



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

ANA CLÁUDIA CONSTANTINO

**ORALISFERA:**  
PERCURSOS DE UMA BIBLIOTECÁRIA NA MEDIAÇÃO ORAL  
DA LITERATURA

---

Londrina  
2026

ANA CLÁUDIA CONSTANTINO

**ORALISFERA:**  
PERCURSOS DE UMA BIBLIOTECÁRIA NA MEDIAÇÃO ORAL  
DA LITERATURA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação do Departamento de Ciência da Informação, da Universidade Estadual de Londrina – UEL, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Ciência da Informação.

Linha de Pesquisa: Compartilhamento da Informação e do Conhecimento.

Orientador: Prof. Dr. Rovilson José da Silva.

Londrina  
2026

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

C758o Constantino, Ana Cláudia .  
Oralisfera : percursos de uma bibliotecária na Mediação Oral da Literatura / Ana Cláudia Constantino. - Londrina, 2026.  
331 f. : il.

Orientador: Rovilson José da Silva.  
Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, 2026.  
Inclui bibliografia.

1. Mediação Oral da Literatura - Tese. 2. Narração de histórias - Tese. 3. Oralisfera - Tese. 4. Bibliotecário - Tese. I. José da Silva, Rovilson . II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação. III. Título.

CDU 02

ANA CLÁUDIA CONSTANTINO

**ORALISFERA:**  
PERCURSOS DE UMA BIBLIOTECÁRIA NA MEDIAÇÃO ORAL  
DA LITERATURA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação do Departamento de Ciência da Informação, da Universidade Estadual de Londrina – UEL, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Ciência da Informação.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Orientador: Prof. Dr. Rovilson José da Silva  
Universidade Estadual de Londrina – UEL

---

Profa. Dra. Sueli Bortolin  
Universidade Estadual de Londrina – UEL

---

Prof. Dr. Oswaldo Francisco de Almeida Júnior  
Universidade Estadual Paulista – UNESP

Londrina, 05 de março de 2026.

Dedico este trabalho ao (ainda) pequeno Heitor, para que cresça em um mundo em que o livro seja um amigo, as palavras sejam resistência e potência, e a voz, um porto seguro.

## AGRADECIMENTOS

Toda pesquisa é um caminho traçado entre dúvidas e descobertas, feito de desvios, pausas e encontros que deixam marcas. Este trabalho nasceu e se construiu nesse percurso coletivo, desenhado passo a passo, acompanhada por presenças que iluminaram a caminhada e ajudaram a dar sentido às trilhas percorridas.

Agradeço, ao Jean, meu marido, companheiro de jornada, por caminhar ao meu lado mesmo quando meus passos se tornaram tortuosos e incertos. Ao Heitor, meu filho, pequeno grande mestre, que me ensina mais do que eu a ele, por compreender minhas ausências e por me lembrar que todo caminho também é feito de afeto e retorno.

À minha família, pelos primeiros mapas traçados ainda na infância, pelos direcionamentos iniciais da minha formação, que lançaram as bases deste percurso, abriram trilhas e tornaram possível chegar até aqui.

Aos professores da banca examinadora, Prof. Dr. Oswaldo Francisco de Almeida Júnior, a quem muito admiro como pesquisador e professor, e Profa. Dra. Sueli Bortolin, cuja generosidade e gentileza me deixam sem palavras, agradeço por aceitarem o convite para este encontro, pela leitura atenta do texto e pela sensibilidade em reconhecer que a ciência se constrói por múltiplos caminhos, territórios e passagens.

Ao Prof. Dr. Rovilson José da Silva, meu orientador, que confiou no meu trabalho e acompanhou este percurso com atenção, compromisso e escuta. Sua sinceridade e dedicação à Educação, à criança e à formação humanizadora foram fundamentais para que esta jornada se tornasse possível e plena de sentido.

Aos grupos de pesquisa: 'Leitura, Biblioteca Escolar e Mediação Pedagógica' e 'Ciência da Informação e a Literatura no bem-estar e na qualidade de vida da população brasileira', territórios férteis de diálogo e reflexão, que ampliaram horizontes e enriqueceram o percurso investigativo.

À rede de apoio que colaborou nas mediações com os alunos: Áurea, Leticia e Maria Júlia, e, de modo especial, à Evelin, presente em todos os encontros, por confiarem no meu trabalho e se disporem a participar. Ao Colégio Aplicação, aos professores e, sobretudo, aos estudantes do quarto ano, que aceitaram o convite para o encontro, compartilharam suas vozes, seus olhares e seus corpos, e contribuíram para o desenvolvimento de todo o processo.

Ao Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, ao seu corpo docente e discente e secretárias do CECA, pelo apoio.

Este trabalho também foi realizado com o apoio da Coordenação de

Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES), Código de Financiamento 001, cujo suporte foi fundamental para que esta caminhada acadêmica pudesse se concretizar.

Que este percurso, tecido por encontros, travessias e aprendizagens, siga abrindo novos caminhos e deixando pegadas para outras jornadas.

**Mesmo falando, temos necessidade de uma literatura. A literatura — que será necessário um dia resgatar de um injusto desprezo — está ligada a nossa própria vida, à mais bela das vidas, à vida falada, falada para tudo dizer, falada para nada dizer, falada para melhor dizer. Sim, nossa fala deve ter, como os nossos escritos, a preocupação com o valor, com um valor direto que só pertence a ela, que devemos, portanto, exprimir por uma tautologia: a palavra é um valor falado, ela valoriza o ser que fala, o ser falado.**

**Gaston Bachelard**

## RESUMO

CONSTANTINO, Ana Cláudia. **Oralisfera**: percursos de uma bibliotecária na mediação oral da literatura. 2026. 331 f. Manuscrito de dissertação (Mestrado em Ciência da informação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2026.

Esta pesquisa investiga a Mediação Oral da Literatura, entendida como prática interventiva que utiliza a oralidade para ampliar o acesso à literatura e contribuir para a formação de leitores. Fundamenta-se no conceito de Oralisfera que reúne voz, corpo, espaço e presença, como elementos que estruturam a ação do mediador no ato de narrar. O objetivo geral é investigar de que modo o uso consciente da Oralisfera pelo bibliotecário pode potencializar a narração de histórias e contribuir para a formação de leitores. Para isso, busca-se: analisar os conceitos de Mediação, Oralidade, Literatura e Literatura Infantil como fundamentos da Mediação Oral da Literatura; compreender os componentes da Oralisfera (voz, corpo, espaço e presença) e seu impacto na prática mediadora; realizar narrações de histórias utilizando diferentes abordagens metodológicas para um mesmo grupo de crianças; e discutir os aspectos que qualificam o bibliotecário como mediador da literatura, com ênfase na oralidade. A pesquisa adota abordagem qualitativa, exploratória e de caráter teórico-prático, delineado por uma pesquisa de campo e fundamentada na autoetnografia, associada à análise de conteúdo categorial. O percurso metodológico envolveu três momentos de narração de histórias para crianças do quarto ano do Ensino Fundamental de uma escola estadual de Londrina, procedeu-se à articulação e confrontação entre duas fontes empíricas de dados, transcrições dos vídeos e diário de bordo ao referencial teórico da literatura científica consultada. Os resultados indicaram que a voz compreende a palavra e vocalizações não verbais, voluntárias ou espontâneas; o corpo envolve olhar, respiração, movimento, gestos e expressões; o espaço abrange dimensões física, psíquica, ficcional e cultural; e a presença manifesta-se nas dimensões relacional, cênica, temporal e cognitiva. Observou-se que a Oralisfera constitui um fenômeno efêmero, situado no encontro e sustentado por escuta, reciprocidade, vínculo e tensões, capaz de produzir e atualizar sentidos na interação narrativa e de contribuir para a formação de leitores por meio de uma experiência estética e humanizadora. A pesquisa consolida e atualiza o referencial a respeito da Oralisfera e ampliar seu alcance analítico, fortalecendo e substanciando os estudos da oralidade no campo da Ciência da Informação. Este percurso, que se constrói à medida que é trilhado, busca abrir caminhos para uma Mediação Oral da Literatura comprometida com as diferentes propriedades da oralidade, respeitando as singularidades das infâncias.

**Palavras-chave:** Bibliotecário; Mediação Oral da Literatura; Narração de histórias; Oralidade; Oralisfera.

## ABSTRACT

CONSTANTINO, Ana Cláudia. **Oralsphere**: a librarian's journeys in the oral mediation of literature. 2026. 331 f. Dissertation manuscript (Master's Degree in Information Science) – State University of Londrina, Londrina, 2026.

This research investigates Oral Mediation of Literature, understood as an intervention practice that uses orality to broaden access to literature and contribute to the formation of readers. It is based on the concept of Oralifera, which brings together voice, body, space, and presence as elements that structure the mediator's action. The overall objective is to investigate how the conscious use of the Oralsphere by librarians can improve storytelling and contribute to the formation of readers. To this end, we seek to: analyse the concepts of Mediation, Orality, Literature and Children's Literature as the foundations of Oral Mediation of Literature; understand the components of the Oralifera (voice, body, space and presence) and their impact on mediating practice; narrate stories using different methodological approaches for the same group of children; and discuss the aspects that qualify the librarian as a mediator of literature, with an emphasis on orality. The research adopts a qualitative, exploratory, and theoretical-practical approach, outlined by field research and based on descriptive autoethnography, associated with categorical content analysis. The methodological process involved three moments of storytelling for fourth-grade elementary school children at a state school in Londrina, followed by the articulation and comparison of two empirical data sources, video transcripts, and a logbook with the theoretical framework of the scientific literature consulted. The results indicate that voice comprises words and nonverbal vocalizations, whether voluntary or spontaneous; the body involves gaze, breathing, movement, gestures, and expressions; space encompasses physical, psychic, fictional, and cultural dimensions; and presence manifests itself in relational, scenic, temporal, and cognitive dimensions. It was observed that the Oralifera is an ephemeral phenomenon situated at the intersection and sustained by listening, reciprocity, and bonding, capable of producing and updating meanings in narrative interaction and contributing to the formation of readers through an aesthetic and humanizing experience. The research consolidates and updates the reference regarding the Oral Sphere and expands its analytical scope, strengthening and substantiating studies of orality in the field of Information Science. This path, which is constructed as it is traveled, seeks to open ways for an Oral Mediation of Literature committed to the different properties of orality, respecting the singularities of childhood.

**Key-words:** Librarian; Oral Mediation of Literature; Storytelling; Orality; Oralsphere.

## LISTA DE FIGURAS

|                  |  |     |
|------------------|--|-----|
| <b>Figura 1</b>  | – Estrutura do enredo e da mediação: um comparativo.....                       | 25  |
| <b>Figura 2</b>  | – Tipos de oralidade.....  | 46  |
| <b>Figura 3</b>  | – Diagrama da estrutura de pesquisa .....                                      | 84  |
| <b>Figura 4</b>  | – Croqui do espaço.....  | 90  |
| <b>Figura 5</b>  | – Organização do espaço: primeiro encontro.....                                | 100 |
| <b>Figura 6</b>  | – Vestimenta da narradora: primeiro encontro .....                             | 100 |
| <b>Figura 7</b>  | – Vomento com a “caixa mágica”: primeiro encontro.....                         | 102 |
| <b>Figura 8</b>  | – Mediação da leitura com o livro: primeiro encontro .....                     | 103 |
| <b>Figura 9</b>  | – Finalizando a história e conversando com as crianças: primeiro encontro..... | 105 |
| <b>Figura 10</b> | – O corpo da narradora na mediação do livro 1: primeiro encontro.....          | 113 |
| <b>Figura 11</b> | – O corpo da narradora na mediação do livro 2: primeiro encontro.....          | 114 |
| <b>Figura 12</b> | – O espaço físico na mediação: primeiro encontro .....                         | 117 |
| <b>Figura 13</b> | – O espaço cultural na mediação: primeiro encontro.....                        | 118 |
| <b>Figura 14</b> | – A presença relacional na mediação: primeiro encontro.....                    | 121 |
| <b>Figura 15</b> | – Vestimenta da narradora: segundo encontro.....                               | 126 |
| <b>Figura 16</b> | – Retomando o ritual de chamar a história: segundo encontro.....               | 127 |
| <b>Figura 17</b> | – Atividade realizada pelos estudantes: segundo encontro.....                  | 130 |
| <b>Figura 18</b> | – Preparando-se para a história: segundo encontro.....                         | 141 |
| <b>Figura 19</b> | – Imitando a narradora: segundo encontro.....                                  | 143 |
| <b>Figura 20</b> | – O corpo da narradora 1: segundo encontro .....                               | 145 |
| <b>Figura 21</b> | – O corpo da narradora 2: segundo encontro .....                               | 145 |
| <b>Figura 22</b> | – O espaço cultural: segundo encontro .....                                    | 149 |
| <b>Figura 23</b> | – Do espaço físico ao cultural : segundo encontro .....                        | 150 |
| <b>Figura 24</b> | – Reorganizando o espaço físico: segundo encontro .....                        | 151 |
| <b>Figura 25</b> | – Presença relacional e cognitiva: segundo encontro. ....                      | 157 |
| <b>Figura 26</b> | – Organização do espaço: terceiro encontro .....                               | 161 |
| <b>Figura 27</b> | – Vestimenta da narradora: terceiro encontro.....                              | 161 |
| <b>Figura 28</b> | – Leitura da capa do livro: terceira história .....                            | 162 |
| <b>Figura 29</b> | – Ressignificando o objeto: terceiro encontro .....                            | 165 |
| <b>Figura 30</b> | – Reconstruindo a história: terceiro encontro .....                            | 167 |
| <b>Figura 31</b> | – Mediando os grupos: terceiro encontro.....                                   | 168 |

|   |     |
|---|-----|
| <b>Figura 32</b> – Reconto realizado pelas crianças: terceiro encontro .....                    | 168 |
| <b>Figura 33</b> – Conversando sobre as três histórias .....                                    | 170 |
| <b>Figura 34</b> – A participação do coral das crianças: terceira história.....                 | 176 |
| <b>Figura 35</b> – A música como parte da narrativa: terceira história .....                    | 177 |
| <b>Figura 36</b> – O corpo da narradora - 1: terceiro encontro .....                            | 184 |
| <b>Figura 37</b> – O corpo da narradora - 2: terceiro encontro .....                            | 186 |
| <b>Figura 38</b> – O corpo da narradora - 3: terceiro encontro .....                            | 188 |
| <b>Figura 39</b> – Os desenhos do encontro anterior compõem o ‘cenário’: terceiro encontro..... | 193 |
| <b>Figura 40</b> – Presença relacional - 1: terceiro encontro .....                             | 198 |
| <b>Figura 41</b> – Conversa antes da história: terceiro encontro .....                          | 199 |
| <b>Figura 42</b> – Presença relacional - 2: terceiro encontro .....                             | 200 |
| <b>Figura 43</b> – Conversa depois da história: terceiro encontro .....                         | 201 |
| <b>Figura 44</b> – Presença cognitiva: terceiro encontro .....                                  | 203 |
| <b>Figura 45</b> – Nuvem de palavras: principais ideias da pesquisa .....                       | 207 |

## LISTA DE QUADROS

|   |     |
|---|-----|
| <b>Quadro 1</b> – Os benefícios da literatura infantil para crianças .....      | 54  |
| <b>Quadro 2</b> – Quatro elementos da oralisfera .....                          | 59  |
| <b>Quadro 3</b> – Diferenças entre movimento, gesto e expressão .....           | 67  |
| <b>Quadro 4</b> – Livros escolhidos para mediação e narração de histórias ..... | 87  |
| <b>Quadro 5</b> – Primeiro encontro.....  | 98  |
| <b>Quadro 6</b> – Análise do elemento ‘voz’: primeiro encontro .....            | 107 |
| <b>Quadro 7</b> – Análise do elemento ‘corpo’: primeiro encontro .....          | 111 |
| <b>Quadro 8</b> – Análise do elemento ‘espaço’: primeiro encontro .....         | 115 |
| <b>Quadro 9</b> – Análise do elemento ‘presença’: primeiro encontro .....       | 119 |
| <b>Quadro 10</b> – Segundo encontro.....  | 125 |
| <b>Quadro 11</b> – Análise do elemento ‘voz’: segundo encontro.....             | 132 |
| <b>Quadro 12</b> – Análise do elemento ‘corpo’: segundo encontro .....          | 138 |
| <b>Quadro 13</b> – Análise do elemento ‘espaço: segundo encontro .....          | 146 |
| <b>Quadro 14</b> – Análise do elemento ‘presença’: segundo encontro.....        | 151 |
| <b>Quadro 15</b> – Terceiro encontro .....                                      | 159 |
| <b>Quadro 16</b> – Análise do elemento ‘voz’: terceiro encontro .....           | 172 |
| <b>Quadro 17</b> – Análise do elemento ‘corpo’: terceiro encontro.....          | 180 |
| <b>Quadro 18</b> – Análise do elemento ‘espaço’: terceiro encontro.....         | 189 |
| <b>Quadro 19</b> – Análise do elemento 'presença': terceiro encontro.....       | 194 |

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

|        |   |
|--------|---|
| BDTD   | Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações |
| BNCC   | Base Nacional Comum Curricular                        |
| Brapci | Base de Dados da Ciência da Informação                |
| CI     | Ciência da Informação                                 |
| LAI    | Laboratório dos Anos Iniciais                         |
| MOL    | Mediação Oral da Literatura                           |
| ODS    | Objetivos do Desenvolvimento Sustentável              |
| RPG    | <i>Role-Playing Game</i>                              |
| Scielo | Scientific Electronic Library Online                  |
| UEL    | Universidade Estadual de Londrina                     |
| UFAL   | Universidade Federal de Alagoas                       |
| UNESP  | Universidade Estadual Paulista                        |

## SUMÁRIO

|          |   |           |
|----------|---|-----------|
| <b>1</b> | <b>INTRODUÇÃO</b> .....   | <b>16</b> |
| <b>2</b> | <b>A MEDIAÇÃO ORAL DA LITERATURA: MAPEANDO O CAMINHO</b> .....  | <b>20</b> |
| 2.1      | MEDIAÇÃO: INTERLIGANDO AÇÕES .....  | 20        |
| 2.1.1    | Criança e leitura: a quem se medeia ou quem encontramos no caminho .....                                      | 30        |
| 2.1.2    | O bibliotecário que narra histórias para crianças ou quem somos no caminho.....                               | 35        |
| 2.2      | TRAVESSIAS DA ORALIDADE NA CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO .....  | 40        |
| 2.3      | LEITURA, LITERATURA E LITERATURA INFANTIL: VIESES DA MEDIAÇÃO ORAL .....                                      | 48        |
| <b>3</b> | <b>A ORALISFERA: A AURA DA HISTÓRIA, ILUMINANDO O CAMINHO</b> .....   | <b>57</b> |
| 3.1      | VOZ: A COMPOSIÇÃO SONORA DA NARRATIVA .....   | 60        |
| 3.2      | CORPO: UM TERRITÓRIO EXPRESSIVO DA ORALIDADE .....  | 65        |
| 3.3      | ESPAÇO: ARQUITETURA DA ESCUTA .....   | 69        |
| 3.4      | PRESENÇA: MATERIALIDADE DA PERFORMANCE .....  | 73        |
| <b>4</b> | <b>PERCURSO METODOLÓGICO: O CAMINHO SE FAZ CAMINHANDO</b> .....   | <b>81</b> |
| <b>5</b> | <b>APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS: DO TRAJETO NARRATIVO AOS RASTROS DA EXPERIÊNCIA</b> .....         | <b>92</b> |
| 5.1      | PRIMEIROS PASSOS: (RE)CONHECIMENTO DOS SUJEITOS DA ANÁLISE .....  | 93        |
| 5.2      | POR ONDE ANDEI - DESCRIÇÃO DO PRIMEIRO ENCONTRO.....  | 97        |
| 5.3      | O QUE ENCONTREI NAS ANDANÇAS: ANÁLISE DAS CATEGORIAS VOZ, CORPO, ESPAÇO E PRESENÇA NO PRIMEIRO ENCONTRO ..... | 107       |
| 5.4      | POR ONDE ANDEI: DESCRIÇÃO DO SEGUNDO ENCONTRO.....  | 124       |
| 5.5      | O QUE ENCONTREI NAS ANDANÇAS: ANÁLISE DAS CATEGORIAS: VOZ, CORPO, ESPAÇO E PRESENÇA NO SEGUNDO ENCONTRO ..... | 132       |
| 5.6      | POR ONDE ANDEI: DESCRIÇÃO DO TERCEIRO ENCONTRO .....  | 159       |

|          |   |            |
|----------|---|------------|
| 5.7      | O QUE ENCONTREI NAS ANDANÇAS:ANÁLISE DAS CATEGORIAS: VOZ,<br>CORPO, ESPAÇO E PRESENÇA NO TERCEIRO ENCONTRO..... | 172        |
| 5.8      | OLHANDO A PAISAGEM: UM PANORAMA ANALÍTICO DA PESQUISA .....   | 204        |
| <b>6</b> | <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS: TRAJETÓRIAS E HORIZONTES.....</b>  | <b>208</b> |
|          | <b>REFERÊNCIAS.....</b>   | <b>212</b> |
|          | <b>APÊNDICES .....</b>  | <b>225</b> |
|          | <b>APÊNDICE A</b> – Transcrição do vídeo de 15 de maio de 2025 –<br>primeiro encontro.....                      | 226        |
|          | <b>APÊNDICE B</b> – Diário de bordo de 15 de maio de 2025 – primeiro<br>encontro.....                           | 247        |
|          | <b>APÊNDICE C</b> – Transcrição do vídeo de 29 de maio de 2025 –<br>segundo encontro .....                      | 255        |
|          | <b>APÊNDICE D</b> – Diário de bordo de 29 de maio de 2025 – segundo<br>encontro.....                            | 269        |
|          | <b>APÊNDICE E</b> – Transcrição do vídeo de 26 de junho de 2025 –<br>terceiro encontro .....                    | 276        |
|          | <b>APÊNDICE F</b> – Diário de bordo de 26 de junho de 2025 – terceiro<br>encontro.....                          | 307        |
|          | <b>APÊNDICE G</b> – Desenhos feitos pelas crianças mencionados no<br>segundo e terceiro encontros.....          | 317        |
|          | <b>ANEXOS.....</b>  | <b>321</b> |
|          | <b>ANEXO A</b> – Documento de aprovação da pesquisa do Comitê de Ética<br>da UEL .....                          | 322        |
|          | <b>ANEXO B</b> – Documentos de aprovação da pesquisa da Secretaria de<br>Estado da Educação .....               | 328        |

## 1 INTRODUÇÃO

A Mediação Oral da Literatura desempenha um papel fundamental no desenvolvimento de leitores ao transformar o ato de narrar em uma experiência<sup>1</sup> capaz de aproximar os sujeitos do texto literário por meio da escuta, da presença e da palavra compartilhada. Nesse processo, o bibliotecário destaca-se como mediador, articulando sentidos entre obra e público, valendo-se de projeções narrativas, do corpo em cena e da oralidade como instrumento de encantamento, reflexão e construção de vínculos com a leitura.

A Mediação Oral da Literatura ocorre quando o mediador utiliza sua voz para estabelecer e ampliar a relação entre o livro e o leitor (Bortolin, 2010). Uma dessas abordagens é a narração de histórias, uma prática que explora a oralidade de maneira rica e envolvente, conduzindo o ouvinte a uma experiência estética que antecipa, acompanha ou ressignifica a leitura literária, ao articular de diferentes formas a construção de sentidos.

Este estudo parte do pressuposto de que a oralidade, ainda que não registrada, constitui informação e, portanto, configura-se como objeto de estudo da Ciência da Informação (Bortolin, 2010; Bortolin *et al.*, 2015; Souza; Lima; Cavalcante, 2017; Costa; Albuquerque, 2024). Para Capurro e Hjørland (2007), a informação deve ser compreendida como um fenômeno contextual e inerentemente humano, ao que se distancia de teorias que a reduzem a um fenômeno puramente técnico ou quantitativo. Nesse horizonte, a oralidade se encaixa como um objeto legítimo de estudo da área, pois, como informação, carrega significados, produz sentidos e mobiliza saberes no espaço social.

Apesar de sua relevância, ainda são escassas as pesquisas que abordam a oralidade como fonte, ferramenta ou recurso informacional, bem como sua articulação na formação de bibliotecários que se dedicam à narração de histórias.

Nesse sentido, a Oralisfera, compreendida como o conjunto de elementos que compõem a narração oral, tais como voz, corpo, espaço e presença, emerge como um instrumento essencial para aprimorar o debate a respeito da Mediação Oral da Literatura, no contexto teórico-prático da Ciência da Informação.

Nos últimos anos (2014-2025) poucos artigos científicos trouxeram discussões da Mediação Oral da Literatura, enfatizando seu componente central, a Oralisfera (Bortolin; Almeida Júnior, 2014; Bortolin *et al.*, 2015; Bortolin; Santos Neto, 2023). Em contrapartida, o

---

<sup>1</sup> Compreende-se experiência, a partir dos conceitos de Santos (2022, p.125) em que “[...] A experiência é tanto a vida subjetiva da objetividade como a vida objetiva da subjetividade. Como gesto vivo, a experiência reúne como um todo tudo aquilo que a ciência divide, seja o corpo e alma, a razão e o sentimento, as ideias e as emoções”.

conceito é apresentado em pesquisas acadêmicas mais extensas, como as dissertações de Costa (2019), dedicada à mediação oral com bebês; Silva (2020), que retrata o bibliotecário-narrador e os encontros narrativos sob a perspectiva bakhtiniana; e Alves (2018) e Triches (2023), que discutem sua inserção no contexto midiático a partir de análises teóricas. Embora ainda incipientes, os estudos a respeito dessa temática reforçam a importância de sua abordagem para a Ciência da Informação.

O avanço ainda tímido das pesquisas a respeito desse tema na área biblioteconômica relaciona-se tanto à presença insuficiente de bibliotecários em ambientes informacionais, como bibliotecas públicas, escolares e centros culturais, quanto à baixa disponibilidade de formação acadêmica específica em Biblioteconomia voltada ao desenvolvimento de habilidades narrativas (Silva; Silva; Lourenço, 2016). Frente a essa problemática, torna-se essencial estudar e discutir os aspectos da Oralífera que envolvem as mediações de leitura oral realizadas por bibliotecários, pois essas práticas contribuem diretamente para sua formação profissional e, conseqüentemente, fortalecem a promoção e a valorização da literatura.

A questão norteadora desta pesquisa é: De que modo o uso da Oralífera pelo bibliotecário pode potencializar a narração de histórias e contribuir para a formação de leitores? O estudo surge da necessidade de investigar como o bibliotecário, ao atuar como narrador de histórias, pode enriquecer sua prática a partir do eixo teórico da Oralífera, tornando a experiência de mediação envolvente e significativa para os leitores em formação.

Diante desse cenário, o presente estudo pode favorecer a compreensão deste fenômeno ao investigar na prática a Oralífera, refletindo a respeito da importância do desenvolvimento das competências narrativas do bibliotecário para a valorização da literatura, considerando que a atuação de um narrador de histórias habilidoso enriquece o aprendizado, potencializa o desenvolvimento emocional e cognitivo dos indivíduos e mantém viva a tradição oral, conectando as pessoas às suas raízes culturais.

Justifica-se esta pesquisa pela ausência de estudos práticos que abordem a relação entre a mediação oral e o uso consciente dos elementos da Oralífera na atuação do bibliotecário. A relevância desse estudo reside na possibilidade de fortalecer a prática da narração de histórias em bibliotecas em uma perspectiva verticalizada dos processos que envolvem a oralidade e a literatura e como esses elementos podem ser utilizados de forma mais consciente na formação de leitores.

Com base em Bortolin e Santos Neto (2023), evidencia-se que o profissional da informação, especialmente o bibliotecário, deve reconhecer a relevância da Mediação Oral da

Literatura como prática de transformação social. Como não há analfabetismo na oralidade<sup>2</sup>, essa forma de mediação permite o uso de múltiplos recursos, linguagens e técnicas, favorecendo o atendimento consciente, inclusivo e acessível a diferentes perfis de usuários, nos seguintes panoramas: a) educacional: para letrados, iletrados e em letramento; b) de acessibilidade: para cegos, surdos e de diferentes espectros cognitivos e motores e; c) social: atendendo minorias de raça, gênero, cor, credo e/ou em situação de vulnerabilidade.

Trazer ao debate a complexidade social na formação de leitores atribui valor ao indivíduo e promove uma sociedade pacífica, justa, inclusiva e igualitária para o desenvolvimento sustentável, convergindo aos objetivos da Agenda 2030 que visam à equidade social, entre elas a ODS 4 que objetiva “[...] assegurar a educação inclusiva, equitativa e de qualidade e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (Nações Unidas, 2025, local. 2). A educação, que integra processos de mediação informacional e cultural, amplia as capacidades dos sujeitos para a apropriação da informação e da leitura, favorecendo a autonomia intelectual, o exercício da cidadania e a participação social. É no encadeamento de educação inclusiva, apropriação informacional, autonomia e participação, que se insere a contribuição da leitura para a redução das desigualdades, como processo contínuo de ampliação de possibilidades de ação e de escolha.

Dessa forma, este estudo, no âmbito da Ciência da Informação, contribui ao destacar a mediação da leitura conduzida pela oralidade como prática de equidade informacional, ao formar profissionais comprometidos com as causas sociais e com a democratização do acesso à informação, à leitura e aos bens simbólicos.

Assim, o objetivo principal desta pesquisa é investigar de que forma os elementos presentes na Oralífera podem potencializar a atuação do bibliotecário como narrador, contribuindo para a formação de leitores.

Os objetivos específicos são:

- Apresentar os conceitos de mediação, oralidade, literatura e literatura infantil como bases para a Mediação Oral da Literatura.
- Compreender os componentes essenciais da Oralífera: a voz, o corpo, o espaço e a presença e suas possibilidades na prática narrativa do bibliotecário.
- Realizar narrações de histórias utilizando diferentes abordagens metodológicas de modo a observar como os elementos da Oralífera podem potencializar a experiência de

---

<sup>2</sup> Em nota de rodapé na obra Educação como prática da liberdade, Paulo Freire registra que a expressão “[...] não há analfabetismo oral” foi proferida por Gilson Amado durante entrevista em seu programa de televisão (Freire, 1983, p. 118), informação retomada no texto de Bortolin e Santos Neto (2023, p. 262).

mediação com um mesmo grupo de crianças.

- Analisar os aspectos que potencializam a atuação do bibliotecário como mediador da literatura, com ênfase na narração de histórias, à luz dos elementos da Oralisfera.

Para responder a esses objetivos, a pesquisa adotou uma abordagem teórico-prática, voltada à compreensão dos aspectos e das dimensões mobilizadas pelo bibliotecário durante a narração de histórias, os quais são produzidos e investigados pela própria pesquisadora ao longo do processo.

Nesse sentido, o percurso metodológico foi delineado a partir da autoetnografia, compreendida como uma abordagem que articula a experiência pessoal da pesquisadora à análise sistemática do contexto investigado. Ao assumir simultaneamente os papéis de narradora e observadora de sua prática, a pesquisadora registrou o processo por meio de gravações em vídeo e de um diário de bordo. A produção dos dados ocorreu em três sessões de narração de histórias realizados com estudantes do quarto ano do Ensino Fundamental de uma escola estadual do município de Londrina.

A análise desse material empírico foi orientada pelo eixo teórico da Oralisfera, conforme delineado por Bortolin (2010), que compreende as dimensões da voz, do corpo, do espaço e da presença. Os registros audiovisuais e escritos foram examinados e organizados por meio narrativa de si (Abrahão, 2006), sob as dimensões pessoal, social e contextual. Esse processo foi sistematizado pela técnica de categorização temática, conforme proposta por Bardin (2016), o que possibilitou a identificação, organização e interpretação de núcleos de sentido recorrentes.

A articulação entre a autoetnografia, a categorização temática e o referencial da Oralisfera possibilitaram investigar, de forma aprofundada, os aspectos que fundamentam e subsidiam a atuação do bibliotecário no processo de narração de histórias, considerando tanto as dimensões técnicas quanto as experiências subjetivas envolvidas nessa prática.

A estrutura do trabalho apresenta os fundamentos teóricos da Mediação Oral da Literatura e as dimensões da Oralisfera, voz, corpo, espaço e presença, que orientam o percurso metodológico e a análise dos dados. Em seguida, são explicitados os procedimentos, os processos e as escolhas narrativas que compõem a metodologia da pesquisa. Continuando, descrevem-se, analisam-se e discutem-se os resultados dos encontros de narração, culminando nas considerações finais, que retomam os objetivos e as contribuições do estudo para o campo da Ciência da Informação.

## 2 A MEDIAÇÃO ORAL DA LITERATURA: MAPEANDO O CAMINHO

O conceito de Mediação Oral da Literatura é fundamentado na Ciência da Informação, porém, construído a partir da articulação de diferentes campos do conhecimento. A Mediação Oral da Literatura é uma prática que dialoga linguagem, sensibilidade e crítica, situando o mediador como um agente de tradução simbólica entre as diferentes expressões do texto oralizado e os sujeitos. A oralidade, nesse processo, é um modo legítimo e potente de significar, incluir e formar leitores. Para fins de clareza e aprofundamento neste estudo, ele é analisado em seus principais componentes: mediação, oralidade e literatura.

### 2.1 MEDIAÇÃO: INTERLIGANDO AÇÕES

Apresenta-se a mediação na Ciência da Informação sob diferentes panoramas, em que se revelam suas camadas etimológicas, epistemológicas, filosóficas e fenomenológicas, delineando os avanços teóricos, as dimensões e caracterizações que a constituem como um campo de estudo fundamental.

A estrutura etimológica do termo mediação tem sua origem no latim *mediatione*, significando intervenção humana entre duas partes, ação de dividir em dois ou estar no meio, e que pode ser interpretado sob diferentes perspectivas, evocando ideias de interveniência, relação, conjugação, religação, ponte ou elo e até mesmo, como movimento (Martins, 2010). Esta concepção multidimensional permitiu sua incorporação na Ciência da Informação com evocações interventivas indicando seu caráter relacional e processual (Martins, 2010; Santos Neto, 2019).

O conceito de mediação possui raízes epistemológicas na Filosofia, remontando à Antiguidade clássica, com Zênon de Eleia, Heráclito de Éfeso, Sócrates e Platão (Martins, 2019) como um construto polissêmico. Signates (1998, p. 38), posteriormente, destaca que o conceito alcança sua consolidação em,

[...] duas vertentes filosóficas: a idealista, de origem cristã, e a hegeliana, bem como a tradição marxista. Tais vertentes são obviamente distintas, a primeira ligando-se sobretudo à herança teológica (mediação do Cristo entre Deus e o mundo; mediação dos santos entre os pecadores e Deus) e, em seguida, tomando-se corrente no existencialismo, e a segunda, numa preocupação específica de explicar os vínculos dialéticos entre categorias separadas. Ambas as orientações, contudo, às vezes se tocam, como parece ser o caso do quase insuperável problema do dualismo, que o conceito implica.

Segundo Signates (1998), o conceito de mediação apresenta um dualismo estrutural,

oscilando entre polos como espírito e matéria, indivíduo e coletivo, transcendência e imanência, destacando sua complexidade. Nessa mesma direção, Silva, Nunes e Cavalcante (2018) observam que a mediação assume diferentes enfoques informacionais, culturais, educacionais e pedagógicos, revelando a variedade de interpretações existentes.

Essa ambiguidade decorre justamente da coexistência desses múltiplos prismas, oriundos de variadas áreas do conhecimento que atribuem sentidos diversos ao conceito “[...] sendo assim, um paradigma ainda em construção [...]” (Silva; Nunes; Cavalcante, 2018, p. 41). Dessa forma, os autores indicam que a mediação na Ciência da Informação se configura como um processo plural, cuja riqueza está na integração de diferentes perspectivas na construção de sentidos.

Entretanto, é importante ressaltar que, no contexto brasileiro da Ciência da Informação, Oswaldo Francisco de Almeida Júnior é o autor mais citado quando se trata do conceito de mediação, sobretudo a Mediação da Informação (Santos Neto, 2019), representando um contraponto à ideia de ausência de consenso na área. Almeida Júnior (2015, p. 25) definiu-a como,

Toda ação de interferência — realizada em um processo, por um profissional da informação e na ambiência de equipamentos informacionais —, direta ou indireta; consciente ou inconsciente; singular ou plural; individual ou coletiva; visando a apropriação da informação que satisfaça, parcialmente e de maneira momentânea, uma necessidade informacional, gerando conflitos e novas necessidades informacionais.

O autor destaca que a mediação constitui as próprias práticas informacionais e se atualiza continuamente nas interações entre sujeitos, informações e contextos, assumindo papel central na construção de sentidos e na permanente reconfiguração das necessidades informacionais.

Retomando as diferentes características da mediação, Martins e Marteleto (2021) descrevem sua dimensão filosófica e histórica, situando-a, assim como Signates (1998), na tradição dialética de Hegel e Marx. Nessa perspectiva, a mediação é operador lógico e ontológico que permite compreender a realidade como totalidade histórica e contraditória (Martins; Marteleto, 2021). Desse modo, a mediação permite compreender a realidade como um todo integrado, marcado pelo tempo histórico e por tensões internas, ao mesmo tempo em que organiza e relaciona conceitos e atua sobre a própria natureza do ser e do conhecimento, considerando as interdependências, transformações e conflitos do sujeito ou fenômeno.

A dialética hegeliana evidencia que todo conhecimento é mediado, pois resulta de um processo reflexivo que supera a percepção imediata do objeto, enquanto o materialismo

histórico marxista associa a mediação às condições concretas da produção social e ao trabalho como mediador fundamental entre humanidade e natureza (Martins; Marteleto, 2021). Para as autoras, essa leitura amplia a compreensão da mediação, permitindo analisá-la como ação instrumental e nas articulações entre diferentes aspectos como conhecimento, tecnologia, economia e cultura na sociedade contemporânea.

Ao dialogar com uma perspectiva fenomenológica, Oliveira e Almeida Júnior (2023) mostram que a mediação perpassa a intermediação técnica entre informação e usuário, e avança como um fenômeno humano essencialmente intencional e reflexivo, que promove transformação e superação tanto no plano individual quanto social. Inspirados em Hegel, Marx e Vygotsky, os autores mostram que a mediação se ancora em relações ontológicas, culturais, sociais, psicológicas e educacionais, sendo um processo que conecta consciência, materialidade e cultura, indicando que o ponto de vista fenomenológico contribui para entender a mediação como experiência, observando o modo como ele é percebido, apropriado e vivido pelos sujeitos em seus contextos.

Sob outro enfoque, a mediação também se desdobra no campo da Ciência da Informação como espaço de negociação simbólica, reinterpretação e construção coletiva de sentidos (Silva; Nunes; Cavalcante, 2018). Nessa perspectiva, ela impulsiona o indivíduo na descoberta, na construção e na transformação do mundo objetivo e subjetivo por meio de uma ação recíproca e significativa (Varela; Barbosa; Farias, 2014). Trata-se, portanto, de um processo não unívoco, historicamente situado, marcado pela pluralidade de vozes e pela disputa de sentidos, que se reinventa nas relações estabelecidas entre sujeitos, contextos e culturas.

Esse caráter simbólico faz emergir a mediação como um campo de multiplicidade, em que o diálogo desenvolve uma prática que questiona, transforma e ressignifica as fronteiras entre quem media e quem é mediado, formulando novos questionamentos. A mediação se apresenta, assim, como um processo complexo e multidimensional por unir sujeito, mundo e cultura, reorganiza sentidos e potencializa processos de apropriação, que tem o potencial de transformar tanto o mediador quanto o mediado (Oliveira; Almeida Júnior, 2023).

Ainda é possível perceber que a mediação se articula em diferentes níveis: epistemológico, ao operar na construção de conhecimento; metodológico, como caminho para apreensão da realidade; e sociocultural, ao expressar as dinâmicas de poder, hegemonia e resistência nas práticas comunicacionais (Martins; Marteleto, 2021). Portanto, o caráter multidirecional tem contribuído para o enriquecimento das discussões na área.

A mediação na Ciência da Informação, embora historicamente enraizada em práticas biblioteconômicas como o serviço de referência (Silva; Farias, 2018), consolidou-se como um

operador conceitual essencial para apreender as complexas dinâmicas de produção, organização, comunicação e apropriação da informação (Martins, 2019). Com o avanço da informática e dos meios eletrônicos, houve uma ampliação das modalidades e possibilidades da mediação. Inicialmente, entre 1997 e 2005, o foco recaiu no bibliotecário como o agente central no acesso e uso da informação, com as tecnologias funcionando como interfaces (Silva; Farias, 2018).

Com base em Martins (2010; 2021), Santos Neto (2019) e Varela, Barbosa e Farias (2014), em contraposição a uma concepção passiva e unidirecional, a mediação passou a ser compreendida, de forma gradual, como uma ação ativa e intencional, situada nas relações entre sujeitos e informação. Trata-se, nesse sentido, de um processo relacional que se realiza na articulação entre linguagens, instituições, dispositivos tecnológicos e sistemas simbólicos, no qual a informação é produzida e ressignificada. Nessa mesma perspectiva, a mediação é entendida como um conjunto de ações que envolvem a seleção, a organização e a contextualização da informação, com o objetivo de torná-la significativa e socialmente relevante para diferentes públicos e contextos, conforme apontam esses autores.

Nesse movimento da mediação como um processo relacional, destaca-se a distinção entre mediação implícita e explícita. Como explica Almeida Júnior (2009, p. 92-93), “[...] a mediação implícita ocorre nos espaços dos equipamentos informacionais em que as ações são desenvolvidas sem a presença física imediata dos usuários [...]” enquanto a mediação explícita “[...] ocorre nos espaços que a presença do usuário é inevitável [...]”. A mediação implícita envolve ações técnicas realizadas pelo bibliotecário, como seleção, catalogação, indexação e classificação que estruturam o acesso e garantem que os recursos informacionais estejam disponíveis, organizados e devidamente descritos.

Por sua vez, a mediação explícita se manifesta nas interações diretas, como atendimento, empréstimo, orientação, mediação da leitura, hora do conto e ações culturais, contextos nos quais o bibliotecário atua como facilitador da experiência informacional e promove a apropriação da informação. No contexto desta pesquisa, isso se comprova nas práticas relacionadas à leitura: enquanto a mediação implícita prepara o caminho para o encontro com o texto, a explícita ativa esse encontro, criando vínculos, sentidos e diálogos entre leitor e narrativa.

Além disso, a mediação insere-se nos debates que a compreendem como interferência, apropriação e conflito (Almeida Júnior, 2015; Ribeiro; Almeida Júnior, 2022; Santos Neto; Bortolin; Almeida Júnior, 2017), elementos essenciais para entender a complexidade das práticas informacionais e suas dinâmicas de sentido.

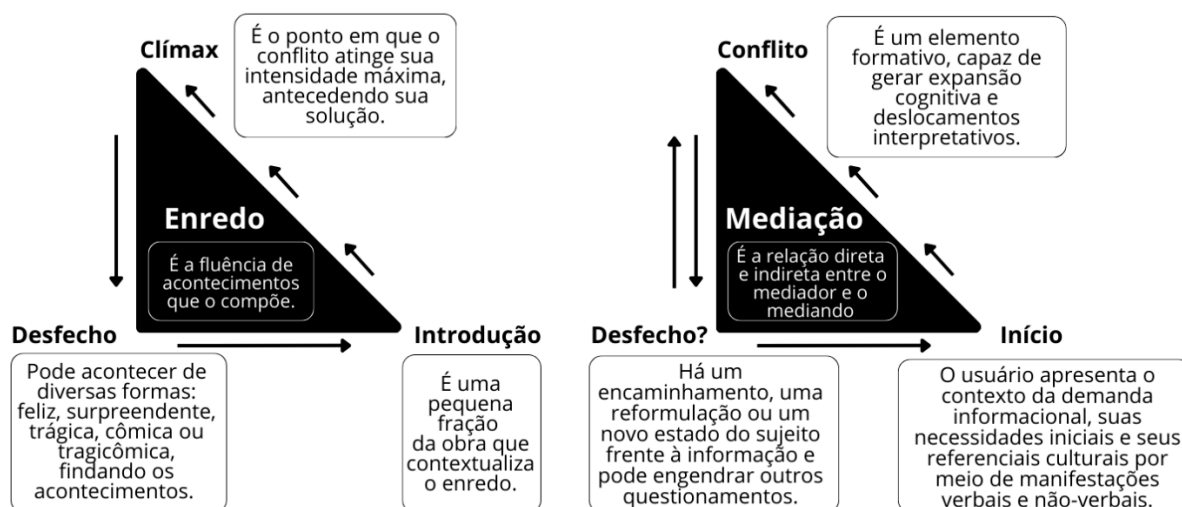
Nessa lógica, ao reconhecer que a mediação envolve negociações, disputas de sentidos e reposicionamentos entre sujeitos, traz-se à luz que o encontro que articula diálogo também convoca o conflito. Como afirmam Barboza e Almeida Júnior (2017, p. 57), “[...] o conflito é parte intrínseca das relações que regem a sociedade [...]”. Na Ciência da Informação, esse conflito pode se manifestar tanto nas relações de poder, entendidas como conflitos de interesse, quanto nas tensões inerentes aos processos de mediação e de uso da informação. É sobre esse segundo aspecto que se concentra a análise deste trabalho, uma vez que ele integra o conjunto de elementos que compõem a mediação e contribuem para a compreensão de suas dinâmicas.

O conflito emerge das divergências de interpretação, das diferentes necessidades informacionais e dos variados repertórios culturais dos sujeitos, bem como das imposições institucionais e econômicas que incidem sobre a circulação e a valorização da informação (Barboza; Almeida Júnior, 2017). Nesse cenário, o profissional da informação não se ocupa apenas da satisfação da necessidade informacional (Prado, 2020; Rabello, 2022), mas também dos efeitos que podem resultar desse processo.

Como exemplo, o conflito pode gerar estranhamento, inquietação e indignação, impulsionando o sujeito à ampliação de seu conhecimento (Rabello, 2022). Conforme observa Prado (2020, p. 7), “[...] há indicativos de se provocar conflitos no usuário visando que este sujeito apresente novas demandas informacionais [...]”, estimulando “[...] o uso crítico e a apropriação da informação” (Rabello, 2022, p. 80). Desse modo, o conflito, quando mobilizado de forma intencional e ética, pode atuar como catalisador de novas buscas, aprofundamentos e processos de apropriação crítica da informação. Assim, compreender o conflito como componente constitutivo da mediação informacional permite reconhecer que ele não é apenas inevitável, mas também produtivo, pois potencializa reflexões, reposicionamentos e novos percursos de busca, ampliando a autonomia e a consciência crítica dos sujeitos.

Esta pesquisa, ao abordar a narração de histórias, estabelece um paralelo entre o conflito presente na mediação e aquele que emerge nas narrativas, entendendo-o como um elemento fundamental em ambos os contextos. A ilustração a seguir (Figura 1), construída com base em Coelho (1999) e Pinna (2006), no que se refere à composição do enredo, e em Almeida Júnior (2015), Prado (2020) e Rabello (2022), quanto ao conflito na mediação, orienta a interpretação do percurso narrativo e destaca sua relevância.

**Figura 1** – Estrutura do enredo e da mediação: um comparativo



**Fonte:** Elaborado pela autora com base em Almeida Júnior (2015), Coelho (1999), Pinna (2006), Prado (2020) e Rabello (2022).

A figura apresentada ilustra os elementos essenciais da estrutura narrativa, cuja organização pode ser compreendida a partir do enredo, ou seja, a composição dos eventos. De acordo com Coelho (1999) e Pinna (2006), em uma estrutura linear, a narrativa se organiza a partir da introdução, etapa em que se apresentam os personagens, os primeiros acontecimentos, o espaço, o período em que a história se desenvolve e os elementos conflitantes que começam a se delinear. Na sequência, o conflito se intensifica gradualmente até alcançar o clímax, ponto máximo de tensão narrativa que desperta emoções como empatia, estranhamento, revolta ou interesse. Por fim, o desfecho corresponde ao desenlace do conflito, encerrando os acontecimentos de maneira coerente com o percurso desenvolvido. Dessa forma, a estrutura narrativa organiza e conduz a experiência do leitor, do ouvinte, do início ao término da trama.

Como ilustrado na Figura 1, a mediação se apresenta em uma estrutura similar, porém, o conflito não segue necessariamente a mesma lógica de resolução. Como explicita Almeida Júnior (2015), na mediação, a busca pelo equilíbrio tende a atenuar ou eliminar os conflitos, ainda que tal intento se revele limitado, pois eles exigem constantes reorganizações da interpretação de mundo. Os conflitos ocorrem a cada instante e, justamente por isso, permitem que o sujeito veja o mundo de modo sempre renovado. Ratifica-se com o autor, que o conflito existe e é necessário para a movência do conhecimento.

Embora narrativas e mediação compartilhem estruturas semelhantes, distinguem-se quanto ao destino do conflito. Nas narrativas, as tensões tendem a encaminhar-se para uma resolução; enquanto na mediação, o conflito permanece em aberto, operando como força dinâmica do processo. É justamente essa permanência que impulsiona a reflexão, o

reposicionamento dos sujeitos envolvidos e a possibilidade de transformações contínuas.

Dando continuidade ao entendimento da mediação, Almeida Júnior (2015) destaca que ela deve ser vista como um processo contínuo, construído em diferentes situações. Trata-se de um fenômeno dinâmico e relacional, que se constrói na tensão entre necessidades, interpretações e movimentos de busca que nunca se encerram. Logo, a mediação revela-se como um processo aberto e inacabado, que só ganha sentido no encontro com o outro, na reciprocidade e na permanente cocriação dos significados.

Dado esse contexto, torna-se essencial que o mediador saiba ouvir e reconhecer as necessidades do mediando, levando em conta o ambiente, o perfil do sujeito e o gênero de mediação adotado (Bortolin; Santos Neto, 2015). Sob essa ótica, a mediação se apresenta como um conjunto de ações comunicacionais situadas, orientadas por uma intencionalidade formativa e emancipadora (Santos Neto; Bortolin; Almeida Júnior, 2017; Ribeiro; Almeida Júnior, 2022). Ela se concretiza em contextos específicos, envolvendo sujeitos determinados e espaços sociais delimitados, expondo seu caráter relacional e contextual, ou seja, moldado pelas condições culturais, políticas e institucionais em que se realiza.

Nesse processo, o mediador realiza escolhas inevitavelmente parciais, uma vez que a informação carrega interesses econômicos, políticos, culturais e sociais, manifestando-se de forma consciente ou inconsciente e tornando impossível a neutralidade absoluta, mesmo diante do esforço deliberado de imparcialidade (Almeida Júnior, 2015). Essa compreensão a respeito do caráter não neutro da mediação reforça a necessidade de um posicionamento crítico por parte do mediador, que deve assumir sua responsabilidade social e ética ao conduzir suas ações. É nesse ponto que se insere a noção de mediação consciente, a qual, conforme observa Gomes (2020), só alcança sua efetividade quando realizada de forma intencional e pautada na problematização favorecendo a apropriação da informação e a tomada de consciência por parte dos sujeitos envolvidos.

Tal perspectiva se articula diretamente à mediação da leitura, uma vez que a informação é, antes de tudo, lida, interpretada e ressignificada, tornando-se conhecimento (Gomes, 2021). Calheira e Santos (2022) reforçam essa relação ao destacar que a leitura, enquanto prática social, não se realiza plenamente sem mediação, pois é nesse espaço de encontro com o outro que se promove a apropriação da informação e o fortalecimento da cidadania. Dessa maneira, a mediação da informação e da leitura se entrelaçam, articulando-se em processos humanizadores que visam a emancipação dos sujeitos.

Dito isso, apresentam-se as cinco dimensões da mediação da informação formuladas por Gomes (2014; 2020): dialógica, estética, formativa, política e ética, das quais podem ser

assimiladas às outras formas de mediação, como da leitura e da literatura.

A dimensão dialógica é o alicerce da mediação, é o que fundamenta a interação entre sujeitos e saberes. Como indicam Gomes (2014; 2020) e Jesus e Gomes (2021), a dialogia opera como condição para a circulação de sentidos e para o reposicionamento dos sujeitos no processo informacional, cabendo ao mediador instaurar espaços de escuta, interlocução e participação efetiva. Nessa dinâmica, configura-se um fluxo de interferência, pois cada interação tensiona, amplia ou move os sentidos previamente estabelecidos, fazendo emergir novas compreensões e, conseqüentemente, novas necessidades informacionais, contexto já indicado por Almeida Júnior (2015) ao tratar da natureza dinâmica e inacabada da mediação.

No âmbito da mediação da leitura, essa dimensão se concretiza nas interações entre mediador, texto e leitores, nas quais a leitura se configura como prática dialógica. Nesse processo, a troca de interpretações e a abertura à pluralidade de sentidos favorecem a construção coletiva de significados e a formação de leitores ativos.

Voltando-se à dimensão estética, Gomes (2014; 2020) enfatiza que envolve a constituição de um espaço de acolhida e pertença no processo mediacional. Calheira e Santos (2022) exemplificam esse alcance na mediação da leitura com idosos, em que o sentimento de pertencimento e o aprazimento promovem integração social e autoconhecimento.

Essa dimensão abrange elementos que permeiam o encontro entre leitor e texto: forma gráfica, materialidade do suporte, ritmo do texto, linguagem, imagens, entonação da leitura mediada, ambiência, corporalidade e relações interpessoais envolvidas, emergindo quando o espaço dialógico se transforma em um ambiente de afetividade, prazer e criatividade. Nessa perspectiva, a estética vincula-se à experiência subjetiva e afetiva que potencializa a apropriação da informação, transformando a mediação em experiência significativa.

A experiência significativa, neste contexto, é aquela em que a leitura gera sentido existencial para quem lê ou ouve. Ela mobiliza sentimentos, estimula reflexões, favorece o autoconhecimento e contribui para a construção de identidade. Logo, transforma a mediação em um encontro com a literatura, com o outro e consigo mesmo.

A dimensão formativa, por sua vez, manifesta o caráter pedagógico da mediação, pois busca gerar novos conhecimentos sob um olhar crítico a respeito do mundo e do indivíduo. Gomes (2014; 2020) e Jesus e Gomes (2021) asseveram que, nesse nível, mediado e mediador se transformam mutuamente, em um processo de construção e ressignificação de saberes, aspectos também identificados por Oliveira e Almeida Júnior (2023) no contexto fenomenológico.

Nesse âmbito, a mediação informa, educa, orienta e permite que a informação seja

apropriada de forma crítica, sendo continuamente ampliada e reinterpretada em diálogo com a realidade social. O caráter formativo não é episódico, mas processual: cada nova leitura, debate ou experiência amplia, tensiona ou reformula compreensões anteriores, produzindo um movimento espiral de aprendizagem que integra memória, reflexão e ação. Trata-se de uma dinâmica que mobiliza o sujeito a reconstruir sentidos, exercer autonomia intelectual e posicionar-se ativamente diante das transformações sociais.

A dimensão política se efetiva quando a mediação promove a consciência crítica e a atuação cidadã dos sujeitos. Gomes (2020) concebe o mediador como intelectual orgânico, capaz de valorizar os saberes populares e defender a democratização da informação em favor da justiça social.

Ao mesmo tempo, Calheira e Santos (2022) e Jesus e Gomes (2021) revelam que a mediação, ao despertar a consciência política, possibilita aos sujeitos agirem de forma transformadora em seus contextos pessoais e coletivos. Dessa maneira, a mediação facilita o acesso à informação, amplia a participação social, afirmando-se como prática de resistência frente às desigualdades, caracterizando-se assim, como um ato político.

A dimensão ética atua como eixo articulador das anteriores, garantindo que o processo de mediação se realize sob princípios de respeito, alteridade<sup>3</sup> e inclusão. Gomes (2020) destaca que sem ética não há mediação consciente, pois é ela que impede manipulações e assegura o direito à voz dos sujeitos. Nesse ponto, Jesus e Gomes (2021) lembram que o comportamento ético exige escuta e abertura ao outro, consolidando um espaço em que as diferenças são reconhecidas e valorizadas.

Sob essa ótica, a ética legitima a mediação como prática comprometida com a dignidade e a justiça, reafirmando o papel do mediador como agente de cuidado. Sua ausência fortalece mecanismos de exclusão, mantendo a informação inacessível ou esvaziada de sentido para determinados grupos. Ao reconhecer o outro em sua singularidade, a mediação ética torna-se instrumento de inclusão, ampliando as condições para o exercício da autonomia e do pertencimento, especialmente em contextos informacionais.

A mediação, de forma geral, assume um caráter emancipador e político ao promover o engajamento crítico e a autonomia intelectual (Almeida Júnior, 2009; Santos Neto, 2019). Trata-se de um percurso progressivo, sustentado pelo estabelecimento recíproco de confiança, visto que também envolve tensões nas relações de poder no acesso à informação. Essas tensões

---

<sup>3</sup> Observa-se, nesse contexto, a alteridade como a capacidade de reconhecer e respeitar o outro em sua diferença, considerando sua identidade, subjetividade, história e cultura.

podem tanto ampliar o distanciamento comunicacional quanto abrir espaços para vozes diversas e para a construção de um conhecimento compartilhado e negociado.

A mediação, no contexto informacional, revela-se fundamental para garantir o acesso significativo ao conhecimento e à cultura. Sua ausência pode resultar em privação informacional e cultural, aprofundando as desigualdades sociais no acesso ao conhecimento (Varela; Barbosa; Farias, 2014). Nesse sentido, pensar a mediação como processo em que a intervenção e a recepção sejam significativas exige superar a visão funcionalista que reduz o acesso à simples disponibilidade ou adaptação da informação. Trata-se de reconhecê-la como ato político e ético, que interroga quais vozes são priorizadas, quais narrativas se tornam visíveis e quais permanecem silenciadas.

Portanto, a mediação é, por natureza, um processo dialógico, pois se concretiza na criação de espaços de encontro entre saberes, no respeito às diversidades culturais e na problematização das hegemonias que historicamente determinam quem tem direito a conhecer e a ser reconhecido. Pensá-la criticamente implica refletir a respeito dos modelos de sociedade que têm sido legitimados ao manter ou romper ciclos de desigualdade.

Reitera-se, que as dimensões da mediação da informação dialogam profundamente com a mediação da leitura e com a Mediação Oral da Literatura, pois ambas se fundamentam na interação com o outro e na construção coletiva de sentidos, em constante articulação com outras práticas sociais, políticas e culturais. A partir dessa perspectiva ampliada, a Mediação Oral da Literatura, foco deste trabalho, é um recurso pedagógico e cultural que incorpora dimensões epistemológicas (produção de conhecimento coletivo), afetivas (construção de vínculos), sociológicas (fortalecimento de comunidades interpretativas) e políticas (democratiza e mobiliza novos saberes).

Como a literatura exprime, a mediação no âmbito da Ciência da Informação abrange diversas modalidades e se desdobra em diferentes dimensões e subáreas, especialmente aquelas vinculadas à leitura e à oralidade, como a mediação do livro, da leitura literária, da leitura oral e da literatura oral (Santos Neto, 2019). Nesse escopo, destaca-se a literatura oral por valorizar a narração como uma forma privilegiada de acesso estético e simbólico ao texto literário, ampliando as possibilidades de fruição e apropriação cultural (Santos Neto, 2019).

A partir das contribuições dessas subáreas, reconhece-se o papel fundamental do mediador na transmissão e interpretação de conteúdos literários por meio da oralidade, contexto este que este trabalho se debruça.

Nesse aspecto, torna-se indispensável refletir as infâncias como um dos principais públicos dessa mediação. As crianças ocupam um lugar singular no campo da leitura, sendo

interlocutoras privilegiadas da literatura oral e da mediação literária, como se aprofundará a seguir.

### 2.1.1 Criança e Leitura: a quem se medeia ou quem encontramos no caminho

Historicamente, o conceito de infância foi elaborado ao longo do século XVIII na Europa, em um contexto de profundas transformações nas estruturas familiares e nas concepções de maternidade e paternidade. Tais mudanças passaram a influenciar diretamente as formas de vivência da criança, especialmente com a progressiva institucionalização da infância por meio da educação escolar (Cohn, 2005).

O entendimento de quem é a criança distingue-se da noção de infâncias, compreendidas como uma construção social e como um modo particular de pensar a criança. Esse conceito varia de acordo com a cultura e a sociedade, podendo assumir diferentes significados, ou mesmo não existir enquanto categoria distinta, inclusive no que se refere ao início e ao término dessa fase da vida (Cohn, 2005).

Em oposição à temporalidade dos conceitos de infâncias, as crianças sempre existiram, uma vez que todos os indivíduos percorrem essa etapa da vida. Trata-se de sujeitos em processo inicial de desenvolvimento, caracterizados por intensas transformações de ordem biológica, cognitiva, emocional, social e cultural.

Desde os primeiros anos, a criança interage com o ambiente ao seu redor, construindo sentidos a partir de múltiplas linguagens textuais, visuais, sonoras e táteis. Imersa em uma cultura letrada e tecnológica, ela é constantemente exposta a signos que estimulam sua criatividade e imaginação. Para além de visões biologistas ou cronológicas, essa etapa é um período privilegiado de formação da criança, enquanto sujeito em processo ativo de desenvolvimento e apropriação do mundo.

A criança como sujeito social e cultural marca uma mudança paradigmática importante nas ciências humanas, principalmente, no entendimento delas como indivíduos que absorvem e produzem a cultura, elaborando significados próprios a partir de suas experiências. A construção de suas identidades se dá na interação com o outro e com o meio, como propõe Vygotsky, sendo impulsionada pelas trocas sociais com parceiros mais experientes (Silva; Bortolin, 2024). Embora possuam uma autonomia cultural distinta da dos adultos, ela se constrói sobre um sistema simbólico compartilhado que contribui para a transformação da cultura (Cohn, 2005).

Em uma reflexão a respeito da definição de criança, Marcos Ferreira Santos no documentário ‘Terreiros do brincar’ (Terreiros, 2017) relembra que, oriunda do guarani *pyã*, a palavra piá significa "pedaço do meu coração que anda". Essa etimologia sugere que, embora a criança seja parte do adulto, ela possui autonomia para viver e trilhar seu próprio caminho no mundo. Portanto, é dever do adulto cuidar e preparar a criança, garantindo sua liberdade e a preservação de sua individualidade, permitindo que a criança seja quem ela é.

De modo complementar, segundo a Teoria Histórico-Cultural, para se tornar um ser humano pleno, a criança precisa apropriar-se do conhecimento e das habilidades que a sociedade construiu ao longo da história. Tornar-se humano, nessa perspectiva é um processo mediado pelas relações sociais e pelas experiências culturais às quais a criança tem acesso.

Destaca Mello (2007, p. 98) que “A intervenção do adulto assume sua forma adequada quando considera as formas como as crianças se relacionam com o mundo em cada idade”, o que implica reconhecer as especificidades do desenvolvimento infantil e as condições concretas de sua inserção no mundo social.

A autora ressalta que é na interação com sujeitos mais experientes, como pais e professores, que as novas gerações aprendem a falar, a pensar, a controlar suas emoções e a utilizar a imaginação, processo denominado humanização e compreendido essencialmente como um processo educativo. Nessa direção, a criança se desenvolve por meio de uma relação dialética entre apropriação e objetivação: inicialmente assimila a cultura e o conhecimento humano (apropriação) e, a partir dessa base, passa a expressar e produzir sua própria cultura (objetivação) (Mello, 2007).

Esse movimento de apropriação e objetivação, fundamental ao processo de humanização, adquire novas configurações no contexto atual. A criança contemporânea, inserida em um ambiente saturado de linguagens midiáticas e interações digitais (Esperança, 2015) não é um ser passivo. Ela brinca, negocia, reinventa e ressignifica sentidos em suas interações, produzindo cultura própria. A perspectiva filosófica a compreende como um "ser-no-mundo", que, em sua singularidade, busca dar sentido existencial às suas experiências em contato com o contexto social e tecnológico que a cerca (Dourado, 2021), apropriando-se daquilo que lhe é mais próprio, ainda que de forma pouco convencional.

Dessa forma, compreender a criança em sua capacidade de negociar sentidos e produzir cultura própria implica reconhecê-la como integrante das dinâmicas sociais globais e digitais, e como sujeito que busca significados singulares para sua vida. Ela é, ao mesmo tempo, um ser de pertença comunitária e afetiva, que demanda do adulto não o controle, mas reconhecimento, presença, conexão, escuta, cuidado, acolhimento e atenção pautados no respeito ao seu tempo,

sua opinião, sua fala, seu desenvolvimento e sua existência.

Diante disso, ao se pensar a pesquisa científica e as teorias pedagógicas é fundamental manter uma postura reflexiva diante da infância<sup>4</sup> (Pott, 2019) e da criança, visto que a criança como sujeito dinâmico e as infâncias como espaços plurais, revelam suas complexidades e infinitas formas de ser.

A indeterminação no entendimento do que é a criança e suas infâncias se deve às inúmeras incertezas e complexidades que as crianças despertam no olhar adulto. Logo, torna-se cada vez mais essencial o incentivo a pesquisas que aprofundem o conhecimento em relação a essa fase da vida, contribuindo para práticas educativas mais eficazes e formas de interação que promovam um desenvolvimento saudável (Pott, 2019), articulado por diferentes áreas do conhecimento, incluindo a Ciência da Informação.

Na Ciência da Informação, as infâncias são reconhecidas como uma construção social (plural, diversa e influenciada) em permanente transformação (Azen; Figueiredo; Bezerra, 2024). Nesse campo, a criança é compreendida como sujeito ativo, participativo e detentor de culturas próprias, cuja capacidade de interação, criação de sentidos e produção de saberes deve ser valorizada (Azen; Figueiredo; Bezerra, 2024; Silva; Bortolin, 2024), como forma de acessar o mundo.

É no direito à informação que a Biblioteconomia e a Ciência da Informação encontram espaço de atuação junto ao público infantil. Tal direito assegura que a criança seja compreendida em sua integralidade e preparada para integrar a cultura informacional, considerando-se suas necessidades, contextos e condições de acesso, independentemente do suporte tecnológico (Aguar; Gomes, 2021).

No entanto, a criança ainda figura como um “usuário quase desconhecido” no campo da Ciência da Informação, o que repercute nas dificuldades de atuação do profissional das bibliotecas infantis e escolares, públicas e privadas, no Brasil (Aguar; Gomes, 2021, p. 4), sobretudo, em razão de seu despreparo e inobservância desse público específico na formação do bibliotecário.

Esse cenário torna claro a urgência de repensar práticas informacionais e leitoras mais inclusivas e atentas às realidades diversas, sobretudo diante das desigualdades sociais e econômicas que limitam o acesso de muitas crianças à leitura e à educação no Brasil (Silva; Bortolin, 2024; Azen; Figueiredo; Bezerra, 2024). A pobreza e a ausência de recursos básicos comprometem diretamente a democratização da informação e da leitura, configurando um dos

---

<sup>4</sup> Neste trecho, manteve-se o termo “infância” no singular, em consonância com Pott (2019), ainda que em outros momentos se adote a noção de múltiplas infâncias.

principais obstáculos para a efetivação do direito à informação e à leitura. Nesse contexto, torna-se fundamental compreender quem é o leitor que se busca incluir nessas práticas.

Adere-se ao conceito de leitor proposto por Bortolin (2010, p. 19-20),

[...] deve ser entendido em seu sentido amplo, isto é, todo aquele que tem na sua essência, independentemente das suas condições: sociais, econômicas, educacionais, psicológicas, religiosas, culturais e afetivas, a capacidade de perceber minimamente ou profundamente as manifestações ocorridas em seu contexto e fora dele.

Parte-se da concepção de que ler o mundo pode assumir múltiplas formas, sendo o leitor compreendido como um sujeito reflexivo e interpretante, capaz de construir sentidos a partir das experiências que o afetam. Nesse sentido, ao abordar a leitura nas infâncias, reconhece-se a diversidade das práticas leitoras e legitima-se a singularidade de cada leitor, independentemente da idade ou do nível de letramento.

No que se refere à criança leitora, Silva e Bortolin (2001, p. 90) reforçam que “O que permeia toda trajetória do leitor ou da sua formação é o lúdico, o prazer que a leitura como um todo vai lhe proporcionar, ou seja, desde o contato táctil com o livro, com sua ilustração, até o texto escrito propriamente dito”. E esse contato aparentemente desprezioso é que permitirá que a leitura se apresente “[...] como compreensão, como produção de sentidos, como interlocução ensino e a aprendizagem que ocorre num processo interativo, dialógico, dinâmico e ativo de humanização” (Silva; Bortolin, 2024, p. 30). Nesse sentido, para o leitor, o ato de ler é uma experiência que desperta e estimula as dimensões cognitivas, afetivas e culturais, entrelaçando-as e reafirmando seu potencial formativo e emancipador.

A leitura assume papel central no desenvolvimento infantil ao possibilitar que a criança interprete o mundo e a si mesma, mobilizando emoções, memórias e criatividade. Para além de seu aspecto cognitivo, constitui instrumento de humanização, fortalecimento da identidade, inserção cultural e enfrentamento das desigualdades sociais (Azen; Figueiredo; Bezerra, 2024). Dessa forma, a leitura passa a ser um instrumento de humanização à medida em que promove empatia, imaginação e sensibilidade diante da experiência do outro.

Nesse contexto, a criança constrói referências ao entrar em contato com diferentes histórias, personagens e universos simbólicos, fortalecendo sua identidade e compreendendo sua posição no mundo e suas relações sociais. Ao mesmo tempo, a leitura favorece a inserção cultural, ao aproximar a criança de valores, saberes e tradições coletivas que nutrem a vida em comunidade. Por fim, ao democratizar o acesso ao conhecimento e ampliar as possibilidades de expressão, a leitura é uma ferramenta potente no enfrentamento das desigualdades sociais, pois possibilita que crianças de diferentes contextos desenvolvam autonomia intelectual, senso

crítico e condições de participação ativa na sociedade.

Refletir a respeito da leitura para a criança implica também pensar os espaços, os meios e os agentes que viabilizam o encontro com o livro e com a palavra. Tais encontros podem ocorrer em diferentes contextos: o lar (Bortolin; Silva, 2015), a escola (Silva, 2015), as bibliotecas (Bortolin, 2010), sejam elas públicas, escolares ou comunitárias, bem como em espaços não convencionais, como praças, ônibus, hospitais (Bajard, 2012). Com o avanço da tecnologia, ambientes virtuais como YouTube e Spotify também têm ampliado as formas de contato com a narrativa oral e literária, especialmente entre os públicos infantis.

O ato de ler, nesse contexto ampliado, desenvolve-se na interação entre esses múltiplos agentes e espaços, envolvendo, de forma ativa, a própria criança, que mobiliza seus repertórios e experiências na construção de sua identidade leitora. A escuta de histórias, particularmente por meio da narração oral, configura-se como uma via potente de acesso à leitura, por estimular o imaginário, introduzir novas linguagens e favorecer a elaboração de sentimentos e questões ainda não plenamente compreendidas (Silva, 2015). Essa perspectiva indica que a leitura se amplia na oralidade, abrindo caminho para a formação de leitores e para a atuação de agentes que a potencializam.

Esses agentes são os mediadores, cuja atuação envolve a criação de espaços de escuta, sensibilidade e abertura ao outro. Ao questionar suas próprias certezas, escutar verdadeiramente a criança e reconhecer suas singularidades, o mediador contribui para a construção de práticas leitoras que respeitam a diversidade, valorizam o potencial criativo infantil e fortalecem a construção de uma relação significativa com a leitura.

Embora tais reflexões se apliquem a uma diversidade de mediadores, este estudo direciona-se, especificamente, ao papel do bibliotecário como mediador oral da literatura. Sua atuação se destaca ao dialogar com os interesses infantis e evitar leituras restritas à simples decodificação de palavras ou à compreensão literal do texto, buscando favorecer processos de apropriação do conhecimento (Silva; Bortolin, 2024). Ao ocupar esse lugar, o bibliotecário estabelece um encontro significativo com aqueles a quem medeia.

A seguir, dialoga-se a respeito de quem é o bibliotecário mediador, performer da palavra, e os aspectos que fundamentam sua formação literária e humana para a formação de leitores.

### 2.1.2 O bibliotecário que narra histórias para crianças ou quem somos no caminho

O bibliotecário que medeia histórias é um interagente entre a sociedade e o texto, que articula sua voz para mover leituras. Nessa perspectiva, Abreu, Bedin e Sena (2021) concebem que o bibliotecário mediador é quem articula textos, sujeitos e contextos, criando condições para que o encontro entre leitores e literatura se converta em experiência significativa. Essa prática se ancora na compreensão de que a leitura é direito fundamental, devendo ser garantida como experiência de prazer, conhecimento e transformação (Silva, 2020; Abreu; Bedin; Sena, 2022). Garantir esse direito implica reconhecer a criança como protagonista do ato de ler e requer o compromisso do mediador, enquanto agente direto da prática, articulado às políticas públicas e às instituições educativas e culturais, como as bibliotecas, no fomento a práticas de leitura inclusivas, sensíveis e contínuas.

O mediador da leitura e da literatura é aquele que permanece acessível ao leitor em diferentes fases da vida, oferecendo suporte, orientação e estímulo, mesmo diante de dúvidas ou desânimo (Almeida Júnior; Bortolin, 2007). Essa presença contínua adquire especial relevância nas infâncias, contexto em que a relação com a palavra escrita está em processo de formação e encantamento. Nesse momento, “[...] a interação entre a criança e a obra literária, mediada pelo profissional, fomenta um diálogo que ultrapassa a simples transmissão de informações, cultivando uma relação prazerosa com o universo da escrita e da palavra.” (Silva; Bortolin, 2024, p. 27). O bibliotecário mediador, assim, torna-se performer da palavra e facilitador do encontro entre a criança leitora e texto, promovendo experiências que despertam sentidos e ampliam horizontes.

Nesse processo, é imprescindível reconhecer a criança como leitora em formação, com modos próprios de se relacionar com o texto (Fleck; Cunha; Caldin, 2016). O mediador é aquele que possibilita à criança aprender a ler para que, posteriormente, possa produzir leitura, num movimento em que o texto ganha sentido no encontro com sua subjetividade (Silva; Bortolin, 2024), evitando práticas que circunscrevam ou empobrecem suas possibilidades de apropriação simbólica.

É no âmbito dessa atuação que mediar a literatura, sobretudo de forma oral, é reconhecer as singularidades de cada sujeito e potencializar sua relação com a leitura por meio de processos contínuos de troca, escuta e diálogo. Retoma-se que para Bortolin (2010), trata-se de uma ação intencional que promove encontros significativos entre leitores e textos, em diferentes suportes, estimulando a autonomia leitora e a construção de sentido. Contudo, essa intenção exige mais do que disposição: “É imprescindível que o bibliotecário tenha vontade

de mediar a leitura numa troca afetiva e textual, só que apenas boa vontade não é suficiente” (Bortolin, 2010, p. 27).

Dessa exigência decorre que o bibliotecário mediador se pauta em competências, conhecimentos e recursos específicos, articulando textos, sujeitos e contextos em processos dialógicos (Abreu; Bedin; Sena, 2021). Ao fazê-lo, desempenha um papel estratégico ao assegurar um acesso qualificado, crítico e afetivo à leitura, formando leitores capazes de refletir a respeito de si, a realidade em que vivem e de nela intervir com ética e criticidade.

Com base em experiências analisadas por Abreu, Bedin e Sena (2021), observa-se que o bibliotecário dispõe de um vasto repertório de práticas possíveis: hora do conto, rodas de leitura, dramatizações, oficinas, clubes de leitura, uso de música, teatro, *Role-Playing Game* (RPG) e sessão de aplicação de biblioterapia, que, de modo geral, são bem recebidas pelas crianças. Essas estratégias e recursos ampliam o contato com múltiplos gêneros e suportes, favorecendo o desenvolvimento da linguagem, da escuta, da imaginação, da convivência social e da autonomia leitora. Contudo, este estudo se direciona especificamente para a narração de histórias, que contempla todos os aspectos descritos a seguir.

Bortolin e Borghi (2014, p. 215) enfatizam que “[...] a mediação deve ser mais afetiva para que se possa contribuir com a formação de leitores num país que, na nossa expectativa, ainda precisa criar e intensificar a cultura de uma leitura constante e diversificada”. Essa ideia encontra suporte em Petit (2009), que destaca que a leitura frequentemente nasce de um gesto de afeto, nutrido por relações de cuidado e escuta, nas quais o mediador valoriza a imaginação e a expressão da criança, criando condições para que a experiência literária seja também uma experiência de acolhimento. A proximidade afetiva possibilita que a leitura se configure como uma prática significativa, ao favorecer o engajamento, a identificação e a construção de sentidos mais profundos por parte do leitor.

Nesse sentido, Abramovich (2001) assevera que ler para uma criança é, antes de tudo, um gesto de afeto, que demanda escuta por parte do mediador. Essa postura transforma a prática da mediação em um exercício dialógico, no qual o bibliotecário e o leitor se encontram como sujeitos de direitos e de voz. Dessa maneira, a mediação exige sensibilidade para atender às especificidades das infâncias, convertendo bibliotecas e outros espaços informacionais em territórios de acolhimento, diálogo e construção compartilhada de saberes (Rodrigues; Caldin; Jacintho, 2020; Silva; Lourenço, 2024; Azen; Figueiredo; Bezerra, 2024).

A partir desses aspectos, fundamenta-se a atuação do bibliotecário mediador sensível, marcada pelo respeito e a abertura dialógica que conduz o leitor ao encantamento pela leitura e ao conhecimento de si e do mundo que compartilha. O sensível, em Rancière (2009),

compreende tanto dimensões tangíveis quanto intangíveis, e é o território onde se organiza a experiência comum, estabelecendo limites entre o que é incluído e o que é excluído da esfera do comum. Trata-se de uma categoria política e estética, pois nesse espaço se estabelecem as disputas em relação à visibilidade, fala e representação. Assim, o bibliotecário sensível é aquele que, ao mediar a literatura, reconfigura esse campo, garantindo abertura para comunicar e ética para que todas as vozes sejam ouvidas.

Ao utilizar a mediação oral, o bibliotecário mediador sensível compartilha conteúdos e saberes, tornando audíveis novas perspectivas e possibilitando outras formas de sentir e pensar o mundo. Esse movimento é político no sentido rancieriano: reposiciona as crianças da posição de espectadores para a de participantes ativos da cultura escrita e oral.

Sob essa ótica, compreende-se que a escuta é uma dimensão fundamental na mediação. Para Silva e Bortolin (2024, p. 35), “[...] os mediadores necessitam ouvir seus leitores. Indicar, orientar e não proibir escolhas”, reconhecendo a criança como sujeito de direitos e de voz. Esse exercício de escuta é fundamental para assegurar que as infâncias se realizem em plenitude, respeitando seus tempos, linguagens e modos próprios de ser e estar no mundo, como apontado anteriormente por Santos (Terreiros, 2017).

Nessa mesma direção, Chambers (2023) propõe uma escuta que acolhe e emancipa: o mediador deve criar um espaço de confiança no qual a criança se sinta segura para expressar suas percepções, mesmo as mais simples, e vê-las valorizadas como ponto de partida para a construção coletiva de sentido. A abertura dialógica, portanto, implica permitir que as crianças falem antes que o adulto imponha sua interpretação, favorecendo uma conversa literária cooperativa, na qual cada participante ouve o outro e considera suas contribuições, transformando o ato de ler em uma experiência compartilhada.

A responsabilidade social do bibliotecário é mobilizar o leitor, particularmente nas diferentes formas de viver a infância, no sentido de torná-lo protagonista de suas leituras e de sua própria narrativa de vida. Quando a criança é escutada e reconhecida em um espaço seguro e acolhedor para a expressão de sua voz, desencadeia-se um processo transformativo interno que potencializa a autoconsciência.

Dessa maneira, é importante que a criança escute a própria voz e aos poucos compreenda como ela se articula, pois como relata Zumthor (2007, p. 87) “Ouvindo-me, eu me autocomunico. Minha voz ouvida revela-me a mim mesmo, não menos - embora de uma maneira diferente - que ao outro”. Nesse contexto, o ato de ouvir-se constitui um mecanismo de autoconhecimento, fortalecendo a capacidade de interação crítica, atuação reflexiva e ética de sua própria experiência e do ambiente social que vive.

Nessa perspectiva, o bibliotecário mediador que detém (ou deveria deter) uma compreensão aprofundada das infâncias, incluindo suas especificidades cognitivas, afetivas e relacionais, encontra-se mais apto a oferecer experiências formativas e leitoras significativamente potentes. Ao reconhecer e acolher as subjetividades infantis, esse profissional potencializa os processos de apropriação simbólica da linguagem, a produção de sentidos e a expressão criativa, ao mesmo tempo em que considera os tempos próprios das infâncias, suas múltiplas formas de expressão e seus modos singulares de ser e estar no mundo (Silva; Bortolin, 2024).

No que tange ao bibliotecário que lida com um público infantil, Abreu, Bedin e Sena (2021, p. 99) destacam que,

[...] considera-se fundamental o profissional estar preparado, ter conhecimento da área de atuação, conceitos, dos documentos que regem a instituição de ensino a qual está inserido, e que conheça a literatura infantil mais a fundo, pois ela contém nuances em sua estrutura a ser observado, além de ser rica em detalhes para que o imaginário infantil seja explorado.

Diante disso, reforça-se a necessidade de uma formação sólida e de um acervo qualificado para que o bibliotecário promova experiências literárias capazes de despertar a imaginação, ampliar o repertório cultural e fortalecer o vínculo da criança com a leitura desde as primeiras etapas de sua formação (Abreu; Bedin; Sena, 2021).

Avançando na reflexão, observa-se que, embora as autoras reconheçam a relevância das diferentes instâncias que relacionam a criança à literatura como meio para seu desenvolvimento integral, sua centralidade ainda se apresenta de forma secundária. A abordagem adotada parece subordinar a presença e a escuta da criança aos documentos normativos e às práticas institucionais, conferindo prioridade aos marcos legais e pedagógicos em detrimento de uma compreensão da criança como sujeito de direitos, saberes e experiências.

Sem negligenciar a importância dos documentos norteadores, é essencial dar voz às crianças nas práticas de mediação da leitura, promovendo seu protagonismo. Isso significa reconhecer e integrar suas perspectivas, interesses e experiências como elementos centrais para a construção do sentido, tornando a mediação um processo dialogado e dinâmico. Ao valorizar o protagonismo infantil, fortalece-se a formação de leitores críticos e autônomos, capazes de estabelecer uma relação significativa e transformadora com a literatura.

O fazer bibliotecário, situado no entremeio das práticas institucionais e das vivências infantis, revela-se um campo estratégico para repensar a mediação literária. Nesse contexto, torna-se necessário mudar o foco: da prescrição à escuta atenta, da norma à vivência, concebendo a literatura como espaço de encontro e expressão do imaginário infantil, um

território onde a criança se manifesta e pode, de fato, assumir o protagonismo no processo educativo.

Nessa ótica, o bibliotecário precisa dialogar com os fundamentos epistemológicos das infâncias dentro de suas singulares características: intensa imaginação simbólica, aprendizagem por meio da brincadeira, necessidade de acolhimento e incessante curiosidade (Silveira; Alencar, 2024). Silva e Bortolin (2018, p. 37) pontuam que mediar leitura “[...] exige formação que englobe aspectos científicos e educacionais, além de compromisso e disposição para que os projetos da biblioteca não se tornem descontínuos; nem tampouco alheios às discussões pedagógicas da escola” motivo pelo qual deveria fortalecer os vínculos entre os profissionais da Educação e da Ciência da Informação e gerar ações colaborativas, o que infelizmente, nem sempre ocorre e esta parceria é fundamental para o avanço na formação de leitores. Além disso, essa atuação deve ser compreendida como responsabilidade isolada do bibliotecário, mas como um compromisso coletivo da classe profissional, sustentado pelas instituições educacionais, culturais e pelo próprio Estado, a fim de gerar transformações duradouras.

Conforme apresentam Silva e Bortolin (2001, p. 95-96), é fundamental que os mediadores de leitura e demais profissionais que atuam com crianças assumam uma postura firme, propositiva e consciente, pautada por atitudes éticas e competentes, a fim de resistir aos processos de “desmontagem da infância”, isto é, às ações que tendem fragmentar, enfraquecer ou deslegitimar esse período fundamental do desenvolvimento humano.

É preciso despertar no bibliotecário a conscientização de que sua mediação é política, educativa e afetiva, orientada pela promoção e efetivação do direito à informação, à leitura e à literatura. Ao trilhar esse caminho, o bibliotecário ressignifica sua identidade profissional e assume sua função social. Sua escuta, sua voz e sua presença tornam-se instrumentos de transformação, reafirmando a mediação da leitura como prática social profundamente vinculada à educação, à cultura e à cidadania.

Por fim, compreende-se o papel essencial do bibliotecário mediador, que assume uma função estratégica como agente de acesso, fruição e mediação da leitura. Ao proporcionar experiências repletas de possibilidades por meio da Mediação Oral da Literatura, esse profissional contribui para consolidar a leitura como uma prática prazerosa, significativa e transformadora para a criança. Sob esse cenário, torna-se evidente a dimensão social e a importância da oralidade como elemento estruturante dessas dinâmicas, tema explorado a seguir.

## 2.2 TRAVESSIAS DA ORALIDADE NA CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO

A oralidade, na Ciência da Informação, só pode ser compreendida dentro de um contexto social, pois se revela como um campo significativo para a construção, circulação e preservação de saberes em múltiplos contextos socioculturais. Bortolin *et al.* (2015, local. 4) a definem como “[...] comunicação humana projetada pelo seu suporte vocal e corporal [...] numa manifestação oral espontânea” e destacam a necessidade de que o profissional da informação amplie sua relação com as estruturas orais, de modo a favorecer a promoção da informação e de seus processos de significação. Considerar a oralidade como dimensão informacional implica, assim, reconhecer seu papel na mediação, na produção de sentidos e na construção compartilhada de conhecimento.

Com vistas a situar essa compreensão no campo da Ciência da Informação, esta seção busca aproximar as relações contemporâneas entre oralidade e informação, articulando-as a partir de um percurso histórico e social. Para tanto, é necessário considerar que a Ciência da Informação nem sempre teve como foco central os aspectos sociais da informação. Em sua constituição inicial, a área voltou-se predominantemente para questões técnicas, relacionadas à organização, ao gerenciamento e à recuperação da informação.

Na dimensão histórica da Ciência da Informação, destaca-se o período de 1939 a 1945, marcado pela intensificação da demanda informacional durante a Segunda Guerra Mundial, o que impulsionou estudos voltados à solução de problemas relacionados à informação, ao seu gerenciamento e à sua recuperação. Nesse contexto, destacam-se as contribuições de estudos de Vannevar Bush (2011)<sup>5</sup> a respeito da materialidade da comunicação e ao uso de novas tecnologias, promovendo, por conseguinte, o desenvolvimento de trabalhos que se preocupavam com a disseminação e o uso da informação.

Dessa forma, a Ciência da Informação teve suas raízes nos anos de 1960, período que diversos autores e atores passaram a refletir a respeito da informação com maior profundidade. Um de seus marcos foi em 1968, em que Harold Borko discutiu a definição, o objetivo e os atores que integram a Ciência da Informação, analisando a mudança terminológica do *American Documentation Institute* para *American Society for Information Science* em seu artigo ‘*Information Science: what is it?*’ (Borko, 1968), ampliando o debate a respeito da informação e da atuação do profissional da área.

Dialoga com esta perspectiva, a divisão histórica realizada por Pinheiro (2005) que

---

<sup>5</sup> O artigo original com o título “*As We May Think*” foi publicado em 1945 na revista *The Atlantic Monthly*.

define o desenvolvimento da Ciência da informação por períodos:

de 1962 a 1969 - surgem as primeiras discussões a respeito dos processos da informação: origem, denominação, conceitos, entre outros;

de 1970 a 1989 – buscam-se princípios, metodologias, experimentos matemáticos, teorias próprias e delimitações epistemológicas;

de 1990 a 2000 - consolidam-se denominações de princípios, métodos e teorias em relações interdisciplinares.

Inclui-se nesta cronologia: de 2001 até os dias atuais, em que persistem questões de gerência da informação e crescem os desafios dos cientistas da informação com a abundante produção e consumo de conteúdo informacional, sua distribuição e utilidade, acrescido das renovações na comunicação tecnológica, sobretudo, nos modelos de acessibilidade social (Barreto, 2008; Freire, 2006).

A partir disso, é possível constatar a complexidade em se estudar o fenômeno, que é a informação, pois o contexto social e o avanço tecnológico impactam na formulação de conceitos, provocando mudanças na relação entre estes atores, reformulando o conhecimento produzido e movimentando novas teorias e abordagens que incentivam a ciência ciclicamente.

Dando sequência na formulação deste estudo, é possível entender que a Ciência da Informação possui características interdisciplinares para compreender os sentidos da informação e do conhecimento em que dialogam e comungam com outros campos científicos até os dias atuais (Barreto, 2008; Saracevic, 1996). Essa característica implica a articulação entre disciplinas, metodologias e resultados de pesquisa, favorecendo a interlocução entre campos científicos e o compartilhamento de conhecimentos, técnicas e procedimentos metodológicos, o que contribui para o aprofundamento analítico dos fenômenos informacionais e para a ampliação das perspectivas de investigação.

À medida que referenciais teóricos convergem, divergem ou se complementam, ampliam-se as possibilidades de reflexão e de revisão crítica dos processos acadêmicos e sociais (Silva; Almeida Júnior, 2018). Nesse sentido, esta pesquisa mobiliza contribuições de cientistas da informação (Bortolin, 2010; Bortolin *et al.*, 2015; Buckland, 1991; Capurro, 2007; Freire; Freire, 2015), em diálogo com autores da Linguística (Zumthor, 1997; 2007; Zirimu, 1998) e da Sociologia (Santos, 2022), tanto no plano teórico quanto no delineamento metodológico da investigação.

A Ciência da Informação quando estuda apenas a informação registrada, ou seja, “[...] um conhecimento inscrito (gravado) sob forma escrita (impressa numérica) oral ou audiovisual.” (Le Coadic, 1996, p. 5) acaba por excluir uma camada significativa da sociedade:

sociedades ágrafas, pessoas iletradas, semiletradas ou em fase de letramento, que se utilizam exclusivamente da informação de forma oral e muitas vezes não registrada.

Considerando o contexto social em nível global, que busca por caminhos inclusivos e equitativos para a informação (Nações Unidas, 2025), é importante considerar a oralidade como importante elemento de comunicação, por ser um meio de acessibilidade (Santos Neto; Bortolin, 2023), e suprimento de “[...] carências como: biológica (deficiência visual), educacional (analfabetismo), cultural (desestímulo e inapetência), econômica (ausência de suportes) etc” (Bortolin; Almeida Júnior, 2014, p. 211). As práticas comunicativas são essenciais para garantir o acesso ao conhecimento e à participação plena na sociedade. Isso é especialmente relevante em comunidades onde o acesso à educação formal ou aos recursos tecnológicos são limitados e a oralidade serve como principal meio de aprendizagem e interação.

Um dos objetivos da Ciência da Informação, segundo Freire e Freire (2015), é contribuir para que a informação se torne um elemento de inclusão, atuando com responsabilidade social para promover o desenvolvimento de pessoas e nações. Nesse sentido, a oralidade destaca-se como uma forma de acesso, uso e apropriação da informação, constituindo um referencial que favorece a formação de indivíduos críticos e conscientes de si e de seu papel no contexto em que estão inseridos.

No processo civilizatório, a sociedade pôde ser definida pelos marcos em suas construções sociais e nisto está incutida a oralidade caracterizada na linguagem, na cultura e nas formas vocalizadas e expressivas com que a informação permeia as ações humanas. Seguindo esta premissa entende-se que a informação, ainda que não registrada, está atrelada ao ser humano no meio social e por isso, a oralidade também é objeto de estudo da Ciência da Informação (Bortolin, 2010). Nesse cenário, torna-se necessário compreender como a área conceitua e classifica a própria ideia de informação.

Buckland (1991) distingue três sentidos centrais de informação: como processo (o ato de informar), como conhecimento (o que passa a ser aprendido) e como coisa (informação tangível e mensurável). Sua ênfase recai na última “informação-como-coisa”, em elementos tangíveis, como registros, documentos e objetos tomados como evidências.

Este estudo, por sua vez, contempla a oralidade como elemento informacional fundamental, aspecto que não é destacado na perspectiva de Buckland (1991), uma vez que o autor não considera a voz como materialidade. Tal posicionamento difere de Zumthor (2007), que reconhece elementos sensoriais da oralidade como parte constitutiva da comunicação. Ainda assim, Buckland (1991) reconhece que “a informação-como-processo”, ou seja, “o ato

de informar [...] a ação de falar ou o fato de ter falado sobre alguma coisa” (*Oxford English Dictionary*, 1989 *apud* Buckland, 1991, p. 1), é uma forma de informação, embora intangível e imensurável.

A partir dessa abertura conceitual, é possível interpretar que a oralidade integra a “informação-como-processo”, especialmente à luz de Bortolin (2010), no âmbito da Mediação Oral da Literatura. Nessa perspectiva, elementos como voz, corpo, espaço e presença atuam na produção e na circulação de sentidos, configurando a oralidade como uma prática informacional que se realiza na interação entre sujeitos. Trata-se, assim, de uma abordagem que amplia a compreensão da informação como processo, ao evidenciar que elementos intangíveis podem operar como fontes de informação na medida em que são significados e apropriados no contexto da mediação.

Assim, a oralidade não contradiz a estrutura proposta por Buckland (1991); ao contrário, ela revela a dimensão dinâmica ao complementar a ênfase na materialidade e ao destacar a produção de sentido na relação entre sujeitos e informação. Essa compreensão abre caminho para analisar como diferentes abordagens teóricas da área enquadram a informação, como demonstram os paradigmas epistemológicos apresentados por Capurro (2007).

Três paradigmas epistemológicos influenciam a Ciência da Informação: o paradigma físico, o paradigma cognitivo e o paradigma social, cada qual oferecendo um modo distinto de compreender a natureza da informação e como ela é processada, transmitida e compreendida (Capurro, 2007). Embora o autor não trate diretamente da oralidade, os fundamentos conceituais que apresenta permitem interpretar essa forma de comunicação dentro dos três paradigmas, especialmente no que se refere às diferentes maneiras de contextualizar e atribuir sentido à informação.

Sob o paradigma físico, a informação é concebida como um objeto material que circula no encontro entre quem produz e quem interpreta, por meio de um processo de codificação e decodificação de sinais; conceito que privilegia a dimensão objetiva da informação, entendida como algo que pode ser transmitido independentemente de significados ou contextos (Capurro, 2007). Nesse sentido, pode-se observar a oralidade como um meio físico de transmissão de informações (aspectos fônicos e acústicos, como sons, ondas e sinais vocais), em que a voz e as palavras são os sinais transmitidos (Bortolin *et al.*, 2015), desconsiderando aspectos semânticos e pragmáticos da comunicação.

No paradigma cognitivo, a informação é compreendida pelo seu potencial de transformar o sujeito que a recebe, movendo o foco do objeto físico para os processos mentais ativados pelo indivíduo (Capurro, 2007). Trata-se de um paradigma centrado no indivíduo, que

busca equilibrar aspectos técnicos e subjetivos ao considerar que cada pessoa interpreta a informação a partir de seus conhecimentos prévios e de suas estratégias cognitivas. No campo sociológico, Santos (2022, p. 268) reforça essa dinâmica ao afirmar que, na oralização, “o conhecimento altera-se”, destacando que o processo oral transforma a compreensão do ouvinte e amplia sua leitura de mundo. Assim, a informação oral também pode integrar esse movimento cognitivo, ao acionar operações como interpretar, relacionar e construir significados.

Com o paradigma social, a informação passa a ser considerada um fenômeno social e cultural, construída no interior de comunidades discursivas e inseparável dos sujeitos que a produzem e utilizam (Capurro, 2007). Nessa perspectiva, o sentido informacional só se estabelece em relação a conhecimentos prévios partilhados, pois “[...] Só faz sentido falar de conhecimento como informativo em relação a um pressuposto conhecido e partilhado com outros” (Capurro, 2007, p. 21-22). É nesse âmbito que a oralidade pode ser situada plenamente, uma vez que a comunicação oral é uma forma fundamental de interação social, através da qual as comunidades compartilham seus conhecimentos, valores e experiências.

A partir do exposto, a presente pesquisa adota a Oralífera como eixo teórico e insere-se no paradigma social, ao compreender a informação oral como um fenômeno dependente das interações e do contexto comunitário. Ao analisar voz, corpo, espaço e presença como dimensões da Mediação Oral da Literatura, a investigação evidencia justamente a dimensão social da informação e os modos como ela circula, adquire sentido e se torna relevante em práticas culturais específicas.

De acordo com Freire e Freire (2015), a informação é um fenômeno social constituído de três elementos: ambiente social, agentes e canais. O primeiro se apresenta pela necessidade inerente do ser humano de se comunicar; o segundo aponta quem se situa no trajeto informacional, entre sujeitos em interação; e o terceiro articula os meios, ou seja, os recursos utilizados para circular a informação (Freire; Freire, 2015). Esta tríade aponta que informação e sociedade estão conectadas e são interdependentes, engendrando um ciclo contínuo de informação e necessidade dela.

Seguindo este pensamento, este estudo abarca questões direcionadas à Ciência da Informação que integram os elementos citados: a necessidade de comunicação, compreendendo a iminência da leitura oral no contexto social e a tratativa de seus agentes, que são os mediadores e mediandos da leitura, por meio dos canais: livro e oralidade.

Dessa forma, a oralidade, entendida como informação é objeto, processo e meio, atuando sobre o indivíduo e a sociedade como causa e efeito, isto significa que, da necessidade intrínseca em se comunicar o indivíduo compartilha ideias e pensamentos de forma direta ou

com intervenção (humana, mecânica, analógica ou tecnológica) e, a partir disso, constrói conhecimentos para a tomada de decisões e formulação de novas informações e conhecimentos.

Segundo Bortolin *et al.* (2015), a oralidade envolve toda forma de comunicação em que indivíduo faz uso da voz e do corpo, seja em situações profissionais ou em interações espontâneas e não planejadas do cotidiano (Bortolin *et al.*, 2015). Nesse sentido, a oralidade ampara a comunicação corporal, gestual, vocal e suas entonações e está presente em múltiplos contextos, sendo uma habilidade fundamental para diversas profissões e para a vida social. Esta afirmação embasa-se em Zumthor que defende que,

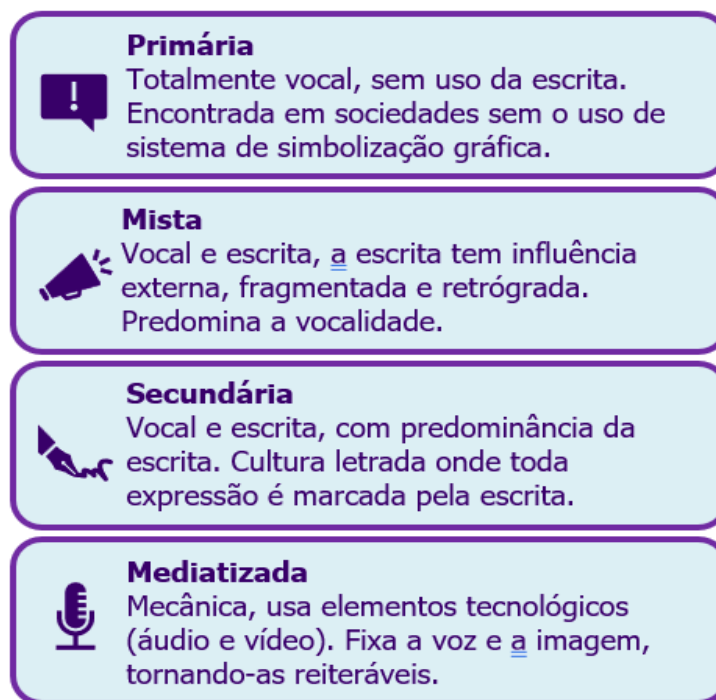
Concretamente não há oralidade em si mesma, mas múltiplas estruturas de manifestações simultâneas, que, cada uma na ordem que lhe é própria, chegaram a graus muito desiguais de desenvolvimento. Entretanto o seu substrato comum permanece [...] sempre perceptível. Ele se deve à especificidade linguística de toda comunicação vocal. Esta comporta, com efeito, na sua própria condição vocal, pelo menos por parte de dois sujeitos — locutor e ouvinte —, o mesmo, mas não idêntico, investimento de energia psíquica, de valores míticos, de "sociabilidade" e de linguagem. (Zumthor, 1997, p. 31-32)

Para Zumthor (1997), a oralidade forma um universo poético e comunicativo dinâmico, enraizado na experiência corporal e coletiva, que, ao transcender as categorias tradicionais da literatura escrita, amplia a compreensão do ser humano e de sua relação com a linguagem. Nessa ótica, a oralidade fundamenta a comunicação humana e desempenha papel central na formação de identidades culturais e sociais. Sua relevância consolida-se como um elemento essencial para a construção de vínculos sociais e a preservação da memória coletiva.

Essa perspectiva é reforçada quando se retoma a história da oralidade ao revelar a manifestação dissociada entre o real e o imaginário e que com o tempo, essas dimensões passaram a se entrelaçar por meio do ato de falar e narrar, promovendo a preservação das memórias coletivas (Urbano, 2000). O que antes atendia a uma necessidade básica de comunicação transformou-se em um verdadeiro "instrumento mágico" (Maireles, 1984), firmando-se como elemento essencial na construção de ritos e mitos. Nesse percurso, a oralidade foi empregada tanto para transmitir conhecimentos empíricos quanto para criar histórias que explicassem fenômenos naturais, bem como rituais que ajudassem a organizar a vida em sociedade e a compreender o lugar do ser humano no mundo.

Para compreender a sociedade e sua relação com a oralidade, Zumthor (1993) divide-a em quatro tipos:

**Figura 2** – Tipos de oralidade



**Fonte:** Elaborado pela autora, com base em Zumthor (1993).

Zumthor (1993) elaborou os quatro tipos de oralidade a partir da relação: oralidade, escrita e tecnologia, nas diferentes formas de comunicação humana, considerando sua historicidade e as condições culturais de produção. Embora derivem de contextos distintos, essas formas não acontecem de maneira linear nem exclusiva, manifestando-se simultaneamente na contemporaneidade.

Conforme acompanhado na figura 1, a oralidade primária corresponde às sociedades ágrafas, em que o conhecimento é transmitido exclusivamente pela voz viva e pela memória coletiva; a oralidade mista surge quando a escrita passa a coexistir com a vocalidade, mas de forma parcial e com influência restrita; a oralidade secundária caracteriza-se pela predominância da escrita, onde a oralidade se reconstrói a partir do texto; e a oralidade mediatizada, ou mecânica, resulta do uso de tecnologias que registram e reiteram a voz, tornando-a acessível além do instante performativo.

O reconhecimento destes elementos se apresenta fundamental na formação e atuação do profissional da informação, sobretudo para o bibliotecário, permitindo: identificar e valorizar a diversidade de saberes e linguagens presentes em contextos sociais variados; ampliar sua atuação como mediador, fomentando acesso democrático à leitura e à informação; e reconfigurar espaços informacionais para práticas que incluam ações orais e uso de mídias. A atuação do bibliotecário será abordada de forma mais aprofundada na seção de resultados, a

partir da análise empírica realizada no contexto da pesquisa.

Acrescenta-se neste estudo as perspectivas de Cascudo (2012) Martins (2003) e Zirimu (1998), que na dimensão social e cultural da oralidade definem a oralidade<sup>6</sup> como uma forma de comunicação, expressão e preservação de práticas tradicionais para a valorização do patrimônio imaterial que se manifesta por meio de mitos, provérbios, enigmas, contos populares, lendas, poesias, cantigas, cerimônias e rituais, artes performáticas, música, dança e narrativas orais, expressos pelo corpo, representando um papel importante na transmissão de conhecimentos e valores intergeracionais e resistência cultural.

A oralidade, em sua complexidade, articula diferentes dimensões que se entrelaçam na construção do conhecimento. Neste sentido, inclui-se o conhecimento oral, que se caracteriza por sua flexibilidade, adaptabilidade e caráter transgressor, manifestando-se de múltiplas maneiras e promovendo reconfigurações nas formas de compreender o mundo. Santos (2022, p. 94) ressalta que “O conhecimento oral não conhece disciplinas, tempos lineares, espaços delimitados. Nas suas múltiplas manifestações, imita, recria e subverte domínios da realidade que se alteram, que de distantes se tornam próximos, de estranhos se tornam conhecidos, ou vice-versa”. Tal conhecimento, segundo o autor, possui uma natureza viva, dinâmica e continuamente transformada, desvinculada das amarras impostas pelas estruturas formais do saber. Enquanto forma de saber, o conhecimento oral constrói um modo legítimo de produção, circulação e apropriação da informação, que escapa aos modelos hegemônicos baseados exclusivamente na escrita.

A oralidade é uma prática múltipla e relacional, que transita de um corpo a outro, comunicando e partilhando experiências, saberes e afetos realizadas na escuta e partilha, que informa e transforma, ao mesmo tempo em que conecta indivíduos, tempos e territórios diversos. Além disso, assume papel central como instrumento de resistência e preservação da memória coletiva, ao manter vivos os saberes tradicionais e as expressões simbólicas de comunidades historicamente marginalizadas.

Diante do exposto, a oralidade se apresenta como informação e uma prática cultural e social que contribui para apropriação da informação e do conhecimento e para a construção da identidade, promovendo o fortalecimento da coesão social. Portanto, é imperativo que seu valor seja amplamente reconhecido e promovido na Ciência da Informação, integrando os processos orais aos estudos científicos, assim como no âmbito social a fim de preservar sua riqueza e seu potencial transformador.

---

<sup>6</sup> Cascudo (2012) utiliza o termo literatura oral; Martins (2003) retrata a oralidade como oralitura, enquanto Zirimu (2007) a descreve como oratura. Os três conceitos se apresentam em amplos contextos culturais.

Reitera-se a relevância da oralidade neste âmbito, ao reconhecer que, a oralidade, enquanto forma ancestral de transmissão de saberes, resgata o caráter performativo da linguagem e sua capacidade de gerar vínculos comunitários. Quando inserida no contexto da mediação literária, a oralidade amplia o alcance informacional da leitura, permitindo que textos escritos sejam vivenciados por meio da escuta, especialmente por sujeitos em processo de letramento ou em contextos de restrição ao acesso ao livro e outros meios de informação.

### 2.3 LEITURA, LITERATURA E LITERATURA INFANTIL: VIESES DA MEDIAÇÃO ORAL

As definições de leitura são múltiplas e acompanham as transformações temporais, sociais, culturais e disciplinares, como destaca Chartier (1999) e Barreto (2021), revelando que a leitura é um conceito historicamente situado, cujas formas e funções variam conforme o contexto, portanto, a leitura está imbricada em contextos sociais, culturais e políticos, e é nesse entrelaçamento que ela revela sua potência formadora.

A leitura pode ser compreendida como prática multiforme: escrita, imagética, sonora ou sensorial, e mediada por diversos suportes, desde superfícies rústicas como a pedra até dispositivos digitais contemporâneos (Chartier, 1999). Por meio destes registros a leitura se apresenta como uma prática histórica e culturalmente variável, que se adapta aos meios e aos tempos.

Conforme Freire (2011), a leitura transcende o domínio técnico da linguagem, pois se articula intrinsecamente à forma como o sujeito percebe e interpreta a realidade. A leitura do mundo antecede e sustenta a leitura da palavra, tonando visível o processo dialético entre linguagem, contexto e experiência. Nesse sentido, a leitura é tanto percurso quanto resultado das experiências vividas, nas quais o sujeito atribui sentidos, elabora compreensões e se reconhece na relação com o mundo.

Nesse movimento, o ato de ler insere o indivíduo em um universo simbólico e histórico, onde texto, contexto e leitor se entrelaçam. Desse modo, a leitura implica reflexão, reelaboração e ação transformadora, configurando-se como via privilegiada para a consciência crítica do sujeito possibilitando sua emancipação.

Essa compreensão encontra ressonância em Almeida Júnior e Bortolin (2007), que destacam a leitura como instrumento essencial para a formação cidadã, a tomada de consciência e a transformação social. Nessa direção, Bortolin (2001; 2010) reforça seu caráter crítico e político, ao destacar que a leitura articula múltiplas linguagens e potencializa a emancipação do

sujeito, devendo ser promovida de forma ativa e intencional pelo bibliotecário mediador.

Sob o panorama da Ciência da Informação, Bortolin (2001; 2010), Dumont (2020) e Sá e Paula (2020) vinculam a leitura ao processo de apropriação da informação, concebendo-a como prática mediadora entre o sujeito e o conhecimento e, portanto, elemento central do processo informacional. Dumont (2020) destaca que essa apropriação ocorre pela articulação entre motivação, contexto e sentido, possibilitando ao leitor reelaborar experiências, ressignificar informações e integrá-las em sua trajetória pessoal e coletiva.

O contexto reflete valores socioculturais e históricos que moldam a relação do leitor com a informação; a motivação emerge das necessidades cognitivas, culturais e afetivas que impulsionam a busca e o engajamento com o texto; e o sentido é produzido a partir da trajetória individual, permitindo a construção de significados singulares e o fortalecimento do sentimento de pertencimento (Dumont, 2020). Nessa perspectiva, a leitura se configura como um processo dialógico e dinâmico de mediação, no qual o leitor mobiliza saberes prévios e experiências para ressignificar a informação, deixando de ser um receptor passivo para tornar-se agente ativo na produção de conhecimento e na interlocução com o mundo.

De forma complementar, encontra-se a dimensão afetiva e simbólica da leitura que mobiliza para uma reconstrução subjetiva e resistência diante da adversidade (Petit, 2009). Para a autora, o ato de ler permite que o sujeito reorganize seu mundo interior, reative memórias e elabore experiências, funcionando como um dispositivo de elaboração psíquica e de construção de sentidos. Petit (2009) e Barreto (2021) alertam para a necessidade de estratégias que preservem e renovem o prazer de ler, resgatando seu valor afetivo e subjetivo, essencial à formação de vínculos duradouros com a leitura. Isto posto, o ato de ler ultrapassa o nível cognitivo, envolvendo também dimensões afetivas, culturais e sociais que potencializam a construção de conhecimento significativo e aplicado.

Assumindo, o conceito plural de literatura, têm-se que ela é uma manifestação aberta, dinâmica, que possibilita a expressão da imaginação do leitor (Bortolin, 2010), e assume um potencial simbólico, estético, informativo, formativo, cognitivo e social conforme é manifestada e compreendida. Para amparar o conceito de literatura adotado neste estudo, recorre-se a autores da teoria literária que discutem sua natureza, sua função social e suas especificidades estéticas, como Terry Eagleton (1997), Jonathan Culler (1999), Antonio Candido (2006; 2011) e Regina Zilberman (2012).

Parafraseando Eagleton (1997), a literatura intensifica e transforma a linguagem comum, permitindo novas formas de apreensão do mundo e da realidade. A leitura literária, portanto, além de proporcionar prazer, também educa emocional e simbolicamente, sendo

indispensável à formação do leitor integral. Eagleton (1997) problematiza a noção de literatura como essência universal e atemporal, ressaltando seu caráter histórico e socialmente construído.

Sob o ponto de vista de Eagleton (1997), o que uma determinada sociedade reconhece como “literário”, em um dado momento histórico, está intrinsecamente vinculado às relações de poder e às convenções ideológicas vigentes, concebendo assim, que a literatura é um espaço de disputa simbólica, capaz de legitimar ou contestar valores sociais. Mais do que um gênero textual, é uma forma específica de se comportar diante da linguagem escrita, funcionando simultaneamente como veículo de ideologia e como ferramenta para sua subversão. Nesse horizonte, Eagleton (1997) evidencia que a literatura opera como um dispositivo crítico capaz de questionar ou reafirmar as estruturas de poder que perpassam o tecido social.

Jonathan Culler (1999), por sua vez, contribui com uma abordagem de caráter mais técnico e estrutural da literatura, identificando características que a distinguem: a ênfase na linguagem, a integração entre os elementos do texto, a ficcionalidade (projeção de mundos imaginários), o caráter estético sem um objetivo em si e a intertextualidade, isto é, a capacidade da literatura dialogar com outras obras e consigo mesma. Culler (1999) ressalta ainda, que a “literariedade”, ou seja, o que pode ser considerado como literatura, pode estar presente em fenômenos não literários, como textos informativos, publicidades e documentos, reforçando que a literatura é uma categoria histórica, moldada por convenções e pela atenção crítica e reflexiva do leitor. Assim como Eagleton (1997), Culler (1999) reforça o caráter histórico e convencional da literatura e ambos destacam seu potencial de provocar múltiplas interpretações e reflexões críticas a respeito do mundo e das formas de representação da realidade.

Na concepção de Antonio Candido (2006), a obra literária é uma construção simbólica complexa, que transcende a explicitação de aspectos sociais e ao formalismo técnico, proporcionando conhecimento de maneira indireta, sensível. Ela amplia a compreensão de si e do mundo sem assumir a função didática de ensinar, mobilizando afetos, memórias e reflexões. Nesse sentido, a leitura literária se apresenta como uma experiência humana e social, que negocia sentidos, amplia horizontes de interpretação da realidade e contribui para a formação crítica e ética do sujeito.

Para Candido (2011, p. 178) “A função da literatura está ligada à complexidade da sua natureza, que explica o papel contraditório, mas humanizador (talvez contraditório porque humanizador) [...]”. Isso porque, além do belo, abrange as imperfeições e complexidades da experiência humana, dando forma a dimensões que o sujeito reconhece em si e no outro.

Essa função manifesta-se em pelo menos três dimensões: como objeto autônomo dotado de estrutura e significado; como forma de expressão das emoções e da visão de mundo dos

indivíduos e dos grupos; e como forma de conhecimento, incorporado de modo difuso e, muitas vezes, inconsciente (Candido, 2011). Nesta abordagem, a literatura assume um papel paradoxal em que simultaneamente diverte, encanta, perturba, instiga e transforma.

Nessa dimensão, a literatura “[...] humaniza em sentido profundo, porque faz viver [...]” (Candido, 2011, p. 179), refletindo a realidade, ainda que simbolicamente. É nesse sentido que se pode compreender a literatura como um direito universal, uma necessidade tão vital quanto os bens materiais, pois garante a integridade espiritual ao oferecer acesso ao imaginário e aos mundos possíveis, reais e ficcionais (Candido, 2011).

Seguindo o pensamento de Candido (2006; 2011), ao ativar a sensibilidade e a imaginação, a literatura promove um equilíbrio simbólico que fortalece tanto o indivíduo quanto a coletividade. Como afirma o autor, “[...] a literatura é o sonho acordado das civilizações [...]” (Candido, 2011, p. 176), sendo indispensável para a preservação do equilíbrio psíquico e social. Desse modo, reconhece-se as dimensões estética, cognitiva e simbólica como potentes instrumentos de humanização, capaz de representar, questionar e transformar a sociedade, ao mesmo tempo em que confirma a condição humana.

Em consonância com Candido (2011), Zilberman (2012) compreende a literatura como via de acesso à experiência artística e à sensibilidade humana, e se manifesta como um processo de incorporação do mundo exterior à sua construção interna. Dessa forma, a literatura é um campo em que se amalgamam elementos da vida cotidiana, da história e da sociedade, entrelaçados à imaginação criadora do autor, preservando a verossimilhança como critério estético (Zilberman, 2012).

De acordo com Zilberman (2012), a literatura abrange manifestações orais e escritas dotadas de intencionalidade em que seu valor está associado à verossimilhança, à função simbólica e à capacidade de comunicação, sendo, ao mesmo tempo, forma de conhecimento e experiência artística que preserva a memória cultural e possibilita a reflexão crítica.

Para além da leitura subjetiva e prazer estético a autora defende que a literatura, por meio da Teoria da Literatura, é uma ciência porque adota uma abordagem sistemática e objetiva para seu estudo capaz de organizar e interpretar as expressões simbólicas da experiência humana nas manifestações literárias (Zilberman, 2012).

Este conjunto de abordagens, embora em diferente espaços geográficos e culturais, convergem ao considerar que o entendimento de literatura está condicionado a contextos históricos, culturais e ideológicos. Como visto, Eagleton (1997) destaca seu caráter ideológico e político; Culler (1999) evidencia seus mecanismos formais e interpretativos; Candido (2011) e Zilberman (2012) ressaltam sua função humanizadora, crítica e formativa. A literatura é,

portanto, uma prática social complexa que opera por meio de linguagem aberta à pluralidade de sentidos, comunica, instaura sentidos, provoca afetos e intervém na realidade cultural.

Embora a Ciência da Informação não forneça uma definição intrínseca de "literatura", ela se interessa por suas funções, impactos e o papel que desempenha na vida dos sujeitos informacionais (Sá; Paula, 2020). Para isso, busca compreender e aplicar os textos literários como objeto e agente de mediação de informação, conhecimento e memória. À vista disso, a literatura interessa à área como objeto de preservação, circulação, e ainda, como prática de mediação que contribui para a formação crítica, informacional e cultural do leitor.

Dando continuidade, é relevante articular a descrição da literatura infantil, por sua não exclusiva, mas relevante participação na Mediação Oral da Literatura. Sobretudo porque, esta pesquisa utiliza a literatura infantil no desenvolvimento da prática e tem interesse em ampliar seus estudos na área da Ciência da Informação.

A literatura destinada às infâncias apresenta-se como um gênero específico dentro da tradição literária, com características e finalidades próprias. Sua origem remonta à tradição oral, aos contos populares e às narrativas míticas, que, ao longo dos séculos, foram adaptadas e sistematizadas para atender aos interesses pedagógicos e morais de determinados contextos históricos (Mireles, 1984). Embora voltada ao público infantil, essa produção é marcada pela complexidade simbólica e pela polissemia, sendo, muitas vezes, capaz de alcançar leitores de diferentes idades. Portanto, é uma manifestação artística plena, dotada do mesmo valor estético e criativo da literatura destinada aos adultos (Coelho, 2000). Assim, a literatura infantil mobiliza os mesmos recursos estéticos, simbólicos e narrativos que caracterizam a produção literária, oferecendo uma amplitude de sentidos aos mais variados leitores.

Destaca-se, porém, que quando dirigido às crianças, a literatura infantil exige maior atenção ao repertório, às experiências e às formas de significação próprias das infâncias, de modo a permitir múltiplas atribuições de sentido (Alves, 2020). Como ressaltam Fleck, Cunha e Caldin (2016), as crianças são leitoras em formação, cuja relação com os livros difere substancialmente da dos adultos, pois suas vivências e visão de mundo são singulares. Desse modo, contrastando a ideia de que a literatura para as infâncias é inferior ou simplificada, o que se apresenta de fato é sua construção com intencionalidade estética que dialoga com o universo simbólico infantil, respeitando suas particularidades cognitivas, afetivas e culturais.

Parafraseando Lajolo e Zilberman (2007), a literatura infantil consolidou-se a partir do século XVIII, quando obras como *Fábulas*, de La Fontaine, e *Contos da Mamã Gansa*, de Charles Perrault, antes destinadas a um público amplo, foram associadas às infâncias. Segundo as autoras, com a Revolução Industrial, a urbanização redefiniu o papel infantil na sociedade

burguesa, que passou a produzir livros específicos para esse público, e dessa forma, a literatura infantil vinculou-se à escolarização, assumindo caráter pedagógico e moralizante, refletindo a visão adulta sobre a criança, mas mantendo elementos de encantamento que garantiram sua permanência histórica.

No Brasil, a literatura infantil estruturou-se no final do século XIX, quando começaram a circular narrativas moralistas e patrióticas voltadas à formação cívica. No período lobatiano (a partir de 1921), introduziu-se uma renovação estética que valorizou o universo rural e a cultura popular, incorporando ao mesmo tempo ciência e temas contemporâneos. Nesse contexto, ampliaram-se a profissionalização do mercado editorial, a presença do folclore nacional e a diversificação linguística, embora persistissem visões paternalistas em relação a determinados grupos sociais (Lajolo; Zilberman, 2007; Perrotti, 1986).

Conforme descrevem Lajolo e Zilberman (2007), foi a partir da década de 1970, que a literatura infantil passou por uma profunda renovação, rompendo com o moralismo e os modelos pedagógicos anteriores. Temas urbanos e sociais, como pobreza, desigualdade e preconceito, passaram a compor narrativas com personagens mais complexos e novos gêneros, como o mistério e a ficção científica. Nesse movimento, a linguagem aproximou-se da oralidade e a ilustração conquistou maior autonomia estética, ampliando as possibilidades expressivas do livro infantil.

Essa fase também incorporou dimensões metalinguísticas e intertextuais, elevando a complexidade do gênero, permanecendo tensionado entre demandas escolares, interesses mercadológicos e na busca por autonomia artística (Lajolo; Zilberman, 2007). Essa tensão repercute na formação do leitor infantil, que oscila entre uma leitura utilitária e outra voltada à liberdade e imaginação, moldando o acesso às obras e a forma como a criança aprende a se relacionar com a leitura.

Na ótica de Coelho (2000, p. 27), “A literatura infantil antes de tudo, é literatura, é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática, o imaginário e o real, os ideais e sua possível/impossível realização”, e como uma forma de arte, comove os aspectos tangíveis e intangíveis da condição humana.

Seguindo este raciocínio, Abramovich (2001) retrata que a literatura infantil é arte e prazer, que ao ser compartilhada com a criança, desperta o imaginário, instiga a curiosidade e amplia as formas de compreender a si mesma e o mundo. Alves (2020, p. 155-156) reafirma isso ao descrever que “[...] a literatura é um convite para que os pequenos conheçam algo diferente e empolgante”. Nesse contexto, esta forma específica de literatura deve encantar a criança, articulando entretenimento e instrução ao prazer da leitura como condição relevante

para o desenvolvimento do gosto e para a possível formação de leitores permanentes.

Caldin (2003) e Fidalgo e Estavel (2024) coadunam com Abramovich (2001) reconhecendo na literatura infantil uma forma de abordar a realidade e os problemas sociais, políticos e econômicos, desempenhando uma importante função social de fazer a criança perceber intensamente a realidade que a cerca, sendo assim, um fenômeno que representa o mundo, o ser humano e a vida por meio da palavra.

Ampliando este aspecto, segundo Coelho (2000), o livro infantil estabelece uma forma de comunicação entre o adulto, que detém a experiência do mundo, e a criança, que ainda está em processo de construção desse conhecimento. Nesse contexto, a leitura, seja realizada pela própria criança ou ouvida de um mediador, assume um papel formativo, configurando-se como um ato de aprendizagem.

Nesse processo, sem sucumbir ao didatismo ou apenas ao entretenimento, a literatura infantil tem o potencial de fundir fantasia e realidade, criando um espaço simbólico que amplia as formas de percepção e compreensão do mundo (Coelho, 2000). Essa experiência estética permite múltiplas interpretações, favorecendo tanto a construção de sentidos subjetivos quanto o diálogo com diferentes contextos socioculturais.

No Quadro 1, a seguir, é possível verificar uma síntese organizada dos benefícios da literatura infantil, distribuídos em cinco dimensões inter-relacionadas: linguagem e cognição, afetividade e conexão, criatividade e imaginação, leitura e autonomia, sociedade, identidade e protagonismo. É importante ressaltar que apesar de categorizados, tais aspectos não estão desconexos, pelo contrário, amalgamam-se e se formam gradativamente, evidenciando-se, assim que a literatura infantil pode fornecer múltiplos saberes e é capaz de favorecer o desenvolvimento da criança.

**Quadro 1** – Os benefícios da literatura infantil para crianças

| Dimensão  | Benefícios  | Referências   |
|---|---|---|
| Linguagem e cognição (memória, criatividade e imaginação) | Ampliação do vocabulário e desenvolvimento da fluência verbal. Aquisição e desenvolvimento de estratégias de leitura e escrita, (como previsão e inferência) em contexto significativo.<br>Estímulo da atenção, memória e habilidades de interpretação.<br>Estímulo ao pensamento crítico e reflexivo.<br>Ampliação do imaginário e da capacidade de criar narrativas. Possibilidade de fundir sonhos e realidade, gerando novas sínteses simbólicas. | Abramovich (2001, p. 17; p. 143)<br>Abreu, Bedin e Sena (2021, p. 98)<br>Bajard (2012, p. 42)<br>Silva e Bortolin (2001, p. 89) |
|   | Fortalecimento do vínculo afetivo entre mediador e criança. Regulação emocional por meio da identificação e empatia com   | Abramovich (2001, p. 14; p. 17; p. 95; p.   |

|   |  |  |
|---|--|--|
| Afetividade e conexão                           | personagens e situações narrativas.<br>Formação do gosto pela leitura como experiência estética.<br>Construção de leitores permanentes.  | 137)<br>Oliveira, Silva e Silva (2023, p. 21; p. 22)           |
| Sociedade, Autonomia, Identidade e Protagonismo | Formação humanizada do sujeito.<br>Incentivo ao protagonismo como sujeito capaz de refletir e intervir na realidade.<br>Construção e afirmação da identidade cultural, social e individual.<br>Superação de preconceitos e valorização da diversidade. | Abramovich (2001, p. 134)<br>Abreu, Bedin e Sena (2021, p. 95) |

**Fonte:** Elaborado pela autora.

De acordo com Aguiar e Pereira (2021), a literatura infantil é vital para a Ciência da Informação porque ela é um instrumento poderoso para o desenvolvimento humano, cognitivo e social desde a infância, capacitando-as como leitores críticos e cidadãos engajados. Ela atua no desenvolvimento do imaginário e da autonomia da criança, permitindo uma experiência simbólica no plano imaginário e sua correspondência no real. Ao mesmo tempo, estimula a atenção, promove a reformulação de conceitos e possibilita a construção de uma visão crítica em relação ao mundo.

Na pesquisa realizada por Aguiar e Pereira (2021) constatou-se que, no campo da Ciência da Informação, menos de um por cento das pesquisas da Brapci estão direcionadas à literatura infantil, evidenciando um número inexpressivo de publicações. Isso decorre, em parte, da dificuldade de se reconhecer a criança como sujeito informacional com necessidades específicas (Aguiar; Pereira, 2021) e integrá-la aos estudos científicos. Desse modo, embora a Ciência da Informação compreenda a literatura infantil sob diversas perspectivas: sua função artística, educativa, social e formativa, a produção científica voltadas ao tema permanece incipiente.

A Ciência da Informação, por meio dos bibliotecários, tem a responsabilidade social de fomentar e mediar a leitura, preenchendo as lacunas de pesquisa e formação para garantir que todas as crianças tenham acesso a uma experiência enriquecedora (Aguiar; Pereira, 2021; Cunha, Caldin, Jacintho, 2020). Contudo, esta ação é um desafio constante para o bibliotecário que tem pouco ou nenhum contato com essa forma de leitura em sua formação acadêmica.

Cunha, Caldin e Jacintho (2020) investigaram a presença da literatura infantil nos cursos de graduação em Biblioteconomia no Brasil e evidenciaram sua inserção ainda limitada nas matrizes curriculares. Além disso, observaram que as poucas disciplinas voltadas ao tema apresentam ementas, em geral, pouco específicas, frequentemente mesclando conteúdos destinados à literatura infantil e juvenil, o que fragiliza a abordagem teórica e prática necessária para a formação de mediadores qualificados.

Bortolin e Silva (2015) reforçam a necessidade de inclusão sistemática das disciplinas de literatura infantojuvenil nos cursos da área de Ciência da Informação, argumentando que tais componentes curriculares são fundamentais para a formação de mediadores de leitura, especialmente para atuação em bibliotecas escolares. Os autores ressaltam que o mediador deve estabelecer um diálogo com o leitor, compartilhando sentidos e experiências, evitando práticas impositivas.

Apesar de seu desenvolvimento histórico e de sua relevância cultural e formativa, a literatura infantil ainda enfrenta o desafio de ser plenamente reconhecida como prática interdisciplinar que articula arte, educação, comunicação e informação. Na Ciência da Informação, urge ampliar os estudos acerca dessa forma específica de literatura e sua relação com as infâncias, superando a visão instrumental e consolidando sua dimensão estética e simbólica para a formação da criança.

Com essa perspectiva, a Mediação Oral da Literatura revela-se como uma prática de extrema relevância no processo de construção de conhecimento e na formação de cidadãos. Acompanhando as reflexões de Abramovich (2001), Bortolin (2010), Caldin (2003), Coelho (2000) e Lajolo e Zilberman (2007), compreende-se que a oralidade constitui uma das vias mais significativas de mediação para inserir o leitor na prática leitora, pois além de ser um elemento simples e acessível, tem o potencial de mobilizar o imaginário e a escuta atenta e construir vínculos afetivos com a literatura.

Nessa perspectiva, a oralidade cria um espaço dialógico em que a palavra narrada adquire novos sentidos e aproxima as crianças do universo literário de forma envolvente. Ao escutar histórias, elas passam a reconhecer o livro como parte de seu cotidiano, ampliam seu vocabulário, desenvolvem a atenção e constroem repertórios em relação ao mundo. O texto oralizado desperta o interesse pela leitura, favorece a compreensão de estruturas narrativas e desperta a curiosidade pelos textos escritos. Assim, a escuta conduz a criança ao encontro com o livro, inserindo a literatura em sua vida como prática possível e desejada.

Diante disso, a próxima discussão avança o estudo da Mediação Oral da Literatura, explorando um aspecto específico da oralidade, a Oralisfera e seus elementos: voz, corpo, espaço e presença, revelando como eles se entrelaçam na construção de sentidos e na formação do leitor.

### 3 A ORALISFERA: A AURA DA HISTÓRIA, ILUMINANDO O CAMINHO

A Mediação Oral da Literatura, especialmente no contexto da Ciência da Informação, adquire contornos mais profundos com a perspectiva da Oralisfera, definida como “[...] a somatória da palavra *oralis*, que provém do latim *oris* = boca, que eu somei à palavra *sfera*, do grego *sphaira* que pode ser traduzida como: camada, espaço, envoltório ou ambiente” (Bortolin, 2010, p. 21). A reunião destas palavras são uma construção etimológica, no intuito de estabelecer que a Oralisfera é “[...] uma ‘aura’ envolvente criada pelo leitor-narrador, leitor-ouvinte” (Bortolin, 2010, p. 216). Assim, a Oralisfera é compreendida como uma ambiência, uma aura da oralidade nos encontros literários.

Essa ambiência possui duas características distintas: a dimensão gasosa, relacionada à soma das manifestações corporais e sensoriais do grupo; e a dimensão psíquica, correspondente ao alcance subjetivo da ficcionalidade por parte de cada indivíduo (Bortolin, 2010). Ambas as dimensões coexistem na comunicação oral plena. Dessa forma, a Oralisfera representa a ambiência que envolve o ato da oralidade, concebida como uma atmosfera simbólica que potencializa a experiência narrativa.

A Oralisfera, enquanto domínio comunicacional e experiencial estruturado pela oralidade, configura-se como um arcabouço teórico que permite compreender a natureza e a manifestação das atmosferas enquanto fenômenos intrinsecamente vinculados à percepção sensorial e à produção de presença, ou seja, como o modo pelo qual algo se torna perceptível e vivenciado no instante, mobilizando corpo, sentidos e atenção. Nesse sentido, encontra-se em Böhme (1993) com delineamento da atmosfera de modo a ultrapassar as dicotomias clássicas entre objetividade e subjetividade, ao afirmar que:

[...] as atmosferas não são algo objetivo, isto é, qualidades que as coisas possuem, ainda que, no entanto, elas sejam algo do tipo coisa, pertencendo à coisa à medida em que as coisas articulam sua presença por meio de qualidades – concebidas como êxtases. Atmosferas tampouco são algo subjetivo, por exemplo, determinações do estado psíquico. E, no entanto, elas são como sujeitos, pertencem aos sujeitos na medida em que são sentidas por seres humanos de corpos presentes, e essa sensação é, ao mesmo tempo, um estado corporal do ser de sujeitos no espaço (Böhme, 1993, p. 12).

Essa definição traz à luz uma dualidade constitutiva, que simultaneamente instaura uma qualidade em estar presente, que emana sua existência de forma singular, evoca ambientes pretéritos, ao mesmo tempo em que engendra novas ambiências no mesmo espaço. Assim, estabelece a condição liminar das atmosferas como projeções de presença, e de forma simultânea e indissociada, relaciona-se à percepção do sujeito, revelando-se como experiência

incorporada e espacializada. A atmosfera, portanto, emerge como um fenômeno intermedial, que integram o objeto e o sujeito, sendo vivenciada como um estado corporal no espaço.

Reafirmando esta relação entre o material e o imaterial, Böhme (1993, p. 15) afirma que “A qualidade particular de uma história, seja lida ou ouvida, reside no fato de que ela não só nos comunica que uma certa atmosfera existiu em outro lugar, mas ela também evoca esta própria atmosfera em si.”, explicitando essa dimensão temporal e espacial. Tal concepção encontra ressonância na noção de Oralisfera, na qual a interação imediata e a percepção formam elementos estruturantes da experiência. A oralidade, ao ressoar no espaço, molda o ambiente perceptual de maneira análoga à atmosfera, que permeia e reorganiza o espaço vivido.

A Oralisfera surge no campo da mediação da leitura e da narração oral como forma de compreender a complexidade do ato de narrar com voz e corpo, em presença e escuta plenas. O conceito remete a um espaço de experiência sensível e performática formado no entrelaçamento entre voz, corpo, espaço e presença (Bortolin, 2010). Trata-se de um campo relacional que só existe no tempo próprio da performance, sendo, portanto, intencional, situado e efêmero, mas profundamente significativo e que pode ser ressignificado, quando registrado ou lembrado.

Bortolin (2010) propõe que os sujeitos envolvidos com as narrativas orais literárias reconheçam a importância da construção de um ambiente coletivo e participativo, no qual se entrelaçam as presenças do leitor-narrador, do leitor-ouvinte e dos múltiplos elementos constitutivos da oralidade. Inspirada na perspectiva de Zumthor (1997; 2007), que vê a oralidade como performance enraizada no corpo e no instante, este fenômeno busca dar conta das dimensões que estruturam a experiência narrativa enquanto acontecimento vivo, vibrante e compartilhado exigindo presença atenta e abertura ao imprevisível.

A narração de histórias é a “irmã” da oralidade, ou seja, há uma linha tênue e indecifrável de sua distinção, mas ainda com objetivos em comum: usar a voz, que humaniza, para transitar entre a realidade e a ficção e compor a compreensão do ser e da vida, e assim, conhecer e reconhecer experiências e preservar memórias de sua origem, no tempo e no espaço. Esta discussão é relevante por oferecer um arcabouço conceitual e analítico que permita compreender a narração oral como prática legítima de mediação da leitura, destacando sua complexidade, intencionalidade, expressividade e valor informacional.

Com base neste contexto, a Oralisfera pode ser compreendida como um sistema humano, social e complexo, em que cada elemento atua em reciprocidade com os outros: a voz ressoa no corpo, se move no espaço é permeado pela presença em si e do outro. O narrador torna-se, então, um agente de criação desse campo, e a escuta de si, do outro e do ambiente é

parte ativa do processo, pois, como indicam Bortolin *et al.* (2015), narrar é gerar uma atmosfera que favoreça a construção de sentidos partilhados. Esse gesto narrativo promove um encontro humanizador, nos termos de Candido (2011), ao comover e transformar por meio da exposição da complexidade e das contradições da condição humana.

No domínio da Oralífera, quatro elementos atuam de forma simultânea e complementar na mediação: voz, corpo, espaço e presença (Bortolin, 2010). A partir desses elementos, e em diálogo com os aportes de Zumthor (1993; 1997; 2007) e Machado (2015), delineiam-se dimensões analíticas correspondentes a cada um deles. Ressalta-se que, embora algumas dimensões encontrem respaldo mais direto na literatura, como o espaço, ancorado em Bortolin (2010), as demais constituem uma sistematização analítica elaborada nesta pesquisa. Essas dimensões visam explicitar e qualificar os aspectos constitutivos de cada elemento, conforme apresentado no Quadro 2.

**Quadro 2** – Quatro elementos da Oralífera

| <b>Voz</b>  | <b>Corpo</b>   | <b>Espaço</b>  | <b>Presença</b>  |
|---|--|--|--|
| <p><b>Palavra Falada</b></p> <p>Narrativas, diálogos, discursos, cantos.</p>  | <p><b>Olhar</b></p> <p>Contato visual com o leitor-ouvinte.</p>  | <p><b>Físico</b></p> <p>Íntimo: Casa, família, círculos próximos.</p> <p>Educacional e Cultural: Escolas, bibliotecas e universidades, teatros, praças, centros culturais.</p> <p>Profissional: Empresas, reuniões, conferências.</p> <p>Virtual: Plataformas digitais, redes sociais.</p> | <p><b>Cênica</b></p> <p>Compromisso, vitalidade e intensidade comunicativa.</p>                  |
| <p><b>Vocalização não verbal espontânea voluntária</b></p> <p>Manifestação de sentimento, emoção e humor (riso, choro).</p> | <p><b>Respiração</b></p> <p>Ritmo e pausas corporais.</p>  | <p><b>Cultural</b></p> <p>Encontro com a identidade e memória de uma pessoa ou povo, permitindo o sentido de pertença.</p>   | <p><b>Relacional</b></p> <p>Conexão entre narrador e ouvinte por identificação ou admiração.</p> |
| <p><b>Vocalização não verbal espontânea involuntária</b></p> <p>sons naturais involuntários (espirro, soluço).</p>          | <p><b>Movimento</b></p> <p>Deslocamentos e posturas.</p>   | <p><b>Psíquico</b></p> <p>Parte de memórias afetivas para a compreensão de si, o alcance do autoconhecimento.</p>  | <p><b>Temporal</b></p> <p>Compartilhamento da experiência no tempo real.</p>                     |
|   | <p><b>Gesto</b></p> <p>Movimentação com intencionalidade.</p> <p><b>Expressões Corporal e Facial</b></p> <p>Emoções transmitidas pelo corpo e rosto.</p> | <p><b>Simbólico/Ficcional</b></p> <p>Imaginado, criado a partir do narrado.</p>  | <p><b>Cognitiva</b></p> <p>Engajamento mental e emocional. Perdura após experienciado.</p>       |

**Fonte:** Elaborado pela autora com base em Zumthor (1993; 1997; 2007), Bortolin (2010) e Machado (2015).

A partir do que é observado no quadro, apoia-se em Girardello (2007) para afirmar que na narração oral, há uma relação mútua e dialógica, em que narrador e ouvintes cocriam a narrativa por meio de trocas expressivas e reações que modulam a performance,

[...] pelo sopro compartilhado em que vibra a voz de quem fala no ouvido de quem escuta, pelo calor físico gerado pelos gestos de quem conta e de quem reage, pela vibração motriz involuntária – arrepios, suspiros, sustos – causada pelas emoções que a história desencadeia. Chegaremos ao plano da conspiração, onde poderemos entender a partilha narrativa como ‘um respirar junto’ cuja intimidade irrepitível gera uma forma muito particular de confiança (Girardello, 2007, p. 2-3).

A Oralisfera revela-se como um campo de interações em que voz, corpo, espaço e presença atuam em permanente diálogo, construindo uma composição comunicativa que ultrapassa o ato de narrar. A voz emite sons que carregam intencionalidades, afetos e memórias; o corpo é um suporte movente que dá forma visual e rítmica à narrativa; o espaço, por sua vez, ressignifica a experiência, influenciando a forma como a mensagem é percebida; e a presença emerge como força vital que conecta narrador e ouvinte, instaurando uma experiência singular de compartilhamento. Essa articulação demonstra que a oralidade é um fenômeno capaz de produzir sentido, vínculo e transformação, e portanto, compreender a Oralisfera é reconhecer a complexidade que envolve a Mediação Oral da Literatura, a ativação da palavra viva em que cada elemento potencializa e redefine o outro.

Compreendida a Oralisfera, os tópicos a seguir aprofundam a reflexão dos elementos que a constituem e a sustentam: a voz, o corpo, o espaço e a presença.

### 3.1 VOZ: A COMPOSIÇÃO SONORA DA NARRATIVA

A voz é o primeiro canal da oralidade, cuja modulação transmite sentidos, afetos e atmosferas narrativas. Presente do nascimento ao fim da vida, do choro inicial às últimas palavras, exprime-se como necessidade de interação e se inscreve no meio social (Medeiros, 2007). Ela se apresenta como expressão, comunicação e manifestação do eu, marcando a existência, além de atuar como veículo de significados, a voz emerge como presença viva, modulando a relação entre narrador e ouvinte.

Sua dimensão biológica tem origem no corpo e resulta da ação articulada de órgãos e músculos: boca, faringe, laringe, pulmões e diafragma, responsáveis pela respiração, emissão de sons, projeção de ritmos e entonações (Bologna, 1987). Essa base fisiológica estrutura sua expressividade, tornando-a prolongamento existencial do sujeito.

A voz carrega vestígios de experiências vividas e que emergem no instante da fala. Para Zumthor (2007, p. 10), ela emana “[...] de um fundo mal discernível de nossas memórias [...]”, evocando experiências individuais e coletivas que ultrapassam a consciência imediata. Essa dimensão confere à voz uma temporalidade própria, pois cada emissão ressoa as marcas do passado e reconfigura as lembranças no presente da enunciação.

Nisso, identifica-se que a voz possui características específicas. Quanto ao timbre, Bologna (1987, p. 78) observa que ele é o “[...] estilo da voz, a única marca dela memorizável no tempo e traduzível em emoções [...]”, isso faz com que a voz carregue uma assinatura única, revelando a singularidade do indivíduo e tornando-se memória sonora que afeta falante e ouvinte (Bortolin, 2010). A exemplo disso, tem-se a voz da mãe reconhecida por seu bebê, por características específicas dotadas de uma carga afetiva que ‘afeta’ o ouvinte significativamente.

Em contraponto ao timbre, a tessitura, o ritmo, o volume e a altura constituem dimensões passíveis de variação, conforme a necessidade da narrativa, como determina Bortolin (2010, p.180),

Vários são os aspectos que envolvem a palavra oralizada, também denominada palavra vocal-auditiva, entre eles: o tom, o ritmo, as modulações como gritos, sussurros, pausas, ímpeto de entusiasmo, dor, tristeza, inflexões da palavra, por exemplo, exclamações (que exige a elevação da voz) e interrogações (que exige a suspensão da voz).

A manipulação desses elementos permite que a voz acompanhe os diferentes climas da história, instaurando pausas, acelerações e intensidades que evocam suspense, leveza, humor ou dramaticidade, transformando a manifestação vocal em experiência estética capaz de captar a atenção do ouvinte, mobilizar emoções e ampliar sentidos para além do conteúdo verbal.

Como exemplifica Abramovich (2001), essas qualidades da voz possibilitam sussurrar para revelar um pensamento secreto, erguer a voz para sobrepor-se a uma algazarra, reduzir o tom à quase inaudibilidade em trechos de dúvida ou reflexão, brincar com onomatopeias e ruídos, prolongar pausas estratégicas ou valorizar instantes de conflito. Nesse jogo entre sons, silêncios e variações, a voz convida o ouvinte a tornar-se partícipe da narrativa, ativando sua imaginação e suas emoções em uma experiência que transcende o texto escrito.

No âmbito da Oralísfera, a voz exerce um papel encantador: ela envolve e emociona o público, conduzindo a transmissão de narrativas, despertando sentimentos, favorecendo a troca de ideias e a construção de vínculos (Bortolin, 2010). A voz tem pausas, respiro e ritmos. Além disso, sabe silenciar no tempo oportuno, criando um espaço de pausa que prepara a continuidade do diálogo com novos textos.

Do ponto de vista ontológico, Bologna (1987) descreve que a voz antecede a própria linguagem, existindo antes que ela se organizasse em palavras para transmitir mensagens e produzir significados “[...] Antes mesmo de ser suporte e o canal de transmissão das palavras através da linguagem, a voz é um imperioso grito de presença, uma pulsação universal e uma modulação cósmica através de cujos trâmites a história irrompe no mundo da natureza” (Bologna, 1987, p. 58). Dessa forma, a voz é compreendida como o pulso vital, presentificação humana que precede sua comunicação, sua formação de sentidos.

Desde a Antiguidade, a voz era concebida como força essencial, “[...] elemento ativo do corpo e ela mesma corpo [...]” (Bologna, 1987, p. 78), atuando como sopro que liga o indivíduo ao universo. Com o predomínio da cultura alfabético-textual, porém, sua potência foi progressivamente reduzida a um mero instrumento de transmissão, subordinado aos cânones da escrita (Bologna, 1987). Eis, portanto, a necessidade de recuperar a essência e as potencialidades da voz e do corpo como meios de expressão plena e de construção de sentidos.

Girardello (2007), assim como Bortolin (2010), encontram nas obras de Zumthor (1993; 1997; 2005; 2007) um aporte teórico para compreender a voz nos processos mediativos, como a narração de histórias. Nesse sentido, Zumthor (2005, p. 62) ressalta que,

[...] a voz é uma coisa, isto é, que ela possui, além das qualidades simbólicas, que todo mundo reconhece, qualidades materiais não menos significantes, e que se definem em termos de tom, timbre, alcance, altura, registro. Isso tanto é verdade que o costume, nas diferentes sociedades, frequentemente liga um sentido próprio a algumas dessas qualidades.

A voz, conforme Zumthor (2005), é simultaneamente matéria e signo, características que à primeira vista, podem parecer discrepantes, mas que, na realidade, revelam-se complementares. Isso porque a voz apresenta qualidades físicas (elencadas anteriormente no texto) que expressam a individualidade de quem fala, ao mesmo tempo em que adquire significados socialmente construídos. Nesse sentido, ela é apreendida sensorialmente antes mesmo de qualquer compreensão racional, situando-se no limiar entre o universo simbólico e as determinações materiais.

Na narração de histórias, todos esses aspectos convergem para produzir uma experiência estética. A voz do narrador conduz a trama e carrega a memória (Zumthor, 2007) e permite rupturas que renovam o encontro com o público. Ao tornar-se presença viva, ela transforma a narrativa em acontecimento, possibilitando que o conhecimento se transmita, se recrie e se renove continuamente, em consonância com o que Bologna (1987, p. 58) define como “pulsação universal”.

Para Bortolin (2010) as reflexões de Zumthor concentram-se na voz humana em sua

manifestação concreta, que se realiza na e pela corporeidade, expressando-se. Isto porque a voz, além de comunicar afeta e é afetada pelo contexto e pela recepção, sendo um instrumento indispensável na criação da ambiência narrativa.

Um dos elementos dessa ambiência está na voz, que nesse cenário, destaca-se por sua capacidade de adaptação e expressão, assumindo diferentes formas: na palavra falada, que engloba narrativas, diálogos, cantos, e vocalizações verbais.

Dando sequência, a vocalização não verbal se manifesta em duas formas: espontânea, e involuntária. A vocalização não verbal espontânea e voluntária inclui expressões de sentimentos e emoções, como riso e choro, enquanto a vocalização não verbal espontânea e involuntária se refere a sons naturais do corpo, como espirros e soluços. Sob o ponto de vista da narrativa, da expressão extracotidiana da vida, esses elementos, quando integrados intencionalmente, ampliam a potência comunicativa da performance oral, enriquecendo o vínculo entre narrador e público.

Na concepção de Zumthor (2007, p. 83) “[...] a voz é o lugar simbólico por excelência [...]”, podendo ser denominada como “inobjetivável”, pois não pode ser convertida em objeto, mas estabelece relações dinâmicas entre sujeito e objeto. Logo, a voz, ainda que registrada, mantém suas características e apenas transfere o meio que a projeta (corpo ou máquina).

A respeito do corpo, Zumthor (2007) observa que a voz excede os limites corporais sem rompê-los, revelando o sujeito para além de sua materialidade. Ao falar, o indivíduo desloca-se de si, liberando-se de restrições e transformando a emissão de palavras em expressão plena do ser. Essa concepção amplia a compreensão da voz para além da dimensão acústica, situando-a como acontecimento existencial.

Zumthor (2007, p. 85) acrescenta que a voz emerge do silêncio do corpo, que se torna significativo ao integrar-se ao “jogo da voz” em que a voz pode ser tudo, inclusive nada, dependendo do modo como é percebida. De forma similar, Wisnik (2002, p.18) descreve que “O som é presença e ausência, e está, por menos que isso apareça, permeado de silêncio”. Em outras palavras, a voz existe a partir do silêncio que a antecede, podendo ser um simples vazio ou carregar significados pelas expressões não verbais.

Conforme assinala Wisnik (2002), cada cultura estrutura o som e o silêncio de modo particular para produzir significado, o que revela a centralidade da relação entre som e sentido na configuração da vida social, bem como na expressão do sagrado e do profano. E dessa forma, cada indivíduo, a partir dos acordos sociais em que vive, pode desenvolver dinâmicas entre a voz e o silêncio que compilam maior significado à sua narrativa.

A escuta da voz de outro requer atenção plena e silêncio de si mesmo, demonstrando

uma presença íntima que apreende o espaço em sua totalidade (Zumthor, 2007). Nesse processo, entender o silêncio é importante para compreender a escuta da voz, o sentir da vibração dela no corpo, o som que emana de si e dela obter a consciência de sua proferição. Esta experiência permite, aprofundar a percepção de si e de sua voz e por consequência, atentar-se à escuta do outro.

Da escuta interna para a escuta externa, a voz é acontecimento: atualização sempre singular da linguagem em ato, que só se cumpre na interação entre narrador, ouvinte e circunstância (Zumthor, 1993; 2007). Em outras palavras, depende da interação para se concretizar. O autor esclarece que “Voz implica ouvido. Mas há dois ouvidos, simultâneos, uma vez que dois pares de ouvidos estão em presença um do outro, o daquele que fala e do ouvinte” (2007, p.86). Dessa forma, a manifestação vocal só adquire sentido quando há alguém à escuta, disposto a participar do evento comunicativo.

Embora os termos “escuta interna” e “escuta externa” não apareçam literalmente nos textos de Zumthor, eles podem ser inferidos a partir de suas reflexões. A escuta interna corresponde ao momento íntimo e subjetivo da recepção, quando a voz ressoa na memória do indivíduo, ativando afetos, lembranças e seu universo pessoal de referências. Por outro lado, a escuta externa refere-se à recepção física e sensorial da voz: o reconhecimento do fenômeno acústico no espaço, da presença do enunciador e da interação imediata com o ambiente. É o instante em que a voz se apresenta como acontecimento perceptível, processado conscientemente pelo ouvinte. Somente quando a ressonância interna (subjetiva) se articula com o estímulo externo (sensorial e interativo), a performance oral se completa e a linguagem se atualiza em ato.

Ainda em Zumthor (2007), a voz revela-se como expressão subjetiva e arquetípica. Em outros termos, a voz pertence a um nível mais profundo, ligado ao coletivo, àquilo que é compartilhado pela humanidade desde tempos primordiais. Ao ser proferida, carrega memórias da infância oral e atua como linguagem do sonho, forma íntima e verdadeira de expressão (Zumthor, 2007). É pela voz que o sujeito se expressa em sua intimidade, mas também se conecta a algo universal e humano.

A mais relevante contribuição dos estudos de Zumthor (1993; 2007) é a compreensão da voz como forma poética do corpo em presença. A voz transporta conteúdos verbais, instaura uma cena, recria personagens, imprime emoção aos acontecimentos e mobiliza a atenção do ouvinte. É, sobretudo, performativa. Essa forma poética é o que desperta a curiosidade do ouvinte, é a qualidade que permitirá sair do real e adentrar no imaginário.

Em continuidade a esse pensamento, a vocalização confere densidade e força poética à

palavra, tornando a voz fundamento do fenômeno poético, o que Zumthor (1997, p. 208) denomina como “[...] presença carnal e continuidade da voz”, ou seja, a “carnalidade da voz” (Bortolin, 2010, p. 188). Conforme Zumthor (2007), a percepção do texto poético ocorre tanto pela materialidade da voz quanto por sua expressão corporal, evidenciando que a poesia é, em última instância, a linguagem da voz, que, por sua vez, é a linguagem da existência. Por meio da voz, dentro da potência poética, reflete-se a vida, tanto no sentido de poder visualizá-la (materializá-la) quanto no sentido de se pensar a respeito dela.

Por fim, a voz se instaura na presença e no sentido. Em sua materialidade sonora, ela dá corpo às palavras, imagens e emoções, e convoca o ouvinte a participar de uma experiência partilhada. No entanto, tal performatividade só se realiza em estreita relação com o corpo que a emite, perpassa e sustenta. É nesse horizonte que se abre a reflexão na subseção seguinte que abarca o corpo na oralidade, elemento fundamental para se compreender a totalidade do fenômeno, a Oralisfera.

### 3.2 CORPO: UM TERRITÓRIO EXPRESSIVO DA ORALIDADE

O corpo pode ser compreendido como um território expressivo da informação. Nesse contexto, a informação é entendida como signo, ou seja, um código que representa outra coisa para alguém, gerando um significado (Andrade, 2008; 2015). O corpo é o ponto de partida da experiência informacional por ser o primeiro suporte e estar em constante troca com o meio, percebendo, processando e criando sentidos, sendo essa a forma mais primitiva e estar em constante interação com o meio (Andrade, 2008). Assim, o corpo recebe conteúdos, os transforma, os ressignifica e se conecta com a realidade.

Silva e Flecha (2021, p. 1) definem o corpo como o “[...] suporte para a materialidade da informação [...]”, isto representa o modo como a informação se concretiza e ganha existência através de suportes físicos vivos, permitindo que ela seja transmitida, percebida, interpretada e preservada. Para eles, o corpo é, ao mesmo tempo, um organismo biológico e uma construção cultural que se manifesta como fenômeno social e informacional.

A abordagem de Andrade (2015) amplia essa compreensão de suporte ao afirmar que o corpo “[...] é percebido como parte constituinte das práticas informacionais, sendo ele também, dinamicamente constituído, a partir das trocas de informação que estabelece com o meio no qual está inserido [...]” (Andrade, 2015, p. 233). Em outra passagem, a autora complementa que o corpo “[...] não apenas manifesta a informação, mas a incorpora e a transforma em experiência

sensível, sendo simultaneamente sujeito e objeto do processo informacional” (Andrade, 2015, p. 241). Dessa forma, o corpo é um agente ativo e transformador, tanto na recepção quanto na produção de conhecimento, pois comunica, compartilha saberes e se insere ativamente nas práticas de mediação e criação de sentidos.

Na perspectiva da Oralísfera, o corpo é essencial para o ato da narrativa, uma presença que articula emoção, significado e intencionalidade (Bortolin, 2010). A narração oral requer uma escuta de si mesmo, passando pela consciência corporal como base da emissão da palavra e da moldagem da expressividade. Sendo assim, a oralidade habita o corpo como dimensão integrada, em que o olhar, a respiração, o movimento, o gesto, a expressão corporal e a expressão facial fazem parte do todo.

Em consonância com Zumthor (2007, p. 77), compreende-se que o “[...] corpo é ao mesmo tempo o ponto de partida, o ponto de origem e o referente do discurso”. O corpo encarna a palavra, tornando-a pulsante: manifesta-se nas respirações, nas pausas, nas articulações e nos ritmos, elementos que transformam o texto oral em uma linguagem dinâmica e performática. Quando o corpo narra, converte o tempo do texto no tempo do gesto, conferindo à palavra uma dimensão tátil e experiencial. Sob essa dimensão, Zumthor (2007 p. 23-24) define o corpo,

[...] é ele que eu sinto reagir, ao contato saboroso dos textos que amo; ele que vibra em mim, uma presença que chega à opressão. O corpo é o peso sentido na experiência que faço dos textos. Meu corpo é a materialização daquilo que me é próprio, realidade vivida e que determina minha relação com o mundo. Dotado de uma significação incomparável, ele existe à imagem de meu ser: é ele que eu vivo, possuo e sou, para o melhor e para o pior. Conjunto de tecidos e de órgãos, suporte da vida psíquica, sofrendo também as pressões do social, do institucional, do jurídico, os quais, sem dúvida, pervertem nele seu impulso primeiro. Eu me esforço, menos para apreendê-lo do que para escutá-lo, no nível do texto, da percepção cotidiana, ao som dos seus apetites, de suas penas e alegrias: contração e descontração dos músculos; tensões e relaxamentos internos, sensações de vazio, de pleno, de turgescência, mas também um ardor ou sua queda, o sentimento de uma ameaça ou, ao contrário, de segurança íntima, abertura ou dobra afetiva, opacidade ou transparência, alegria ou pena provindas de uma difusa representação de si próprio.

Nesse contexto, Zumthor distingue que no corpo a experiência literária se atualiza, materializando-se em sensação, emoção e presentificação. Simultaneamente biológico, social e simbólico, o corpo, ao ser escutado, revela dimensões de sentido que perpassam os limites da racionalidade.

Diante disso, torna-se fundamental distinguir termos frequentemente utilizados como sinônimos: movimento, gesto e expressão corporal, a fim de reconhecer suas especificidades e

compreender como cada um contribui para valorizar o corpo enquanto mediador da narrativa e da transmissão de saberes. Essa distinção se apresenta no Quadro 3:

**Quadro 3 – Diferenças entre movimento, gesto e expressão**

| <b>Dimensão Corporal</b>  | <b>Descrição</b>   | <b>Função Informacional</b>   | <b>Referência</b>  |
|---------------------------|--|---|--|
| <b>Movimento</b>          | Deslocamento no espaço   | Organiza o espaço comunicativo.   | “[...] possibilidades de deslocamento (caminhar, correr, saltar, rolar, etc.), de projeção-recepção e manipulação de objetos (lançar, pegar, tocar, arremessar etc.) e de equilíbrio (girar, balançar, inclinar, agachar etc.)” (Pereira; Rosa, 2017, p.3).  |
| <b>Gesto</b>              | Intenção e o resultado de movimentos e atitudes corporais.<br><br>É ação específica e intencional.   | Amplifica o discurso verbal, enfatiza significados, dinamiza a narrativa.               | “O gesto não transcreve nada, mas produz figurativamente as mensagens do corpo” (Zumthor, 1997, p. 206)<br><br>“Sendo o gesto uma mensagem emitida pelo corpo [...]” (Bortolin, 2010, p.189).<br><br>“No sujeito o gesto se transforma em atitude do corpo [...]” (Capelatto, 2022, local. 2).<br><br>Todo gesto tem três fases: sustentação, resistência e projeção. Qualquer gesto destituído de uma dessas fases perde sua intenção [...]” (Vianna, 2008, p.74).  |
| <b>Expressão Corporal</b> | Moção do corpo para compor formas e signos ou manifestar emoções, pensamentos e sentimentos, transformando movimentos e gestos em uma forma compreensível e significativa para quem observa.<br><br>Em geral, é ação extracotidiana. | Comunica atitudes, intenções e estados internos; cria presença cênica.                  | “Consideramos a atividade organizada sob o nome de expressão corporal, dotada de objetivos específicos, como uma atividade artística, desde que artístico se entenda tudo aquilo que desenvolve a sensibilidade, a imaginação a criatividade e a comunicação humanas. É uma linguagem por meio da qual o indivíduo pode sentir-se, perceber-se, conhecer-se e manifestar-se. É um aprendizado em si mesmo: o que o indivíduo sente, o que quer dizer e como dizê-lo” (Stokoe; Harf, 1987, p.17).<br><br>“A expressão corporal é, assim, uma espécie de estilo pessoal de cada indivíduo, manifestado através de seus movimentos posições e atitudes [...]” (Stokoe; Harf, 1987, p.17). |
| <b>Expressão Facial</b>   | Contrações espontâneas dos músculos do rosto   | Comunica emoções imediatas, reforça ou contrapõe o tom da mensagem, favorece a empatia. | “[...] expressões involuntárias ou deliberadas; informações emocionais, sociais e comunicativas.” (Sousa, 2010, p. 19)<br><br>“Com elas o mediador oral exprime os sentimentos dos personagens, a dor, a tristeza, a alegria, o medo, a raiva... [...]” (Bortolin, 2010, 190).   |

Fonte: Elaborado pela autora.

Em síntese, os elementos descritos no Quadro 3 permitem compreender as distintas camadas informacionais e comunicacionais do corpo. O movimento é a base da ação física, ele estrutura o corpo no espaço, constituindo o ato bruto do corpo. O gesto, por sua vez, é movimento com sentido, carregado de intenção e significado, se apresentando, muitas vezes, como o intermediário entre o movimento puro e a expressão corporal. A expressão corporal representa o conjunto articulado de movimentos e gestos, organizados com sentimentos e significados, voltados à comunicação e à construção da presença cênica. E a expressão facial é a leitura visível dos estados internos do sujeito, principalmente das emoções, por meio do rosto. Atua como elemento intensificador da comunicação corporal.

Essas distinções entre movimento, gesto e expressão corporal contribuem para a compreensão de como o corpo se manifesta e é percebido na narração de histórias. Quando o narrador se apoia apenas em movimentos mecânicos, a narrativa tende a se tornar pouco expressiva. No entanto, articulados com intencionalidade, transformando-se em gestos significativos e expressões corporais conscientes, a comunicação pelo corpo se torna mais precisa e envolvente.

Nas palavras de Vianna (2008, p. 77) “[...] Todos sabemos que o corpo existe, mas sabemos intelectualmente. Só nos lembramos dele quando surge algum problema, alguma dor, uma febre. Para acordar esse corpo é preciso desestruturar fazer que a pessoa sinta e descubra a existência desse corpo”. O “desestruturar” para o autor refere-se às formas impostas do corpo nas quais o indivíduo apenas reproduz gestos e posturas sem compreendê-los, sem atribuir-lhes sentido. Por esta razão, é importante desenvolver uma consciência corporal, isto é, a percepção de como o corpo se expressa, que gradativamente interioriza-se de forma tão orgânica que se manifesta naturalmente, sem a necessidade de um constante controle, e assim, transmitir autenticidade e criar maior conexão com o público.

Sob a perspectiva da performance oral, Zumthor (2007, p. 77) atesta que o pensamento é indissociável da experiência sensorial e corporal, na medida em que a apreensão do mundo, além da palavra, incorpora elementos como presença, gestualidade, ritmo, voz e proximidade, configurando um autêntico “corpo-a-corpo” com a realidade. Nessa acepção, pensar com o corpo implica reconhecer que a cognição emerge de uma interação contínua e recíproca, em que o mundo afeta o sujeito e, simultaneamente, é por ele afetado, instaurando uma relação dialógica que materializa o conhecimento e atribui ao corpo o estatuto de mediador central dos sentidos na oralidade.

Compreender o corpo na Mediação Oral da Literatura, e conseqüentemente, na narração de histórias, não significa buscar a execução perfeita de uma ação, mas reconhecer o corpo

como um veículo de expressão e conteúdo, afirmando ou contradizendo narrativas. Nesse contexto, além da forma, comunica o significado. A consciência corporal confere sentido à dinâmica do corpo durante a narração de histórias, conduzindo à presença na narrativa e tornando a experiência mais significativa e potente.

Dessa forma, corpo, na perspectiva da Ciência da Informação, é simultaneamente origem e meio da informação, atuando como um território performático, sensível e relacional. Ele transcende sua materialidade biológica ao se constituir como um dispositivo informacional ativo, profundamente implicado nas práticas de mediação. Ao compreender o corpo como operador da linguagem e da escuta, amplia-se o entendimento a respeito dos modos de produção e circulação da informação.

### 3.3 ESPAÇO: ARQUITETURA DA ESCUTA

Quando se pensa em espaço, a princípio associa-se a ideia de lugar, algo que é ocupado ou preenchido. Então, por que dizer ‘espaço’ e não ‘lugar’? Tuan (1983) esclarece que espaço e lugar são termos que se fundem, indicam experiências comuns e por vezes são interpretados como sinônimos.

Na visão de Canton (2009, p. 58), no contexto da globalização, “[...] lugares fixos, conhecidos ou confortáveis, são trocados por não lugares, lugares de passagem, lugares virtuais, lugares que nos impõem outro tipo de troca”. Essa transitoriedade dificulta criar uma relação de pertencimento, de ocupação do lugar. Entretanto, para Tuan (1983), lugar está condicionado à segurança e estabilidade, um centro de valor ao qual os indivíduos se apegam emocionalmente, diferente do espaço, que possui uma dimensão abstrata e aberta, entendida como liberdade e movimento. Para o autor, o espaço se converte em lugar pela experiência vivida e pela atribuição de significado, processo que gera apego, familiaridade ou estranhamento (Tuan, 1983). Dessa forma, evidencia-se que espaço e lugar são elementos diferentes, porém complementares.

Na Oralífera, conforme conceitua Bortolin (2010), o espaço é um componente ativo e estruturante da performance oral: ele acolhe, molda e interfere na escuta, manifestando-se tanto nos aspectos físicos quanto nos simbólicos instaurados pela palavra falada. Voltado à escuta, à partilha e ao encontro simbólico (Bortolin, 2010), esse espaço requer do mediador sensibilidade para construir uma ambiência em que o ato narrativo o reorganize como campo de experiência estética, comunicacional e informacional.

Para Zumthor (2007, p. 39) a “[...] performance não apenas se liga ao corpo, mas, por ele, ao espaço”, e que é “[...] pelo corpo que nós somos tempo e lugar” (Zumthor, 1997, p. 157) ou seja, toda performance é espacializada, uma vez que a voz e o corpo reorganizam continuamente o lugar da enunciação, instaurando uma poética da presença.

Sob a ótica, retoma-se as palavras de Zumthor (2007, p. 84), a voz, ao ecoar, modifica o ambiente, nesse sentido, a voz “[...] atravessa o limite do corpo sem rompê-lo; ela significa o lugar de um sujeito que não se reduz à localização pessoal”, indicando que ela cria um espaço subjetivo e habitável. Essa concepção converge com Tuan (1983), para quem espaço e lugar são categorias construídas pela experiência vivida; em ambos os casos, é uma ação humana, seja pela performance estética ou pela vivência cotidiana, que transforma o espaço em lugar.

Nesse ponto, é importante destacar que para Tuan (1983), a experiência constitui-se na interação entre corpo, sentidos e mundo, sendo ao mesmo tempo percepção imediata e atribuição de significado. Ela envolve o contato sensorial direto com o ambiente e, simultaneamente, a interpretação afetiva e significativa que dele se faz. Nesse processo, o espaço adquire valor e pode se converter em lugar, pois a experiência é tomada por afetos, memórias e vínculos culturais. Trata-se de um fenômeno cumulativo e temporal, no qual sucessivas vivências reforçam a apropriação e o apego, fazendo do espaço um centro de sentido para os indivíduos.

Retomando a perspectiva de Bortolin (2010) o espaço, na Mediação Oral da Literatura, pode ser compreendido sob quatro prismas interdependentes: físico, cultural, psicológico e ficcional, que se entrelaçam na constituição da experiência de Mediação Oral da Literatura.

O espaço físico compreende as condições materiais e ambientais que impactam diretamente a recepção da narrativa oral, como a iluminação, ventilação, mobiliário, controle acústico e a disposição dos ouvintes (Reis; Bortolin, 2012). Para estimular a permanência do leitor nesse ambiente e torná-lo propício à escuta, é necessário planejar cuidadosamente sua organização: a disposição do mobiliário deve favorecer a integração, a iluminação e o isolamento sonoro devem garantir a atenção e o conforto auditivo, e o ambiente como um todo precisa oferecer bem-estar visual e térmico. Esses aspectos, quando bem ordenados, aumentam o potencial de imersão na experiência narrativa.

Além da organização espacial, a qualidade do ambiente depende de sua manutenção contínua. Conforme Bortolin et al. (2015, local. 15), “[...] a manutenção do prédio (pinturas e consertos), do mobiliário (limpeza e reformas), dos equipamentos (limpeza e ajustes) e dos materiais (reposição) deve acontecer periodicamente [...]”, de modo a assegurar um espaço agradável e seguro para a prática da Mediação Oral da Literatura. Para tanto, Reis e Bortolin

(2012) enfatizam a necessidade de conhecer o público atendido, a fim de orientar a seleção de recursos e a elaboração de uma ambiência adequada às suas especificidades, tornando o espaço de mediação mais favorável à formação de leitores.

O espaço cultural refere-se ao significado social e simbólico atribuído a um lugar, aspecto que se manifesta na apropriação e no vínculo afetivo que indivíduos estabelecem com determinados ambientes. Para Bortolin (2010), a apropriação do espaço facilita a apropriação textual, pois possibilita que bibliotecas, escolas ou centros culturais transcendam a função pragmática e se tornem lugares de encontro e de partilha.

Tuan (1983) assinala que o espaço se torna lugar quando é impregnado de valores culturais e afetivos. Essa transformação faz com que a experiência estética da mediação oral seja sustentada pelo reconhecimento e pela identidade cultural, permitindo ao ouvinte reforçar conexões partir do sentimento de pertença. Souza e Motoyama (2019) reforçam que o espaço também pode ser um mediador de leitura, desde que seja estruturado com intencionalidade para esse fim. O ambiente interfere diretamente na forma como a narrativa é recebida: favorece ou limita a escuta, estimula a atenção ou dispersa o olhar, acolhe ou distancia o ouvinte da história, influenciando na sua recepção.

O espaço projetado no campo da subjetividade, se apresenta no espaço psicológico, relacionado às reações fisiológicas e emocionais dos ouvintes, mobilizando dimensões da memória afetiva e da experiência individual. A performance oral, nesse sentido, pode despertar sentimentos adormecidos e favorecer processos de autoconhecimento e ressignificação. Trata-se de um aspecto que envolve tanto as reações do leitor-ouvinte quanto sua interação com o narrador e os demais participantes, possibilitando uma compreensão pessoal e coletiva do texto.

Como ressaltam Reis e Bortolin (2012), as reações psicológicas podem expressar diversas emoções e sensações como aceitação, familiaridade, estranhamento, desconforto ou rejeição (até mesmo simultaneamente), dos elementos físicos e estéticos do espaço, enquanto a disposição psíquica do leitor influencia a proposição de alterações que reconfigurem a ambiência narrativa. Nesse processo, a criança pode vivenciar tanto uma relação de liberdade, marcada por sentimentos como curiosidade, alegria, encantamento e acolhimento, quanto uma relação de desconforto, expressa em insegurança, medo, indiferença ou ansiedade, evidenciando a complexidade afetiva que se estabelece com o espaço narrativo.

É necessário refletir a respeito do espaço interno do indivíduo, trata-se de um território presente no íntimo de cada ser. Esse espaço é transformado quando o ouvinte se reconhece na história que escuta, permitindo que sentimentos adormecidos ou esquecidos venham à tona. Para descrever essa dimensão subjetiva, recorre-se à descrição de Ribeiro (1999, p.12), que

afirma:

Contamos histórias para o ouvinte tocar, abraçar e reconhecer a plenitude de sua essência, para o ouvinte organizar a sua casa interna, os seus objetos e, nela mesma, na sua casa interna, desvendar novos cômodos, janelas, quadros, sótãos, porões ou caixinhas que sempre existiram e nunca foram notadas.

A metáfora da “casa interna” evoca a estrutura da subjetividade humana, composta por memórias, desejos, medos e potências muitas vezes ocultos, negligenciados ou não acessados conscientemente. Nesta compreensão, narrar histórias se revela um ato profundo de mediação emocional e subjetiva. Por meio da palavra oral, o narrador toca o outro em sua essência, despertando camadas do ser que possibilitam o autoconhecimento, o despertar e o fortalecimento da consciência. As histórias, portanto, funcionam como chaves simbólicas que abrem portas internas, ocupam este espaço, permitindo que cada indivíduo entre em contato com o que há de mais íntimo e genuíno em si.

O espaço ficcional é instaurado pela própria narrativa oral e corresponde ao universo imaginário construído pela palavra, capaz de transportar os ouvintes para outros tempos, lugares e situações (Bortolin, 2010; Abramovich, 2001). Trata-se de uma dimensão em que o imaginário do mediador desempenha papel central, conduzindo o público do ambiente físico e concreto para um território abstrato e subjetivo, por meio do encantamento da palavra oral.

Nesse ponto, destaca-se a imaginação como elemento que abarca o encantamento da narrativa e possibilita a imersão no universo ficcional. Para que essa experiência se efetive, é necessário que sua composição imaginativa esteja desimpedida, livre de preconceitos e limitações, de modo a explorar plenamente as possibilidades simbólicas da história.

Compreende-se, que a imaginação não se reduz a um ato individual de fantasiar. Conforme Girardello (2011), sobretudo no contexto das infâncias, ela intensifica a experiência do olhar e, quando partilhada, constrói sentidos e significados coletivos. Dessa maneira, o espaço ficcional afirma-se como território de troca de experiências, no qual a palavra adquire vitalidade e poder formativo.

Sob a ótica de Bortolin (2010), a apropriação do espaço pelo mediador e pelos ouvintes potencializa a escuta atenta, o acolhimento e o encantamento. Qualquer desconforto ou inadequação no ambiente material pode comprometer a atenção e enfraquecer a imersão. O cuidado com o ambiente assegura condições para a escuta sensível, enquanto o espaço imaginário, por meio da mediação, se expande instaurando lugares de memória, partilha e transformação.

O espaço atua, portanto, como partícipe da mediação, modulando a intensidade da voz,

o ritmo da fala e a duração dos silêncios. Ao mesmo tempo, apresenta-se como catalisador da mediação oral e campo de experiência sensível, no qual os sentidos se aguçam e a atenção coletiva se estabelece. Essa ambiência espacial cria as condições para a emergência da presença, dimensão que será abordada a seguir como elemento fundamental na constituição da Oralífera.

#### 3.4 PRESENÇA: MATERIALIDADE DA PERFORMANCE

A presença é aquilo que existe; trata-se do estado de ‘estar e fazer-se perceber’ de forma plena na interação narrativa. Em termos mais concretos, é um campo de interações dinâmicas e intencionais, expresso pelo corpo, pela voz que ressoa, pelo espaço interno e externo da literatura que propiciam a performance textual (Zumthor, 2007, Bortolin, 2010). Em relação à Oralífera, ela não se reduz à soma dos elementos, mas emerge do entrelaçamento consciente desses fatores em favor da narrativa.

Sob a ótica de Zumthor (2007, p. 81) “A presença se move em um espaço ordenado para o corpo, e, no corpo [...] sem que seja possível determinar, de maneira precisa, o lugar para onde elas convergem”. Diante dessa afirmação, o autor oferece o fundamento teórico inicial para a compreensão da presença, ao situá-la como uma força em trânsito, uma experiência de corpo em movimento expansivo em sua materialidade (Zumthor, 2007; Bortolin, 2010).

Contudo, em Machado (2015) observa-se um aprofundamento da análise, ao propor que a presença narrativa se realiza por meio de três elementos: intenção, ritmo e técnica, permitindo ao narrador responder criativamente ao instante e compartilhar a história como um presente oferecido a si e ao público.

Nesse ponto, Machado (2015, p.101) distingue que “A intenção é o que dá sentido à experiência de contar histórias”. Essa intenção corresponde ao desejo e à entrega do narrador, antecedendo a própria técnica, pois, como afirma a autora, “[...] Antes de querer saber **como** contar, é preciso compreender que as escolhas narrativas resultam de um processo de elaboração da presença, que começa **por que** contar?” (Machado, 2015, p. 100). A resposta a essa questão se constrói ao longo das experiências e reflexões do narrador, de modo que ele se forma e se transforma durante a narração.

Ainda em Machado (2015), a intenção manifesta-se no próprio ato de narrar, aparecendo tanto na postura do narrador quanto nas escolhas que orientam sua prática. É essa intenção que direciona como o narrador se prepara, que histórias escolhe e como as conduz. Além disso, ela indica ao ouvinte como se colocar diante da narrativa, sugerindo o tipo de atenção e

envolvimento esperados (mais sensível, lúdico ou reflexivo), a partir das marcas que o próprio narrador imprime na sua forma de contar.

Zumthor (2007, p. 41), por sua vez, enfatiza que a “teatralidade performancial”, originada na intenção do narrador, só se concretiza quando o “espectador-ouvinte” reconhece a instauração de um “outro espaço”, ou seja, a percepção de uma alteridade<sup>7</sup> criada pelo texto, seja ele escrito, narrado ou manifesto no corpo. Sob esse aspecto, o narrador, ao propor intencionalmente a experiência do narrar, convida o ouvinte a compartilhar desse pacto. O público, ao compreender essa intenção e aceitar a suspensão do real, dispõe-se a participar ativamente do jogo narrativo, tornando-se corresponsável pela construção do sentido da narrativa.

Assim, é possível aproximar as contribuições dos dois autores na concepção da intenção na narrativa. Enquanto Machado (2015) enfatiza a intenção como força que estrutura a presença do narrador e guia suas escolhas, Zumthor (2007) frisa que essa mesma intenção só se concretiza plenamente quando partilhada com o ouvinte, pois é na sua percepção que se constitui a alteridade necessária à experiência ficcional, ainda que instaurada pelo narrador e inscrita no texto. Nesse diálogo, há um movimento interno do narrador em sua entrega e, correlativamente, uma abertura ao jogo narrativo que situa a audiência em uma determinada frequência de escuta, condição para que o “outro” do texto se torne sensivelmente presente.

É importante destacar que a presença do narrador se revela na forma como ele se torna disponível à escuta do outro, mesmo enquanto fala, instaurando um diálogo que é profundamente intersubjetivo. Bortolin (2010) ressalta que a narrativa oral só se realiza plenamente quando há sintonia entre quem fala e quem ouve. Isso exige do narrador uma escuta do ambiente, do público e de si próprio em tempo real. Trata-se de uma qualidade do sensível que ampara responsabilidade, escuta e entrega.

A presença do ouvinte, por sua vez, é igualmente ativa. Escutar, nesse contexto, é um ato ativo, uma entrega perceptiva que acolhe a palavra dita com o corpo inteiro. O ouvinte entra no tempo da narrativa, suspende suas distrações e se deixa afetar pela palavra em movimento. É nesse campo invisível de escuta e atenção que se desenha o elo entre narrador e ouvinte, uma presença que se alimenta de olhares, respirações, silêncios compartilhados e ritmos sintonizados.

---

<sup>7</sup> A alteridade, em Paul Zumthor (2007), diz respeito à criação de um “outro” espaço, diferente da realidade imediata, real e cotidiana. Esse espaço ficcional começa a ser construído pelo texto e pelo narrador no momento da narração, mas só se completa quando o ouvinte o reconhece durante a escuta. Assim, o “outro” na alteridade é esse mundo ficcional, com suas vozes, imagens e sentidos, que se distingue do “aqui e agora” e que é construído conjuntamente pelo narrador (que propõe) e pelo ouvinte (que percebe e atualiza).

Essa conjunção da escuta é o que mobiliza para uma presença na narrativa, elemento que torna a comunicação viva e significativa, dando autenticidade à experiência narrativa e estabelecendo uma ponte afetiva entre o mundo ficcional e a realidade compartilhada naquele instante. É no gesto de “estar-com”, “narrar-com” e “escutar-com” que a presença se manifesta como experiência plena, em que o sentido se constrói na reciprocidade da narrativa.

A respeito do ritmo, pode-se entendê-lo como o elemento que garante a cadência da palavra. Para Machado (2015, p. 103), “[...] a cadência é o ritmo, a respiração do contador de histórias, em consonância com a ‘respiração’ da história [...]”, que exige do narrador uma disposição interna que o permita entregar-se ao fluxo narrativo, modulando voz, gesto e olhar de acordo com os diferentes “climas expressivos” propostos pelo conto. Ao descrever suas qualidades, a autora explica que

[...] a cadência é um movimento rítmico que envolve ora rapidez, ora lentidão, pausa, voz alta, voz baixa. É o pulso, a respiração do conto tal como é experimentada pelo narrador. É essa experiência-estar lá, dentro da história-que comanda o ritmo da voz de forma orgânica e viva. (Machado, 2015, p. 103).

A dinâmica sonora, marcada pela forma como os fonemas se combinam e produzem efeitos harmônicos, contribui de modo decisivo para a experiência estética do texto, permitindo que o ouvinte crie imagens sonoras, ou minimamente, entre no compasso do texto. Caso contrário, se o conduz uma narrativa mecânica e desinteressada essa cadência se perde em um tom monótono, distanciando a audiência e impedindo que a história se torne visível.

Zumthor (1997), por sua vez, amplia a noção de ritmo em sua qualidade poética (compasso métrico e acentuação), incluindo a personalidade que a imprime, como o timbre e a musicalidade dos sons. Tais elementos permitem reconhecer no ritmo, seja no corpo do narrador ou na construção da linguagem, uma exclusividade da ação de modo que possibilita uma experiência estética única de fruição, capaz de aproximar ou distanciar o público da narrativa.

Para aprimorar a compreensão e a elaboração da cadência narrativa, Machado (2015) ressalta que ela resulta de uma disposição interna cultivada no exercício de habilidades como observar, imaginar, questionar, contemplar e, sobretudo, abrir-se à escuta. O narrador, nesse percurso, é chamado a construir sentido por meio de um repertório de vivências que constitui sua própria existência e, ao mesmo tempo, fortalecem as histórias que oferece ao outro.

No que diz respeito aos aspectos técnicos da narração de histórias, ela é formada pelo conjunto de diversos conhecimentos que possibilita a escolhas de determinados modos de contar, configurando um ritmo a partir de certa intenção (Machado, 2015). Nas palavras da autora, “[...] a técnica não se aprende como as pessoas comumente pensam. Não dá para

observar uma técnica e querer reproduzi-la em sua prática, muito menos fazer um curso para aprender técnicas de narrar histórias” (Machado, 2015, p. 119), é necessário a vivência, errar e acertar, acertar e errar.

Apesar disso, é possível discutir elementos que contribuam para o narrador refletir, apropriar e aplicar no ato de narrar. Conforme explica Machado (2015) a técnica, nesse contexto, é o estilo, uma marca pessoal que, imprime singularidade à narrativa. Fugindo de métodos restritivos, fórmulas prontas, a técnica reúne diversos saberes dinâmicos, a partir de escolhas conscientes e conhecimento da obra narrada para compor uma experiência genuína.

Considerando as contribuições de Bortolin (2010), atenta-se para a predisposição do leitor-narrador para interagir com o público, suas experiências anteriores, o nível de segurança e desinibição, bem como a relação de interesse estabelecida com o texto escolhido, configuram condições fundamentais para a emergência da presença narrativa. Ao destacar esses elementos, a autora reorienta o olhar da técnica em sentido estrito para dimensões mais subjetivas e relacionais, que influenciam diretamente a qualidade da experiência partilhada entre narrador e ouvintes.

Coelho (1999) ressalta a importância de preparar o público para a escuta, criando um ambiente favorável à recepção da narrativa. Estratégias como uma breve conversa anterior ou posterior à contação ajudam a reduzir dispersões e intensificam a relação entre narrador e ouvintes, fortalecendo o vínculo que sustenta a experiência estética. Tal preparação, ao promover a sensibilização prévia, pode ser compreendida como um recurso que favorece a presença relacional do narrador, ao passo que amplia a disponibilidade do público para o encontro narrativo.

No mesmo sentido, Machado (2015) compreende a técnica, não como um conjunto rígido de procedimentos, mas como um fazer em constante construção, que se inscreve na experiência do narrador e se molda às circunstâncias de cada narração. A técnica reside na capacidade de o narrador habitar o conto, mobilizar seu corpo, sua respiração e sua escuta, transformando cada apresentação em um ato único e situado.

Esse fazer técnico também se nutre das reflexões a respeito da arte narrativa, das diversificadas leituras realizadas, da escuta de outros contadores e da observação de seus próprios modos de narrar. Desse modo, o aprendizado se acumula gradualmente, formando, dia após dia, o espaço de onde emergem os múltiplos dizeres e as escolhas que conduzem a narrativa oral.

Em conjunto, as abordagens das autoras revelam perspectivas complementares em relação à presença na narração oral. Enquanto Bortolin (2010) e Machado (2015) ressaltam as

disposições subjetivas do narrador, Coelho (1999) destaca a preparação e sensibilização do público como condição relacional da experiência. Desse modo, as três autoras convergem ao destacar que a presença narrativa resulta da articulação entre corpo, voz e intenção com os ouvintes, elementos indissociáveis para a efetividade da narração oral.

Retoma-se a compreensão de que a presença se manifesta fisicamente e se concretiza na performance, entendida como “a ação complexa pela qual uma mensagem poética é simultaneamente, aqui e agora, transmitida e percebida” (Zumthor, 1997, p. 33). Trata-se de um processo dinâmico, vivido no curso da ação (Zumthor, 1997; Bortolin, 2010), que exige competência, isto é, a capacidade de ser e de se posicionar no “tempo e no espaço” (Zumthor, 1997, p. 157). Assim, a presença se constitui na coemergência de tempo e espaço, na qual a performance se efetiva no instante vivido e no território simbólico compartilhado entre narrador e ouvintes.

Nesse contexto, a performance integra corpo e voz em um ato de simbolização que mobiliza tanto o intérprete quanto o público. Ela ocorre na interdependência entre emissão e recepção, configurando-se como uma experiência única de presença, na qual os participantes se influenciam mutuamente (Zumthor, 1997; Machado, 2015). Para além da linguagem verbal, esse processo recorre a múltiplos meios expressivos como voz, gesto e outros recursos de mediação que funcionam como canais de transmissão e de construção de significado (Zumthor, 1997). Logo, a performance se caracteriza por uma multiplicidade de linguagens atuando de forma integrada, envolvendo o público de modo relacional, corporal e estético.

Considerando esse enquadramento teórico, a presença desponta como elemento central da performance oral, conferindo-lhe vitalidade na medida em que torna a comunicação um ato significativo. Ela confere autenticidade à experiência narrativa, estabelecendo conexões entre o mundo ficcional e a realidade compartilhada naquele instante, criando uma conexão genuína entre o ouvinte e a leitura narrada.

Tal entendimento pode ser aprofundado e desdobrado em diferentes dimensões, que se manifestam de forma simultânea e complementar na performance narrativa: a dimensão cênica, a relacional, a cognitiva e a temporal. Retoma-se que, diferente do espaço que já possuía as dimensões definidas em Bortolin (2010), as dimensões da presença se formam a partir do que é entendido dos textos de Zumthor (1993; 1997; 2010), Bortolin (2010) e Machado (2015).

Essas quatro faces da presença ajudam a aprofundar o entendimento de como o ato de narrar se torna experiência única e compartilhada. A partir disso, retomam-se os elementos relacionados à presença apresentados no Quadro 1, aqui desenvolvidos com maior detalhamento.

A presença cênica refere-se à vitalidade e à intensidade comunicativa. Embora o termo “cênica” evoque a teatralidade e compartilhe com ela certos elementos expressivos, não implica a interpretação de um papel, mas a elaboração de uma expressividade orientada à construção imagética e simbólica da narrativa, a partir de fontes orais ou escritas. Trata-se, portanto, de estar em cena sem encenar.

Na narração essa presença está vinculada à condução da história e à relação direta com o ouvinte, ou seja, é a forma extracotidiana pela qual o narrador usa a voz e o corpo para imprimir força expressiva ao ato de narrar. Essa manifestação é o reflexo da entrega do narrador, que se torna linguagem em movimento, ou seja, é o resultado direto de seu comprometimento enunciativo.

Nesse ponto, para Zumthor (1993, p. 228), a performance do narrador se torna linguagem em movimento, em que “[...] a aparição corporal do intérprete [...] constitui um gesto inaugural que fixa as coordenadas de seu discurso [...]”, abrindo um novo espaço e despertando uma “espécie de consciência”. Essa ideia pode ser relacionada à intencionalidade do narrador, como defende Bortolin (2010), que ao predispor-se a partilhar histórias, projeta sua voz e corpo no espaço narrativo, evoca e constrói sentidos que conferem à história uma dimensão exclusiva e irrepetível.

Essa presença se inicia no corpo do narrador, no movimento de modulação da energia que sustenta sua expressividade, ora mais intensa, ora mais suave, e se concretiza no ato narrativo por meio da voz, dos gestos e da disposição corporal. Ao ser compartilhada, essa presença se prolonga na experiência do ouvinte, que passa a integrar a cena como participante ativo. Como afirma Zumthor (1993, p. 229), “Através dessa presença, o ouvinte descobre-se; agir e age no âmago de um mundo de imagens, subitamente autônomas, que se dirigem todas a ele”, transformando o ouvinte em agente ativo da experiência, integrando a cena.

O estado de presença do narrador conecta-se diretamente ao estado de escuta do ouvinte, ambos movidos por uma disponibilidade recíproca: de um lado, a entrega intencional e expressiva; de outro, a ânsia por receber, acolher e partilhar sentidos. Essa relação torna a narrativa essencialmente dialógica, realizada em sua dimensão mais plena. A narrativa, portanto, acontece presença a presença.

Enquanto a presença cênica está ligada à expressividade do corpo e da voz, a dimensão relacional remete à conexão que se estabelece entre narrador e ouvinte. É um vínculo invisível, porém poderoso, que pode ser gerado por meio da identificação, da empatia ou da admiração. É a sensação de proximidade e confiança que faz com que o ouvinte se sinta parte da experiência. Nas palavras de Cavalcante (2015, p. 118) “A interação da leitura mediada pelo

contador desenvolve-se por meio da reciprocidade. Enquanto o mediador empresta sua voz para dar vida ao texto, o ouvinte/leitor oferta escuta, o que ocorre em ritmos e expressões aguçados pela possibilidade da conquista”. Diante a presença relacional se apresenta como uma construção situada, que emerge do encontro entre narrador e público e se renova a cada ato de mediação.

A presença cognitiva refere-se ao engajamento mental e emocional do ouvinte. A narrativa consegue ir além do tempo da escuta e se prolonga, permanecendo na memória e no imaginário. É nesse prolongamento que a história se torna tão significativa que ela continua a ressoar e a ser processada muito depois de ter sido contada.

De forma notável, o imaginário e o lógico emergem como dimensões compartilhadas na experiência narrativa. Conforme aponta Machado (2015), pode se instaurar entre narrador e ouvinte um diálogo em que a imaginação de um alcança a do outro, gerando uma rede de significações que formam um campo de ressonância coletiva, singular e insubstituível.

Complementando essa visão, Silva (2015) ressalta que as histórias são essenciais para a constituição da subjetividade e das relações humanas. Ao afirmar que “[...] Contar ou ouvir reestabelece em cada pessoa a sua própria humanidade” (Silva, 2015, p. 93) o autor expõe que a narrativa é um meio de conexão, que permite ao indivíduo compreender suas vivências e sentir-se menos só na existência. Para Silva, a narrativa alimenta o intelecto, a alma e os vínculos sociais, contribuindo para o amadurecimento psicológico e a formação do sujeito.

Desse modo, é possível perceber que a presença cognitiva, como elaborada por ambos os autores é um processo ativo de participação, no qual tanto o narrador quanto o ouvinte o ouvinte projeta, imagina, associa e transforma. A narrativa, assim, torna-se uma experiência formativa e transformadora, marcada pela fusão entre razão e emoção, pensamento e fantasia, elementos essenciais à construção do humano.

Finalmente, cabe destacar que, para Zumthor (2007), a presença na performance oral se define sobretudo por sua dimensão temporal: um instante único, irrepitível e compartilhado. Trata-se do “*hic et nunc*” performativo (o aqui-e-agora), em que narrador e ouvinte coexistem (Zumthor, 1993, p. 142; 1997, p. 304; 2007, p. 75). O autor afirma que a arte poética oral não busca fixar o tempo; ela incorpora sua instantaneidade na própria estrutura do que é narrado. Nessa perspectiva, a efemeridade não representa uma falha, mas o elemento que confere valor máximo à experiência: o evento comunicativo se desfaz no mesmo instante em que acontece, e é justamente essa condição que lhe dá intensidade e autenticidade. E complementa que,

Para o poeta, a arte poética consiste em assumir esta instantaneidade, em integrá-la na forma de seu discurso. Daí a necessidade de uma eloquência

particular, de uma facilidade de dicção e de frase, de um poder de sugestão: de uma predominância geral dos ritmos. O ouvinte segue o fio, nenhum retorno é possível: a mensagem deve atingir seu objetivo (seja qual for o efeito desejado) de imediato (Zumthor, 1997, p. 133).

Nessa dinâmica, o ouvinte não controla o tempo da narração, diferentemente da leitura individual. Ele se submete ao fluxo temporal da performance, contemplando “[...] a plenitude imediata de uma voz” (Zumthor, 1997, p. 30), condição que reorganiza sua recepção e o insere no regime temporal próprio da oralidade.

Ao mesmo tempo, a presença exige uma “emergência” em existir, que se criando-se e completando-se no instante em que se realiza (Zumthor, 2007, p. 31) e provoca uma alteração profunda no horizonte de expectativas e na memória do ouvinte. A temporalidade da presença, ao invés de limitar o fenômeno, garante que o encontro com a palavra narrada seja um evento existencial capaz de construir uma memória significativa e produzir aprendizado, um legado mnêmico e formativo, transformando o instante fugaz em um ponto de inflexão na relação do sujeito com a linguagem e a literatura.

Logo, a presença temporal é uma experiência única e irrepetível, no qual narrador e ouvinte, juntos, constroem um tempo denso de sentido. Esse instante é efêmero, mas sua intensidade cria uma experiência que perdura e pode até ser inesquecível.

Identificar essas quatro faces da presença: cênica, relacional, cognitiva e temporal permite reconhecer a presença como um dos elementos que dão sentido à palavra, pela expressividade do narrador e a elaboração de um espaço-tempo compartilhado, no qual narrador e ouvintes constroem juntos a experiência literária. A palavra, ao ser pronunciada na performance, deixa de ser apenas signo gráfico e passa a ser vivida, tornando-se acontecimento carregado de intensidade e significação.

#### 4 PERCURSO METODOLÓGICO: O CAMINHO SE FAZ CAMINHANDO

Retoma-se que esta investigação propôs pesquisar a Mediação Oral da Literatura, problematizando como o bibliotecário que narra histórias pode desenvolver habilidades a partir do uso da Oralífera para potencializar a formação de leitores. Apresentando um estudo de natureza básica, adotou uma abordagem qualitativa e caracterizou-se como uma pesquisa exploratória, por buscar compreender, aprofundar e aprimorar os fenômenos investigados, de acordo com a perspectiva apresentada por Minayo (2001).

O delineamento metodológico contemplou levantamento bibliográfico, composto por livros, artigos, dissertações e teses, bem como a análise de documentos produzidos ao longo da prática investigada, incluindo registros de diário de bordo e transcrições de vídeos das ações de mediação oral realizadas. Os dados empíricos foram produzidos por meio desses registros, sendo analisados a partir de uma perspectiva interpretativa, voltada à compreensão dos sentidos, das práticas e das interações no contexto investigado.

A pesquisa foi conduzida a partir do método da autoetnografia analítica, na qual a pesquisadora toma sua própria prática profissional como ponto de partida para investigar e interpretar fenômenos culturais mais amplos relacionados ao campo de atuação em que está inserida. Conforme Ellis, Adams e Bochner (2019), a autoetnografia constitui uma abordagem que articula experiência pessoal, reflexão analítica e interpretação, conectando o vivido individual às práticas sociais e simbólicas que estruturam determinado contexto cultural.

Essa abordagem mostra-se coerente com os objetivos do estudo, ao possibilitar a compreensão situada dos processos de aprendizagem, do desenvolvimento de competências e da construção de sentidos que emergem da prática, à luz dos elementos da Oralífera.

Para contextualizar essa abordagem, de acordo com Geertz (2008), a etnografia é um esforço intelectual voltado à produção de uma “descrição densa”, capaz de revelar significados por meio da inscrição e interpretação do discurso social. Trata-se de uma abordagem que busca acessar as dimensões simbólicas, culturais e afetivas da experiência, partindo de situações particulares para compreender estruturas mais amplas e complexas. Seu objetivo é preservar o que foi dito, fixando-o em formas pesquisáveis que permitam construir sistemas de análise que evidenciem o que é genérico e significativo nessas estruturas, entendidas como construções compartilhadas entre pesquisador e sujeitos.

A autoetnografia amplia esse movimento ao utilizar a experiência do próprio pesquisador como lente de análise (Adams; Herrmann, 2020). Assim, nesta pesquisa, a própria pesquisadora assume-se como sujeito de investigação ao descrever e interpretar sua atuação como bibliotecária no universo da mediação da leitura, mobilizando elementos da cultura de ler e narrar histórias.. O fazer bibliotecário é

compreendido como prática cultural situado e, portanto, passível de investigação etnográfica, cuja imersão reflexiva permite tornar visíveis, de forma crítica, as dinâmicas, os significados e as tensões que emergem no campo investigado.

No âmbito da autoetnografia, a ética exige reflexão constante sobre os limites da narrativa e da autoexposição. Conforme Ellis, Adams e Bochner (2011), a integridade da pesquisa fundamenta-se na honestidade, no respeito aos sujeitos e aos contextos e na observância de princípios éticos. Assim, foram adotados critérios rigorosos na produção e análise dos dados, assegurando confidencialidade, consentimento e proteção da identidade dos participantes.

Reconhece-se que, por envolver a pesquisadora como parte do campo investigado, a neutralidade não se aplica. A subjetividade, nesse contexto, é assumida como componente epistemológico do processo investigativo, articulando-se a uma compreensão situada e interpretativa do fenômeno.

A produção dos dados fundamentou-se em registros sistemáticos, elaborados de forma planejada, contínua e orientada por critérios metodológicos, incluindo diários de bordo produzidos antes e após as narrações, transcrições e registros audiovisuais das ações realizadas.

Como destacam Ellis, Adams e Bochner (2019), a elaboração dos aspectos subjetivos e objetivos em uma análise, a partir de cadernos, desenhos e diários de bordo são características que diferenciam a autoetnografia dos relatórios tradicionais, pois trazem um contexto rico em experiências pessoais e culturais, tornando o texto mais significativo e envolvente. Dessa maneira, como descreve Abrahão (2006, p. 156),

Ao trabalhar como metodologia e fontes dessa natureza o pesquisador, antes do que descrever intenta compreender o caso a que se dedica a estudar e esse movimento implica uma interpretação que extrapola uma leitura linear dos dados de que dispõe, exigindo do pesquisador a construção de uma meta-narrativa.

Neste sentido, compreende-se que este modelo de análise enriquece a pesquisa por contemplar uma perspectiva singular do processo de investigação, que apesar de ser pouco aplicada à Ciência da Informação, é amplamente utilizada na Educação, principalmente na formação de professores. O método articula a escuta dos sujeitos, e permite narrativas que exponham a experiência da pesquisa, convergindo com a proposta deste estudo em investigar a prática das narrativas orais para a formação do bibliotecário que narra histórias.

A seleção do material considerou critérios de relevância em relação aos objetivos da pesquisa, recorrência temática e representatividade das interações observadas, evidenciando aspectos subjetivos e objetivos da prática. Os parâmetros de análise foram definidos a partir dos aspectos verbais, não verbais e contextuais (Santos; Fouraux; Oliveira, 2019), articulando-se com as dimensões teórico-metodológicas do fenômeno, método e processo (Bolívar; Domingo; Fernández, 2001; Bolívar, 2014).

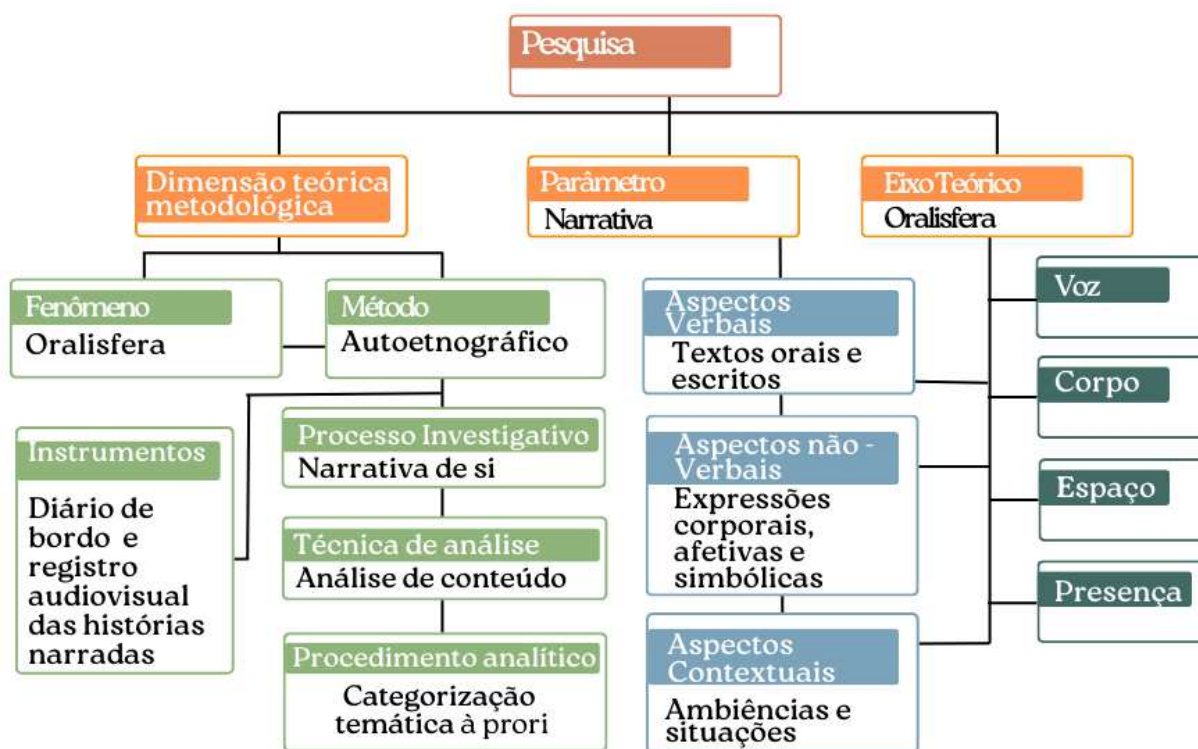
Dessa perspectiva, a narrativa de si foi utilizada como dispositivo reflexivo para organizar, interpretar e sistematizar os registros produzidos, contemplando as dimensões pessoal/social e contextual (Abrahão, 2006). Ela permitiu que as experiências e análises emergissem das ações e reflexões da pesquisadora, funcionando como uma pré-análise subjetiva, que dá sentido e contexto aos dados brutos. Embora esse modelo possa incorporar a voz de terceiros (Bolívar; Domingo; Fernández, 2001; Abrahão, 2006), nesta pesquisa a narrativa foi elaborada exclusivamente pela pesquisadora, exigindo postura ética, atenta e autocrítica.

Para a sistematização e interpretação do material empírico, adotou-se a Análise de Conteúdo, mais especificamente, a categorização temática, conforme proposta por Bardin (2016), como técnica de análise de dados, que possibilitou a organização, a codificação e a categorização dos dados sem suprimir a complexidade das experiências registradas. Essa técnica permitiu estruturar os registros provenientes do diário de bordo, das transcrições dos vídeos e das narrativas reflexivas da pesquisadora. Conforme apontam Bolívar e Porta (2010), esse método mostra-se pertinente à autoetnografia por favorecer a identificação de regularidades, aproximações e contrastes no material empírico, preservando seu caráter descritivo e interpretativo e assegurando rigor analítico à investigação.

Utilizou-se a técnica de categorização *a priori*, fundamentada nos elementos do eixo teórico da Oralífera: voz, corpo, espaço e presença, definidos no referencial da pesquisa. Tal procedimento permitiu analisar o material em diálogo direto com essas dimensões, assegurando coerência entre objetivos, referencial e interpretação dos dados, ao examinar como esses elementos se manifestam e se articulam nas narrativas.

O diagrama a seguir (Figura 3), sintetiza a estrutura metodológica adotada na pesquisa, destacando a relação entre a produção de dados, os parâmetros de análise, a narrativa de si e a Análise de Conteúdo, bem como as dimensões consideradas no estudo.

**Figura 3** – Diagrama da estrutura de pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora.

A investigação foi estruturada em duas etapas complementares. A primeira consistiu em uma pesquisa bibliográfica, que utilizou como *corpus*: artigos, dissertações, teses e livros, sem delimitação temporal, que articularam os termos: mediação, oralidade, leitura literária, Mediação Oral da Literatura e Oralísfera. As fontes bibliográficas foram: Google Acadêmico, Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), Scientific Electronic Library Online (SciELO), Base de Dados da Ciência da Informação (Brapci) e a biblioteca física e digital da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Esta parte contribuiu para o embasamento deste estudo e se apresentou nos fundamentos teóricos e nos resultados da pesquisa.

A segunda etapa foi a pesquisa de campo, na qual a pesquisadora realizou três sessões de narração de histórias para estudantes do Colégio de Aplicação – Anos Iniciais, no campus da UEL. Esses encontros foram sistematicamente registrados e analisados à luz dos parâmetros definidos, compondo um material que articulou teoria e prática para compreender a Mediação Oral da Literatura.

Na definição do ambiente e dos sujeitos que favoreceriam a análise da Oralísfera, partiu-se do pressuposto de que “[...] na MOL a obra literária só se concretiza com a participação do leitor no momento da recepção [...]” (Bortolin, 2011, p. 267). Assim, crianças foram escolhidas como público, por oferecer subsídios para a pesquisadora observar, de forma mais autêntica, as dinâmicas da oralidade e sua relação na construção de sentidos. Justifica-se esta escolha, em razão da criança ter uma predisposição inerente à interação e à escuta ativa, características distintivas de seu desenvolvimento cognitivo e socioemocional.

Na infância, a estrutura cerebral e a amplitude de vivências estão em desenvolvimento, o que torna as crianças mais abertas à novidade e à absorção de narrativas com menor carga de julgamento ou pragmatismo, em comparação aos adultos, que costumam ser orientados por objetivos práticos e propensos a filtrar informações com base em experiências prévias ou a enfrentar distrações inerentes ao cotidiano (Knowles, 1984; Beck; Flexer, 2011). Embora o foco dos registros recaísse na narradora, ao investigar os elementos da voz, do corpo, do espaço e da presença, a interação com o público infantil foi indispensável para evidenciar ações, reações e intervenções que permitissem analisar o funcionamento, ou não, das estratégias narrativas à luz da literatura científica.

Nessa perspectiva, entende-se que as escolas oferecem um ambiente estruturado, onde é possível encontrar grupos de crianças da mesma faixa etária, facilitando a aplicação de atividades e a coleta de dados de forma sistemática. O ambiente escolar é um espaço de incentivo diário de oralidade e a leitura, seja por meio de aulas, projetos de leitura ou atividades colaborativas, o que favorece para que as crianças estejam mais preparadas para ouvir histórias. O Colégio de Aplicação da UEL possui constante relação com as atividades do Laboratório dos Anos Iniciais (CECA/EDU), e se apresentou como uma adequada instituição parceira para as propostas desta pesquisa.

Em acordo com o Colégio Aplicação e, de modo a minimizar os impactos de horários e rotinas dos estudantes, foi disponibilizada a turma do 4º B, do período vespertino, para a realização de três encontros de narração de histórias. Por esta razão, contabilizou-se uma amostra de 35 participantes, que corresponde a quantidade de estudantes (33) e de professoras (2).

Nesse cenário, apresentou-se uma amostra não probabilística e intencional, cujos participantes foram selecionados em função de sua capacidade de proporcionar um contexto rico para a compreensão do fenômeno em estudo e, concomitantemente, para subsidiar a reflexão do pesquisador a respeito de sua própria práxis. Essa escolha metodológica permitiu uma análise aprofundada das particularidades e subjetividades que emergiram, ou seja, das ações e reações dos estudantes em relação às ações da pesquisadora, sendo coerente com os objetivos do estudo, que visaram a uma compreensão densa e qualitativa, e não generalizações sobre a amostra.

Soma-se a isso o fato de que, nessa fase escolar, as crianças entre nove e dez anos demonstram controle e organização na expressão verbal, equilibrando espontaneidade e coesão em suas narrativas. Essa habilidade favorece uma relação consciente e genuína com o narrador de histórias, possibilitando formas autênticas de apropriação da informação. Segundo Coelho (1999), nessa etapa a criança se interessa por histórias mais longas e enredos simples, sendo capaz de fantasiar e articular o pensamento lógico. Dessa forma, esta turma pôde contribuir para a fruição na interação com a narração de histórias por meio da partilha oralizada.

O estudo foi regulamentado e aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Estadual de

Londrina CEPUEL, sob o processo nº 7.476.200 e a Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED), com o protocolo nº 22.642.842-9. A partir disso, estudantes foram convidados a participar da pesquisa a partir do conhecimento e autorização deles e de seus responsáveis por meio dos documentos: Termo de Assentimento Livre e Esclarecido e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. E por esta razão, a participação só se realizou após o estudante entregar os dois documentos assinados. Seguindo os preceitos éticos, deu-se a opção aos estudantes que não se sentissem à vontade, de não participarem da narração de histórias, sendo ofertado uma outra sala próxima, onde as mesmas histórias seriam lidas em voz alta por uma das integrantes do projeto.

Apesar deste preparo, nenhuma criança se negou a participar dos encontros. Acrescenta-se que os livros utilizados na narração das histórias, logo após os encontros, foram doados à escola pois, posteriormente as professoras poderiam utilizá-los na disciplina de língua portuguesa, conforme acordado com o Colégio.

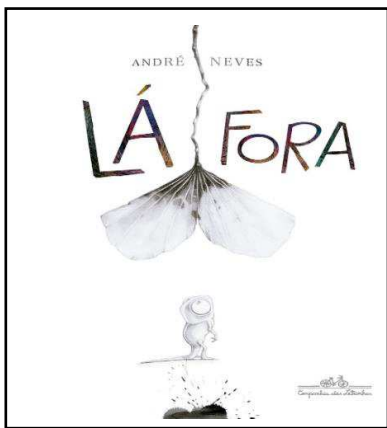
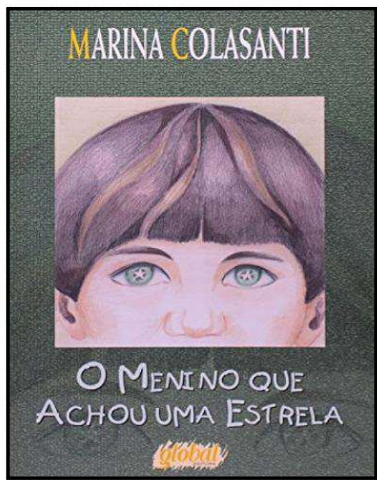
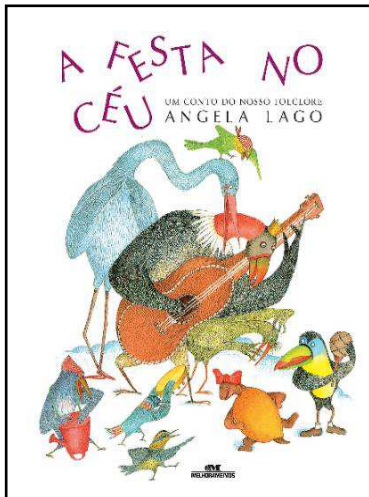
Estruturou-se para isto, três encontros na sala 640 do CECA, denominada Laboratório dos Anos Iniciais (LAI), localizada no Centro de Educação, Comunicação e Artes (CECA), próximo ao Colégio, uma distância aproximada de 60 metros. A escolha deste local se justifica por ser um espaço adequado para uma narração de histórias, pois é amplo, tem ar-condicionado, ventilador, cadeiras para sentar e tapetes emborrachados, caso as crianças preferissem sentar-se no chão, contribuindo para a segurança e o conforto de quem ouve histórias. Reitera-se que o Laboratório dos Anos Iniciais tem uma sólida e duradoura relação com a escola em questão, compartilhando em outras ações similares à atual proposta.

Os encontros aconteceram em três datas diferentes, no horário de aula de língua portuguesa, definidas em parceria com a escola. Os estudantes aguardaram os responsáveis da pesquisa no pátio da escola e foram conduzidos a pé por eles até o LAI.

Para a escolha das obras determinam-se os critérios: livros literários infantis de autores brasileiros com temática aberta, ou seja, sem um tema pré-determinado (como por exemplo: meio ambiente, questões étnicas ou de gênero, entre outros), adequado para a faixa etária (9 e 10 anos) e disponível no acervo pessoal da narradora. Consideraram-se as histórias de propostas abertas, pois o intuito era oportunizar uma dinâmica em que os ouvintes tivessem autonomia para identificar as relações com a história de acordo com o seu próprio contexto, conforme fosse narrada. Buscando seguir como premissa a orientação de Abramovich (2001) em que a leitura para crianças promova experiências de humor, encantamento e reflexão, permitindo que a criança se identifique com personagens, reconheça conflitos e encontre, simbolicamente, caminhos para lidar com suas próprias dificuldades (Abramovich, 2001). Entende-se que a abordagem de temas específicos deve ser integrada aos conteúdos escolares e dispor de tempo ampliado de conversa com os estudantes para um direcionamento ideal de mediação pedagógica, o que não se configurou como objetivo deste estudo.

Após constantes e cuidadosas leituras, definiram-se as três obras apresentadas no Quadro 4.

**Quadro 4** – Livros escolhidos para mediação e narração de histórias

| História para o primeiro encontro  |  |
|--|--|
| <b>Título</b>  | Lá fora  |
| <b>Gênero</b>  | Literatura infantil  |
| <b>Autor</b>   | André Neves  |
| <b>Editora/Ano</b>   | Companhia das Letrinhas, 2023  |
| <b>Sinopse</b>   | Os camaleões viviam em um reino sem cor, até que um dia, um deles decide explorar o lado de fora e descobre uma natureza com diversidade de formas e cores.  |
| <b>Proposta</b>  | Realizar a mediação da leitura com o livro, ou seja, falando em voz alta sem alterar nenhuma palavra do texto e apresentando suas imagens. Explorar as imagens e como a narrativa conduz para elementos da diversidade e rompimento de padrões.  |
|    |  |
| História para o segundo encontro   |  |
| <b>Título</b>  | O menino que achou uma estrela   |
| <b>Gênero</b>  | Literatura infantojuvenil  |
| <b>Autora</b>  | Marina Colasanti   |
| <b>Editora/Ano</b>   | Global, 2000   |
| <b>Sinopse</b>   | Um menino encontra uma estrela quase sem vida e decide cuidar dela até que possa se recuperar e voltar para o céu.   |
| <b>Proposta</b>  | Realizar a mediação da leitura sem o apoio do livro. Dialogar a respeito das ideias e dos sentimentos que personagem expõe ao cuidar de algo tão singular.   |
|   |  |
| História para o terceiro encontro  |  |
| <b>Título</b>  | A Festa no Céu   |
| <b>Gênero</b>  | Literatura infantil baseada em uma fábula clássica   |
| <b>Autora</b>  | Angela Lago  |
| <b>Editora/Ano</b>   | Melhoramentos, 1999  |
| <b>Sinopse</b>   | A tartaruga decide ir em uma festa no céu que é só para bicho que voa. Ela consegue carona para a ida, mas será que ela consegue voltar?   |
| <b>Proposta</b>  | Narrar a história, adaptando-a e misturando elementos narrativos e cênicos. Trazer a reflexão das questões morais e éticas trazidas na trama e as soluções empregadas pelas personagens. As fábulas ajudam também a desenvolver o senso crítico, a criatividade, a comunicação e a expressão oral. |
|  |  |

Fonte: Elaborado pela autora.

A escolha dos diferentes modos de apresentar cada história, como exposto no Quadro 4, fundamenta-se na compreensão de que os recursos mediadores influenciam diretamente a recepção do público. Conforme Coelho (1999), cada forma de apresentação, como a leitura com livro, sem livro ou narração livre, possui potencialidades específicas e deve ser escolhida de acordo com os objetivos desejados.

Assim, a primeira história, “Lá fora” (Neves, 2022), foi mediada com o livro em mãos, valorizando as ilustrações como parte constitutiva do discurso narrativo. As imagens funcionaram como um convite à participação dos estudantes, favorecendo a interação e permitindo que a leitura se configurasse como um encontro multissemiótico entre texto, imagem e voz. Nessa mediação, a exploração das ilustrações além das cores e dos animais representados abrangeu todos os elementos visuais que evocam diversidade, estimulando a reflexão sobre como identificar e promover a pluralidade na sociedade.

A segunda história, “O menino que achou uma estrela” (Colasanti, 2000), exigia outra abordagem: sua natureza introspectiva, delicada e contemplativa indicava a necessidade de uma mediação oral sem o suporte do livro, privilegiando a escuta atenta e o silêncio compartilhado. A ausência de imagens impressas direcionou o foco para os gestos, expressões e movimentos da narradora, bem como para o ritmo e a entonação da voz, elementos que mobilizam o imaginário do ouvinte e reforçam o recolhimento como dimensão essencial da experiência literária. A história trata de questões de sensibilidade e imaginação, permitindo conversar com as crianças sobre o significado do cuidado e sobre o que a estrela poderia simbolizar para cada uma. Ao acompanhar os sentimentos e questionamentos do personagem, as crianças exercitaram a compreensão do que se passa consigo mesmas e com os outros, desenvolvendo atitudes de respeito e empatia, aspectos fundamentais para o bem-estar e para a convivência.

A terceira história, , uma adaptação oral da fábula<sup>8</sup> “A festa no Céu” (Lago, 1999) trouxe questões morais e éticas por meio dos conflitos vividos pelos personagens, incluindo a explicação de alguns fenômenos naturais, comum nos contos orais (como o porquê de o casco da tartaruga ser assimétrico e o urubu ser da cor preta). Por se tratar de uma narrativa amplamente difundida no repertório cultural das crianças, optou-se por uma narração livre, não limitada às palavras do texto escrito, mas reconstruída pela memória, pela improvisação e pelas nuances performativas da narradora. Essa escolha dialoga com Bortolin (2010, p. 183), em que “[...] o leitor-narrador tem maior liberdade para incluir falas e usar o corpo

---

<sup>8</sup> Sunwolf (2005) observa que as fábulas são histórias curtas, protagonizadas quase sempre por animais e que conduzem o ouvinte a refletir sobre comportamentos e dilemas universais. Por circularem amplamente entre culturas, costumam trazer, ao final, um imperativo moral explícito ou sugerido. No entanto, como complementa Gregório Filho (2002), sua potência não está em decifrar uma moral pronta, mas em reconhecer que a leitura e a escuta dessas narrativas podem contribuir para a formação do sentido de responsabilidade social, estimulando a criança a pensar sobre suas ações e sobre a convivência com o outro.

em todas as suas possibilidades (gestos, expressões faciais...)”, indicando que o conhecimento prévio sobre a história e os objetivos da mediação orientam a forma de apresentação, garantindo adequação ao público e ao contexto.

No entanto, é preciso cautela para que essas práticas não se confundam ou se esvaziem conceitualmente. A mediação da leitura, por exemplo, não deve ser reduzida a uma leitura técnica e desprovida de intencionalidade formativa. Do mesmo modo, a valorização da narração como prática espontânea e criativa não deve obscurecer sua potência pedagógica e sua articulação com objetivos de aprendizagem. Dessa forma, a presente pesquisa adota um olhar integrador, atento às especificidades metodológicas e conceituais de cada prática. Ambas constituem modos legítimos de experienciar a linguagem e o mundo, contribuindo para uma formação leitora mais ampla e significativa.

Apesar das obras escolhidas “Lá fora” e “A festa no Céu” serem indicadas pelas editoras para estudantes mais jovens (a partir de 4 e 6 anos), respectivamente, este estudo focalizou a forma como os textos poderiam ser mediados com os estudantes do quarto ano do Ensino Fundamental I. Partiu-se do princípio de que as indicações de idade não são absolutas, mas sim orientações flexíveis que apontam possibilidades de leitura individual. Desse modo, a mediação oral das histórias foi concebida como um espaço de ampliação de sentidos, favorecendo a escuta ativa, o diálogo e a reflexão a respeito dos conteúdos literários.

A escolha das obras utilizadas nesta pesquisa vai além das determinações metodológicas propostas para as atividades com as crianças e envolve também aspectos pessoais, apresentado no relato da pesquisadora, a seguir:

**“ O primeiro livro, Lá Fora, chegou a mim como um gesto de carinho: foi um presente de uma colega de sala que havia me ouvido contar histórias e, tocada por essa experiência, decidiu me ofertá-lo. Esse gesto de admiração me emocionou e despertou imediatamente o desejo de conhecer a obra. Ao lê-la, encantei-me com suas ilustrações delicadas e com as múltiplas possibilidades de compreender a diversidade de cores, de formas, de olhares, de modos de existir no mundo.**

**O segundo livro, O Menino que Achou uma Estrela, de Marina Colasanti, encontrei por acaso, num passeio entre as estantes da Biblioteca Setorial da UEL. A leitura me tocou profundamente: cada palavra, cada imagem construída pela autora, a forma como o personagem é apresentado e como a narrativa se desenrola despertaram em mim um encanto imediato. Ao terminar a leitura, fui tomada por um pensamento insistente: o de que eu gostaria de ter conhecido essa história na infância. Perguntei-me que menina eu teria sido se tivesse contato com esse livro antes. Talvez não tivesse me encontrado tão pequena diante do mundo.**

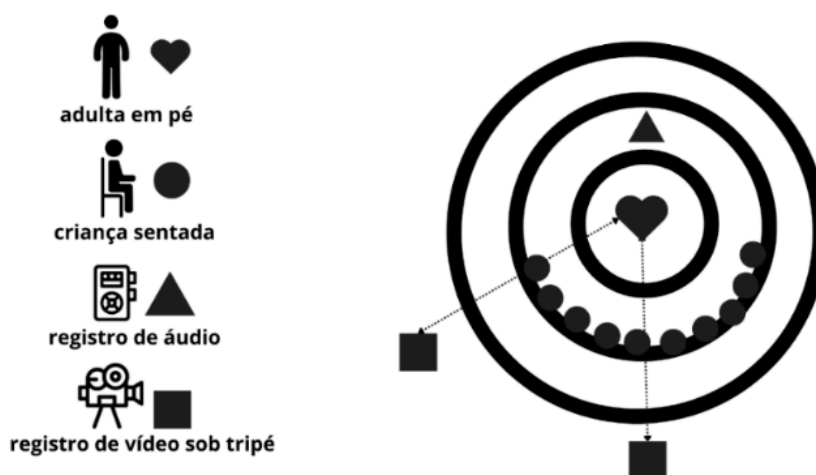
**A terceira história é um retorno às minhas memórias de infância. É uma narrativa que ouvia quando criança, e que permaneceu comigo ao longo dos anos, reaparecendo em diferentes**

versões e vozes. Encontrei grande proximidade entre essa lembrança e a obra de Angela Lago, cujas narrativas recuperam elementos das histórias ouvidas na minha trajetória. Aqui tomo liberdade de incluir outras palavras e melodias que nem eu ou meu pai recordamos, pequenos traços da versão de Ana Maria Machado e da coleção Disquinho, além de rimas inspiradas no cordel, ajudaram a compor a história. Por isso, ao escolhê-la, sinto que também revisito minha formação, costurando passado e presente por meio da oralidade”.<sup>9</sup>

Os materiais utilizados para a execução da prática foram livros, caixa colorida, chapéu, violão e três equipamentos para registro: uma câmera filmadora da marca Canon EOS 5D Mark II com tripé (imagem frontal da coleta), um celular modelo Mi 9 NOTE (imagem diagonal) com tripé e um gravador para o registro do áudio. O uso de diferentes equipamentos promoveu a garantia da apreensão visual e sonora. Menciona-se que o registro apenas em áudio não se efetivou pela falha do equipamento, o que não prejudicou a coleta de dados, pois a captação de áudio nos vídeos foi satisfatória.

O espaço foi organizado com cadeiras em um semicírculo para a acomodação das crianças, a narradora posicionada ao centro logo à frente, o gravador de voz próximo à posição central e duas câmeras posicionadas com foco na contadora. Ilustra-se este cenário na figura abaixo:

**Figura 4 – Croqui do espaço**



Fonte: Elaborado pela autora.

O tempo de cada ação foi em torno de 50 minutos, considerando a chegada, as interações e a saída dos estudantes do local de apresentação. A duração de cada história foi de 15 minutos em média, conforme as indicações de Coelho (1999), para não ser demasiado extenso e cansativo para os ouvintes. Ao final de cada história foi proposta uma atividade relacionada ao que foi narrado, somando o tempo médio de 15 minutos de atividade e 15 minutos de conversa.

<sup>9</sup> Registro feito no diário de bordo da autora, em 20 de outubro de 2025.

Após a realização das três dinâmicas, os registros em vídeo foram transcritos, todavia, a ferramenta *TurboScribe*, devido à longa duração e à alta qualidade da imagem, não se mostrou eficaz na realização da transcrição. Testes com outros aplicativos apresentaram as mesmas limitações, tanto em relação ao tamanho e formato dos arquivos quanto à precisão na transcrição das falas. Diante das limitações técnicas encontradas nos processos de transcrição automatizada, recorreu-se à transcrição manual dos registros em vídeo.

Paralelamente a essa etapa, foi mantido um diário de bordo, escrito à mão, que registrou as ações desenvolvidas e abrangeu as experiências vivenciadas em cada uma das histórias, constituindo-se como um importante documento complementar para a análise qualitativa.

Nesse contexto, o diário de bordo, também denominado diário de campo, é compreendido como '[...] um suporte para o registro de observações realizadas a partir de relatos. São documentos constituídos por percepções, reflexões, fatos de observações que foram possíveis de serem capturadas, a partir da mediação da linguagem' (Teixeira; Pacífico; Barros, 2023, p. 1685-1686).

Vale destacar que não há um modelo único ou padronizado para sua elaboração e a sua construção pode assumir diferentes configurações, conforme o repertório teórico-metodológico do pesquisador. O que confere relevância ao diário é o conteúdo produzido, o qual se mostra fundamental para a descrição e análise aprofundada da realidade investigada (Teixeira; Pacífico; Barros, 2023). Nesse ponto, realizou-se a organização reflexiva do corpus por meio da narrativa de si, que funcionou como dispositivo para articular os elementos objetivos e subjetivos da prática. Dessa maneira, sua utilização na pesquisa possibilitou o aprofundamento das análises, contribuindo para uma compreensão mais ampla, crítica e reflexiva dos processos observados.

Nesta etapa, foram elaborados quadros descritivos que articulam os elementos da narrativa verbal, não verbal e contextual, assim como as impressões subjetivas da pesquisa, compondo a estrutura base para a interpretação e discussão da temática. Na sequência, estabeleceu-se uma relação entre a composição teórica adotada nesta pesquisa e a apresentação categorial dos aspectos descritos na etapa anterior.

Por fim, a discussão dos resultados se apresentou de forma crítica e objetiva em diálogo com os pressupostos teóricos, encadeando possíveis conexões entre a prática e a teoria da narração de histórias exercida pelo bibliotecário.

## **5 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS: DO TRAJETO NARRATIVO AOS RASTROS DA EXPERIÊNCIA**

A presente análise teve como objetivo interpretar os dados empíricos obtidos durante o primeiro encontro de uma dinâmica narrativa, adotando como referencial teórico-metodológico a análise de conteúdo na vertente categorial, conforme proposta por Bardin (2016). As categorias temáticas mobilizadas nesta investigação: voz, corpo, espaço e presença, foram fundamentadas no arcabouço teórico da Oralífera, conforme delineado por Bortolin (2010), e nortearam tanto a organização quanto a interpretação do material empírico.

Seguindo as etapas sistematizadas por Bardin (2016), o procedimento analítico compreendeu as seguintes fases: leitura flutuante e pré-análise dos documentos, exploração do material, tratamento dos dados e interpretação dos resultados. O corpus documental foi constituído pela transcrição do vídeo do encontro, pelas anotações do diário de bordo e pelo texto narrado. A categorização temática foi realizada a partir da análise desses registros, organizando-se os parâmetros em três dimensões analíticas: aspectos verbais, não verbais e contextuais, de forma a contemplar os elementos expressos na linguagem oral, corporal e no ambiente performativo. Essas dimensões, conforme previsto por Bardin (2016), são fundamentais para uma leitura abrangente do conteúdo, pois permitem a avaliação integrada dos diferentes modos de expressão presentes nos dados analisados.

A análise utilizou as noções de unidade de registro e unidade de contexto, conforme delineadas por Bardin (2016). A unidade de registro foi definida como o menor segmento de conteúdo dotado de significação pertinente aos objetivos da pesquisa, servindo como base para a codificação. Cada unidade de registro correspondeu a trechos extraídos diretamente dos materiais empíricos, relacionados às categorias previamente estabelecidas. A seleção dessas unidades foi orientada pelos temas emergentes e pela relevância interpretativa dos acontecimentos descritos, valorizando o sentido que emergia do contexto em que estavam inseridos.

Por sua vez, a unidade de contexto foi utilizada para situar as unidades de registro dentro do ambiente narrativo em que ocorreram, permitindo compreender as condições e circunstâncias específicas da performance. Como destaca Bardin (2016), a unidade de contexto é fundamental para atribuir sentido pleno à unidade de registro, uma vez que amplia sua interpretação ao considerar o entorno semântico e situacional em que os dados se manifestam.

No que se refere à validação intersubjetiva, Bardin (2016) recomenda a utilização de verificações por pares ou codificadores independentes. No presente estudo, tal procedimento

não foi adotado, uma vez que a análise foi conduzida integralmente pela pesquisadora, que também desempenhou o papel de narradora, em consonância com a perspectiva autoetnográfica que orientou a investigação. As categorias de análise: voz, corpo, espaço e presença, foram definidas *a priori*, fundamentadas no referencial teórico da Oralífera (Bortolin, 2010), e mantidas ao longo do processo, ainda que nuances interpretativas tenham sido incorporadas para ampliar sua compreensão sem gerar novas categorias.

A vinculação entre essas categorias e as dimensões analíticas verbais, não verbais e contextuais deu-se mediante mapeamento temático que relacionou os registros empíricos (transcrição, diário de bordo e texto narrado) aos aspectos expressivos observados, possibilitando que cada unidade de registro fosse codificada segundo a categoria predominante e situada na dimensão correspondente, preservando a coerência do corpus e a lógica de codificação empregada.

Em seguida, procedeu-se à interpretação das categorias temáticas, por meio da associação entre os conteúdos identificados e as características específicas de cada categoria da Oralífera. Esta análise buscou descrever e interpretar as manifestações de voz, corpo, espaço e presença ao longo do processo narrativo, respeitando a dinâmica temporal do encontro, desde as etapas que o antecedem até aquelas que o constituem e se desdobram após o evento.

O relato buscou preservar a formalidade e o padrão acadêmico da escrita, sem, contudo, comprometer os aspectos objetivos e subjetivos emergentes ao longo do processo investigativo. Para melhor compreensão, foram apresentados em negrito as articulações da pesquisadora que ocorreram durante o processo. Em sequência, nos quadros de análise dos elementos da Oralífera destacam-se as citações diretas da pesquisadora, que se articulam entre o texto narrado, a transcrição do vídeo e o diário de bordo, em sequência cronológica.

## 5.1 PRIMEIROS PASSOS: (RE)CONHECIMENTO DOS SUJEITOS DA ANÁLISE

A inclusão de uma narrativa autobiográfica com caráter metodológico, alinhada à perspectiva autoetnográfica, permite situar a pesquisa a partir da própria experiência da narradora. Ao apresentar sua trajetória como leitora e contadora de histórias, busca-se revelar o contexto formativo que fundamenta sua prática, evidenciando as vivências, influências e afetos que moldaram sua atuação na medição oral da literatura. Essa abordagem possibilita compreender quem narra e de que modo essa jornada repercute na escuta de quem recebe as histórias, reconhecendo que o ato de narrar é inseparável da história de vida de quem conta e se

entrelaça às memórias e percepções do público. A seguir, apresenta-se o relato.

“Desde cedo fui apaixonada por livros e histórias, ainda que minha proximidade física com algumas literaturas tenha acontecido tardiamente. Na minha infância, de origem muito simples, não tínhamos acesso ao livro até o início da vida escolar. Mas, vez ou outra, minha mãe trazia da casa de uma tia rica alguns gibis velhos, que usufruí intensamente a ponto de aprender a ler antes de frequentar a escola. Na época em que estudava nas escolas municipais de Arapongas, não havia projetos de leitura ou contação de histórias, mas minha curiosidade pelos livros já pulsava.

Éramos três crianças em casa, ansiosas por um afeto paterno que nos era caro. E, em alguns raros acontecimentos, vivemos instantes mágicos de histórias orais. Meu pai nos reunia à noite, depois da janta, e contava histórias de tradição oral, como “A Festa no Céu” e “O Macaco e a Velha”. Outras vezes, trazia os contos maravilhosos mais conhecidos: “Chapeuzinho Vermelho”, ‘Branca de Neve’ e “Os Três Porquinhos”. Mas ele tinha o dom da invenção: misturava as histórias, embaralhava os personagens e criava finais inesperados, totalmente diferentes dos modelos convencionais. De repente, os porquinhos salvavam a Chapeuzinho ao avisarem do lobo que tentou soprar suas casas; tinha o lenhador que aparecia perdido no meio de sete anões que procuravam a casa da vovó porque uma velha deu uma maçã envenenada para a princesa... E nesse rebuliço, todos os personagens se encontravam e no final tudo se resolvia em cantoria, como se a imaginação tivesse o poder de costurar cada fio solto.

Lembro-me, ainda nos primeiros anos escolares, de ler a coleção ‘Os Pingos’ de Mary França e Eliardo França, e, mais tarde, me encantar com os livros ‘Mico Maneco’, ‘Festa no céu’, que conheci em diferentes versões (algumas o personagem principal era o sapo, outras, o jabuti). Vieram depois os livros da coleção “Vagalume” e o “Cachorrinho Samba”, de Maria José Dupré. Mas o acesso às bibliotecas continuava esporádico.

No ensino médio, fui uma adolescente estudiosa e introspectiva. Mergulhei em poesias e contos de Clarice Lispector e Caio Fernando Abreu, leituras que marcaram esse período confuso da vida. A relação com a biblioteca escolar era silenciosa, distante; por isso, recorria aos amigos, pedindo emprestados os livros que me faltavam.

A primeira graduação em Artes Cênicas, apesar de aparentar o contrário, exigiu extensas leituras de técnicas, conceitos e análises críticas de autores, até então desconhecidos. Nessa fase compreendi a diferença entre a leitura cotidiana e a acadêmica, como se estivesse reaprendendo a ler e escrever, pois a linguagem acadêmica se difere da informalidade utilizada no dia a dia. Em relação às histórias narradas, vivi um hiato. Não

percebia, à época, as valiosas conexões entre a narração oral da leitura literária e as artes.

Nesse mesmo período consegui um emprego na Livrarias Curitiba de Londrina, onde pude aos poucos ampliar minha visão de mundo por meio das frequentes leituras nos intervalos do trabalho. Lia livros de todos os tipos e assuntos. Eu os consumi como se não houvesse amanhã. Posso dizer que neste momento da vida tive uma massiva e profícua experiência com a leitura literária. Durante os quase dez anos como funcionária da livraria fiz alguns momentos de Hora do Conto. Entretanto, a forma com que eu fazia era despreziosa, sem técnica e sem entender a profundidade deste compromisso.

Notei que ler alimenta e dá fome de conhecimento ao mesmo tempo. A partir da leitura e da escuta de novas histórias fui incorporando a minha própria, ansiando em repartir narrativas que ouvi, li e vivi. Nisto, entendi que a fome de ler despertou uma fome maior, a fome de partilhar. Durante muito tempo eu não havia feito essa relação, entre as experiências da infância e a da vida adulta, achei que eu era a “diferentona” de casa, a única interessada em livros e histórias. Engano meu. Ao revisitar essas memórias percebo que naquela oralidade simples do meu pai havia um legado: uma herança de narradora de histórias.

A relação mais próxima com o livro e a leitura foram alguns dos elementos que facilitaram a escolha pelo curso de Biblioteconomia que iniciei em 2021, em pleno momento pandêmico. Segui me nutrindo de livros e autores que tratavam a leitura e a narração de histórias em contexto acadêmico, mas sem perder de vista o seu poder humanizador. Durante o estágio não obrigatório na Biblioteca Central da UEL, em 2022, entre as arrumações dos livros, conheci um texto que me guiaria para o que estudo atualmente, a tese de doutorado da professora da UEL, Sueli Bortolin, sob o título: *Mediação Oral da Literatura: a voz do bibliotecário lendo ou narrando*. Fui lendo aos poucos e em cada leitura me surgia na mente um “Eureka!”, é isso o que quero estudar. E com isso, fui me encaminhando para outras leituras fundamentais para compreender a mediação, as pessoas, o bibliotecário, a criança, o mundo.

Durante a graduação, narrei histórias para crianças e adultos em diferentes lugares: praça pública, LAI, escolas e bibliotecas. Desta vez, com uma visão mais consciente, apurada e comprometida com o ouvinte, pois sigo buscando, por meio da profissão bibliotecária, com a arte de narrar, proporcionar meios de promover o protagonismo em presentes e futuros leitores.

Apoio-me em Perrotti (2017) ao defender o protagonismo como uma forma de se posicionar no mundo, ativa e conscientemente. A leitura crítica, que se constrói pela

informação, permite autonomia, pensamento crítico e dignidade em prol de uma sociedade justa e pacífica. Digo isto, porque o meu próprio posicionamento diante do mundo mudou significativamente pelas leituras ‘construídas’ ao longo dos anos.

Me inspiro principalmente nos livros infantis, que tanto me acompanharam, nutrindo minha criança interior, com histórias que me arrebatavam para lugares e aventuras espetaculares.

Quando criança, eu ouvia as histórias narradas por meu pai, fechava os olhos para criar, a meu modo, cada detalhe. Lendo ou contando eu me permitia viajar pela história e mergulhar nos personagens, de Emília de Monteiro Lobato à Lady Macbeth de Shakespeare. Hoje, com um filho pequeno quero que ele sinta o mesmo frenesi, aquele frio na barriga e calor na alma, ao se deparar numa maravilhosa história junto ao seu personagem favorito. Na verdade, desejo isso a todas as pessoas desse mundo: que uma criança, de idade ou de alma, ao se sentar para ouvir um “Era uma vez...”, tenha os olhos a brilhar, o corpo a sentir e a alma a viver.

No momento em que me encontro, ainda me atravessa a pergunta: quem ouve as histórias que conto? Que parte de mim alcança cada um deles? Que imagem ficam da narradora, da história, do espaço, do livro? Essa reflexão, que já me acompanhava antes, se intensificou durante este estudo, tornou-se inevitável. Outra reflexão aconteceu também neste estudo. Quem são essas crianças? Quem, de fato, estava me ouvindo?

Ao preparar os encontros, eu não sabia exatamente qual turma viria ouvir as histórias. Ainda assim, escolhi as narrativas com antecedência, apostando na sensibilidade do texto, na força das imagens e no potencial de encantamento que cada obra carregava. Só depois soube que aquelas crianças não conheciam nenhuma das histórias que escolhi. Foi um risco, eu sei. O recomendado, e aquilo que também defendo em minha prática, é conhecer bem não só o que se vai contar, mas para quem se vai contar.

Essa antecipação do público talvez tivesse me poupado da preocupação que me atravessou no primeiro encontro: e se elas não gostarem da história? E se ela não tocar a ponto de se sensibilizarem, ou não desejarem ler novamente? Talvez, se eu as conhecesse melhor antes, essa angústia nem se manifestasse. Mas, por outro lado, foi também esse não saber que abriu espaço para o encontro real, aquele que se constrói no instante, e é o que acontece em muitas bibliotecas e mediações.

As crianças são estudantes do quarto ano do ensino fundamental do Colégio Aplicação UEL, do período vespertino. Entre os 33 alunos, 20 eram meninas e 13 meninos, com idades entre nove e dez anos. A turma contava com três crianças neurodivergentes

(TEA), todas integradas às propostas do encontro e acompanhadas por uma professora de apoio e a professora regente.

Não tínhamos um contato frequente, mas elas já haviam estado no LAI, em outras sessões de narração das quais participei. Só percebi isso ao reencontrá-las na escola, pois reconheci seus rostos e suas vozes. Uma memória afetiva silenciosa emergiu ali, trazendo junto uma espécie de reencontro, compreendida só posteriormente.

São crianças espertas, curiosas, cheias de perguntas. E, por meio do projeto de extensão “Formação do mediador de leitura da Rede pública de Educação II” do qual participei, eu sabia de algo que me incomodava profundamente: elas estão sem acesso pleno à biblioteca escolar. Isso me entristeceu. Pensar na potência leitora dessas crianças, na sede que têm pelos livros, e saber que, embora a biblioteca possua um bom acervo, ele não está disponível com a regularidade que elas merecem. Ouvi isso delas também durante os encontros, o que só reforça a urgência de oportunizar o contato com as histórias.

Esses estudantes foram fundamentais para que eu compreendesse a narração como algo que se constrói ‘com, entre, e através de’. Digo, com convicção, que tive muita sorte em estar com essa turma. Eram interessadas, participativas, generosas. Entregavam-se às propostas com espontaneidade e sinceridade. As histórias reverberavam nelas e voltavam para mim em forma de perguntas, comentários, risos, reflexões. Era como se cada palavra se estendesse para além do livro, tocando suas realidades, provocando novos sentidos.

Suas reações correspondiam àquilo que a literatura científica descreve desta fase da infância e em relação aos encontros. Mostraram-se colaborativas e envolvidas, capazes de estabelecer relações entre texto e vida, entre imagem e sentimento. Mesmo em condições restritas de acesso à biblioteca, revelaram potência leitora e o profundo desejo de pertencer ao universo das histórias”<sup>10</sup>.

## 5.2 POR ONDE ANDEI - DESCRIÇÃO DO PRIMEIRO ENCONTRO

Apresentam-se, a seguir, os resultados da primeira coleta de dados, realizada em 15 de maio com os estudantes do Colégio Aplicação. O Quadro 5 organiza os elementos constitutivos do primeiro encontro: data e local, público-alvo, duração, obra trabalhada, modalidade de mediação e objetivos, funcionando como um dispositivo de sistematização que orienta a leitura

---

<sup>10</sup> Registro feito no diário de bordo da autora, em 29 de julho de 2025.

do processo investigativo. O compartilhamento prévio desse quadro com a equipe de apoio, possibilitou o acompanhamento das ações desenvolvidas e favoreceu a transparência e a coerência dos procedimentos adotados na coleta de dados.

#### **Quadro 5 – Primeiro encontro**

**Data:** 15 de maio de 2025.

**Local:** Laboratório dos Anos Iniciais (LAI) – CECA – Universidade Estadual de Londrina (UEL)

**Público-alvo:** Estudantes do quarto ano do Ensino Fundamental I (crianças com idades entre 9 e 10 anos) do Colégio Aplicação Campus UEL – período vespertino.

**Duração:** Aproximadamente uma hora.

**Título da história:** Lá Fora, de André Neves

**Tipo de mediação:** Mediação oral da leitura com apoio do livro e realizando intervenções pontuais na leitura das imagens.

**Objetivo da mediação:** Estimular a escuta ativa, a interpretação de imagens e o diálogo com a temática da obra, promovendo reflexões a respeito de identidade, diferenças e pertencimento.

**Fonte:** Elaborado pela autora.

Os dias que antecederam a mediação narrativa literária, foram dedicados à preparação cuidadosa da apresentação. Essa prática encontra respaldo em Ribeiro (1999, p. 13), ao afirmar que “estudar a história previamente proporcionará, no momento de contá-la, segurança, tranquilidade e naturalidade [...]”, e para isso, a narradora realizou leituras repetidas do livro selecionado, com o objetivo de dominar a estrutura da narrativa e identificar quando promover a interação com o público. Essa etapa preparatória incluiu a gravação de ensaios em vídeo, recurso que permitiu observar e ajustar aspectos da postura corporal, além de adequar a entonação da voz aos diferentes trechos da história.

Alguns dias antes do primeiro encontro no LAI, a pesquisadora dirigiu-se à escola com o intuito de recolher os termos de autorização para participação dos envolvidos e realizar um breve contato com as crianças. Esse primeiro encontro teve caráter introdutório e buscou estabelecer uma aproximação inicial. Na ocasião, a pesquisadora identificou-se pelo nome, apresentou sua formação profissional, explicitou os objetivos da pesquisa e descreveu a proposta das três histórias narradas que comporiam a investigação. Todo esse procedimento foi previamente acordado com a instituição e acompanhado pela pedagoga coordenadora, em consonância com os princípios éticos da pesquisa.

A seguir, apresentam-se as impressões registradas a partir desse primeiro contato com o público participante.

**“Ao visitar a escola, percebi uma certa preocupação da coordenadora com os documentos, mas meu foco principal era conversar com os estudantes e as professoras. Eu queria entender a complexidade do ambiente que estava levando as histórias, saber quem**

eram, o que liam. Infelizmente, a conversa com as crianças foi brevíssima, limitada às informações do termo, local data e hora e o motivo do convite. Não tive nenhum contato direto com as professoras para criar oportunidade de entender e compartilhar as propostas de leituras para as crianças. Percebo que o distanciamento entre o bibliotecário e o professor acaba sendo tratado como algo normal nas escolas, o que considero uma pena, pois ambos poderiam contribuir muito um com o outro e enriquecer o trabalho juntos”<sup>11</sup>.

A visita à escola revelou tensões sutis entre os objetivos da pesquisa e as dinâmicas institucionais. Embora o encontro tenha sido necessário para cumprir exigências formais, como a assinatura dos termos de autorização, a experiência evidenciou limitações significativas no contato com os sujeitos as crianças e professoras. A interação com os estudantes foi breve e protocolar, restringindo-se à comunicação de dados práticos, sem espaço para um diálogo mais próximo ou exploratório. A ausência de contato com as professoras impossibilitou o compartilhamento e a escuta mútua de propostas de leitura, o que fragilizou o potencial colaborativo da iniciativa.

Tal situação expôs uma realidade recorrente nas instituições escolares: o distanciamento entre bibliotecários e professores. Essa separação, muitas vezes naturalizada, compromete o desenvolvimento de ações integradas de leitura e mediação cultural. Reconhecer esse afastamento é fundamental para repensar práticas e estabelecer caminhos de articulação entre diferentes agentes educativos.

Em relação à coleta de dados, no dia 15 de maio, o espaço foi cuidadosamente organizado para transmitir acolhimento e conforto. Fitas e tecidos coloridos foram pendurados nas paredes, ocultando os quadros e cartazes da universidade e criando uma ambientação divertida e convidativa. Dispôs-se um semicírculo de cadeiras, tapetes e almofadas, destinado aos estudantes, e, logo à frente, um banco de madeira reservado à narradora. Na Figura 5 observa-se os elementos descritos.

---

<sup>11</sup> Registro feito no diário de bordo da autora, em 29 de abril de 2025.

**Figura 5** – Organização do espaço: primeiro encontro



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

A narradora apresentou-se vestindo saia, blusa e tênis pretos, com um laço vermelho no cabelo, compondo uma imagem visual simples e marcante. A cena foi complementada pelo uso de um pandeiro e de uma caixa colorida, empregados como recursos de apoio à introdução do livro, conforme ilustrado na Figura 6.

**Figura 6** – Vestimenta da narradora: primeiro encontro



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Enquanto isso, a equipe de apoio formada pelo professor orientador Rovilson José da Silva e pela estudante de Pedagogia Evelin Martins conduzia as crianças do colégio até o LAI, local preparado para a atividade. Eis o relato da pesquisadora:

**“Senti o corpo leve e pesado ao mesmo tempo. Leve por estar fazendo o que gosto de fazer e pesado por carregar a responsabilidade desta turma. Eis o foco: criar conexão entre livro-leitor, mediador-ouvinte. Ouvi então o som distante do burburinho das**

**crianças, uma melodia de passos e vozes infantis que se misturavam. O coração acelerou de novo”<sup>12</sup>.**

Dias antes da atividade, houve uma preocupação com a recepção da história pelas crianças. Questionamentos quanto à adequação do texto, à manutenção da atenção do grupo e à capacidade de gerar reflexão estiveram presentes. A ansiedade era perceptível e se intensificou instantes antes da chegada das crianças. No entanto, essa tensão inicial logo deu lugar à satisfação, ao se observar a reação dos estudantes diante do espaço ambientado, marcada por expressões faciais de surpresa e encantamento. Nesse primeiro contato, houve certa agitação no espaço, especialmente pela interação das crianças com as almofadas, algo esperado e até mesmo ansiado pela pesquisadora, que desejava que os estudantes se sentissem à vontade no ambiente preparado.

No início da atividade a pesquisadora buscou retomar o primeiro contato com os estudantes, questionando-os se se lembravam dela e se sabiam qual seria a proposta daquele encontro. Essa breve conversa estabeleceu uma conexão inicial, ao mesmo tempo em que preparou o grupo para a mediação. Os estudantes responderam às perguntas, indicando disposição para participar da proposta da história.

Como aponta Coelho (1999, p. 47), é fundamental “[...] estabelecer uma breve conversa que facilite o entendimento do enredo e evite interrupções [...]”. Esse início permite ao narrador conhecer as crianças e oferecer-lhes a oportunidade de se expressarem. Além disso, é nessa etapa que são apresentados os chamados “combinados”, isto é, as orientações a respeito de como a atividade será conduzida e quais serão as formas de participação esperadas. No caso deste primeiro encontro, os estudantes seriam ouvintes da história, mas poderiam intervir e comentar a respeito das imagens conforme fossem apresentadas.

Seguindo, a narradora instaurou uma transição performática entre o cotidiano e o universo ficcional, convidando o grupo a participar ativamente do surgimento da narrativa. Diferente de uma narração convencional, em que a história é anunciada como algo previamente escolhido e dominado pela narradora, ela afirmou não saber qual história seria contada: **“A história de hoje... eu também não sei o que que é”<sup>13</sup>.**

Essa declaração subverteu a expectativa tradicional de controle da narrativa e criou um espaço de mistério e surpresa. A escolha da história foi então atribuída a uma “caixa mágica”, um objeto simbólico que funcionou como dispositivo de mediação entre o mundo real e o universo narrativo. A caixa continha o livro, mas dependia da participação coletiva para revelá-

---

<sup>12</sup> Registro feito no diário de bordo da autora, em 15 de maio de 2025.

<sup>13</sup> Transcrição 1: transcrição do vídeo referente ao dia 15 de maio de 2025.

lo. Era preciso, segundo a narradora, contribuir com um elemento “mágico” e “jogar energia”, com os braços e cantar juntos para que ela se manifestasse. Como ilustra a Figura 7:

**Figura 7**– Momento com a “caixa mágica”: primeiro encontro



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Esse gesto ritualizado: o movimento dos braços, o silêncio, a canção, operou como uma chamada simbólica, ativando a imaginação dos participantes e instaurando uma atmosfera de encantamento. A narradora conduziu o grupo à construção de um campo de escuta e atenção, no qual a história poderia emergir como algo vivo, presente e compartilhado. Ao afirmar que a caixa “não escuta” se houver barulho e que é “teimosa”, ela antropomorfizou o objeto, gerando uma conexão com as crianças, que passaram a atuar como coautoras da narrativa.

Mais do que uma estratégia de captação de atenção, esse ato performativo estabeleceu um pacto ficcional e pedagógico: todos tinham responsabilidade na chegada da história, coletivamente evocada. Trata-se, portanto, de uma prática de oralidade expandida, na qual o narrar se dá como experiência participativa, sensorial e ritualística, ressignificando a função da narradora como facilitadora de um encontro poético entre palavra, corpo e imaginação.

A mediação teve início com a narradora sentada, ligeiramente acima da altura das crianças. O livro era mantido à mostra, sempre à direita do rosto, na altura dos ombros, e apresentado frontalmente em momentos-chave, com movimentos suaves da direita para a esquerda. Com esta exposição todos os estudantes poderiam facilmente visualizar e interagir a partir das imagens apresentadas.

Tratando de imagens, de acordo com Machado (2015, p. 115), “[...] Aprender a ler imagens e conversar com elas é um importante aspecto da educação estética”, e complementa que, a arte de narrar histórias é uma ocasião privilegiada de aprendizagem, pois mobiliza a

atenção qualitativa das crianças, conduzindo-as ao encantamento narrativo e, conseqüentemente, a uma postura de receptividade do ouvinte.

Sob esta perspectiva, Fleck, Cunha e Caldin (2016, p. 198) posicionam que embora a arte literária tenha uma dimensão estética e formativa, seu valor principal repousa na beleza. O corpo do mediador, nesse processo, torna-se um recurso central para intensificar os sentidos narrativos. Cada gesto, movimento ou postura, ao ser intencional, contribui para aproximar o ouvinte da história.

E assim, a história se iniciou com a leitura da capa do livro e da páginas de rosto: quem estava nela, que cores tinha, o que a imagem comunicava, quem era o autor, o título e a editora. Como pode ser visualizado na Figura 8:

**Figura 8** – Mediação da leitura com o livro: primeiro encontro



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

A narrativa continuou com a revelação de um reino cinzento, onde cores eram proibidas e os desejos, abafados pela autoridade de um imperador que exigia conformidade: **“Ignorem a vida lá fora! O mundo inteiro é igual, tom sobre tom”**<sup>14</sup> exprime o texto. Nesse cenário monocromático, viviam camaleões que, camuflados, seguiam as ordens sem questionamento.

Contudo, algo mudou quando um deles se distrai, em um gesto pequeno, mas revolucionário: ele viu uma flor. Essa imagem singela rompeu o silêncio das ordens e despertou

<sup>14</sup> Transcrição 1: transcrição do vídeo referente ao dia 15 de maio de 2025.

o desejo de outras cores e formas. Curioso, o camaleão encontrou um outro, diferente, que lhe apresentou os encantos do mundo exterior: cores, formas, cheiros e vontades, uma metáfora viva da transformação interior. Ao compartilhar esses desejos, o camaleão já não pode esconder o que viu e o que se tornou. A novidade, no reino, é impossível de conter. O imperador, assustado com a diferença que rompe a rigidez do seu domínio, ordena o exílio: **“Vão embora!”**<sup>15</sup>.

A presença ativa das crianças delineou o compasso da mediação desde os primeiros instantes. Seus olhares atentos e gestos inquietos entrelaçavam-se ao fio da narrativa, sobretudo quando a história as convocava, nas interações com as imagens e nas respostas aos estímulos propostos. **“O que será que vai acontecer?”**<sup>16</sup> perguntava-lhes a narradora, abrindo brechas para que o silêncio se transformasse em palavra.

É então que a história se bifurca. Alguns camaleões partem em direção ao desconhecido. Outros permanecem, sem ousar olhar para fora. Mas os que ultrapassam as fronteiras do império tornam-se plurais: camaleões coloridos, únicos, sensíveis, capazes de desejar. A transformação é completa. Onde antes havia silêncio, agora há vozes, sentimentos e primaveras. Ao final, não havia mais camaleões iguais, nem flores apagadas. Havia cor, diversidade e liberdade. Como disse o autor André Neves, em sua poesia encerrando o livro: **“Nos traços do dia, cores inesperadas explodem lá fora (...) regando as flores queimadas das quais todo aroma arrancado será restaurado como rara essência”**<sup>17</sup>.

Durante a narração, a condução ocorreu fluidamente, privilegiando a escuta e estabelecendo um ambiente de confiança e partilha. As interações e interpretações das crianças em relação ao texto e às imagens foram valorizadas, permitindo que elas próprias reconstruíssem o enredo com seus olhares sensíveis.

A história se encerrou com uma contracapa colorida em oposição ao mesmo desenho sem cor, no início da história. Para finalizar a leitura, as crianças retomaram o ritual de voltar o livro para a caixa, realizaram a canção de despedida do livro e a narradora iniciou uma conversa com os estudantes a respeito da história. Como mostra a Figura 9:

---

<sup>15</sup> Transcrição 1: transcrição do vídeo referente ao dia 15 de maio de 2025.

<sup>16</sup> Transcrição 1: transcrição do vídeo referente ao dia 15 de maio de 2025.

<sup>17</sup> Transcrição 1: transcrição do vídeo referente ao dia 15 de maio de 2025.

**Figura 9** – Finalizando a história e conversando com as crianças: primeiro encontro



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Apesar da insegurança inicial da mediadora, a atividade transcorreu de forma tranquila. Os olhares atentos revelavam envolvimento com o desenrolar da história; silêncios surgiram em pontos de clímax e desfecho, demonstrando concentração e escuta atenta; e a participação se manifestava na descrição das imagens e na formulação de interpretações próprias, sempre incentivadas por perguntas da mediadora: : **“O que é isto?”**, **“O que será que vem agora?”** e **“Vocês iriam?”**<sup>18</sup>, criando um espaço de troca coletiva.

Ainda que houvesse dispersões pontuais, sobretudo quando algumas crianças respondiam às questões, estas eram rapidamente contidas com expressões de retomada, como **“Vamos ver o que aconteceu, então?”**<sup>19</sup> Houve, entretanto, um episódio de maior agitação ao final da narrativa, quando algumas crianças encontraram uma aranha entre as almofadas, situação que gerou um breve desvio de atenção, mas não comprometeu o andamento da proposta.

Após a leitura, abriu-se um espaço de diálogo em que as crianças puderam compartilhar suas percepções. Algumas destacaram semelhanças e diferenças entre elas e os personagens,

<sup>18</sup> Transcrição 1: transcrição do vídeo referente ao dia 15 de maio de 2025.

<sup>19</sup> Transcrição 1: transcrição do vídeo referente ao dia 15 de maio de 2025.

demonstrando identificação, sobretudo com os camaleões coloridos. E reconheceram que o camaleão, com sua curiosidade expansiva, era explorador, aventureiro, portador de cores: **“Todo mundo era cinza, ele foi e espalhou cor”**<sup>20</sup>, concluiu uma criança.

Falou-se de coragem e medo do que não se conhece, de desafiar autoridades e principalmente, de vivenciar a diversidade, o camaleão é ora espelho, ora metáfora. E a partir disso, fez-se a proposta de uma brincadeira chamada “Segura o camaleão” transformando a história em movimento.

Formando uma grande roda, com algumas crianças no centro, instaurou-se uma espécie de cirandar, embalada pela música, por movimentos e risos, um fluxo em que, progressivamente, todos os camaleões (crianças da ciranda) eram convidados a entrar no centro da roda por outro camaleão, ou seja, outra criança que já estava no centro. Conduzir tantos corpos em ebulição nem sempre foi tarefa simples. Mas compreende-se, sob uma perspectiva etnográfica, que o espaço da mediação não é lugar de contenção, e sim de fluxo, surpresa e improviso. Encerrou-se com todos ao centro da roda.

Entre os desafios encontrados, destacou-se a presença de um aluno com mobilidade reduzida, estava com a perna engessada, e impossibilitado de integrar plenamente a brincadeira. Ele disse com naturalidade: **“Eu não consigo”**<sup>21</sup> A narradora, diante da situação, hesitou por um instante sobre como incluir o aluno sem forçá-lo, especialmente porque a proposta da atividade era justamente refletir a respeito diversidade e inclusão. Foi então que surgiu a solução: **“Então me ajuda a ver quem é cada camaleão”**<sup>22</sup>, assumindo assim, outro lugar na cena: o de observador ativo, escuta atenta e voz participante. Sua inclusão poderia ter sido mais sensível, talvez tocando um instrumento ou cantando a canção, mas encontrou-se, na escuta e no olhar partilhado, uma forma de participar, sem se machucar.

Ao final da brincadeira as crianças voltaram a se sentar, e o corpo, antes em movimento, encontrou repouso para que a brincadeira se costurasse ao enredo narrado. O que foi vivido começou a ganhar palavras, e delas emergiram vozes que ressoaram como ecos do próprio texto: **“ninguém é igual”**, disse um; **“[...] a gente tem que respeitar mesmo que tenha diferença”**<sup>23</sup>, completou outro. A narrativa, ali, além história contada, era também uma experiência encarnada, refletida e restituída pelas vozes infantis.

---

<sup>20</sup> Transcrição 1: transcrição do vídeo referente ao dia 15 de maio de 2025.

<sup>21</sup> Transcrição 1: transcrição do vídeo referente ao dia 15 de maio de 2025.

<sup>22</sup> Transcrição 1: transcrição do vídeo referente ao dia 15 de maio de 2025.

<sup>23</sup> Transcrição 1: transcrição do vídeo referente ao dia 15 de maio de 2025.

Anunciou-se o encerramento do encontro e algumas crianças, espontaneamente, recordaram visitas anteriores ao LAI, mencionando histórias que haviam escutado naquele espaço, lembranças que revelam o vínculo com o lugar e com a prática. Fez-se o combinado de se encontrarem novamente, com uma nova história que viria, mais uma vez, pela “caixa mágica”.

Por fim, entre garrafas de água recolhidas e despedidas entusiasmadas, os estudantes deixaram o espaço carregando consigo mais do que uma narrativa: “[...] **levaram imagens, vozes, cores e perguntas. E, talvez, o desejo de continuar circulando por mundos em que as diferenças não afastam, mas convidam à roda**”<sup>24</sup>.

### 5.3 O QUE ENCONTREI NAS ANDANÇAS: ANÁLISE DAS CATEGORIAS VOZ, CORPO, ESPAÇO E PRESENÇA NO PRIMEIRO ENCONTRO

A análise do primeiro encontro centra-se nos elementos observados antes, durante e após a atividade, em sequência cronológica. As anotações do diário de bordo, articuladas à observação do vídeo, permitiram identificar como voz, corpo, espaço e presença se configuraram na dinâmica narrativa; esses registros são sistematizados nos Quadros 6, 7, 8 e 9.

**Quadro 6** – Análise do elemento **voz**: primeiro encontro

| <b>Categoria</b> | <b>Registro</b>   | <b>Contexto</b>  | <b>Análise da categoria</b>  |
|------------------|---|--|--|
| VOZ              | “Nossa, vocês ‘tão bom’ de memória, hein? Às vezes nem eu lembro do meu nome...”  | Transcrição do vídeo.<br><br>Ao recordarem o nome da narradora dito no primeiro encontro.          | <b>Palavra falada: diálogo</b><br><br>Ao trazer uma fala descontraída, aproxima-se narradora e ouvintes favorecendo a interação. |
|                  | “Juntei tudo o que eu vi e trouxe na memória, me ajude chamando, vem história, vem história...”<br><br>“Juntei tudo o que eu vi e trouxe na memória, se despeçam comigo, tchau história, tchau história...” | Transcrição do vídeo.<br><br>Música criada pela narradora para indicar o início o fim da história. | <b>Palavra falada: Canto</b><br><br>O canto ritualiza a abertura e o fechamento da história, criando um marco sonoro.            |

<sup>24</sup> Registro feito no diário de bordo da autora, em 15 de maio de 2025.

|     |  |   |  |
|-----|--|---|--|
| VOZ | <p>“Eu tô ouvindo uma coisa... cês tão ouvindo também?”</p>  | <p>Transcrição do vídeo.</p> <p>Ao indicar que a história está dentro da caixa, a narradora instiga os estudantes a ouvirem se tem algum som saindo dela.</p> | <p><b>Palavra falada: diálogo</b></p> <p>O convite à escuta gera expectativa coletiva antes da revelação do livro.</p>   |
|     | <p>“Quando os camaleões foram denunciados para o imperador, fiz sons de sussurros.”</p>  | <p>Diário de bordo.</p> <p>Para ilustrar a conspiração, a narradora faz burburinhos.</p>  | <p><b>Vocalização não verbal espontânea voluntária</b></p> <p>Uso de onomatopeias como ênfase da ação como ajuste ao conteúdo da história para intensificar o clima.</p>               |
|     | <p>“Mudei a entonação para descrever a biografia do autor, com um tom mais formal.”</p>  | <p>Diário de bordo.</p> <p>O texto poético termina e é apresentado um texto informativo a respeito do autor.</p>  | <p><b>Palavra falada: narrativa</b></p> <p>Na mudança textual é adotado um tom mais sério e informativo, adaptando-se ao gênero textual.</p>   |
|     | <p>“O que és?”</p> <p>“O que é que tem?”</p> <p>“Vão embora!”</p>  | <p>Transcrição do vídeo</p> <p>Frases do texto com modulação da entonação.</p>  | <p><b>Palavra falada: narrativa</b></p> <p>Clímax da narrativa, em que a expressividade vocal, a modulação da voz, é utilizada para marcar a intensidade dramática do texto.</p>       |
|     | <p>“As últimas palavras do texto estavam em caixa alta, negrito e exclamação, então usei uma voz elevada e animada.”</p>   | <p>Diário de bordo.</p> <p>Ao perceber a mudança na grafia compreende a intenção do autor em destacar a palavra.</p>  |  |
|     | <p>“Eu conheço muita gente, que é igual ao camaleão, com a cabeça diz que sim, com o rabinho diz que não...Segura meu bem, segura, segura o camaleão!”</p>   | <p>Transcrição do vídeo.</p> <p>Música usada na brincadeira de ciranda, conectando elementos com a história narrada.</p>                                      | <p><b>Palavra falada: Canto</b></p> <p>O canto dá abertura ao jogo, permite uma liberdade narrativa de conduzir a história com movimento.</p>  |
|     | <p>“Narradora... Olha eu confesso que eu nunca vi uns camarões tão ouriçados”</p>  | <p>Transcrição do vídeo.</p> <p>Após a brincadeira, a narradora comenta da agitação das crianças de forma carinhosa.</p>                                      | <p><b>Palavra falada: diálogo</b></p> <p>A informalidade aproxima-se narradora e ouvintes favorecendo a interação.</p>   |
|     | <p>“Narradora:[...] ela vira borboleta? Será? O que que parece que ele tá sentindo, olha pra cara do camaleão. Ele tá o que?</p> <p>Ouvinte: [...] ele quer ter paz...”</p> <p>“Narradora: Será que tem mais desejos por aqui?[...]”</p> | <p>Transcrição do vídeo.</p> <p>Interações na leitura das imagens.</p>  | <p><b>Palavra falada: diálogo</b></p> <p>Na leitura das imagens a narradora repete a fala do ouvinte, e instiga mais observações das imagens e reflexão das ações dos personagens.</p> |

|     |   |   |   |
|-----|---|---|---|
| VOZ | “Narradora: [...] Ele muda de cor. Então por isso que ele ficou vermelho?”              |   |   |
|     | “Nas histórias mediadas com o livro, a pausa é necessária para que ‘leiam’ as imagens.” | Diário de bordo.<br>É realizada uma breve pausa em cada página ilustrada para que os estudantes possam ver e entender suas imagens. | <b>Palavra falada: narrativa</b><br>Reflexão da narradora a respeito do uso da pausa respeitando o tempo de leitura da imagem pelo ouvinte.                     |
|     | “Narradora: Gente. Vamos juntar aqui rapidinho.”  | Transcrição do vídeo.<br>Após a brincadeira as crianças ainda estavam agitadas, mas precisavam receber os informes finais.          | <b>Palavra falada: diálogo</b><br>Houve alternância de volume para controle do grupo. O tom firme e elevado é usado para retomar a atenção durante a dispersão. |

**Fonte:** Elaborado pela autora.

Conforme apresentado no Quadro 6, a voz revelou-se como fio condutor da experiência narrativa, manifestando-se por meio de suas características sonoras e de sua função mediadora. Mobilizada com intencionalidade, a voz instaurou atmosferas, orientou a atenção e favoreceu a construção de sentidos partilhados entre narradora e ouvintes.

Ao longo do encontro, a palavra falada desdobrou-se em registros variados, ora lúdicos, ora reflexivos, mostrando sua capacidade de estabelecer vínculo e sustentar a participação. O diálogo, marcado pela informalidade e pela escuta responsiva, favoreceu a construção coletiva de sentidos, enquanto o canto funcionou como recurso de marcação temporal e simbólica, delimitando momentos de abertura e encerramento da narrativa. Observou-se ainda que a narradora ajustou ritmo, intensidade e entonação conforme o gênero e o momento da história, evidenciando uma escuta atenta ao texto e às reações do grupo.

Nesse primeiro encontro, a voz em sua dimensão dialógica mostrou-se predominante. Sua recorrência como estratégia de constituição de vínculo. Por meio de perguntas devolvidas ao grupo, acolhimento das falas infantis e retomadas discursivas, instaurou-se um espaço de confiança e coautoria, no qual a participação das crianças contribuiu para o andamento da narrativa e para a consolidação do ambiente de escuta.

A análise revelou que a modulação vocal, marcada por pausas intencionais, variações de ritmo, intensidade e entonação, desempenhou papel relevante tanto na compreensão quanto na aproximação afetiva com o público. Como observa Bortolin (2010, p. 182), “A respiração também interfere na narrativa [...]”, indicando que o controle respiratório incide diretamente sobre a qualidade expressiva da voz. No encontro analisado, as pausas funcionaram como marcadores interpretativos e organizadores da escuta, favorecendo a antecipação e a

compreensão de passagens narrativas.

Retomando Zumthor (2007, p. 83), a voz é “[...] lugar simbólico por excelência [...]”, na medida em que incorpora a intenção comunicativa, o afeto e a presença do narrador. Tal dimensão mostrou-se evidente na utilização do canto como recurso de abertura e fechamento, contribuindo para a construção de uma ambiência narrativa compartilhada. Nessa perspectiva, a voz operou como elemento sensível e temporal, articulando experiência estética e mediação informacional.

Essa compreensão é reforçada pela provocação de Machado (2015, p. 21) : “O que a voz traz que o texto escrito não traz?”. A questão evidencia a especificidade da oralidade, cujos recursos (ritmo, entonação, pausas e intensidades), produzem sentidos que não se limitam ao conteúdo verbal. Esses elementos tornaram-se perceptíveis nos momentos em que a narradora modulou diálogos e intensificou passagens de tensão ou humor, mantendo a atenção das crianças e favorecendo sua participação.

Entretanto, observou-se que, ao transitar para um gênero narrativo de tonalidade mais sóbria, a narradora reduziu significativamente a expressividade vocal. A fala tornou-se mais linear e descritiva, ainda clara, porém menos afetivamente marcada. Essa alteração não rompeu o vínculo com o público, mas reduziu a intensidade estética do desfecho, que demandava maior sustentação expressiva. O episódio demonstra que a continuidade da modulação vocal é determinante para a manutenção do envolvimento e para a efetividade da experiência narrativa.

Pontua-se ainda, a narradora optou por não diferenciar as vozes dos personagens, acreditando que as imagens do livro seriam suficientes para que as crianças identificassem quem estava falando, afirmando que “[...] **a partir das imagens as crianças já poderiam diferenciar uma fala da outra**”<sup>25</sup>. No entanto, essa distinção não ficou clara para todos os ouvintes. Em um ponto específico da narrativa, uma criança perguntou: “**Quem era o que tava falando pra não voltar?**”<sup>26</sup>, ao que a narradora respondeu: “**Era o imperador**”<sup>27</sup> apontando que a compreensão da cena dependia de um reforço vocal.

Esse registro mostra que, mesmo quando há apoio visual, a voz é fundamental para guiar a escuta e garantir que as camadas da narrativa sejam percebidas. Diferenciar as vozes dos personagens, variar a entonação e marcar as intenções com o ritmo e as pausas são recursos que ampliam a compreensão e o envolvimento. A oralidade, sob essa ótica, exige que a voz seja trabalhada com intenção para interpretar e dar vida ao texto, auxiliando o público, sobretudo o

---

<sup>25</sup> Registro feito no diário de bordo da autora, em 06 de maio de 2025.

<sup>26</sup> Transcrição 1: transcrição do vídeo referente ao dia 15 de maio de 2025.

<sup>27</sup> Transcrição 1: transcrição do vídeo referente ao dia 15 de maio de 2025.

infantil, a navegar pela história com clareza e encantamento.

De modo geral, a voz mostrou-se um elemento presente ao longo de toda a mediação, sendo um componente essencial da Oralífera. Ao articular técnica e sensibilidade, a voz operou simultaneamente como recurso expressivo e como estratégia de mediação, evidenciando a necessidade de formação de mediadores capazes de utilizá-la de modo consciente, planejado e responsivo.

Dando continuidade aos elementos da Oralífera, analisa-se o elemento corpo, apresentado a seguir, no Quadro 7.

**Quadro 7 – Análise do elemento corpo: primeiro encontro**

| <b>Categoria</b> | <b>Registro</b>  | <b>Contexto</b>   | <b>Análise da categoria</b>  |
|------------------|--|---|--|
| CORPO            | “(faz gestos de oi, com as mãos)”.   | Transcrição de ações do vídeo.<br><br>Gestos feitos para recepcionar as crianças.   | <b>Gesto</b><br><br>Cumprimento que estabelece proximidade e receptividade.  |
|                  | “(estica os braços e balança as mãos abertas, para dentro e para fora bem rapidinho)”.           | Transcrição de ações do vídeo.<br><br>Movimento expressivo usada pela narradora e os estudantes como “chamar” e “se despedir” da história.                | <b>Expressão corporal</b><br><br>Uma ação conjunta, de movimento e musicalidade em uma ambiência ficcional, “mágica”.                  |
|                  | “Fiz indicação com o dedo para demonstrar a linha hierárquica entre o imperador e seus súditos.” | Diário de bordo.<br><br>A narradora aponta cada personagem que aparece na página, de cima à baixo.  | <b>Gesto</b><br><br>Descrição e ênfase corporal da narrativa.  |
|                  | “Tarde demais! (mão na cabeça)”.   | Transcrição de ações do vídeo.<br><br>A narradora põe a mão na cabeça mostrando seu desespero.  |  |
|                  | “Usei as mãos para indicar a saída, quando o imperador expulsa os camaleões.”                    | Diário de bordo.<br><br>A narradora aponta o dedo esticado para a porta assinalando a expulsão dos camaleões coloridos.                                   | <b>Gesto</b><br><br>Passagem narrativa em que o gesto corporal complementa a ação descrita, reforçando o significado para os ouvintes. |
|                  | “(ilustra com as mãos o movimento dos círculos)”.  | Transcrição de ações do vídeo.<br><br>Para explicar a brincadeira, a narradora desenha círculos com as mãos, indicando como as crianças irão se organizar |  |

|       |  |   |   |
|-------|--|---|---|
|       |  | em rodas.   |   |
| CORPO | “Usei expressões faciais para enfatizar emoções: cara de bravo do imperador, ou a expressão de desdém do camaleão.”                  | Diário de bordo.<br><br>No texto, quando o imperador fica zangado e grita com os outros camaleões, a narradora traz para o rosto esta expressão de raiva.<br><br>Quando o outro camaleão diz não se importar, a narradora indica com o rosto o menosprezo dele. | <b>Expressão facial</b><br><br>Expressões faciais de emoções que complementam o texto, facilitando a compreensão afetiva da narrativa.                          |
|       | “Mesmo depois de narrar com o livro aberto, eu esticava os braços para que as crianças visualizassem melhor as imagens.”             | Diário de bordo.<br><br>Em cada ilustração a narradora movia o livro aberto, da direita para a esquerda, em uma velocidade razoável para observação.  | <b>Gesto</b><br><br>Ação física da mediadora para integrar os elementos visuais da obra ao grupo, garantindo maior acesso e atenção aos detalhes da ilustração. |
|       | “(balança levemente o livro acima da cabeça)”  | Transcrição de ações do vídeo.<br><br>Para saber se os estudantes conhecem a história, a narradora mostra a capa do livro.  |   |
|       | “(a narradora se levanta pra chamar a atenção)”<br><br>“levanta a mão quem tá me ouvindo... quem tá me ouvindo levanta as duas mãos” | Transcrição de ações do vídeo.<br><br>Mudança de postura, retomando de foco coletivo.   | <b>Gesto</b><br><br>Uso do corpo para captar atenção.   |

**Fonte:** Elaborado pela autora.

Conforme apresentado no Quadro 7, o corpo manifestou-se como componente expressivo e mediador da experiência narrativa, atuando de forma articulada à voz e ao livro na construção da atenção compartilhada. A gestualidade, ainda que contida, revelou-se intencional e orientada para a aproximação entre texto, imagens e ouvintes, constituindo elemento relevante da mediação observada.

Ao acompanhar o desenvolvimento da narrativa, o corpo da mediadora reforçou sentidos e favoreceu a compreensão das crianças. As expressões faciais, embora discretas, contribuíram para traduzir nuances emocionais do texto, enquanto os movimentos corporais

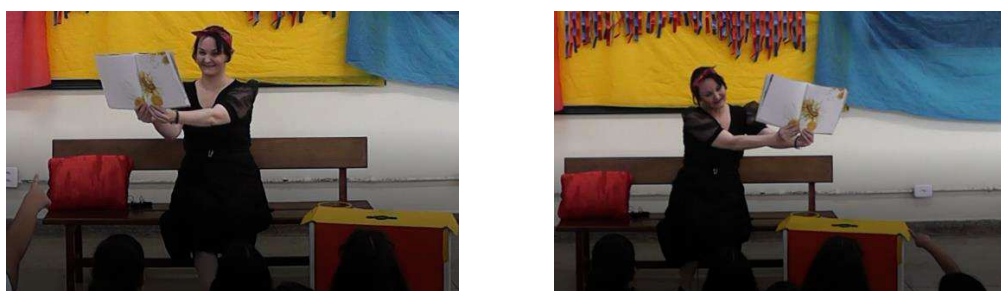
aproximaram o livro do grupo, orientando o olhar coletivo e ampliando as condições de participação. Nessa perspectiva, o corpo atuou como instrumento comunicativo e relacional, mediando a relação entre narrativa, objeto livro e ouvintes.

No contexto da Oralisfera, o corpo configura-se como suporte performativo que confere densidade à palavra. Como observa Zumthor (2007, p. 77), “[...] o corpo é ao mesmo tempo o ponto de partida, o ponto de origem e o referente do discurso [...]”, sendo a matéria na qual a oralidade se inscreve e se torna visível. Essa compreensão mostrou-se pertinente ao episódio analisado, no qual a presença corporal, ainda que sóbria, sustentou a narrativa e contribuiu para a construção de uma experiência sensorial e compartilhada.

A conexão entre o texto e o corpo remonta à Antiguidade, conforme destaca Zumthor (2007), que argumenta que reintegrar corpo e voz à experiência leitora resgata o vínculo originário entre palavra e presença, restituindo à narrativa sua potência estética. É nessa direção que caminha o estudo em questão, buscando compreender como o corpo da narradora, em sua atuação performativa, contribui para o fortalecimento da experiência narrativa.

Observou-se que a presença corporal foi marcada por gestualidade contida, expressões faciais pontuais e uso limitado do espaço. Tal escolha conferiu sobriedade à performance e manteve a centralidade do livro e das imagens, evitando dispersões. Ao apresentar lentamente cada página e ajustar a posição do livro para o grupo, a narradora realizou gestos inclusivos que permitiram a todos acompanhar os detalhes das ilustrações, como se observa na Figura 10. Nessa passagem, o corpo operou como mediador do olhar coletivo e como extensão do texto narrado.

**Figura 10** – O corpo da narradora na mediação do livro 1: primeiro encontro



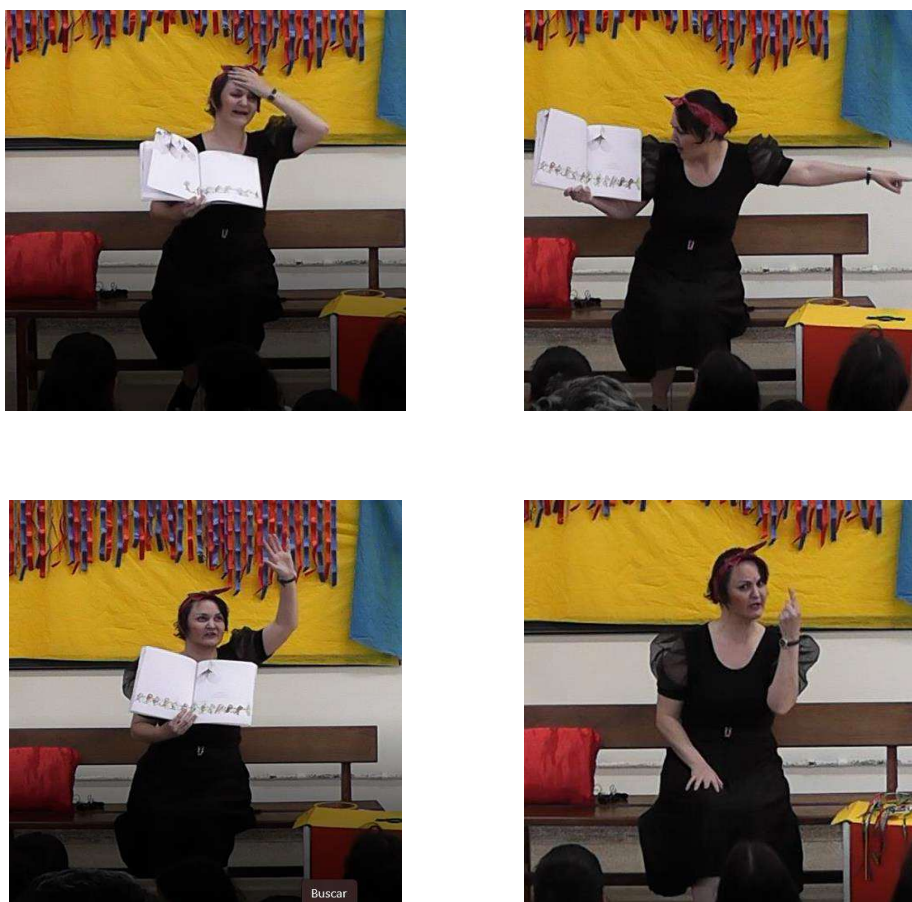
Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Essa prática dialoga com a orientação de Coelho (1999, p. 33) de apresentar o livro de modo visível ao grupo, virando as páginas lentamente e garantindo visão compartilhada. Tal procedimento, observado na mediação, favoreceu a compreensão e a fruição estética da obra,

assegurando condições equitativas de acesso às imagens.

Movimentos como apontar personagens, indicar ações ou destacar elementos visuais funcionaram como extensões da palavra, reforçando trechos relevantes da narrativa e auxiliando a compreensão. A expressividade corporal também se manifestou em sinais emocionais discretos, que corporificaram sentimentos dos personagens e contribuíram para a ambientação da história, conforme exemplificado na Figura 11.

**Figura 11** – O corpo da narradora na mediação do livro 2: primeiro encontro



**Fonte:** Dados da pesquisa (2025).

Contudo, é preciso reconhecer, sob uma lente crítica, que na mediação da leitura o corpo deve dialogar com a voz, e não competir com ela. A palavra e as imagens já contêm em si a carga dramática necessária para convocar a atenção do público. Assim, a modulação vocal precisa, quando em sintonia com gestos comedidos, pode realçar essa carga, enquanto excessos corporais podem sobrecarregar a cena, dispersando o foco da narrativa. O corpo, portanto, deve ter ações equilibradas e encontrar a dinâmica necessária para que a história se apresente genuinamente.

Além de sua dimensão expressiva, o corpo operou como instrumento de acolhimento e

escuta. A proximidade física com as crianças e os gestos de recepção contribuíram para reduzir distâncias simbólicas e fortalecer o vínculo relacional. Assim, a postura corporal da narradora influenciou diretamente a recepção da narrativa, favorecendo a participação e a coautoria dos ouvintes.

Dessa forma, a postura corporal da narradora não é neutra, ela exerce influência direta na recepção da narrativa: uma postura rígida tende a formalizar o encontro, criando distanciamento; uma postura flexível e responsiva, por sua vez, favorece a coautoria e o vínculo afetivo com o público.

A contenção gestual e a limitação do uso espacial, ainda que aparentes, revelaram-se escolhas conscientes. A própria narradora reflete sobre isso em seu segundo ensaio: **“olhei para o corpo: postura, altura do livro... estou decidindo se uso o livro do lado esquerdo ou direito”**<sup>28</sup>, demonstrando um processo de autoescuta e tomada de consciência corporal que se desenvolve com o exercício e a prática.

Essas observações reforçam a necessidade de que a formação de bibliotecários mediadores inclua espaços de experimentação prática e reflexão crítica em relação ao uso do corpo na oralidade literária. A escuta do próprio corpo, a consciência de suas possibilidades e limites, bem como a percepção dos efeitos gerados no público são competências que precisam ser desenvolvidas com intencionalidade.

Considerar o corpo como instrumento relacional, estético e interpretativo é fundamental para ampliar a qualidade das práticas de mediação e garantir experiências leitoras mais sensíveis, inclusivas e significativas. Portanto, pensar o corpo na Oralífera é incorporá-lo como parte essencial da formação técnica e humanística dos profissionais que atuam no campo da leitura e da cultura.

Do corpo, o texto se orienta para o espaço, dando continuidade à análise dos elementos que compõem a Oralífera, iniciando no Quadro 8.

**Quadro 8** – Análise do elemento **espaço**: primeiro encontro

| <b>Categoria</b> | <b>Registro</b>  | <b>Contexto</b>  | <b>Análise da categoria</b>  |
|------------------|--|--|--|
| ESPAÇO           | “Organizei o ambiente com tecidos coloridos nas paredes, almofadas e iluminação adequada.” | Diário de bordo.<br>Estratégia intencional para tornar o espaço acolhedor. | <b>Espaço Cultural</b><br>Criando uma ambiência física acolhedora para despertar o interesse pela narrativa. |
|                  | “Todo mundo me vê bem? [...] Todo mundo me ouve  | Transcrição do vídeo.<br>A narradora confere se o                          |  |

<sup>28</sup> Registro feito no diário de bordo da autora, em 06 de maio de 2025.

|        |   |  |  |
|--------|---|--|--|
| ESPAÇO | bem?”   | espaço ocupado está propício para ver e ouvir a história.  |  |
|        | “Narradora: ficaram alguns [camaleões]... então às vezes algumas pessoas têm medo de sair de onde estão? [...] Ouvinte: eu tenho medo”.         | Transcrição do vídeo.<br>A narradora descreve que alguns camaleões podem ter ficado por terem medo do que tem lá fora, o ouvinte se identifica com isso. | <b>Espaço psíquico</b><br>O questionamento da narradora provoca o ouvinte. A partir disso ele identifica o que acontece com o personagem e faz a relação com a sua realidade, gerando conflito ou empatia. |
|        | “[...] na margem do reino, para segurança, havia aqueles que zelavam a camuflagem do império.”  | Transcrição do vídeo – texto.<br>É possível visualizar mentalmente um lugar camuflado por folhas e flores cinzas.  | <b>Espaço ficcional</b><br>Os aspectos ficcionais, elaborados pela imaginação, constrói-se coletivamente durante a mediação  |
|        | “A gente vai afastar tudo para fazer três círculos.”  | Transcrição do vídeo.<br>Muda-se a proposta de sentar e ouvir para abrir espaço, correr e brincar.   | <b>Espaço físico</b><br>O espaço é ressignificado a partir de novas propostas ou dos estímulos visuais (mesmo que não intencional) provocando, ora interação, ora dispersão.                               |
|        | “Algumas almofadas foram abraçadas e às vezes arremessadas”<br><br>“As crianças se distraíram com os tapetes de EVA usados para forrar o chão.” | Diário de bordo.<br>A ambientação buscava conforto, mas também exigiu atenção ao tipo de estímulo visual e tátil presente no espaço.                     |  |
|        | “As crianças se organizaram em roda e cirandaram”.  | Diário de bordo.<br>Para dar início à brincadeira, forma-se um grande círculo com as crianças.   | <b>Espaço cultural</b><br>A formação do círculo promove integração entre os participantes e reforça a ideia de comunidade e horizontalidade entre mediadora e ouvintes.                                    |
|        | “No segundo momento da brincadeira, andei entre as crianças para estimular a ação.”   | Diário de bordo.<br>Durante a música, a narradora direciona as crianças a refazerem o círculo.   | <b>Espaço físico</b><br>o movimento da narradora pelo espaço incentiva a participação ativa.   |

**Fonte:** Elaborado pela autora.

As dimensões do espaço: físico, cultural, psíquico e ficcional, apresentam-se de modo complementar na mediação apresentada no Quadro 8, favorecendo a escuta, a participação e a construção coletiva do acontecimento narrativo. Cada uma dessas dimensões contribuiu de forma específica para que a história se tornasse significativa para as crianças, indicando que a preparação do espaço, quando concebida como parte ativa da mediação, potencializa a experiência de leitura.

A análise do espaço no contexto da mediação demonstra que a organização do ambiente influencia diretamente a recepção narrativa. O questionamento da narradora sobre se todos ouviam e ouviam bem constituiu uma estratégia de verificação da adequação do ambiente, assegurando que a experiência pudesse ser compartilhada por todos. Tal postura aproxima-se da noção de “partilha do sensível” em Rancière (2009), segundo a qual o espaço organiza quem pode ver, escutar e participar. Essa atenção reforça a importância de garantir condições para uma escuta efetiva, articulando-se à função do bibliotecário como mediador do encontro entre o ouvinte e a narrativa.

No plano físico, o espaço foi composto por cadeiras, tapetes, tecidos coloridos, almofadas e iluminação suave, de modo a instaurar um clima de acolhimento e receptividade. Essa organização dialoga com Barcellos e Neves (1995), ao ressaltarem que a preparação adequada do ambiente, associada ao conforto, favorece a imersão na história e a proximidade entre mediadora e ouvintes. Tal configuração pode ser observada na Figura 12.

**Figura 12** – O espaço físico na mediação: primeiro encontro



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Ao mesmo tempo, a disposição desses elementos revelou desafios. A dispersão das crianças com os tapetes de EVA e as almofadas indica que, embora o espaço tenha se mostrado acolhedor, a presença de estímulos táteis e visuais também atuou como fonte de distração. Essa observação evidencia a necessidade de o mediador avaliar continuamente os efeitos do ambiente sobre a atenção do grupo, ajustando a organização espacial para favorecer a escuta e a participação com o mínimo de dispersão.

A configuração espacial foi ressignificada ao longo da atividade: do arranjo inicial de escuta coletiva à formação de círculos e à movimentação da narradora na brincadeira. Esse deslocamento corporal e o convite à roda instauraram uma sensação de comunidade e

horizontalidade, na qual cada criança pôde se perceber parte do grupo, caracterizando o espaço cultural. O gesto de cirandar transformou o espaço físico em vínculo afetivo e comunitário, reforçando a coautoria da experiência leitora. A figura a seguir ilustra esse elemento.

**Figura 13** – O espaço cultural na mediação: primeiro encontro



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Para além dos planos físico e cultural, emergiu também o espaço ficcional. O envolvimento das crianças com a história instaurou um território imaginário no qual contribuíram para a construção de sentidos, especialmente ao observarem as imagens e estabelecerem relações com suas próprias referências. Nesse processo, parte das crianças evocou associações ao filme *Divertida Mente* (2015), conectando as emoções dos personagens às cores que as representam. Essa dinâmica dialoga com Machado (2015, p. 52-53), ao destacar que o repertório infantil resulta, em grande medida, do contato com personagens e estereótipos da cultura de massas.

Quando a proposta narrativa não favorece a articulação interna dos elementos da história, as criações tendem a apoiar-se em referências previamente assimiladas. Nesse caso, o espaço ficcional pode ter seu potencial parcialmente limitado, uma vez que as contribuições passam a se ancorar em repertórios externos já consolidados.

Essa constatação ressalta a importância de práticas mediadoras que ampliem o espaço ficcional como território de invenção, incentivando múltiplas interpretações e conexões mais autorais com a narrativa. O papel do mediador, nesse contexto, consiste em sustentar um ambiente que favoreça a livre associação e a elaboração simbólica, sem suprimir as referências culturais das crianças, mas ampliando suas possibilidades interpretativas.

Desse modo, o espaço confirma-se como uma dimensão estruturante da mediação, constituída por camadas físicas, relacionais e simbólicas que, em interação constante, ampliam ou restringem o encontro com a narrativa. Mais do que cenário, configura-se como elemento ativo da mediação, exigindo do mediador decisões contínuas sobre organização e transformação. Ao articular corpo, palavra e imaginação, o espaço potencializa a fruição estética e a formação leitora.

Na sequência da análise do espaço, o foco recai sobre a presença, conforme apresentado no Quadro 9.

**Quadro 9 – Análise do elemento presença: primeiro encontro**

| <b>Categoria</b> | <b>Registro</b>  | <b>Contexto</b>  | <b>Análise da categoria</b>  |
|------------------|--|--|--|
| PRESEÇA          | “Vocês se lembram de mim? [...] Vocês se lembram porque ‘cês tão’ aqui?”   | Transcrição do vídeo.<br><br>A narradora estabelece um diálogo, retomando uma experiência anterior com os estudantes, buscando vínculo a partir destas memórias.   | <b>Presença relacional</b><br><br>O uso da linguagem informal e de memórias coletivas aproxima a narradora do grupo.                                     |
|                  | “Houve silêncio e atenção no momento da narração, interrompido só quando fazia perguntas às crianças.”                             | Diário de bordo.<br><br>A escuta atenta dos participantes a conexão com a história se criou.   | <b>Presença relacional</b><br><br>A dinâmica de silêncios e falas oportunas sinaliza que a narradora conquistou a atenção e o engajamento dos ouvintes.  |
|                  | “E eles partiram [...] A maioria, no entanto, manteve-se ali, sem olhar lá fora. Ouvinte: Por quê? Narradora: é verdade, por quê?” | Transcrição do vídeo<br><br>Durante a história um estudante não entendeu o comportamento contraditório dos personagens, a narradora entende o conflito e abre o questionamento a todos para que encontrem juntos um sentido. | <b>Presença relacional</b><br><br>A escuta responsiva da narradora aos estudantes é dialógica e atenciosa, sustentando a aproximação criada na mediação. |
|                  | “Ouvinte: Por que que a gente não faz um círculo grande e coloca mais pessoas dentro?”   | Transcrição do vídeo.<br><br>Na proposta de formar   | <b>Presença relacional</b>   |

|         |   |  |   |
|---------|---|--|---|
| PRESEÇA | Narradora: Vocês querem fazer diferente? Vocês acham que um [círculo] só dá?<br>Ouvintes: Sim!<br>Narradora: Vou confiar em vocês”.   | círculos para a brincadeira a narradora acolhe a escolha dos estudantes em mudar a dinâmica.   | Ao escutar e validar a proposta dos estudantes, fortalece-se a coautoria dele na interação.   |
|         | “Senti que houve uma conexão quando uma das crianças veio falar que gostou do encontro, antes de voltar para escola.”   | Diário de bordo.<br><br>Antes de sair da sala, um dos estudantes manifesta para a narradora que gostou da história e dos panos na parede                           | <b>Presença Relacional</b><br><br>Falas e expressões do ouvinte e da narradora, demonstra envolvimento afetivo com a experiência da mediação, revelando o vínculo estabelecido. |
|         | “Eu agradeço de coração todo mundo que tá aqui hoje (faz gesto de coração com mãos).”   | Transcrição do vídeo.<br><br>A narradora, antes de encerrar, agradece a participação espontânea dos estudantes.  |   |
|         | “As crianças mantiveram olhares atentos, pareciam estar envolvidos e interessados no desenrolar da história.”<br><br>“Olhei para eles por um instante e vi a expectativa do que viria na próxima página, foi uma sensação única.” | Diário de bordo.<br><br>A mediação promoveu uma relação de confiança e entrega à narrativa, permitindo o desenvolvimento de uma escuta afetiva e engajada.         | <b>Presença temporal</b><br><br>O tempo compartilhado se torna significativo, preenchido pela expectativa conjunta, marcando a co-presença narrativa.                           |
|         | “Apesar da insegurança inicial, no decorrer da ação, [...] tudo transcorreu bem.”   | Diário de bordo.<br><br>A entrega da mediadora, mesmo em meio à ansiedade, permitiu que a mediação ocorresse com autenticidade e abertura à interação com o grupo. | <b>Presença Cognitiva</b><br><br>Ocorre por parte da narradora uma autorregulação emocional, e acompanhamento atento e adaptativo da própria atuação.                           |

**Fonte:** Elaborado pela autora.

As quatro dimensões da presença: cênica, cognitiva, temporal e relacional, compõem o campo da experiência narrativa. Embora tenham ocorrido de forma simultânea ao longo da mediação, foram organizadas separadamente no Quadro 9 com o objetivo de evidenciar analiticamente a complexidade do processo mediacional. Cada uma contribuiu, à sua maneira, para sustentar o vínculo com a história e favorecer a participação do grupo.

Entre essas dimensões, mostrou-se especialmente evidente a presença relacional, perceptível nos pactos de escuta e nas interações iniciais estabelecidas entre narradora e ouvintes. A escuta, quando incorporada à dinâmica da mediação, constituiu um espaço de confiança e pertencimento, favorecendo a coautoria e sustentando o engajamento do grupo desde os primeiros momentos. Essa postura aberta ao diálogo foi decisiva para que a mediação

se configurasse como um encontro afetivo e compartilhado, como ilustra a Figura 14.

**Figura 14** – A presença relacional na mediação: primeiro encontro



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

A presença cênica, é a vitalidade durante a expressividade, é um instante único de suspensão do cotidiano e imersão na ficção. Ainda que a narrativa pertença à vida comum e tenha origem em um costume ancestral, ela se atualiza corporalmente por meio da intenção colocada na voz, do cuidado nos gestos e da escuta atenta.

Nessa perspectiva, a presença cênica refere-se a ações extracotidianas, manifestando-se na energia empregada na fala, na intencionalidade dos gestos e na forma como o corpo se dispõe e se movimenta. Trata-se de uma expressividade intensificada, distinta daquela mobilizada nas interações ordinárias, compondo uma dinâmica que sustenta o fluxo narrativo e converte o encontro em experiência sensível, capaz de conduzir os sujeitos ouvintes a um outro tempo e espaço de significação.

No que tange à presença relacional, durante o encontro ela se manifestou nos pequenos pactos construídos com o grupo: o olhar que acolhe, a fala que confirma e a confiança depositada nas decisões coletivas. Esses gestos, embora simples, revelam tanto a potência do vínculo quanto suas fragilidades, como nas ocasiões em que vozes infantis se sobrepuseram, resultando em uma escuta fragmentada. Tais momentos evidenciam que a relação não se

estabelece de modo linear, exigindo ajustes contínuos na condução da escuta coletiva e na reorganização das interações ao longo da mediação.

Essa vivência confirma que a presença é um conjunto de planos que se entrecruzam, ora fortalecendo a copresença, ora tencionando-a. Na cena mediadora, a narradora precisou decidir continuamente como conduzir o encontro: quando ceder a palavra, quando intervir e quando sustentar o silêncio. Esse campo de escolhas, permeado por memória, afeto e atenção, evidenciou-se como eixo estruturante da mediação, perceptível nas decisões contínuas relativas ao ritmo, às pausas e à distribuição da palavra. É nesse horizonte que a noção de copresença se torna particularmente elucidativa, ao explicitar a natureza relacional e situada desse encontro. Como descreve Santos (2022, p. 94),

[...] O contar de história gera uma sensação de copresença imediata e concreta através da qual as experiências sociais que existem em tempos, espaços de culturas diferentes se tornam mais facilmente acessíveis e inteligíveis, um tipo de copresença que não se consegue obter através da linguagem conceitual (seja ela técnica, filosófica ou científica) [...].

Contudo, essa copresença não depende apenas da mediadora: constrói-se também a partir das escolhas das crianças em se entregar, ou não, ao que a narrativa propõe, bem como dos elementos que trazem para compor a história. Nessa direção, Bortolin (2010, p. 197) reforça a importância da colaboração entre narrador e ouvinte, partindo de uma “pré-disposição” entre ambos, condição essencial para que a experiência narrativa se constitua como espaço de troca, afeto e coautoria. A presença na mediação oral revela-se, assim, como gesto mútuo, fruto da interação entre quem narra e quem escuta em um espaço partilhado de invenção e reconhecimento.

A dimensão temporal da presença revelou-se como algo que se constitui no presente e se dissipa à medida que o encontro se reorganiza. O tempo da narrativa foi tecido no compasso entre páginas, gestos e silêncios, mas também tensionado por pausas inesperadas, interrupções e ajustes improvisados. Houve instantes de sintonia plena, em que a escuta se manteve compartilhada de modo contínuo, e outros em que o fio da atenção se fragilizou. Essa alternância evidenciou a presença como fenômeno instável, definido não apenas pela simultaneidade física, mas pela qualidade do tempo vivido em comum.

Zumthor (2007, p. 48) aprofunda esse entendimento ao afirmar que:

A linguagem em sua função comunicativa e representativa insere-se no tempo biológico, que ela manifesta e assume, sendo assumida por ele, e sem ter sobre ele algum poder, incapaz de o abolir, e encontra parte, destinada a dissipar-se nele. A prática poética se situa no prolongamento de um esforço primordial para emancipar a linguagem [...] desse tempo biológico.

Ao ecoar essa ideia, Zumthor (2007) relembra que o tempo da narrativa é sempre fugidio, nasce da projeção da voz e se desfaz na escuta. Mesmo ciente de sua natureza efêmera, a narração oral busca prolongar a vibração do encontro e inscrever no corpo e na memória um tempo partilhado. É nessa suspensão do tempo cotidiano que a presença temporal se revela com maior intensidade, ainda que por instantes breves.

Seguindo com essa ótica, encontra-se em Machado (2015, p. 225) “A história é um acontecimento no instante que se atualiza dentro de nós: por alguns segundos vislumbrei algo maior, não só sobre quem sou, mas sobre de quem eu não sou”, e é dessa suspensão do tempo cotidiano, que se instaura a presença cognitiva. Ela emerge quando algo nos toca de forma íntima e profunda, mudança do pensamento e reverbera para além do encontro. Trata-se daquilo que permanece como eco interpretativo da experiência vivida.

Nesta análise, a presença cognitiva manifestou-se de modo sutil, porém perceptível, nas respostas, comentários e silêncios atentos das crianças, sobretudo quando identificavam elementos da narrativa que dialogavam com suas próprias vivências. Ao longo da mediação, pequenos diálogos revelaram tanto compreensões literais quanto interpretações mais elaboradas, como no episódio em que, diante da pergunta: **“Você achou que o camaleão parece em alguma coisa com você?”**, e a criança respondeu: **“Ele é diferente, ele muda de cor”**, ao que a narradora reforça: **“É verdade, ele muda de cor... e a gente não muda”**<sup>29</sup>. E em sentidos mais profundos, por exemplo, na fala de uma das estudantes: **“[...] é que, pessoas diferentes podem ser amigos e se respeitarem nas diferenças dos outros, podem transformar numa união”**<sup>30</sup>, tornando mais evidente o envolvimento intelectual e afetivo do que foi observado.

Nesse ponto, a história ultrapassa a palavra e se converte em espaço de reflexão entre ficção e realidade. Tal movimento aproxima-se da noção de “virar o olho”, proposta por Machado (2015, p. 126), que consiste em deslocar o olhar e mergulhar na narrativa com uma perspectiva ampliada, capaz de articular criatividade e pensamento crítico. Trata-se de um processo em que a história deixa de ser apenas escutada e passa a ser sentida, compreendida e compartilhada como experiência coletiva de sentido.

As diferentes formas de presença na leitura mediada modulam camadas de pertencimento e significação: a presença física reúne os corpos no espaço; a vocal cria atmosferas por meio do ritmo e da entonação; a corporal, por gestos e olhares, convida à escuta partilhada; e a afetiva estabelece confiança e abertura simbólica, permitindo que cada ouvinte se reconheça como parte da narrativa. Nesse entrelaçamento, a presença produz a experiência

---

<sup>29</sup> Transcrição 1: transcrição do vídeo referente ao dia 15 de maio de 2025.

<sup>30</sup> Transcrição 1: transcrição do vídeo referente ao dia 15 de maio de 2025.

narrativa como encontro vivo, marcado por escuta, partilha e memória.

Durante a mediação oral, observou-se que a escuta e a presença desempenharam papel relevante na forma como as crianças se relacionaram com a narrativa. Alternaram-se momentos de atenção compartilhada e situações em que as vozes se sobrepunham, revelando que a escuta coletiva não se mantém homogênea ao longo de todo o encontro. Essa constatação indica a necessidade de atenção contínua à qualidade da escuta, sem encerrar conclusões definitivas acerca de seus efeitos.

A experiência analisada destaca a Mediação Oral da Literatura como campo de fortalecimento da atuação bibliotecária, no qual os elementos da Oralífera dialogam com práticas voltadas à promoção da leitura, da oralidade e da escuta ativa, especialmente nas infâncias. Nesse contexto, é importante que o mediador reconheça as especificidades desse público e favorecer experiências significativas que estimulem a imaginação, a construção de sentidos e o desenvolvimento de vínculos afetivos com a linguagem literária.

Ao assumir o papel de narrador de histórias, o bibliotecário dinamiza o acervo e transforma a biblioteca em espaço de encontro e significação, favorecendo a construção de sentidos coletivos. A prática narradora amplia o escopo tradicional da mediação de leitura ao incorporar voz, corpo, presença e escuta ativa como instrumentos de trabalho, configurando-se como dimensão performativa e formativa da profissão. A mediação oral, articulada pela Oralífera, apresenta-se, ainda, como recurso para a inclusão informacional ao possibilitar um contato humanizado com a literatura e reafirmar o papel das bibliotecas e de seus profissionais na promoção de uma educação leitora equitativa, atenta às singularidades das infâncias.

O primeiro encontro, portanto, delinea as bases relacionais, temporais e expressivas que sustentam a experiência narrativa. Na subseção seguinte, o olhar encaminha-se para o segundo encontro, a fim de examinar como tais dimensões se reconfiguram e se aprofundam no decorrer do processo mediacional.

#### 5.4 POR ONDE ANDEI: DESCRIÇÃO DO SEGUNDO ENCONTRO

Nesta subseção é apresentado o segundo encontro da pesquisa, realizado com os estudantes no dia 29 de maio, dando continuidade às ações de mediação propostas no estudo. O Quadro 10 sistematiza esse encontro, reunindo informações centrais da atividade, como data e local, público-alvo, duração, obra trabalhada, modalidade de mediação adotada e objetivos delineados para a ação. Esse registro orientou a organização do encontro e foi compartilhado com a equipe de apoio, possibilitando o acompanhamento do desenvolvimento das atividades

ao longo da mediação.

### Quadro 10 – Segundo encontro

**Data:** 29 de maio de 2025.

**Local:** Laboratório dos Anos Iniciais (LAI) – CECA – Universidade Estadual de Londrina (UEL)

**Público-alvo:** Estudantes do quarto ano do Ensino Fundamental I (crianças com idades entre 9 e 10 anos) do Colégio Aplicação Campus UEL – período vespertino.

**Duração:** Aproximadamente uma hora.

**Título da história:** O menino que achou uma estrela de Marina Colasanti

**Tipo de mediação:** Narração da história sem o apoio do livro, mas restrita ao texto e com gestualidade em sintonia com o tom poético da história.

**Objetivo da mediação:** Estimular a imaginação, sensibilizar para temas como o cuidado e a liberdade e favorecer a expressão de sentimentos e pensamentos por meio da linguagem simbólica, promovendo reflexões sobre aquilo que é especial e significativo para cada um.

**Fonte:** Elaborado pela autora.

Os dias que antecederam o encontro foram dedicados a leituras sucessivas do texto e a ensaios. Ao longo desse processo, a narradora passou a se deter com maior atenção nas palavras e expressões da narrativa, observando como seus sons podem produzir imagens sonoras e visuais e, assim, orientar escolhas expressivas na condução da narração.

Em outra parte do ensaio, a narradora registra:

**“No ensaio de hoje, trouxe para a cena elementos mais ilustrativos, ancorados em gestos reconhecíveis: amarrar uma corda, pegar a tigela, empinar a pipa. [...] Ao mesmo tempo, percebo que há ações que pedem outro registro, mais contido e delicado, como as goteiras que caem, o corpo que aos poucos cede ao adormecer, ou o olhar que se demora ao observar a estrela distante [...]”<sup>31</sup>.**

Essa etapa incluiu a gravação do texto em áudio e sua escuta reiterada, com vistas à memorização e à apropriação da narrativa, envolvendo ainda o estudo das palavras e de seus sentidos, da dicção, das gestualidades, das expressões faciais, dos movimentos amplos e contidos, bem como dos ritmos e das pausas. Nessa perspectiva, Machado (2015) destaca a preparação como elemento essencial do trabalho do narrador, abrangendo desde a constituição de um repertório literário até os processos e ações que estruturam a mediação de histórias em diferentes contextos.

Para o encontro, a organização da sala e os adereços foram mantidos nos moldes do encontro anterior, com alteração apenas nas roupas da narradora, que preservou uma estética semelhante: saia, blusa e tênis pretos, além de um laço vermelho no cabelo. A escolha por uma

<sup>31</sup> Registro feito no diário de bordo da autora, em 23 de maio de 2025.

vestimenta discreta contribuiu para a construção de uma imagem clara e reconhecível, conforme apresentado na Figura 15.

**Figura 15** – Vestimenta da narradora: segundo encontro



**Fonte:** Dados da pesquisa (2025).

Optou-se por adotar uma estratégia distinta de mediação, na qual a narradora realizou previamente a gravação em áudio do texto. Durante a apresentação, esse áudio foi reproduzido exclusivamente nos fones de ouvido da mediadora, conectados a um celular Motorola com o aplicativo *Dolby On*, de modo que apenas ela tivesse acesso à voz gravada. A narradora proferia o texto buscando não deixar evidente ao público que escutava o áudio, utilizando-o apenas como apoio. Além de servir como suporte para a escuta da gravação prévia, o uso do aplicativo possibilitaria o registro da narração realizada naquele instante, reduzindo a incidência de ruídos e interferências sonoras. Essa escolha é justificada no relato:

**“Minha intenção era garantir uma gravação com um áudio livre de ruídos que simultaneamente permitisse que o texto fosse apresentado sem alterações ou omissões, mantendo fidelidade às palavras originalmente escritas. A ideia era fazer com que a voz mediatizada, a que vinha do áudio reproduzido, servisse como uma espécie de guia, acompanhando e sustentando a voz viva que emergia no momento da contação”<sup>32</sup>.**

A equipe de apoio composta pelo professor orientador Rovilson e pela Evelin, e outras duas estudantes de Pedagogia Maria Júlia Massoni Pereira e Letícia Souza Silva conduziam novamente as crianças do colégio até o LAI, local preparado para a atividade. Logo no início do encontro, contudo, um imprevisto técnico no equipamento de áudio atrasou o início da mediação, situação explicitada às crianças. A nomeação do problema contribuiu para que compreendessem a espera e ajustassem seu comportamento.

---

<sup>32</sup> Registro feito no diário de bordo da autora, em 29 de maio de 2025.

Durante esse intervalo, reforçou-se o caráter compartilhado do espaço e dos combinados, especialmente aqueles relacionados ao tempo, às ações previstas e à forma de participação. Foram retomadas as diferentes maneiras de interagir com a história, incluindo o silêncio e a reflexão, destacando-se que, naquele dia, a narrativa teria outro ritmo. As crianças demonstraram compreender a proposta, retomando memórias dos encontros anteriores, como o título da obra, os personagens e o livro já apresentado, o que confirma o vínculo estabelecido com a experiência mediadora anterior.

Com o funcionamento do som restabelecido, o encontro teve início após um convite coletivo à respiração e à já esperada entrada da música que convoca a história, marcando a transição para a escuta da narrativa, conforme apresentado na Figura 16.

**Figura 16** – Retomando o ritual de chamar a história: segundo encontro



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

A história narra o encontro de um menino com uma estrela caída após uma tempestade. Bondoso e astuto, ele a acolhe em segredo, cuida dela com paciência e afeto, aquece-a, alimenta-a e acompanha sua lenta recuperação guiada pela luz da Lua. Quando percebe que a estrela recuperou o brilho, assume, sozinho, a responsabilidade de devolvê-la ao céu, respeitando sua liberdade. O enredo retrata a autonomia infantil, a empatia e o cuidado, mostrando que o carinho verdadeiro também se expressa na capacidade de deixar partir aquilo que se ama.

Durante a narração, a história transcorreu em clima de concentração e silêncio, favorecendo a escuta, com poucas intervenções, restritas a breves comentários e exclamações. Como exemplo, durante a narração, observou-se a seguinte passagem:

**“Narradora: ‘[...] É o que tem no céu, Via Láctea de montão!’**

**Ouvinte: É mesmo.**

**(A narradora fazendo sinal afirmativo com a cabeça, continua)”<sup>33</sup>.**

Apesar de se tratar de um texto com narração, ele não foi conduzido de forma monótona, linear ou cansativa. Ao contrário, a construção narrativa buscou constantemente a expressividade, por meio da modulação da voz, do controle do ritmo e da gestualidade. Nessa ótica, ao tratar da especificidade da oralidade, Bortolin (2010, p. 141) observa que “Diferentemente da palavra escrita, a poesia falada tem a entonação do diálogo, vibra, portanto, produz um efeito no leitor-ouvinte”. Tal efeito manifesta-se nos planos sensorial, afetivo e interpretativo, na medida em que orienta a construção de sentidos e intensifica a dimensão estética da narrativa.

As reações do grupo indicaram, na maior parte do tempo, envolvimento com a história, especialmente nos trechos em que se dão a descoberta e a despedida da estrela. Entre esses trechos, puderam ser observados comportamentos variados: **“Percebi algumas crianças repetindo os gestos, outras inclinadas para a frente, atentas. Mas em um certo momento, um bocejo de uma das crianças apareceu no meio da história”<sup>34</sup>**. Esse contraste mostra que a mediação não produz efeitos homogêneos, lineares ou simultâneos no grupo, mas mobiliza diferentes formas de relação com a narrativa, revelando variados modos de atenção e engajamento ao longo da experiência.

A obra exigiu uma mediação pautada pela delicadeza e pela atenção aos detalhes, demandando da narradora escolhas expressivas contidas e precisas. Nesse contexto, o corpo da mediadora atuou como organizador da experiência narrativa, denominada como “experiência sensível” por Andrade (2015), referindo-se ao modo como o corpo percebe, seleciona e expressa informações por meio de gestos, ritmos e pausas, estruturando a compreensão do ouvinte também pela via perceptiva e afetiva.

Na narração, a contenção gestual, o controle do ritmo e a precisão das pausas orientaram a atenção das crianças e favoreceram a apreensão dos sentidos do enredo. A articulação entre palavra, gesto e imagem configurou, assim, um campo de escuta atento, no qual a compreensão se construiu a partir da relação entre corpo e linguagem, reafirmando o potencial da Mediação Oral da Literatura como experiência significativa.

No desfecho da história, após a música de encerramento, a mediadora procurou prolongar a abertura de sentidos por meio de perguntas dirigidas aos ouvintes, orientando a reflexão sobre o gesto de cuidar e sobre as capacidades do personagem. As respostas indicaram

<sup>33</sup> Transcrição 2: transcrição do vídeo referente ao dia 29 de maio de 2025.

<sup>34</sup> Registro feito no diário de bordo da autora, em 29 de maio de 2025.

a compreensão do cuidado sobretudo a partir de ações concretas:

**“Ouvinte: Eu cuido do meu primo.**

**Ouvinte: Eu cuido do meu irmão, do meu cachorro...**

**Ouvinte: Do meu gato.**

**Ouvinte: Eu tenho dois gatos.**

**Ouvinte: Do meu irmão, da minha irmã...**

**Narradora: Então gente, vamos pensar juntos, isso quer dizer, que criança também sabe cuidar?**

**Ouvinte: SIM”<sup>35</sup>.**

A conversa permaneceu circunscrita a esses aspectos, o que restringiu o aprofundamento da reflexão e limitou a exploração de outras camadas de sentido da narrativa. Diante disso, a narradora direcionou a reflexão para a atividade prevista em sequência, acionando o desenho como estratégia de elaboração da história narrada. No campo da leitura e da narração, Campos e Bezerra (1988, p. 80) apontam que ela “[...] pode ser precedida ou seguida por outras atividades de expressão (redação, desenho, dramatização), aproveitando-se as potencialidades do texto [...]”. A proposta favoreceu a projeção de múltiplas imagens da estrela, ampliando o repertório narrativo para além do plano verbal.

Notou-se intensa interação entre os estudantes, apesar de se tratar de uma atividade individual. As crianças utilizavam cores semelhantes e comentavam os desenhos umas das outras. Nesse contexto, o desenho operou como dispositivo de mediação, favorecendo a interação, o reconhecimento do outro e a construção coletiva da experiência, conforme ilustrado na Figura 17.

**Figura 17** – Atividade realizada pelos estudantes: segundo encontro



---

<sup>35</sup> Transcrição 2: transcrição do vídeo referente ao dia 29 de maio de 2025.

**Fonte:** Dados da pesquisa (2025).

As produções, diversas em formas, cores e elementos, evidenciaram apropriações singulares da história e marcaram o momento em que a narrativa deixou de pertencer à narradora para se multiplicar nos traços das crianças. Ofereceu-se, ainda, a possibilidade de cada criança escolher o local da parede onde sua estrela seria fixada, ampliando a participação e o sentido de pertencimento à composição coletiva.

Mesmo sem a possibilidade de aprofundar a conversa final sobre os desenhos, a experiência reforçou o papel da mediação como processo aberto, permeado por reconfigurações de sentido, nas quais a obra se atualiza na relação entre palavra, corpo e imaginação. Diante do limite de tempo, o encontro foi encerrado de forma breve, com a entrega do livro à professora e a despedida do grupo.

A utilização da voz mediatizada como guia não produziu os efeitos inicialmente esperados, pois **“Essa sobreposição sonora reduziu a espontaneidade e deixou a performance mais contida”**<sup>36</sup>. Ao seguir o tempo da gravação previamente registrada, a mediadora teve limitada a improvisação e o ajuste de falas e gestos em resposta às reações do público, o que comprometeu a fluidez da performance.

Esse desalinhamento, no entanto, não deve ser ocultado, mas compreendido como parte de um processo contínuo de aprendizagem. Freire (2023) afirma que o erro não deve ser entendido como fracasso, mas como elemento constitutivo do processo educativo, fundamental para o desenvolvimento da autonomia e da capacidade crítica, pois provoca reflexão a respeito da prática.

No contexto da mediação, o procedimento, mesmo quando revela limites, não invalida a ação da mediadora; ao contrário, desvela possibilidades e necessidades de ajuste, torna-se objeto de leitura da prática. Para Freire (2023), a aprendizagem se dá como práxis, entendida como um movimento contínuo de ação–reflexão–ação. É nesse movimento que as experiências problemáticas, quando nomeadas, analisadas e reinscritas na prática futura, convertem-se em aprendizagem.

Outro ponto de análise dessa abordagem permite observar no relato da pesquisadora que:

**“Ao optar por uma intervenção mediatizada para garantir fidelidade ao texto, senti-me, de certo modo, em contradição com aquilo que sempre defendo: a necessidade**

---

<sup>36</sup> Diário de bordo 29 de maio de 2025.

**de intimidade com o texto para narrá-lo com segurança, e essa intimidade não se construiu como eu desejava”<sup>37</sup>.**

A esse respeito, Coelho (1999) defende a importância de o narrador conhecer bem a história, estabelecendo uma relação de prazer com o texto, a fim de assimilar sua essência e organizá-la dentro da estrutura narrativa tradicional: introdução, clímax e desfecho. Dessa forma, em vez de recorrer à simples memorização, o narrador torna-se capaz de apresentar o conteúdo com naturalidade e autenticidade.

Um aspecto que ajuda a compreender a experiência vivida pela pesquisadora, diz respeito ao autoconhecimento. Ao tentar adotar uma forma de mediação distinta daquela que caracteriza sua prática habitual de narração, marcada pela interação, pelos diálogos e pelas intervenções junto ao público, tornou-se evidente o desconforto gerado por essa mudança de postura. Isso não significa que a narração sem interação seja inadequada, mas indica que cada mediador precisa reconhecer os limites e as possibilidades de sua própria forma de narrar, buscando um equilíbrio entre sua prática e a resposta dos ouvintes.

Essa experiência implica, ainda, reconhecer que se tratou da primeira vez em que mediadora realizou essa história por meio dessa técnica específica de mediação. Nesse sentido, a vivência abre caminho para o aperfeiçoamento da técnica, possibilitando que ela gere frutos em outras oportunidades, a partir dos ajustes realizados e das aprendizagens construídas ao longo dessa experiência.

Diante do exposto, observa-se que, na mediação da leitura, assim como em outras situações mediadoras, a expectativa criada pelo mediador nem sempre encontra correspondência na experiência vivida. Essa frustração, contudo, costuma incidir prioritariamente sobre o próprio mediador, que avalia sua prática a partir de critérios internos e comparativos, enquanto, para os ouvintes, a mediação se efetiva. Tal situação revela a necessidade de o mediador reconhecer a diferença entre o planejamento idealizado e a experiência concreta, tomando essa tensão como elemento constitutivo do processo formativo e reflexivo da mediação.

## 5.5 ANÁLISE DAS CATEGORIAS: VOZ, CORPO, ESPAÇO E PRESENÇA NO SEGUNDO ENCONTRO

A análise do segundo encontro acompanha a sequência dos acontecimentos e articula

---

<sup>37</sup> Diário de bordo 29 de maio de 2025.

diário de bordo e registro em vídeo para compreender como voz, corpo, espaço e presença se reorganizam ao longo da mediação. Essa sistematização é apresentada nos Quadros 11, 12, 13 e 14.

**Quadro 11 – Análise do elemento voz: segundo encontro**

| <b>Categoria</b> | <b>Registro</b>  | <b>Contexto</b>  | <b>Análise da categoria</b>   |
|------------------|--|--|---|
| VOZ              | “Narradora: [...] . Boa tarde.<br>Ouvintes: Boa tarde. (Respondem bem fraquinho)<br>Narradora: Não tô ouvindo nada...<br>Boa tarde!<br>Ouvintes: BOA TARDE.”   | Transcrição do vídeo.<br><br>A narradora saudou o grupo, buscando captar sua atenção e concentração. | <b>Palavra falada: diálogo</b><br><br>A elevação da voz convoca a escuta, evidenciando consciência sobre o efeito da projeção vocal na atenção e na atmosfera do espaço.                |
|                  | “Um menino deitado no chão chamou minha atenção; falei com cuidado, e ele se sentou”.  | Diário de bordo.<br><br>Orientações da narradora.  | <b>Palavra falada: diálogo</b><br><br>A palavra dirigida permite orientar os corpos sem romper a relação afetiva, mantendo o equilíbrio entre autoridade e acolhimento.                 |
|                  | “Narradora: Senta em cima, não fica no chão gelado não, porque vai ficar muito frio”.<br><br>“Narradora: Meninas, eu preciso da atenção de todo mundo”.  | Transcrição do vídeo.<br><br>Foram feitas orientações específicas aos estudantes.                    |   |
|                  | “Narradora: [...] Juntei tudo que eu vi e trouxe na memória, chame ela comigo, vem história, vem história. (as crianças cantam mais forte), VEM HISTÓRIA VEM HISTÓRIA”<br><br>“Ao final da história, usei a música para encerrá-la, devolvendo o livro à caixa”. | Transcrição do vídeo.<br><br><br>Diário de bordo.<br><br>Música que precede e sucede a história.     | <b>Palavra falada: canto</b><br><br>Novamente o canto ritualiza tanto o início quanto o final da história, e faz com que os ouvintes reconheçam com clareza o ponto exato da narrativa. |
|                  | “Encostando a mão, percebia-se algo morno, ainda distante, vindo de dentro dela, como quando a gente toca a terra (fala em tom de acalanto). Talvez estivesse sarando (fala suave, esperançosa)”.  | Transcrição do vídeo.<br><br>Descrição de como a sonoridade do texto ecoava.                         | <b>Palavra falada: narrativa</b><br><br>A voz evoca diferentes sentimentos, revelando a complexidade do personagem.   |
|                  | “‘Eah!’ (emite esse som de quem faz força de uma vez, abaixando e levantando o corpo como se colocasse algo pesado à sua frente)”.   | Transcrição do vídeo.<br><br>Esforço vocal para tornar perceptível o peso do objeto.                 | <b>Vocalização não verbal espontânea voluntária</b><br><br>A vocalização reforça a ação narrada, intensificando o sentido corporal do esforço descrito no texto.                        |

|     |   |  |   |
|-----|---|--|---|
| VOZ | “Já estava de pijama quando as frestas da janela começaram a assobiar (assobio)”.   | Transcrição do vídeo-texto.<br><br>Som do vento na janela.   | <b>Vocalização não verbal espontânea voluntária</b><br><br>O som reproduz o fenômeno, ampliando a dimensão sensorial da narrativa para além da palavra. |
|     | “A história parecia não me atravessar com naturalidade, e isso se refletiu na condução da voz, dos gestos e das pausas”.  | Diário de bordo.<br><br>Relato da interferência da voz gravada na voz viva.  | <b>Palavra falada: narrativa</b><br><br>O uso da voz mediatizada sobreposta à voz viva limita a espontaneidade, o ritmo e a expressividade vocal.       |
|     | "O que é cuidar?".<br><br>“E se não fosse o menino?”.<br><br>“Você cuida de alguma coisa?”.   | Transcrição do vídeo.<br><br>Na conversa após a história foram feitas perguntas para conduzir à reflexão.  | <b>Palavra falada: diálogo</b><br><br>A voz assume função reflexiva, estimulando a participação dos ouvintes na construção de sentidos.                 |
|     | “(Todos querem falar nesse momento, a narradora, tenta ouvir um por um).<br>Narradora: Peraí, peraí...(para o pessoal da frente) pode falar (para o menino na cadeira do fundo).”   | Transcrição do vídeo.<br><br>As opiniões das crianças se manifestam em vozes sobrepostas.  | <b>Palavra falada: diálogo</b><br><br>A cacofonia pode acontecer principalmente em situações de diálogo.  |
|     | “Ótimo, ótimo... porque... (vai abaixando o tom de voz)”<br>...porque...”.<br><br>“Olha, o que eu tô ouvindo de vocês é que cuidar...(vai diminuindo o tom),<br>cuidar...cuidar...cuidar...quer dizer que é fazer uma coisa legal para alguém, dar atenção, carinho, não é?”. | Transcrição do vídeo.<br><br>Mudança no volume da voz.   | <b>Palavra falada: diálogo</b><br><br>A mudança do volume da voz funciona como convite à escuta, sem autoritarismo ou desconforto.                      |
|     | “Depois disso, passei a baixar o tom de voz, para que o barulho também fosse menor. Era um ajuste constante entre acolher e conduzir a atenção.”  | Diário de bordo.<br><br>Quando surgiam conversas paralelas, a narradora diminuía o volume da voz, fazendo com que as crianças retomassem a atenção a sua fala. |   |

Fonte: Dados da pesquisa, 2025.

A análise dos registros mostra que a voz durante a mediação desempenhou funções de convocação, ritualização, regulação da atenção e produção de sentido, manifestando-se de forma contínua ao longo de todo o encontro: desde a chegada do grupo, passando pela narração da história, pela conversa e pela realização da atividade proposta.

Conforme indica-se no Quadro 11, o início da mediação constitui um momento decisivo,

pois é nele que se estabelecem as bases da escuta e da relação entre mediador e grupo. Nesse contexto, cabe ao mediador posicionar-se de modo a instaurar a atmosfera narrativa e a conduzir tanto a história quanto o diálogo subsequente, entretanto, é no aceite do ouvinte, ao se envolver, responder e acompanhar a narrativa, que a mediação se efetiva como experiência. Como afirma Bortolin (2010, p. 21), “Ao realizar a oralidade estamos contribuindo com a construção de uma atmosfera que inicialmente é realizada pelo leitor-narrador e posteriormente pelo leitor-ouvinte, na medida em que aumenta a integração entre eles no ato da narrativa”. Trata-se, portanto, de um movimento de reciprocidade que abarca a mediação oral.

Nesse encontro com os estudantes, a música assumiu um papel central como rito de passagem para a narrativa. Preparava emocionalmente as crianças, marcando o início do curso narrativo e favorecendo a concentração e o envolvimento coletivo. Ao final, sua retomada sinalizava o encerramento da história e a transição da atmosfera ficcional para o real, permitindo que os estudantes elaborassem o que haviam escutado. Esse movimento ritualizado estimulou a empolgação e a participação ativa, fortalecendo o vínculo das crianças com a narrativa e tornando a experiência mais imersiva e significativa.

No entanto, na experiência desse encontro, o recurso à voz mediatizada reduziu a naturalidade da mediação, sobretudo pela sobreposição entre a voz gravada e a voz viva: **“Ouvir e narrar simultaneamente exigiu um nível de concentração elevado, o que interferiu na naturalidade da fala e a minha relação com a história”**<sup>38</sup>. Em termos teóricos, trata-se da voz “[...] comprometida com o aparato tecnológico [...]” e que “[...] assegura a exatidão e a permanência [...]” do que a voz produz (Zumthor, 1997, p. 29; p. 30). Nessa configuração, a narradora passou a operar em um regime de enunciação distinto da oralidade presencial, pois precisou conciliar a estabilidade técnica do registro com a variabilidade constitutiva da performance, o que deslocou o eixo da experiência narrativa e recolocou a presença vocal e corporal como condição de uma mediação responsiva e relacional.

Esse incômodo encontra ressonância na observação de Zumthor de que “A poesia oral mediatizada deixa insensível alguma parte dele” (Zumthor, 1997, p. 254), uma vez que a mediação tecnológica tende a atenuar a efetivação plena do corpo e da voz viva, enfraquecendo a dimensão corporal da performance. Além disso, ao submeter a voz ao controle do aparato, a mediação fixa o tempo da narração e restringe ajustes finos próprios da oralidade: pausas, respirações e silêncios, o que se articula à afirmação de que o espaço onde a voz mediatizada se desenrola “torna-se ou pode se tornar um espaço artificialmente composto” (Zumthor, 2007,

---

<sup>38</sup> Registro feito no diário de bordo da autora, em 29 de maio de 2025.

p. 14). Assim, embora essa fixidez possa sustentar uma estabilidade rítmica, ela também limita o imprevisto e a responsividade da narradora diante do público, com efeitos diretos sobre a qualidade da interação e sobre a construção compartilhada da experiência narrativa.

Dando continuidade à análise, a voz, enquanto vocalização não verbal espontânea e voluntária, manifestou-se por meio da produção sonora que aciona códigos culturais compartilhados, permitindo aos ouvintes relacionar o som à fala e ao universo narrativo. Nesse sentido, conforme Zumthor (1997), a voz não se reduz ao conteúdo verbal do texto (entendido como seu significado linguístico), pois, em sua materialidade, produz sentidos por meio de ritmos, intensidades e inflexões vocais que constroem imagens sonoras e corporificam a experiência narrativa.

Ao término da narrativa, instaurou-se uma conversa a respeito da história, no qual o diálogo favoreceu a elaboração do conteúdo e de sentidos pelos ouvintes, pois a narradora **“Quería provocar pensamentos sobre o cuidar e sobre as qualidades que o personagem apresentava na infância, como autonomia e coragem. Fui lançando perguntas abertas: “O que você acha que é...?”, “Será que...?”**<sup>39</sup>.

Esse espaço de escuta e troca possibilita o confronto de percepções, a circulação de ideias e a construção do pensamento crítico, como pontuam Carvalho e Cavalcante (2022, p. 17),

Por meio das narrativas o mediador pode realizar indagações, instigar a formação de opiniões e o desenvolvimento autônomo e crítico ao acionar a memória de um universo contextualizado com o que é lido. Quando a obra lida mobiliza mudanças, transcende projeções ao mundo do leitor, a mediação alcança a essência que preexiste das experiências e se concretiza com êxito na apropriação da leitura.

Desse modo, ao provocar indagações e estimular a formação de opiniões, a mediação amplia o sentido da leitura, conectando o texto às memórias, vivências e ao contexto do leitor, ao mesmo tempo em que desafia o mediador a revisitar suas próprias interpretações, reconhecer a pluralidade de sentidos produzidos e ressignificar sua prática a partir do encontro com outras perspectivas.

Essa compreensão articula-se a Freire (2023), para quem o diálogo constitui um princípio fundante dos processos formativos, formado pela troca, pela problematização da realidade e pela produção coletiva do conhecimento. Para o mediador, amplia-se o tempo de escuta, no qual, o que é compartilhado se orienta à reflexão coletiva, favorecendo a construção

---

<sup>39</sup> Registro feito no diário de bordo da autora, em 29 de maio de 2025.

de leituras críticas ao articular a obra às experiências e percepções dos ouvintes. No entanto, esse movimento não se realiza de forma linear e pode revelar tensões próprias da prática mediadora.

Como exemplo, as expectativas da mediadora quanto aos desdobramentos da conversa não se consolidaram nas respostas das crianças, como descrito no diário de bordo:

**“O foco se deslocou, e a conversa ficou presa à ideia de alimentar e de fazer a comida. A partir daí, senti dificuldade para conduzir a mediação. Tentei retomar o tema principal, mas as falas seguiam pelo mesmo caminho [...] Outras possibilidades da história não emergiram”<sup>40</sup>.**

À luz de Freire (2023), ensinar, assim como mediar, não significa conduzir o outro a respostas previamente estabelecidas, mas possibilitar condições para que o conhecimento seja produzido de forma autônoma e situada. Nessa perspectiva, o incômodo da narradora explicita a tensão entre a abertura dialógica pretendida e a permanência de uma expectativa implícita de respostas consideradas adequadas. A reflexão a partir desse episódio indica que a mediação, enquanto prática formativa, exige do mediador escuta, problematização e disposição para rever suas próprias expectativas, reconhecendo os tempos, os limites e as formas singulares com que os ouvintes elaboram a experiência narrativa.

Outro aspecto de tensão comunicativa refere-se à sobreposição de vozes, aqui compreendida como cacofonia. Na conversa após a narração da história, é comum que várias vozes se manifestem simultaneamente, sobretudo quando as crianças desejam expressar suas interpretações ou responder às questões propostas. Longe de indicar desordem, essa sobreposição sinaliza engajamento coletivo e diversidade de interpretações, ativando o espaço dialógico da narrativa.

Nesse contexto, a voz da narradora assume a função de orientar a escuta e reorganizar a interação, retomando o foco da conversa sem silenciar os ouvintes. Ao atuar como elemento de equilíbrio, a narradora organiza o espaço de diálogo, permitindo que as diferentes vozes se articulem em torno da experiência narrativa e enriquecendo a mediação da leitura.

Para a criança, mesmo uma participação breve representa a oportunidade de se sentir acolhida e pertencente ao espaço do debate. Quando essa possibilidade é negligenciada, sobretudo de forma reiterada, podem emergir desinteresses, sentimentos de rejeição e desconfortos, comprometendo o vínculo com a atividade mediada.

---

<sup>40</sup> Registro feito no diário de bordo da autora, em 29 de maio de 2025.

Esse movimento de participação e escuta se aproxima da concepção de Bajour (2012, p. 22), para quem “Dar e escutar a palavra sobre o lido [...] seria objetivar o pensamento, torná-lo visível para si mesmo e para outros. É como escrever a leitura ‘em voz alta’ e como se outros a vivenciassem como parte do texto que nossas cabeças criam quando leem”. É movimento de elaboração interna que ganha forma na linguagem oral, permitindo que a leitura seja vivenciada por outros como extensão do texto produzido subjetivamente pelo leitor.

Do mesmo modo, estimula-se a escuta e a partilha porque “O envolvimento dos outros, de alguma forma, altera nossa compreensão do que estamos dizendo e nos faz pensar ainda mais sobre isso [...]” (Chambers, 2023, p. 30), evidenciando a importância de verbalizar ideias diante do outro, já que esse movimento favorece um esclarecimento que, de forma individual, dificilmente se alcança com a mesma nitidez.

Trata-se, portanto, de um trabalho de condução sensível<sup>41</sup>, no qual a mediadora atua sobre a dinâmica das interações verbais, transformando a sobreposição de vozes em escuta compartilhada. Mesmo quando ocorre a sobreposição de vozes, ela emerge do envolvimento coletivo com a narrativa. Cabe à mediadora reconhecer, nos enunciados simultâneos, os indícios dos sentidos que mobilizam o grupo. Ao escutar atentamente essas manifestações, pode agrupar, reformular e devolver as falas ao coletivo, organizando sem silenciar a participação. Como no diálogo estabelecido no encontro:

**“Ouvinte: Ele amou, ele cuidou.**

**Narradora: Então, cuidar... a gente pode dizer que cuidar é um ato de amor?**

**Ouvintes: Éeee!”<sup>42</sup>.**

Ao nomear recorrências, retomar trechos da obra a partir do que emerge e alternar entre escuta coletiva e individual, a mediadora transforma a cacofonia em um dispositivo de aprofundamento da leitura, favorecendo a construção compartilhada de significados sem impor direções interpretativas prévias.

No último tópico do Quadro 11, a ‘palavra falada como narrativa’ ainda expõe sua função reguladora na mediação. Quando surgiam conversas paralelas, a narradora diminuía progressivamente o volume da voz, conduzindo as crianças de volta à atenção e despertando seu interesse sem recorrer a estratégias coercitivas. Ao contrário do comportamento mais comum, em que se eleva a voz para chamar a atenção, essa modulação sutil criou curiosidade e

---

<sup>41</sup> Sensível no sentido provocado por Rancière (2009), revela aquilo que é compartilhado por uma comunidade, mas também evidencia quem participa ou não dessa partilha, tornando visíveis as tensões e os conflitos presentes no que se entende como “comum”. esse sentido, o mediador deve atentar para que todos tenham a oportunidade e consigam efetivamente se fazer ouvir claramente.

<sup>42</sup> Transcrição 2: transcrição do vídeo referente ao dia 29 de maio de 2025.

manteve o engajamento, sem gerar desconforto ou sensação de autoritarismo. Mesmo diante de situações de dispersões e euforia, as crianças permaneceram atentas aos combinados e às perguntas propostas, ressaltando que a condução serena da voz fortalece o vínculo de confiança e participação, mostrando sua eficácia em contextos de mediação.

A prática da narradora dialoga diretamente com o conceito de acolhimento de Prado (2023), segundo o qual acolher implica reconhecer e respeitar as múltiplas diferenças humanas, incluindo a empatia como motivação central. Nessa perspectiva, o acolhimento pressupõe uma estrutura de cuidado, na qual a atenção se orienta por interesses que elaboram boas práticas comunicacionais e reforçam a interatividade socialmente estabelecida. Mediar o diálogo sem provocar tensões ou constrangimentos constitui, portanto, uma forma de acolher. Compreende-se, assim, que a modulação da voz atua como ferramenta de cuidado e respeito, permitindo que cada criança se sinta ouvida e considerada no processo de mediação da narrativa, ao mesmo tempo em que favorece a escuta do outro e a construção de um ambiente comunicacional saudável.

A partir do Quadro 12, o texto avança para a análise do elemento corpo, dando continuidade à investigação iniciada com a análise da voz, permitindo agora concentrar-se nos aspectos corporais que qualificam a mediação da narrativa.

**Quadro 12 – Análise do elemento corpo: segundo encontro**

| <b>Categoria</b> | <b>Registro</b>  | <b>Contexto</b>   | <b>Análise da categoria</b>  |
|------------------|--|---|--|
| CORPO            | “Ouvintes: BOA TARDE.<br><br>Narradora: Tá todo mundo acomodado?<br>(as crianças estão agitadas).<br><br>Ouvintes: Sim”.   | Transcrição do vídeo.<br><br>Chegada e acomodação das crianças na sala.                 | <b>Movimento</b><br><br>O deslocamento da sala de aula até o espaço da narrativa gera um estado de excitação nas crianças, manifestado corporalmente.      |
|                  | “Narradora: É uma história de silêncio, é uma história para ficar assim, ó (faz gesto de abraço no peito), guardadinho, porque ela, ela não fala de coisas de fora ela fala de... (mão no peito).<br>Ouvintes: ...de dentro.”                    | Transcrição do vídeo.<br><br>A narradora comunica com voz e corpo como será a narração. | <b>Gesto</b><br><br>O gesto comunica, complementa a fala, sendo facilmente compreendida pelos ouvintes.  |
|                  | “Narradora: [...] Mas agora a gente vai respirar bem fundo (todo mundo respira fundo, incluindo a narradora)...<br>Concentração (ainda estão um pouco dispersos)... Mais concentração...<br>(Respira fundo as crianças respiram junto)...[...].” | Transcrição do vídeo<br><br>Convite à respiração coletiva antes do início da história.  | <b>Respiração</b><br><br>A proposta buscou trazer os ouvintes para a escuta da narrativa, regulando o corpo pela articulação entre respiração e movimento. |

|       |   |   |   |
|-------|---|---|---|
| CORPO | <p>“As folhas luziam recém lavadas, os telhados ainda go-te-ja-vam (movimentos dos dedos como as gotas que caem)”.</p> <p>“E no fundo bem no fundo de leve palpi-ta-va” (As mãos abertas, com os dedos esticados, pulsando, movendo-se rapidamente para cima e para baixo, representam o gesto de brilho).</p> <p>“(falando mais lento) b-e-m de-va-gar”</p>  | <p>Transcrição do vídeo</p> <p>A narradora escolhe destacar as palavras que indicavam movimento.</p>                | <p><b>Expressão corporal</b></p> <p>A ênfase nas palavras dialoga com a gestualidade da narradora, possibilitando a construção de imagens sonoras e visuais.</p>                                  |
|       | <p>“[...] (as meninas sentadas logo à frente, imitam os gestos da narradora) [...]”</p>   | <p>Transcrição do vídeo</p> <p>Durante a história, algumas das crianças reproduzem a gestualidade da narradora.</p> | <p><b>Gesto</b></p> <p>A imitação pode ocorrer por identificação com a narradora ou como uma brincadeira que emerge da interação entre os ouvintes e o contexto narrativo.</p>                    |
|       | <p>“[...] deu-se conta de que ela não tinha boca. (olha em volta com cara de espanto) ‘Como alimentá-la?’ (cara de confuso, coça a cabeça)”.</p> <p>“Mas era um só menino (tom de voz, melancólico, expressão de decepção) [...]”.</p> <p>“E entrando pelos fundos com a cara tão lavada (desliza os dedos no queixo de trás para frente, duas vezes, com olhar de deboche), como aquela manhã de sol [...]”.</p> <p>“Leite!” (levanta o dedo indicador, olhar de descoberta), resolveu triunfante, depois de alguma hesitação”.</p>  | <p>Transcrição do vídeo</p> <p>Expressões do personagem revelados pela narradora</p>                                | <p><b>Expressão facial</b></p> <p>Uso das expressões faciais como recurso de comunicação dos sentimentos dos personagens e das sensações mobilizadas na narrativa.</p>                            |
|       | <p>“E embolado no calor das lãs, só olhos e nariz de fora (as mãos cobrem o rosto, deixando à mostra apenas os olhos e o nariz)”.</p> <p>“[...] tirou de baixo o carrinho de rolimãs e puxando por uma corda voltou (anda como se puxasse uma corda)”.</p> <p>“Crescia a Lua no Céu (desenha no ar um C com uma das mãos). O gume de alfanje se transformou em fatia de melancia (completa a forma com a outra, estendida, como um D). Depois virou moeda (as duas mãos em C, formando um círculo)”.</p> <p>“ele percebeu que do canto dos brinquedos, entre patins e raquetes, (palma da mão esquerda para cima,</p> | <p>Transcrição do vídeo</p> <p>A narradora executa gestos mais ilustrativos da narrativa.</p>                       | <p><b>Expressão corporal</b></p> <p>O corpo expressa ações e sentimentos, de forma ilustrativa, ou seja, reforçando corporalmente o que é dito, contribuindo para a compreensão da narrativa.</p> |

|       |   |   |  |
|-------|---|---|--|
| CORPO | dedos abrem e fecham) uma luz emanava.”<br><br>“Começou a pilotar a subida desenrolando o carretel, (gesticula como se estivesse com uma pipa)”.  |   |  |
|       | “No ensaio de hoje [...], percebo que há ações que pedem outro registro, mais contido e delicado [...].A sutileza permite que o silêncio, o tempo e a imaginação do ouvinte completem a cena”.  | Diário de bordo.<br><br>Adequação dos gestos às demandas da narrativa.  | <b>Expressão corporal</b><br><br>O corpo instaura um tom mais poético ao recorrer a imagens corporais de caráter simbólico, permitindo que a construção da imagem narrativa seja realizada pelo ouvinte. |
|       | “[...] a estrela ensaiava a volta de sua cintilações (movimento expansivo: peito aberto, braços esticados, dedos balançando) [...]”.<br><br>“[...] esperou uma noite de vento (ondula a mão no ar) [...]”.<br><br>“[...] empinando-a para que ela ganhasse o seu voo (com a mão esquerda aberta, serpenteia suavemente no ar, como uma pipa), [...]”. | Transcrição do vídeo.<br><br>Os gestos da narradora assumem caráter subjetivo, orientados pela construção expressiva da narrativa |  |
|       | “(Suspiro) Era a hora. Pegou a estrela prendeu com firmeza suas pontas os brancos fios de linha e levou para sacada (respira fundo)”.   | Transcrição do vídeo.<br><br>A respiração surge como pausa na narrativa e expressão emoção.                                       | <b>Respiração</b><br><br>Concilia-se a resignação do personagem com a pausa na narrativa, a fim de refletir a decisão por ele tomada.  |

Fonte: Dados da pesquisa, 2025.

No Quadro 12, em seu conjunto, evidencia-se o corpo como instância fundamental na narrativa, capaz de promover escuta e produzir encantamento. Inicia-se com movimentos, esparsos, sem intenção, seguidos de gestos, com intenção e direção e se encaminha para expressões corporais e faciais que comunicam e ampliam o campo da significação, que somados instauram uma dimensão poética que acompanha a palavra, convocando os ouvintes a uma experiência única.

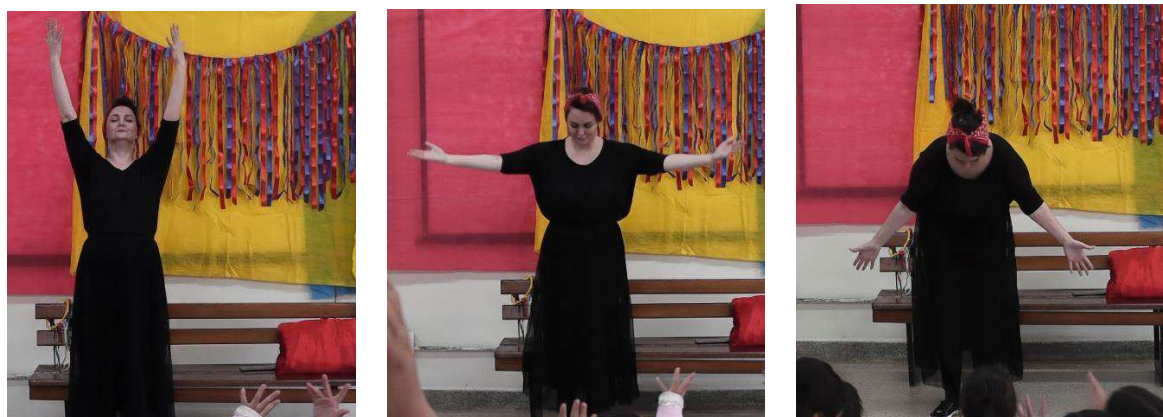
Nessa reflexão, dialoga-se com Cavalcante (2015), ao compreender que os mediadores de leitura dinamizam a narrativa por meio de “[...] estratégias de encantamento que estão muito além da palavra escrita ou dita [...]”. que pode se produzir por diferentes vias, como a construção de expressões, imagens e sentimentos por meio do corpo.

Ao tratar do corpo no âmbito da Oralífera, não é possível restringir a análise apenas ao corpo da narradora. Na Oralífera, voz, corpo, espaço e presença constituem elementos indissociáveis que se articulam na relação entre narrador e ouvintes. Desse modo, a experiência narrativa se constrói tanto a partir do corpo de quem narra quanto do corpo de quem escuta,

uma vez que ambos participam ativamente da produção de sentidos. Os gestos, posturas, movimentos e modos de atenção dos ouvintes também interferem na dinâmica da narração, colaborando para a existência e a manutenção da Oralífera como espaço relacional e compartilhado.

No convite à concentração por meio da respiração, realizado antes do início da narrativa, a narradora institui um tempo de desaceleração que favorece a autorregulação dos corpos e a reorganização da atenção, criando condições para um tempo de escuta mais centrado e relaxado. Ao relaxar, o corpo deixa de disputar estímulos, permitindo que a criança se envolva com a história de forma mais contínua e atenta. Na Figura 18 inscreve-se esse momento de concentração.

**Figura 18** – Preparando-se para a história: segundo encontro



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Conforme ilustrado na Figura, os estudantes responderam com seus corpos: respiraram e se movimentaram juntamente com a narradora, mostrando disposição para a atividade e produzindo um estado de conforto físico e de conexão.

Seguindo com a análise, como apresentado no Quadro 12, destacar determinadas palavras ao longo da narração, assim como pausas e respiros, articulando-os com gestos, movimentos e expressões corporais, contribui diretamente para a construção do ritmo do conto. São palavras que solicitam atenção, dialogam com a gestualidade e propõem movimento, orientando a percepção dos ouvintes.

Nesse processo, voz e corpo atuam de forma integrada, como se compartilhassem um mesmo compasso, no qual a palavra dita e o gesto realizado se correspondem e se reforçam mutuamente. Essa articulação encontra respaldo em Machado (2015, p. 103),

A cadência é o ritmo, a respiração do contador de histórias, em consonância com a ‘respiração’ da história. Para poder acompanhar a cadência da história é necessária uma disposição interna do contador de forma a deixar-se levar

pela ‘respiração’, pela cadência, pelo fluxo da narrativa, modulando sua voz, gesto e olhar, de acordo com os diferentes ‘climas expressivos’ que o conto propõe.

A autora ressalta que “[...] É o pulso, a respiração do conto tal como é experimentada pelo narrador. É essa experiência – estar dentro da história – que comanda o ritmo da voz de forma orgânica e viva”. Assim, compreende-se que o ritmo narrativo está inscrito no próprio texto, mas emerge na performance a partir da experiência de quem narra, cabendo ao narrador compreender, interpretar e incorporar essa cadência, fazendo com que palavra e corpo “dancem” no mesmo compasso.

Essa compreensão é fundamental para que o mediador acompanhe a cadência própria da história, evitando intervenções artificiais que prejudiquem a escuta e o envolvimento dos ouvintes. Ao alinhar voz, gesto e olhar à respiração do conto, o ritmo narrativo passa a ser vivido corporalmente, tornando a mediação mais orgânica, envolvente e coerente com a experiência estética da narrativa.

Em determinado ponto da história, algumas crianças imitam os gestos da narradora. Essa manifestação espontânea pode ser compreendida como um indicador de engajamento corporal e de adesão simbólica à narrativa. Ao reproduzirem movimentos, posturas ou gestos, as crianças acompanham a história e inscrevem o próprio corpo no fluxo narrativo, transformando a escuta em experiência incorporada. Trata-se de uma forma de participação não verbal, na qual o gesto funciona como tradução daquilo que é ouvido, revelando processos de identificação, antecipação do sentido e coautoria imaginativa. Esse registro está presente na Figura a seguir.

**Figura 19** – Imitando a narradora: segundo encontro



**Fonte:** Dados da pesquisa (2025).

Essa resposta corporal também evidencia a potência mimética da narração oral, na medida em que o corpo da narradora atua como mediador de sentidos. A composição imagética da narradora torna-se referência expressiva, possibilitando processos de identificação não

apenas com a história, mas com a própria narradora enquanto presença em cena. Ainda assim, é preciso considerar que tais manifestações podem igualmente se configurar como momentos de ludicidade, nos quais as crianças brincam com os movimentos e com a narrativa. Como não houve questionamento direto às crianças sobre os sentidos atribuídos a essas ações, não é possível afirmar com certeza o que motivou a imitação, sendo essa leitura construída a partir da observação e da análise do contexto narrativo.

O corpo do narrador, nesse contexto, cria uma nova história e a inscreve no espaço e nos corpos que a escutam. Essa leitura dialoga com Zumthor (2005, p. 147), ao afirmar que, assim como a voz,

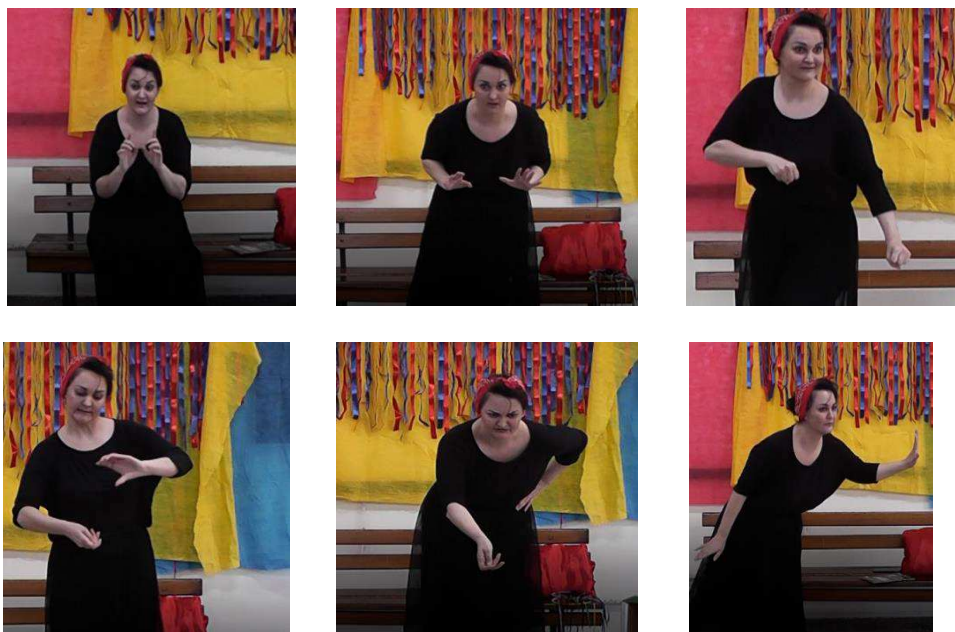
[...] o gesto projeta o corpo no espaço da performance, visando a conquistá-lo, a saturá-lo com seu movimento. A palavra pronunciada não existe em um contexto puramente verbal: ela participa necessariamente de um processo geral, operando numa situação existencial que ela altera de alguma forma e cuja tonalidade engaja os corpos dos participantes [...].

Ao reconhecer essa dimensão performativa da palavra e do gesto, compreende-se que a Mediação Oral da Literatura se realiza na relação viva entre corpos em presença, nos quais o sentido é experienciado. Assim, a resposta corporal dos ouvintes confirma que a narração se constrói como acontecimento relacional, no qual o corpo que narra convoca outros corpos a partilhar, imaginar e significar juntos.

À luz de Zumthor (1997) e Bortolin (2010), compreende-se que a oralidade envolve tudo aquilo que, no corpo, se endereça ao outro, não se constituindo como um ato isolado. A todo instante, o corpo estabelece comunicação, pois se apresenta em movimento. Atua em diferentes níveis, alto (em pé), médio (agachado) e baixo (deitado); modula velocidades, rápida, moderada e lenta; e ocupa distintas posições no espaço: à frente, atrás, lateralmente ou em diagonal, preenchendo a circunferência do ambiente. Seja em estado de espera ou de movimento, o corpo permanece em constante comunicação, sobretudo em ações extracotidianas como o narrar, construindo atmosferas que podem aproximar a narrativa do ouvinte.

A seguir, visualiza-se na Figura 20, expressões corporais e faciais da narradora que busca criar signos para descrever, representar e expressar ações, pensamentos e sentimentos dos personagens. O corpo da mediadora articula-se à voz e ao texto; é por meio dele que os sentidos são produzidos e compartilhados, constituindo a performance como um acontecimento comunicativo situado no tempo e no espaço.

**Figura 20** – O corpo da narradora 1: segundo encontro



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Reitera-se que, para Zumthor (2007) a performance engendra significações que não se reduzem a signos isolados, pois envolve um processo global no qual elementos como gestos e entonações adquirem sentido na experiência do ouvinte. Em outros termos, gestos, olhares, respirações, expressões corporais e faciais, formam um conjunto de ações intencionais do mediador que qualificam a experiência narrativa para provocar no ouvinte uma experiência que estimula novas conexões, significações, um olhar crítico e mudanças na percepção do ouvinte.

Nesse sentido, expressa Cavalcante (2015, p. 121) que,

O texto narrado pelo contador tem muito de táticas e criatividade, onde o gesto permeia a narrativa e faz unir voz, olhar, corpo e texto na sedução do leitor, numa ação de intencionalidade e reciprocidade que transmite e transforma. O mediador busca assegurar a reciprocidade que transcende o momento presente da ação.

Assim, o corpo, convida os olhos à poesia do gesto e da palavra e amplia a beleza do texto ao exprimir linguagens visuais que ilustram e trazem novas interpretações à narrativa. O ouvinte, ao aceitar esse convite estabelece vínculos com a performance, participa ativamente do processo narrativo e prolonga os efeitos da narrativa para além do instante da enunciação. Apresenta-se alguns desses registros:

**Figura 21**– O corpo da narradora 2: segundo encontro



**Fonte:** Dados da pesquisa (2025).

Ao transpor o texto para o corpo, a mediadora constrói imagens poéticas que afetam a percepção do ouvinte e ampliam sua relação com a obra. Esse gesto dialoga com Zumthor (2007, p. 76), ao afirmar o desejo de que “[...] o corpo seja assim comprometido na percepção plena do poético [...]”. A expressividade corporal, ao provocar apreciação ou estranhamento, mobiliza uma resposta estética que, ainda que se manifeste de forma elementar como gostar ou não gostar, já instaura um movimento de pensamento crítico, permitindo ao ouvinte elaborar sentidos próprios em relação à narrativa.

O corpo qualifica a narração de histórias como dimensão constitutiva da experiência narrativa. Ao organizar gestos, posturas e deslocamentos, a mediadora sustenta e prolonga os efeitos da narrativa para além do tempo imediato da escuta. Nesse processo, o corpo opera como instância de mediação entre texto, voz e ouvintes, favorecendo a articulação entre experiência estética, memória e participação coletiva.

Compreendidos os elementos do corpo na narração de histórias, o espaço passa a ser analisado no segundo encontro, apresentado no Quadro 13, a seguir.

**Quadro 13** – Análise do elemento **espaço**: segundo encontro

| <b>Categoria</b> | <b>Registro</b>   | <b>Contexto</b>  | <b>Análise da categoria</b>   |
|------------------|---|--|---|
| ESPAÇO           | “Hoje, ao ensaiar o texto, me debrucei nas palavras [...]Que sensação agradável poder dizer essas palavras. Elas saem devagar, experimentam o ar e se espalham pelo espaço. É interessante imaginar como cada som ganha forma e cria imagens sonoras e visuais.”  | Diário de bordo.<br><br>Registro das leituras feitas pela narradora nos ensaios.                                     | <b>Espaço psíquico</b><br><br>Diz respeito ao espaço interno da narradora, de concentração e imersão no texto, fundamental para a construção da presença narrativa.   |
|                  | “A gente deixou esse espaço para vocês aproveitarem bem e fiquem à vontade.”<br><br>“[...] pode ficar com as almofadas, pode ficar com rabanete (almofada em formato de rabanete), pode ficar em cima dos tapetes, mas...vamos tratar com muito cuidado também, combinado? [...] Então é isso a gente, a gente vai cuidar do espaço...”   | Transcrição do vídeo.<br><br>Conversa com os estudantes sobre como o espaço foi preparado e como pode ser usufruído. | <b>Espaço cultural</b><br><br>O “cuidar do espaço” refere-se a regras compartilhadas e acordos coletivos que regulam a convivência e a escuta durante a mediação.   |
|                  | “Que legal, podemos sentar agora, de novo.”<br><br>“Não esqueçam nada, pega rapidinho, já formem uma fila bonita”.  | Transcrição do vídeo.<br><br>Reordenação do espaço antes e depois da história.                                       | <b>Espaço físico</b><br><br>As ações redefinem a disposição espacial e facilitam ou dificultam condições para a escuta.   |
|                  | “Ainda havia conversas dispersas, inquietações do corpo, almofadas voando”.   | Diário de bordo.<br><br>A agitação das crianças afeta o espaço.  | <b>Espaço físico</b><br><br>O espaço inicial, apresenta-se instável e disperso, exigindo da mediadora um trabalho ativo de transformação espacial.  |
|                  | “Que tempestade naquela noite! Que chuvarada! Na cama, o menino [...] começou a contar os relâmpagos que enchiam seu quarto de azul, enquanto o trovoadas estremeciam as vidraças”.<br><br>“Saiu pelo quintal atravessou o terrenos baldios [...] depois, meteu-se no mato que subia pela encosta atrás da casa”.<br><br>“No canto entre a escrivaninha e a estante [...] onde ficavam amontoados os seus brinquedos ele abriu um espaço para estrela”. | Transcrição do vídeo.<br><br>São descritos os espaços ocupado pelos personagens.                                     | <b>Espaço ficcional</b><br><br>A riqueza na descrição dos lugares por onde o personagem passou, contribui para a construção do espaço ficcional, favorecendo a identificação do ouvinte com o personagem e sua imersão na história. |

|  |   |  |  |
|--|---|--|--|
| ESPAÇO   | “O menino ainda ficou um tempo lá na sacada”.   |  |  |
|  | “[...] de repente a viu, caída no chão [...]. Era uma ESTRELA. Ouvintes: Nossa.   | Transcrição do vídeo.<br><br>As crianças compartilham da surpresa do menino ao saber que a estrela foi encontrada.   | <b>Espaço psíquico</b><br><br>A surpresa dos estudantes ao compreenderem e se identificarem afetivamente com as ações e emoções do personagem destaca um movimento interno de empatia e interpretação, articulado à experiência narrativa. |
|  | “As crianças se espalham pela sala e escolhem a cor e desenham livremente. [...] Aos poucos, os alunos entregam o papel e os materiais de desenho e passam a fixar seus desenhos na parede. [...] Eles ficam à vontade pela sala ao finalizarem a atividade”. | Transcrição do vídeo.<br><br>Na atividade proposta as crianças ocupam diferentes espaços durante e depois de finalizar seus desenhos.                                    | <b>Espaço cultural</b><br><br>É marcado pela sensação de pertencimento e liberdade, resultado de acordos construídos durante a mediação.   |
| “A história parecia não me atravessar com naturalidade, e isso interferiu no modo como me aproximei da narrativa.” | Diário de bordo.<br><br>Percepção da narradora após narrar a história   | <b>Espaço psíquico</b><br><br>Exposta a relação interna da narradora com o texto afetando o acesso ao espaço da história e, conseqüentemente, sua projeção performática. |  |

Fonte: Elaborado pela autora.

A análise dos ensaios e das reflexões da narradora, anteriores e posteriores à narração, expõem a atuação do espaço psíquico como dimensão que incide sobre a mediação. Constituído na relação prévia com o texto, esse espaço manifestou-se no encontro narrativo por meio das escolhas expressivas, do ritmo e da qualidade da escuta, condicionando a forma como a história se organizou na presença dos ouvintes. Trata-se, portanto, de um preparo interno que incidiu sobre a performance sem determinar seus efeitos, produzidos na interação com o grupo.

Conceitualmente, o espaço psíquico refere-se à elaboração interna do narrador na relação com o texto, que organiza sua atenção e sua disponibilidade para o encontro com o leitor-ouvinte. Conforme Bortolin (2010), é nesse campo que se articulam a interpretação da narrativa e a escuta das reações do outro, possibilitando que a história se realize como experiência. No encontro analisado, esse movimento interno manifestou-se na condução atenta da narradora, que ajustava ritmo, pausas e entonações conforme a resposta do grupo.

Esse movimento reverberou no coletivo à medida que os ouvintes passaram a responder à história por meio de expressões verbais e não verbais. Durante a narração, a mediadora observava o acompanhamento do grupo e ajustava a condução narrativa com base nessas respostas. Posteriormente, a conversa com as crianças permitiu compreender como a história

havia sido interpretada e sentida, evidenciando que o espaço psíquico inicialmente individual se ampliou no encontro, tornando-se também intersubjetivo.

A reação das crianças ao reconhecerem e se identificarem com o episódio em que o personagem descobre a estrela indica um processo de identificação simbólica e afetiva que se constrói nesse espaço compartilhado. Assim, o espaço psíquico desloca-se do âmbito individual para o coletivo, configurando a narrativa como experiência comum na qual emoções e sentidos são elaborados conjuntamente.

Essa dimensão interna articula-se ainda ao modo como o espaço físico foi organizado e vivido no encontro. A disposição do ambiente, com almofadas e tapetes, bem como a possibilidade de circulação e escolha de lugares, contribuiu para a constituição de um espaço cultural marcado pela negociação de sentidos e pela construção de pertencimento. Ao permitir que as crianças participassem dos acordos sobre o uso do espaço, a mediadora favoreceu a construção de uma atmosfera de confiança e autonomia regulada.

Nesse contexto, o “cuidar do espaço” assume um caráter formativo e simbólico. Conforme apontam Silva e Bortolin (2024, p. 23), apoiadas em Leontiev (1988), a criança é compreendida como um sujeito capaz de “[...] se relacionar, comunicar-se, de interagir, como um sujeito criativo, que pode ser desafiado, que internaliza conhecimentos e atribui sentido a eles através das relações sociais de que participa e do lugar que ocupa nessas relações e no mundo”. Ao participar dos acordos que regulam o espaço, os estudantes internalizam regras de convivência e a compreensão de que aquele ambiente lhes pertence e pode ser apropriado coletivamente.

O espaço cultural manifesta-se, assim, na forma como os ouvintes ocupam o ambiente com liberdade e desenvoltura, preenchendo-o de sentidos compartilhados, como se observa na Figura 22. Nessa articulação entre espaço psíquico, intersubjetivo e físico, a mediação narrativa evidencia-se como experiência situada, construída na relação entre narradora, ouvintes e ambiente.

**Figura 22** – O espaço cultural: segundo encontro



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Essa apropriação converge para a concepção de espaço cultural apresentada por Bortolin (2010), em que a identificação do indivíduo com o espaço favorece sua apropriação espontânea, frequentemente despertada pelo prazer e pela vontade de permanecer nele. No encontro analisado, a liberdade com que as crianças ocuparam o ambiente, escolheram lugares e interagiram com seus elementos indica que o espaço deixou de ser apenas local físico e se constituiu como lugar de experiência e reconhecimento.

Do ponto de vista da Mediação Oral da Literatura, essa configuração do espaço afeta tanto o mediador quanto os ouvintes. Para o mediador, exige uma postura de escuta, flexibilidade e corresponsabilidade na condução da experiência; para os ouvintes, possibilita que a escuta da história se dê em um ambiente em que se sentem acolhidos, autorizados e implicados. Nesse sentido, o espaço cultural se constitui como resultado das relações estabelecidas no encontro narrativo, criando condições para que a narrativa seja vivida como experiência compartilhada, marcada pelo pertencimento e pela presença.

Essa dimensão cultural ancora-se, inicialmente, na organização do espaço físico. No encontro analisado, a disposição de almofadas e tapetes e a possibilidade de circulação e escolha de lugares favoreceram a construção de uma atmosfera de confiança e autonomia regulada. A Figura 23 registra um recorte desse processo, no qual, ao interagirem entre si e realizarem a atividade de desenho, as crianças passaram a ocupar o ambiente com desenvoltura, transformando-o em espaço de convivência e participação.

**Figura 23** – Do espaço físico ao cultural : segundo encontro



**Fonte:** Dados da pesquisa (2025).

Como sugere Bortolin (2010, p. 193), deve ser criada “[...] uma ambiência funcional, acolhedora, aprazível e com conforto visual e térmico”, pois é o espaço físico que cria as condições para a emergência dos demais espaços que sustentam a experiência narrativa, orientando a percepção, o engajamento e a participação das crianças. No episódio observado, a organização do ambiente exigiu da narradora atenção constante à disposição do grupo e às condições de visibilidade e escuta, de modo a assegurar que a narrativa pudesse ser acompanhada de forma significativa.

É importante destacar que parte dessa organização do grupo decorre do respeito à narradora, construído a partir dos combinados estabelecidos com a turma e do acordo em torno de regras como: **Vou precisar que vocês não deitem, todo mundo sentadinho. Pode ficar à vontade, mas vai ficar sentadinho, tá bom? Por favor. Pode usar cobertinha, não tem problema, mas vamos ficar sentado, tá? Porque deitadas, vocês não vão ver coisas legais que vão aparecer, tá bom?**<sup>43</sup>. Ao enunciar essas orientações, a narradora organiza o ambiente e cria condições para que a história seja observada e compreendida de forma plena. Dessa maneira, o espaço passa a favorecer a atenção, a interação e a fruição da narrativa.

Em situações como a citada no Quadro 13, de movimentação das crianças pelo espaço, a ordem precisa ser restabelecida para que o encontro possa seguir adiante, seja para iniciar ou finalizar uma proposta. A imagem abaixo registra o episódio em que, após ouvirem a história e desenharem a estrela, as crianças precisavam se sentar para ouvir os informes finais antes de retornarem à escola. Nessa circunstância, a mediadora, junto com sua rede de apoio, coordenou o grupo com segurança e acolhimento, conforme exemplificado na Figura 24.

<sup>43</sup> Transcrição 2: transcrição do vídeo referente ao dia 29 de maio de 2025.

**Figura 24** – Reorganizando o espaço físico: segundo encontro

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

A partir dessa base material e relacional, **constituiu-se** também o espaço ficcional. Como observa Machado (2015, p. 113), a narração “[...] presentifica, atualiza a história para a audiência e para o contador”. Ao ganhar voz, corpo e interação, o texto realiza-se no curso da narração e produz um espaço imaginário compartilhado entre narrador e ouvintes. Nesse processo, o grupo transita do espaço empírico para um território simbólico comum, no qual a narrativa se atualiza.

Esse deslocamento evidencia o que Brant (2011, p. 69) denomina “terceiro mundo, imaginário”, construído na comunhão entre narrador e plateia. Tal espaço ficcional sustenta-se na articulação entre voz, corpo, espaço e presença, que oferecem à imaginação coletiva marcas perceptíveis da narrativa. Ao possibilitar a construção desse território simbólico, a mediação favorece a passagem do ambiente objetivo para um espaço subjetivo compartilhado (Bortolin, 2010).

Desse modo, o espaço, em suas dimensões física, cultural e ficcional, configura-se como elemento estruturante da experiência narrativa. Ao articular organização material, pertencimento e imaginação, cria condições para que a história seja vivida como experiência comum, afetando narrador e ouvintes de modo recíproco.

Após essa análise, segue-se para a discussão da presença no segundo encontro, a partir do Quadro 14.

**Quadro 14** – Análise do elemento **presença**: segundo encontro

| <b>Categoria</b> | <b>Registro</b>   | <b>Contexto</b>   | <b>Análise da categoria</b> |
|------------------|---|---|-----------------------------|
| PRESENÇA         | “(A narradora é interrompida para testar o equipamento e, por alguns instantes, perde o contato visual com as crianças, retomando-o logo em | Transcrição do vídeo.<br><br>A conferência do equipamento interrompe a fluência | <b>Presença temporal</b>    |

|          |  |  |   |
|----------|--|--|---|
| PRESENÇA | seguida).”   | do diálogo da narradora com os ouvintes.   | A quebra do contato visual gera uma breve suspensão da presença.  |
|          | “A espera das crianças pelo funcionamento do som foi silenciosa, o que me surpreendeu”.  | Diário de bordo.<br><br>Até conseguir finalizar os ajustes do aparelho, as crianças aguardaram em silêncio.                          | <b>Presença relacional</b><br><br>A pausa para ajuste técnico interrompeu a interação entre narradora e ouvintes antes do início da história.           |
|          | “E às vezes quando a gente tá com dúvida, a gente não faz pergunta para a gente mesmo?<br>Ouvintes: Sim.<br>Narradora: Então, o personagem, às vezes, faz pergunta para ele mesmo, e ele mesmo, vai tentando achar o final da história”.   | Transcrição do vídeo.<br><br>Conversa antes de começar a história para entender algumas ações do personagem.                         | <b>Presença relacional</b><br><br>Buscou-se conexão entre a realidade e a ficção.   |
|          | “Mencionei as câmeras e propus que dessem tchau, e todos acenaram [...]”.<br>“Narradora: [...], é só no formato de livro que vem a história?<br>Ouvintes: Não.<br>Narradora: Ela vem de várias formas e hoje ele vem ó, narrada”.  | Transcrição do vídeo.<br><br>Conversa antes de começar a história para entender como ela será apresentada.                           | <b>Presença relacional</b><br><br>Preparando o ouvinte para a situação apresentada.   |
|          | “De Marina Colasanti, ‘O menino que achou uma estrela’ (muda a expressão, fica séria e com uma postura sóbria) Que tempestade naquela noite! Que chuarada!”.   | Transcrição do vídeo - texto.<br><br>Da conversa descontraída para a narração de história ocorre uma mudança de postura e expressão. | <b>Presença Cênica</b><br><br>A alteração do corpo sinaliza a passagem do diálogo cotidiano para o tempo extracotidiano.                                |
|          | “Fiz o gesto de abraço no peito, e quando completaram a frase, observei que haviam entendido a proposta”.<br><br>“As crianças responderam bem, pareciam gostar da música que anuncia a história e algumas já haviam decorado parte da letra”.<br><br>“Eles desenharam a estrela, falaram de cuidar de si e de outros [...]”. | Diário de bordo.<br><br>Manifestações da relação entre a narradora e os ouvintes durante o encontro.                                 | <b>Presença relacional</b><br><br>Mostra a sintonia entre narradora e ouvintes, percebida por gestos compartilhados, imitação, respostas e engajamento. |
|          | “A narrativa passou a se manifestar no corpo, com gestos cheios de detalhes, tracejos das mãos e olhar expressivo”.  | Diário de bordo<br><br>Explicação de como a narradora estava presente durante a história.  | <b>Presença cênica</b><br><br>Voz, corpo e olhar da narradora sustentam a expressividade narrativa.   |
|          | “Os principais momentos de troca se deram no olhar, nas pausas e nos breves respiros”.   | Diário de bordo.<br><br>Observação troca de olhares com os ouvintes.   | <b>Presença relacional</b><br><br>A narradora mantém-se imersa na história, mas estabelece conexão com os   |

|           |  |  |   |
|-----------|--|--|---|
| PRESEANÇA | <p>“Mas o menino percebeu que alguma coisa nela estava viva (olha para as crianças buscado reações e conexão)”.</p> <p>“Mas como devolver para o céu uma estrela que não tem asas? (olha para todos, com tom de questionamento)”.</p> <p>“Até que no domingo, olhando para os colegas que brincavam na rua, (olha par todos, como se fizessem parte da cena)”.</p> | <p>Transcrição do vídeo-texto.</p> <p>Trechos em que a narradora busca conexão por meio do olhar.</p>                            | <p>ouvintes por meio do olhar, acompanhando e confirmando o envolvimento deles com a narrativa.</p>   |
|           | <p>“Narradora: Vocês acharam que o final ia ser assim?</p> <p>Ouvinte: Não.</p> <p>Narradora: Você achou que ele ia mandar a estrela de volta para o céu?</p> <p>Ouvinte: Eu achei que ele ia ficar com ela.</p> <p>Ouvinte: Eu achei que a estrela ia voltar”.</p>  | <p>Transcrição do vídeo.</p> <p>Conversa após a história.</p>  | <p><b>Presença relacional / cognitiva</b></p> <p>A conversa da narradora com os ouvintes estimula reflexões e abre espaço para a construção de outras possibilidades de desfecho.</p>   |
|           | <p>“Senti dificuldade para conduzir a mediação... faltou manejo para redirecionar a conversa.”</p>   | <p>Diário de bordo.</p> <p>A narradora reconhece que, em alguns momentos, a condução da mediação se perde após a história.</p>   | <p><b>Presença relacional</b></p> <p>Aqui, a presença revela-se atravessada pelo inesperado: a escuta se mantém, mas a condução se fragiliza. Ao reconhecer seus limites, a narradora se percebe em processo de construção de uma presença mediadora.</p> |
|           | <p>“Percebi que estive mais preocupada em ‘dar conta’ da narrativa do que com o percurso da troca.”</p>  | <p>Diário de bordo.</p> <p>Reflexão da narradora após a narração.</p>  | <p><b>Presença relacional</b></p> <p>A presença se enfraqueceu, em função de como a narradora vivenciou internamente a mediação. A tensão entre controle e troca afetou o espaço narrativo.</p>   |
|           | <p>“[...] no final, algo da mensagem pretendida se estabeleceu, e talvez, outras questões apareçam a eles a longo prazo, ou no momento da leitura individualizada dessa obra, resgatando na memória o que já foi ouvido as história”.</p>  | <p>Diário de bordo.</p> <p>O trecho aponta para a elaboração de sentidos que se prolonga no tempo na percepção da mediadora.</p> | <p><b>Presença cognitiva</b></p> <p>os sentidos da narrativa perpassam o tempo do encontro, permanecendo na memória e podendo ser retomados em experiências posteriores de leitura.</p>   |

Fonte: Elaborado pela autora.

Tratando-se da presença temporal, em diálogo com Zumthor (2007, p. 15), compreende-se

que a “tactilidade” da palavra oral intensifica a experiência narrativa apenas quando voz e corpo estão efetivamente em ação no tempo presente. Conforme indicado no Quadro 14, a interrupção do diálogo provocada pela conferência do equipamento e a quebra da comunicação e do contato visual ocasionaram uma breve suspensão dessa presença, evidenciando seu caráter instável e dependente da atenção compartilhada no aqui e agora. Trata-se, portanto, de uma presença suscetível a rarefações diante de desfoques da narradora e dos ouvintes.

Por outro lado, os registros indicam que, mesmo durante a pausa necessária para os ajustes do aparelho, as crianças permaneceram em silêncio, indicando a permanência da presença relacional. Ainda que a presença temporal tenha sido momentaneamente suspensa antes do início da história, o vínculo já constituído manteve o encontro narrativo em latência. Assim, a leitura do Quadro 14 permite reconhecer a presença como processo dinâmico, no qual diferentes dimensões podem se enfraquecer ou se fortalecer de modo desigual, exigindo retomadas constantes para sua plena atualização no tempo da narração.

Nesse quadro, o olhar, embora ancorado na dimensão corporal, configura-se como um vetor da presença relacional, sobretudo nos intervalos em que a palavra se interrompe. Ao abordar o olhar, Zumthor (1997, p. 14) afirma que, embora dotado de expressividade, ele se restringe ao domínio do visível, não alcançando a densidade corpórea da voz nem a potência da palavra oral de manter em circulação o desejo por um objeto que se atualiza na sonoridade. Ainda assim, tal limitação não invalida sua força enquanto dispositivo relacional: em determinados contextos, o olhar instaura um campo de atenção compartilhada, produzindo aproximação entre mediador e ouvinte e sustentando a relação mesmo quando o discurso verbal rarefaz.

Todavia, o eixo estruturante da presença relacional é o diálogo, entendido como escuta mútua e troca entre narradora e alunos. No encontro, a conversa inicial teve a função de apresentar os combinados, explicar a organização do espaço e informar sobre o registro por câmeras, favorecendo que as crianças se tornassem conscientes do ambiente e se sentissem seguras e confiantes; com isso, construiu-se um clima de confiança e abertura, condição fundamental para a Mediação Oral da Literatura.

Os registros indicam que a presença relacional se fortaleceu quando a narradora estabeleceu conexões entre a experiência cotidiana das crianças e a ficção, preparando o terreno simbólico da narrativa. Esse movimento prolongou-se durante a história e na conversa posterior, permitindo que os ouvintes se reconhecessem como parte do acontecimento narrativo. As intervenções da narradora possibilitaram que os alunos verbalizassem seus gostos, elaborassem percepções sobre a narrativa e manifestassem aproximações ou distanciamentos em relação ao

personagem, mantendo-se atentos mesmo em meio à agitação do grupo, conforme registrado no diário de bordo: **“Apesar da agitação elas acompanhavam cada fala e gesto, tanto que algumas vezes fui até imitada por eles”**<sup>44</sup>.

Tal dinâmica destaca a relação construída no corpo, no ritmo e na reciprocidade. Nessa perspectiva, Zumthor (2007) contribui ao compreender a presença corporal do intérprete e do ouvinte como uma presença plena, carregada de potências sensoriais que amparam a experiência da oralidade. Complementa Cavalcante (2015, p. 118) ao observar que “Enquanto o mediador empresta sua voz para dar vida ao texto, o ouvinte/leitor oferta a escuta, o que ocorre em ritmos e expressões aguçados pela possibilidade da conquista” reconhecendo o ouvinte como interlocutor ativo. É nesse exercício de escuta recíproca que o estado de atenção se torna decisivo na Mediação Oral da Literatura, pois permite ao mediador perceber quando avançar, retomar, intensificar ou atenuar a narrativa, regulando o engajamento dos ouvintes ao longo do acontecimento narrativo.

Como afirma Girardello (2020, p. 17), “As crianças merecem de nós uma escuta genuinamente curiosa, aberta às surpresas e aos aprendizados que os enredos, roteiros, imagens e palavras presentes em suas narrativas possam despertar em nós”. Escutar, contudo, não é um gesto simples: exige exercício constante para que a conversa não se reduza à superficialidade ou à condução forçada. Quando sustentado pela espontaneidade e pela entrega, o diálogo narrativo permite vivenciar mundos possíveis, reconhecer-se nos personagens e ampliar modos de interpretar a realidade, contribuindo para a formação de leitores empáticos, críticos e éticos.

Cabe lembrar, contudo, que a Mediação Oral da Literatura se realiza também em meio a tensões. Em determinadas passagens, como reconhece a narradora, podem surgir dificuldades de condução ou de direcionamento da conversa, especialmente quando as respostas das crianças escapam ao percurso inicialmente previsto. Nesses casos, é função do mediador renunciar ao controle e orientar-se pelo que o ouvinte, sobretudo a criança, efetivamente traz à interação, compreendendo a mediação como um processo relacional em constante negociação. Essa postura encontra ressonância em Girardello (2020, p. 10), ao afirmar que,

Escutar uma criança pede calma, pede a entrega ao sabor da música tão especial com que as crianças tateiam o sentido, valendo-se das palavras e recursos de linguagem que conhecem. É não querer que ela "diga logo" alguma coisa. É respeitar seus silêncios, ritmos e hesitações. Escutar uma criança é colocar todos os nossos recursos sensíveis - não só a audição e o pensamento, mas também o olhar, a respiração, os gestos, a postura corporal - a serviço da acolhida ao que ela quer dizer, ainda que não o saiba. (Sim, pois o narrar é também um espaço de ensaio, um espaço precioso para elaborar sensações, intuições e experiências, dando a elas um sentido que ainda não

---

<sup>44</sup> Registro feito no diário de bordo da autora, em 29 de maio de 2025.

existia quando se começou a falar.) Escutar uma criança é refrear o impulso ao julgamento, modular com sensibilidade a crítica e evitar reações automáticas ou previsíveis ao que elas nos contam.

À medida que o mediador se permite escutar, a narrativa pode cumprir sua função formativa ao favorecer a construção de sentidos e a participação ativa da criança no processo narrativo. Essa perspectiva aproxima-se da noção de interação dialética defendida por Cavalcante e Carvalho (2022, p. 4), na qual o mediador busca compreender “[...] aquilo que está para além do texto [...]”, reconhecendo que os sentidos emergem na relação. É nesse movimento relacional que os sujeitos se constituem, mediada por situações intencionalmente planejadas que favorecem vivências significativas com a leitura (Silva; Bortolin, 2024).

Quando o diálogo mobiliza processos de interpretação e atribuição de sentido à narrativa, a conversa passa a configurar a presença cognitiva. Nesses casos, as respostas dos alunos denotam a elaboração de sentidos, inferências e a construção compartilhada de perspectivas sobre a história, como se observa, por exemplo, na expectativa expressa por um aluno de que a estrela permanecesse com o personagem. Os ouvintes passam, então, a pensar a narrativa, mobilizando compreensão, memória e imaginação. Esse movimento torna-se possível porque se ancora em uma presença relacional previamente constituída, dirigida pelo diálogo, pela escuta e pelo reconhecimento das diferentes vozes.

A presença cognitiva, portanto, manifesta-se por meio da presença relacional, uma vez que o pensamento sobre a narrativa emerge na interlocução e se torna perceptível na troca. Assim, o espaço da conversa articula essas duas dimensões da presença na Mediação Oral da Literatura, permitindo que o ouvinte se reconheça como participante ativo, coautor e cocriador de sentidos.

Nesse sentido, retoma-se a atividade de desenho proposta aos estudantes, concebida como espaço de expressão livre. Conforme Campos e Bezerra (1988, p. 80), para enfatizar que “[...] as atividades devem ser realmente de expressão livre, introduzidas naturalmente, sem qualquer cunho impositivo que leve a associar o livro com coisas aborrecidas ou coercitivas”. Em consonância com essa orientação, a proposta foi apresentada de modo natural, sem imposições, preservando o caráter livre da expressão. A atividade desenvolveu-se da seguinte forma:

**“À medida que terminavam, entregavam o desenho a mim e escolhiam em qual parte do tecido, que representava o céu, posicionariam a própria estrela”<sup>45</sup>**, conforme apresentado na Figura 25.

---

<sup>45</sup> Registro feito no diário de bordo da autora, em 29 de maio de 2025.

**Figura 25** – Presença relacional e cognitiva: segundo encontro.



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

A realização dessa atividade articula-se à concepção de Zumthor (1997), em que a performance se realiza na presença concreta dos participantes, e a voz atua como força estruturante do acontecimento comunicativo, instaurando um vínculo imediato entre quem narra e quem escuta. Ao materializarem a história em traços e escolhas no espaço, as crianças prolongaram o acontecimento narrativo para além da escuta, articulando participação, interpretação e memória. Como descreve a narradora:

**“Pude ver estrelas coloridas, cheias de pontas, em alguns papéis, o desenho ocupava os dois lados, em outros, surgiam não uma, mas várias estrelas cintilantes. Assim, os desenhos foram aparecendo diferentes, livres, ocupando a parede como uma constelação improvisada. Nesse momento, percebi que a história já não me pertencia. Ela havia se multiplicado, pois a história estava ali, projetada em diferentes traços nas paredes”<sup>46</sup>.**

A permanência desses desenhos junto à narradora permite inferir a continuidade de efeitos cognitivos, na medida em que os sentidos construídos no encontro podem ser retomados e elaborados posteriormente. Ainda que não seja possível garantir ou mensurar a apropriação da narrativa (Almeida Júnior, 2015), as respostas e produções das crianças indicam, ao menos de forma inicial, a compreensão de aspectos da história e sua transposição para formas próprias de expressão.

Compreende-se, assim, que a presença cognitiva se manifesta na possibilidade de a experiência narrativa produzir novas percepções e interpretações ao longo do tempo,

<sup>46</sup> Registro feito no diário de bordo da autora, em 29 de maio de 2025.

atualizando-se conforme o contexto e o percurso de cada ouvinte. Isso ocorre porque os textos “[...] agem em vários níveis, sejam eles lidos em voz alta ou ouvidos no segredo da solidão: através de seus conteúdos, das associações que suscitam, das discussões que promovem, mas também de suas melodias, seus ritmos, seu tempo [...]” (Petit, 2009, p. 61), permitindo que a experiência de oralidade seja retomada pela memória sob outros olhares. Logo, a presença cognitiva não se apresenta como abstração, mas como processo que emerge da relação vivida e pode favorecer a reelaboração e a ampliação dos sentidos produzidos na experiência inicial.

Nessa perspectiva, Silva (2015, p. 97) atribui às histórias um papel central na “formação humana” e no “amadurecimento psicológico”, compreendendo-as como fundamentais aos processos de humanização. Tal posicionamento permite conceber a narração de histórias como acontecimento performativo situado e, ao mesmo tempo, como prática formativa cujos efeitos se estendem no tempo.

A análise apresentada no Quadro 14 facilita reconhecer passagens de expressividade cênica da narradora, compreendidos à luz de Vianna (2008) como a manifestação de um corpo em estado de atenção, que se constitui na relação com o espaço, com o outro e com a ação imediata, organizando-se pela percepção de si ao redor, e não pela reprodução de formas pré-estabelecidas. Essa leitura dialoga com Zumthor (1997), para quem a performance é uma mensagem poética vivenciada no aqui e agora, atestando a presença cênica como temporal, única e continuamente recriada. No encontro analisado, essa dimensão aparece na capacidade de reorganizar o próprio corpo, o ritmo e a condução narrativa diante de interrupções, dispersões e retomadas, sustentando a atualização da presença no curso da mediação.

Por fim, a presença permeou os demais elementos como dimensão conectiva: manifestou-se na forma como a narradora se colocou em relação às crianças, permitindo intervenções, perguntas e interações que compuseram o encontro. No segundo encontro, a suspensão momentânea do fluxo (presença temporal) e sua retomada, o papel do olhar e do diálogo (presença relacional) e a elaboração de sentidos materializada nos desenhos (presença cognitiva) evidenciam que a presença se constrói por ajustes contínuos e por reciprocidade, condição que pode favorecer o engajamento da escuta e incentivar o gosto pela leitura ao associar a experiência literária ao pertencimento e ao diálogo.

Dando sequência ao estudo, a subseção seguinte apresenta a análise da Oralifera no terceiro encontro, focalizando a articulação de seus elementos na dinâmica da Mediação Oral da Literatura.

## 5.6 POR ONDE ANDEI: DESCRIÇÃO DO TERCEIRO ENCONTRO

O terceiro encontro é analisado a partir dos registros produzidos durante a experiência, considerando o encadeamento das ações observadas ao longo da narrativa. A leitura cruzada entre o diário de bordo e a transcrição do material videográfico permitiu identificar como os elementos da Oralífera se manifestaram e se articularam no decorrer da mediação. De início, apresentam-se as informações principais do encontro, no Quadro 15.

### Quadro 15 – Terceiro encontro

**Data:** 26 de junho de 2025.  
**Local:** Laboratório dos Anos Iniciais (LAI) – CECA – Universidade Estadual de Londrina (UEL)  
**Público-alvo:** Estudantes do quarto ano do Ensino Fundamental I (crianças com idades entre 9 e 10 anos) do Colégio Aplicação Campus UEL – período vespertino.  
**Duração:** Aproximadamente uma hora.  
**Título da história:** A Festa no Céu, adaptado por Angela Lago.  
**Tipo de mediação:** Narração da história sem o apoio do livro, com adaptação do enredo e uso de elementos cênicos.  
**Objetivo da mediação:** Incentivar o desenvolvimento da linguagem oral e o conhecimento sobre as histórias de tradição oral; estimular a imaginação e a fruição estética por meio da interpretação de elementos cênicos articulados à narrativa; e promover a compreensão da linha narrativa, identificando início, meio e fim da história.

**Fonte:** Elaborado pela autora, 2025.

Para a pesquisadora, essa história possui um significado especial, pois a acompanhou desde a infância. Trazê-la para este encontro representou um processo marcado pelo reconhecimento de um ciclo que se renova: aquela que antes escutava, agora assume o lugar de quem conta. Assim como nas histórias antigas, transmitidas dos mais velhos aos mais jovens, a narradora compartilha aquilo que um dia recebeu, perpetuando pela voz e pela memória um saber afetivo que passa por gerações. Nessa direção Cavalcante (2015, p. 120) compartilha que a narrativa insere o contador de histórias em uma memória social compartilhada, marcada pelas experiências do outro e pelas relações culturais. Assim, contar histórias é um gesto de mediação, no qual o narrador recria pela voz aquilo que um dia recebeu como leitor. Desse modo, o repertório pessoal também se constitui como herança coletiva em circulação.

A narrativa apresentada teve como base o livro de Angela Lago, mas, por se tratar de uma história amplamente difundida em diferentes versões, a narradora articulou também suas memórias de infância e outras leituras para construir uma nova forma de contar, incorporando música e rimas. Nesse sentido, Coelho (2000, p. 26) ressalta que “Adaptar não significa modificar o texto aleatoriamente. As adaptações devem tornar mais espontânea a linguagem escrita e dar tom harmônico à narrativa como um todo”. Nesse processo, o narrar possibilitou à

mediadora exercitar a criatividade, a autonomia e a organicidade do contar, conferindo um tom mais autoral à performance, sem romper com a essência da obra original. Campos e Bezerra (1988, p. 80) observam que, ainda que se trabalhe com narrativas de tradição oral ou textos fora do suporte escrito, o livro desempenha um papel importante como complemento. Em razão disso, mesmo com a liberdade criativa da adaptação, o livro seguiu como referência fundamental.

A preparação da narradora foi orientada pela reformulação da história e pela busca de uma integração mais orgânica entre voz, corpo e música. Retoma-se Coelho (1999), ao afirmar que a escolha da história possui importância decisiva no processo narrativo e exige habilidade, empenho e estudo para ser bem conduzida. Nesse sentido, a narradora dedicou-se a aprender ao menos três acordes no violão, a fim de acompanhar as canções apresentadas às crianças. Como ela mesma expressa: **“Não abriria mão de aprender a tocar o violão, pois se o Urubu canta e toca, eu também quero cantar e tocar”**<sup>47</sup>. Essa decisão evidencia o compromisso da mediadora em ampliar seus recursos expressivos, tornando a narrativa mais envolvente e coerente com o universo da história compartilhada.

A narradora também se dedicou à construção das atividades que acompanhariam a contação, preparando previamente as perguntas a serem feitas após a história. Nesse processo, refletiu: **“Que perguntas levar? O que essa fábula provoca?”**<sup>48</sup>, buscando criar um espaço em que **“Que elas possam discordar, questionar, imaginar outros finais”**<sup>49</sup>. Além disso, pensou em uma proposta que dialogasse diretamente com a narrativa e despertasse o interesse das crianças, considerando que **“No próprio fim da narrativa existe um convite para recontá-la, para ‘passar a história adiante’”**<sup>50</sup>. Sendo assim, organizou uma atividade de reconto, com a intenção de que as crianças se reconhecessem na ação de narrar, reformulando a história com autenticidade e liberdade, e, sobretudo, sentindo-se ouvidas em suas interpretações.

No dia do encontro, o espaço foi preparado de modo semelhante aos anteriores, buscando torná-lo mais acolhedor e menos marcado pelos elementos típicos da sala de aula, com a cobertura de quadros e cartazes. Essa abordagem adotada nos três encontros, tem respaldo em Machado (2015, p. 113) que ressalta a importância da limpeza visual, obtida ao reduzir estímulos que possam dispersar a atenção, criando “um espaço neutro para que as

---

<sup>47</sup> Registro feito no diário de bordo da autora, em 26 de junho de 2025.

<sup>48</sup> Registro feito no diário de bordo da autora, em 26 de junho de 2025.

<sup>49</sup> Registro feito no diário de bordo da autora, em 26 de junho de 2025.

<sup>50</sup> Transcrição 3: transcrição do vídeo referente ao dia 26 de junho de 2025.

imagens da criança possam se projetar sem a interferência de elementos alheios à história. Neste encontro, porém, os desenhos produzidos pelas crianças foram mantidos no tecido azul, passando a compor o cenário da narrativa, como observado na Figura 26.

**Figura 26** – Organização do espaço: terceiro encontro



**Fonte:** Dados da pesquisa (2025).

Houve novamente uma pequena alteração nas roupas da narradora como visto na Figura 27, com blusa, saia e tênis pretos, preservando uma composição estética simples e harmoniosa, marcada pelo contraste do laço vermelho no cabelo.

**Figura 27** – Vestimenta da narradora: terceiro encontro



**Fonte:** Dados da pesquisa (2025).

A chegada das crianças foi marcada por muita energia. Elas demonstravam estar à vontade no espaço e ansiosas para o início da história. Logo de início a pesquisadora retomou os combinados e o sentido de estarem reunidos naquele encontro. Essa breve conversa teve a função de reafirmar os acordos, explicitar limites e liberdades, e criar uma conexão inicial, preparando o grupo para a mediação. Em seguida, o rito musical foi novamente realizado, favorecendo a passagem para o universo ficcional.

A narradora aproximou-se da caixa e a abriu com rapidez, revelando o livro disposto em pé em seu interior. Ao pegá-lo, anunciou com entusiasmo que havia encontrado um livro. Nesse instante, uma das crianças, surpresa, chamou atenção para a presença de um chapéu. A narradora então voltou o olhar para dentro da caixa e confirmou a descoberta, reconhecendo o acessório como parte dos elementos que comporiam a narrativa, ilustrado na Figura 28.

**Figura 28** – Leitura da capa do livro: terceira história



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

A narrativa foi anunciada a partir do livro que a inspira, pois, como destaca Abramovich (2001), é essencial mostrar à criança que aquilo que será ouvido também se encontra registrado, permitindo seu retorno à história sempre que desejar e fortalecendo a articulação entre a experiência oral e a leitura formal. Em seguida, realizou-se a leitura da imagem da capa, com a identificação do título, da autora e da editora, seguida de perguntas que mobilizaram a atenção e favoreceram a participação das crianças:

**“Narradora: [...] Que mais que tem aqui nessa imagem? Que bichos tem aqui?”**

**Ouvinte: Um cisne.**

**Narradora: Um cisne, e o que mais?**

**Ouvinte: Um pássaro.**

**Narradora: Um pássaro? Mas que pássaro será que é esse? Você consegue ver aí?**

**Não? E aqui embaixo?**

**Ouvinte: É uma cobra.**

**Ouvinte: É um lagarto.**

**Ouvinte: É uma Tartaruga.**

**Narradora: Uma Tartaruga. E quem tá aqui do lado?**

[...]”<sup>51</sup>.

Esse diálogo aproxima-se do que Machado (2015) aponta como fundamental para crianças habituadas ao excesso de imagens veiculadas pelos meios de comunicação: a experiência de deter-se atentamente diante de um objeto, no caso, a imagem da capa. Ao favorecer uma leitura coletiva e compartilhada, cria-se a possibilidade de ressignificar a imagem em sua singularidade, permitindo que ela seja percebida de outro modo e que desperte imagens internas e sentidos pessoais. Esse olhar mais demorado e cuidadoso possibilita que as crianças reconheçam detalhes e qualidades expressivas que, no cotidiano acelerado, tenderiam a passar despercebidos.

A história adaptada da ‘A Festa no Céu’ narra o episódio da tartaruga que, durante o ensaio de um coral com outros animais da terra, recebe a notícia de uma grande festa no céu, restrita apenas aos bichos que voam. Inconformada com a exclusão, e após discutir com o urubu por esse e outros motivos, decide participar escondida, entrando em seu violão para conseguir carona. Depois de aproveitar intensamente a celebração, é descoberta no voo de retorno e acaba sendo lançada contra uma pedra, quebrando o casco em pedaços, que mais tarde são remendados, explicando a aparência que possui hoje. A narrativa propõe uma reflexão sobre limites, astúcia e as consequências dos próprios atos.

Em diferentes passagens do relato, as crianças interagiram com a narrativa por meio do canto, das palmas e de reações às ações e emoções das personagens, demonstrando imaginação e envolvimento contínuo. Destacam-se, nesse sentido, algumas passagens significativas. A primeira ocorre quando a narradora propõe uma participação durante a história, convidando todos a cantar, com as meninas assumindo a parte da tartaruga e os meninos interpretando os sapinhos:

**“Narradora: Vamos fazer o seguinte, as meninas vão fazer a Tartaruga e os meninos vão fazer o sapinhos.**

**Meninas cantam:** 🎵 Sapo coxa e canta bem afinado! 🎵

**Narradora: E os meninos vão dizer...**

**Meninos cantam:** 🎵 Afinado! 🎵

**Narradora: com voz de sapo, pessoal.**

**(As crianças riem)”**<sup>52</sup>.

Para Coelho (1999), adaptar uma música, inventada ou conhecida, à história favorece a

<sup>51</sup> Transcrição 3: transcrição do vídeo referente ao dia 26 de junho de 2025.

<sup>52</sup> Transcrição 3: transcrição do vídeo referente ao dia 26 de junho de 2025.

compreensão da narrativa. Na experiência relatada, a canção dialogou com o enredo e os personagens, promovendo a participação das crianças, o caráter lúdico do encontro e a interação com a narradora.

Em outro episódio, a participação se manifestou de forma mais silenciosa, retomada no diário de bordo da narradora, quando as crianças demonstram compreensão e antecipação do desfecho trágico da história:

**“Outra parte de que me lembro, marcada pela tensão com que as crianças acompanharam o desenrolar da história, foi a queda da Tartaruga. O momento trouxe um silêncio. Perguntei: ‘Pedra ouve? Pedra anda?’. Eles responderam que não, compreendendo a inevitabilidade do choque”<sup>53</sup>.**

Ao questionar as crianças sobre a pedra, a narradora provocou uma interferência pontual que emergiu do próprio enredo. As respostas dos ouvintes revelaram a compreensão da gravidade da cena e a antecipação de seu desfecho, ao reconhecerem a imobilidade da pedra e, conseqüentemente, a inevitabilidade do impacto. Tal intervenção, como observa Coelho, quando mantida sob o controle do narrador e articulada à narrativa, favorece a atenção e a concentração dos ouvintes, sem romper o equilíbrio do contar.

No desenvolvimento da narração, firmou-se a personificação dos objetos, com a tartaruga representada pelo chapéu e o urubu pelo violão, conforme planejado nos ensaios: **“[...] pensei em personificar os objetos, e para mim, estava claro que o violão já havia se tornado o urubu. Mas e a tartaruga? [...]. Até que surgiu a imagem de um chapéu”<sup>54</sup>**. Essa escolha se aproxima do que Machado (2015) defende em relação aos recursos cênicos, os quais devem contribuir para a construção das imagens do conto sem se restringirem a descrições literais. Assim, funcionam como elementos de surpresa e expressividade, acrescentando camadas sutis ao discurso narrativo.

Na narração da história, a integração desses objetos favoreceu uma movimentação simbólica, suspendendo a realidade do chapéu e permitindo que ele fosse imaginado como o casco da tartaruga, como se observa na Figura 29, o que evidencia que, para o narrador oral, a inserção de objetos não pode ser esvaziada de sentido, mas deve potencializar o jogo narrativo, evocar imagens poéticas e aprofundar o envolvimento dos ouvintes na construção do universo da história.

---

<sup>53</sup> Registro feito no diário de bordo da autora, em 26 de junho de 2025.

<sup>54</sup> Registro feito no diário de bordo da autora, em 26 de junho de 2025.

**Figura 29** – Ressignificando o objeto: terceiro encontro



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

A sequência de imagens da Figura 28 remete ao desfecho da narrativa, situação em que a surpresa dos ouvintes emerge com a revelação visual de que o chapéu representa o casco reconstruído da tartaruga. Após o clímax da história, a queda da personagem, o gesto de amassar e virar o chapéu do avesso expõe as fissuras do casco, previamente desenhadas pela narradora com giz branco no objeto, tornando visível a transformação resultante do conflito, explicando, de modo mítico, a origem da forma fragmentada do casco e reforçando a dimensão moral do relato.

Nesse contexto, destaca-se a criatividade do bibliotecário enquanto mediador da leitura, uma vez que é por meio de escolhas inventivas, como o uso de objetos, a exploração de recursos visuais e a construção de gestos expressivos, que a narrativa ganha materialidade e potência comunicativa. A criatividade do bibliotecário é uma competência que pode ser treinada e aprimorada à medida que ele amplia seu repertório de leitura e narra suas histórias, adaptando estratégias de contação às especificidades do público e criando experiências estéticas significativas.

As passagens revelam como a história mobiliza o ouvinte por meio de nuances emocionais, engajando e afetando a escuta, ao mesmo tempo em que apontam a capacidade das crianças de aceitar o pacto ficcional, projetar significado à narrativa e construir sentido a partir da metáfora visual, demonstrando envolvimento imaginativo, compreensão narrativa e participação ativa na elaboração do significado da história.

Ao final de *A Festa no Céu*, a própria narrativa sugere que, caso o ouvinte tenha apreciado a história, deve compartilhá-la com outros, “passando-a adiante”. Tomando essa indicação como ponto de partida, a atividade de reconto foi organizada como desdobramento da experiência narrativa, convidando as crianças a retomarem e recriarem a história a partir de suas próprias compreensões. Para viabilizar esse momento, a turma foi organizada em grupos,

cuja composição exigiu atenção às relações e dinâmicas já estabelecidas entre as crianças, conforme descreve a narradora:

**“No momento de formar os grupos, pequenas tensões apareceram. Entre as meninas, notei um movimento sutil de evitar uma colega. Não foi dito em palavras, mas estava nos gestos, nos olhares. Decidi começar o grupo a partir dela, para que não ficasse à margem, esperando ser escolhida ou deslocada depois. Quis garantir que ela estivesse, desde o início, ocupando um lugar legítimo”<sup>55</sup>.**

Situações como essa, ainda que cotidianas, revelam que a mediação envolve relações de poder e pode produzir exclusões, o que exige uma postura ética e atenta, capaz de intervir de forma consciente diante das dinâmicas sociais presentes no grupo.

Esse posicionamento da narradora corresponde ao que Rabello (2022, p. 86) denomina “estar em presença”, isto é, “dar voz” àqueles que tendem a ser silenciados ou excluídos. Nessa perspectiva, quem realiza a mediação, especialmente na narração de histórias, pode ser compreendido como uma figura subversiva e transgressora, na medida em que não se submete às regras sociais que sustentam determinadas estruturas de poder, mas atua sobre elas por meio das histórias e do exercício de sua função de levar informação e encantamento de forma acessível a todos. A atividade seguiu com outra intervenção da narradora:

**“Entre os meninos o grupo ultrapassava o número combinado. Ainda assim, ninguém queria sair. Diante disso, optei por não forçar a separação. Naquele momento, mais importante do que cumprir a regra era preservar o vínculo e evitar que alguém se sentisse excluído. Essas escolhas foram feitas no calor do encontro, guiadas pela atenção ao que o grupo expressava. Eu queria que se sentissem confortáveis em estar onde queriam e podiam estar. Permitir isso também é uma forma de dar voz a cada um e de humanizar o processo”<sup>56</sup>.**

O relato indica que humanizar o processo significa reconhecer o outro em sua singularidade e garantir pertencimento nas escolhas feitas durante a mediação. Nessa perspectiva, humanizar refere-se ao processo pelo qual a criança, na relação com o outro, apropria-se da experiência cultural e desenvolve formas de participação, pensamento e expressão, conforme aponta Mello (2007).

Em consonância com esse entendimento, a atividade foi organizada de modo a favorecer a participação e o envolvimento de todos. Para isso, a narradora preparou três envelopes, cada um com 11 frases, e organizou as crianças em três grupos. Cada grupo trabalhou na reconstrução

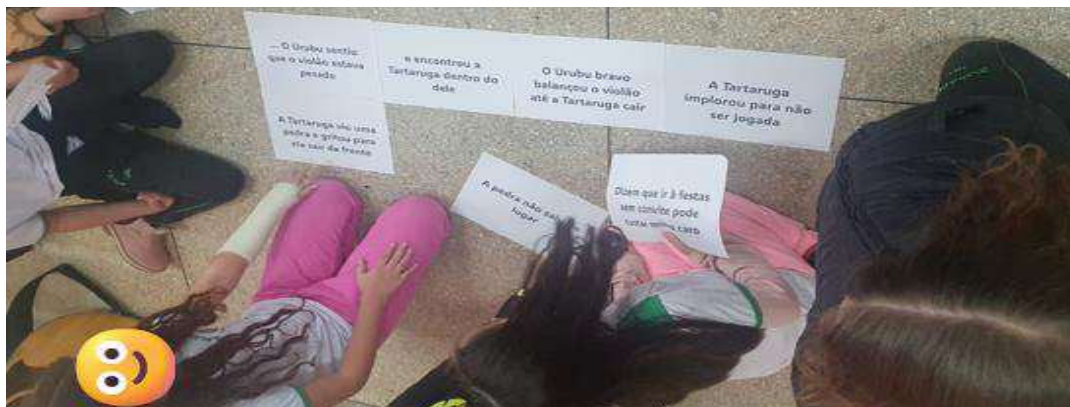
---

<sup>55</sup> Registro feito no diário de bordo da autora, em 26 de junho de 2025.

<sup>56</sup> Registro feito no diário de bordo da autora, em 26 de junho de 2025.

de um segmento da narrativa, início, desenvolvimento ou desfecho, a partir de frases centrais, escolhidas com base nos pontos estruturantes da história, sem a intenção de reproduzir literalmente o texto narrado. Na figura a seguir, observa-se um dos grupos reformulando sua parte da história.

**Figura 30** – Reconstruindo a história: terceiro encontro



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

A narradora ao montar o terceiro grupo, formado por meninos e meninas, soube apenas naquele instante que uma das crianças não sabia ler e estava em processo de alfabetização. Diante dessa situação, com ajuda da professora de apoio da escola, buscou integrá-la à atividade de forma respeitosa, ajustando sua mediação às possibilidades da criança, como relata a seguir:

**“[...] Procurei conversar com ela com cuidado, deixando-a confortável, recorrendo à oralidade e à música como referências para lembrar os acontecimentos da história. O mais importante ali não era a decodificação das palavras escritas, mas a conexão entre eles para construir a lógica da narrativa”<sup>57</sup>.**

Esse caso mostra que a oralidade acolhe leitores e não-leitores, configurando-se como uma prática que acolhe diferentes modos de leitura e participação. Conforme Gomes (2005, p. 30), “[...] aquele que ouve um texto, quer seja lido ou contado, também faz leitura”, o que reforça a possibilidade de acesso à informação independentemente do domínio da escrita, ampliando as condições de participação nos processos de mediação da leitura e da informação.

De modo geral, a dinâmica mobilizou diferentes formas de participação: enquanto alguns grupos se articularam com rapidez e liderança espontânea, outros precisaram de maior apoio para construir a sequência da história e manter a atenção. Na Figura 31, observa-se os grupos no processo de organização de sua parte da narrativa.

<sup>57</sup> Registro feito no diário de bordo da autora, em 26 de junho de 2025.

**Figura 31** – Mediando os grupos: terceiro encontro



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Ao final, quando todos concluíram suas sequências, formou-se uma longa fila para o reconto coletivo, em que cada criança, com um fragmento do texto em mãos, narrava sua parte da história, compondo a versão reconstruída. Essa passagem pode ser observada na Figura 32.

**Figura 32** – Reconto realizado pelas crianças: terceiro encontro



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Esse momento possibilitou às crianças uma participação ativa na narrativa, promovendo a integração com o que foi ouvido, elaborado coletivamente e posteriormente narrado por elas. Parte-se da premissa de que “Quem escuta histórias aprende também a contá-la, completando o círculo de sentido em que, por meio da partilha narrativa, cria-se uma comunidade” (Girardello, 2020, p. 4), e de que a criança, ao recontar a história, seja em atividades propositivas ou de forma espontânea, recria o acontecimento narrativo para si e para os demais ouvintes. Nesse processo, são ativados novos círculos de leitura, nos quais a criança assume um lugar de pertencimento em relação à história.

Encerrada essa etapa, a narradora recuou alguns passos, sentou-se com as crianças e anunciou a transição para um tempo de conversa: **“Então, agora, a gente vai conversar um**

**pouquinho, tá? Eu vou me sentar também**<sup>58</sup>. Formou-se, assim, um espaço de escuta e reflexão, no qual as crianças compartilharam versões conhecidas da história e apresentaram um olhar crítico sobre diferentes aspectos da narrativa, com destaque para as ações e as consequências envolvendo a Tartaruga e o Urubu, esclarecendo às crianças o caráter fabular da narrativa. Trata-se de uma instância, pois, como afirma Coelho (1999, p. 57), a criança, a partir de suas colocações, revela as assimilações que realizou de forma autônoma da história, com “[...] comentários interessantes, oportunos, engraçados, algumas vezes denunciando conflitos existenciais”. Parte dessa reflexão pode ser observada na transcrição a seguir.

**“Narradora: Agora, vamos pensar uma coisa. Se a gente fosse a Tartaruga e quisesse muito ir, o que vocês teriam feito de diferente?”**

**Ouvinte: Eu ia de avião para festa.**

**Narradora: Você ia de avião.**

**Ouvinte: Eu ia segurar.**

**Narradora: Você ia segurar o quê?**

**Ouvinte: A vontade para não ir.**

**Narradora: Você mesmo com muita vontade não iria, tipo, eu não posso ir então não vou. É isso.**

**Ouvinte: Sim.**<sup>59</sup>

Como visto, aprendeu-se a ouvir as crianças, pois elas trazem perspectivas que nem sempre os adultos alcançam. Ao compartilhar suas impressões sobre a história, elas participam de um movimento de criatividade, raciocínio e troca, e “[...] Ouvindo a voz do outro, [...] partilha as suas impressões sobre a vida e discute as questões que ocorrem à sua volta” (Gregório Filho, 2002, p. 136-137), processo que favoreceu a construção de sentidos coletivos e a ampliação da compreensão sobre o vivido.

Ao se reconhecerem ou se distanciarem das atitudes das personagens, as crianças têm a capacidade de construir e reconstruir sua visão de mundo, especialmente quando se abre espaço para o diálogo. Esse movimento se aproxima do que Freire (2011, p. 29) define como o “[...] movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo [...]”, no qual a palavra compartilhada nasce da leitura crítica da realidade e retorna a ela como possibilidade de questionamento, reposicionamento e transformação.

Durante a conversa com as crianças, foram apresentadas por elas expressões como “isso é muito feio” ou “isso é errado” demonstrando a elaboração de julgamentos morais a partir das

<sup>58</sup> Transcrição 3: transcrição do vídeo referente ao dia 26 de junho de 2025.

<sup>59</sup> Transcrição 3: transcrição do vídeo referente ao dia 26 de junho de 2025.

ações das personagens e a emergência do pensamento crítico. Nesse sentido, as histórias respondem tanto às perguntas “por que” quanto “por que não?”, como aponta Sunwolf (2005, p. 314), ao mobilizarem reflexões éticas que permitem às crianças avaliar condutas, consequências e valores.

Sob essa perspectiva, as vivências narrativas, reais ou ficcionais, configuram-se como espaços formativos ao favorecer que as crianças reconheçam acertos, identifiquem conflitos e reflitam sobre o agir humano. A partir da troca de narrativas, argumentos e experiências, desenvolvem-se a sensibilidade social e a capacidade de intervenção, aspectos fundamentais para a formação do sujeito e para a construção de uma postura cidadã diante da realidade, conforme destaca Gregório Filho (2002).

Por se tratar do último encontro, a narradora retomou brevemente os encontros anteriores, e as crianças recordaram os títulos dos livros, as personagens e suas principais ações, conforme representado na Figura 33.

**Figura 33** – Conversando sobre as três histórias



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

A abertura desse espaço de conversa também favoreceu a narradora, como descrito em Coelho (1999) as falas dos ouvintes indicam os efeitos da história e oferecem condições de avaliar sua maior menor repercussão. É nessa fase, inclusive, que o narrador apreende reações das crianças, aprimorando-se na prática da arte de contar e aperfeiçoando um estilo próprio.

Nesse contexto, algumas crianças compartilharam lembranças relacionadas à segunda história,

**“Ouvinte: Eu achei interessante quando ele achou ela, acolheu ela e levou para casa [...] e eu achei muito interessante no final, que ele foi cuidou dela e depois soltou.**

**Narradora: Vamos ouvir aqui? Pode falar.**

**Ouvinte: Eu lembro que ele tentou alimentar ela e ela não tinha boca e ele deu leite pra ela”<sup>60</sup>.**

Esses relatos confirmam a elaboração do enredo e de seus desdobramentos, especialmente no que se referiu ao cuidado como ação central da narrativa. Ao explicitar esses aspectos, as crianças revelaram como compreenderam a história, permitindo à narradora, em outras mediações, retomar a narrativa com novas elaborações e ajustes.

As crianças também lembraram as atividades propostas, sobretudo os desenhos das estrelas, quando uma delas observou: **“Eu vi que mesmo todo mundo ouvindo a história e alguns desenhos parecerem igual, elas são todas diferentes”<sup>61</sup>**. Essa partilha torna mais evidentes as leituras singulares, construídas a partir das experiências e percepções de cada criança. Como afirmam Jackiw, Benvenuti e Haracemiv (2021, p. 14),

Nas falas dos sujeitos, temas gerados e situações problematizadoras tornam o diálogo um ato horizontal e amoroso que conduz a consciência dos sujeitos para o compartilhamento de saberes, reflexões e tomadas de decisões, em que todos se olham, se ouvem de forma individual e coletiva.

Nessa perspectiva, o diálogo horizontal e atento às vozes dos sujeitos exigiu uma postura consciente da mediadora. Ao propiciar conversas antes e depois da história, favoreceu-se a emergência de temas e questões que transformaram a escuta em um exercício coletivo de reflexão a respeito do que foi lido, ouvido e vivenciado. Essa postura contribui para que o encontro com a narrativa não se esgote em si mesmo, mas se afirme como um espaço potencial de transformação do indivíduo e de mobilização social.

A despedida foi particularmente tocante para a narradora, pois, embora marcasse o encerramento das três mediações e da etapa de coleta de dados, suscitou entre as crianças perguntas sobre novas histórias e futuros reencontros. Esse movimento revelou a relação significativa construída ao longo da experiência e o envolvimento despertado pela atividade, traduzido no “gostinho de quero mais” que permaneceu entre os ouvintes. Assim, o adeus deu lugar a um “até breve”, carregado da expectativa de continuidade das vivências narrativas.

O questionamento por mais histórias opera como marcador de permanência do vínculo e de projeção de continuidade, indicando presença relacional (identidade/pertencimento) e presença cognitiva (valor atribuído à experiência e desejo de retomada). Em termos de Oralífera, essa permanência decorre da convergência entre voz (chamados/ritmo de encerramento), corpo (gestos de despedida, olhar) e espaço (ritual de fechamento), que

<sup>60</sup> Transcrição 3: transcrição do vídeo referente ao dia 26 de junho de 2025.

<sup>61</sup> Transcrição 3: transcrição do vídeo referente ao dia 26 de junho de 2025.

estabilizam o encontro e deixam “aberta” a continuidade interpretativa.

A partir da descrição dessa intervenção, passa-se à análise dos elementos da Oralífera, na subseção seguinte.

### 5.7 ANÁLISE DAS CATEGORIAS: VOZ, CORPO, ESPAÇO E PRESENÇA NO TERCEIRO ENCONTRO

Após a descrição do encontro, a análise sistematiza as ocorrências de voz, corpo, espaço e presença (Oralífera) a partir de unidades de registro extraídas das transcrições e do diário de bordo, organizadas nos Quadros 16 a 19. No terceiro encontro, observa-se com maior nitidez a articulação entre recursos cênicos, participação coletiva e ritmos de atenção, o que tensiona e evidencia as dimensões de presença na performance narrativa.

**Quadro 16** – Análise do elemento **voz**: terceiro encontro

| <b>Categoria</b> | <b>Registro</b>   | <b>Contexto</b>   | <b>Análise da categoria</b>  |
|------------------|---|---|--|
| VOZ              | “[...] passei o dia lendo e relendo, em voz alta e em silêncio, tentando perceber onde o texto respirava e onde engasgava”.   | Diário de bordo.<br><br>Preparação prévia à narração.                   | <b>Palavra falada: narrativa</b><br><br>A voz segue um ritmo ditado pelo texto que deve ser compreendido e respeitado.                         |
|                  | “[...] fiz exercícios vocais, compreendendo que a voz também precisava de preparo e relaxamento”.   | Diário de bordo.<br><br>Preparação corporal e vocal.                    | <b>Vocalização não verbal voluntária</b><br><br>Essa preparação contribui para a manutenção e saúde da voz ao longo dos ensaios e do encontro. |
|                  | “Narradora: E esse instrumento aqui no meio, o que é?<br>Ouvinte: Um violão.<br>Narradora: Um violão? Será que é um violão?<br>Ouvinte: É um violoncelo.<br>Ouvinte: É um cavalo.<br>Narradora: Cavalo? Que cavalo diferente...”. | Transcrição das ações do vídeo.<br><br>Conversa a respeito da história. | <b>Palavra falada: diálogo</b><br><br>O diálogo instaurado não se opõe à percepção do ouvinte.   |
|                  | “Vou contar uma história de quando os bichos ainda falavam”.  | Transcrição do vídeo.<br><br>Início da história.                        | <b>Palavra falada: narrativa</b><br><br>Forma de iniciar à história comparada ao “Era uma vez...”  |
|                  | “Vem história, vem história”.   | Transcrição do vídeo.   | <b>Palavra falada: canto</b>   |

|   |  |  |   |
|---|--|--|---|
| VOZ   | <p>“Sapo coxa e canta bem afinado”.</p> <p>“Afinado”.</p> <p>“Tchau história, tchau história”.</p>   | <p>Músicas que as crianças cantam junto com a narradora.</p>   | <p>O canto partilhado traz ludicidade e integração do ouvinte ao conto.</p>   |
|   | <p>“Vai haver festa no Céu...Na noite de São João, vou cantar a noite inteira, e tocar meu violão. A festança vai ser boa, vai ter canjica e quentão, mas só vai bicho que voa... Bam-bam-ram-baram-bam-bão...”.</p> <p>“Bicho de terra e casco, não faça roupa à toa, que a festança lá no Céu é só para bicho que voa”.</p> <p>“Tá errado Urubu de viola e não sanfona, Tartaruga vai à festa, nem que seja de carona”.</p> <p>“(Começa a batucar a madeira do violão cantarolando: Paparapapara, paparapapara, paparapapara, paparapapara)”.</p> <p>“Começa a dedilhar, e canta com a voz do Urubu, com o rosto tenso). Tartaruga trapaceira, onde é que já se viu? Se enviar na minha viola, nem carona me pediu (breve pausa diz) momento de tensão... (silêncio e de repente dá uma batida súbita no violão). (voz do Urubu). Vou jogar você lá embaixo! (batida no violão) (voz da Tartaruga) Não me joga, por favor! (batida no violão) (voz do Urubu) Vou te dar o esculacho! (batida no violão) (voz da Tartaruga) Se eu cai se acabou!”</p> | <p>Transcrição do vídeo.</p> <p>Músicas cantadas só pela narradora. As crianças não cantaram junto por não conhecerem a melodia e a letra.</p> | <p><b>Palavra falada: canto</b></p> <p>A música é um recurso eficaz para condução da narrativa, podendo colaborar em criar atmosferas, reforçar emoções e convidar à interação.</p> |
|   | <p>“[...] e pegar uma carona no violão do Urubu (sussurrando para o público e mão no rosto como se fosse um segredo [...])”</p>  | <p>Transcrição do vídeo.</p> <p>O segredo da personagem é compartilhado com o público.</p>   | <p><b>Palavra falada: narrativa</b></p> <p>A voz ajuda a estabelecer uma atmosfera de expectativa e aceitação como cúmplice da história.</p>  |
|   | <p>“[...] viu lá Urubu, ó, (ronco e gesto de dormir) cochilando sem pressa e sem besteira [...]”.</p>  | <p>Transcrição do vídeo.</p> <p>Descrição das ações das personagens.</p>   | <p><b>Vocalização não verbal espontânea voluntária</b></p> <p>O som reforça a ação e produz humor e amplia a expressividade da cena.</p>  |
| <p>“(cantando com voz fina, como da Tartaruga)”</p> | <p>Transcrição do vídeo.</p> <p>Variações de voz para identificar</p>  | <p><b>Voz falada: narrativa</b></p> <p>Ao longo da narração, a narradora modula a altura da voz na</p>   |   |

|     |   |   |  |
|-----|---|---|--|
| VOZ | <p>“E ele trazia a notícia de uma festa. (Canta com voz mais impostada, assumindo a voz do Urubu)”.</p> <p>“[...] (voz da Tartaruga, tom de deboche): Imagina só meus amigos, que eu vim para cá voando”.</p> <p>“[...] e surpresa a bicharada perguntava de supetão (mãos na cintura olhando para o lado e mudando a voz)”</p>   | quem a personagem que está falando  | caracterização das personagens, alternando entre registros mais agudos e mais graves, o que permite ao ouvinte identificar as diferentes falas da história.          |
|     | <p>“[...] (a narradora olha e aponta com o dedo indicador para ele [o livro] de cima para baixo) dessss-pennn-cooooo...[...]”.</p>  | <p>Transcrição do vídeo.</p> <p>Descreve a queda da personagem.</p>                                       | <p><b>Palavra falada: narrativa</b></p> <p>A extensão sonora do verbo transforma a palavra em experiência acústica, reforçando a dimensão sensorial da narrativa</p> |
|     | <p>“Sai da frente pedra, senão você já era! (as crianças riem)”.</p>  | <p>Transcrição do vídeo.</p> <p>As crianças reagem à fala da Tartaruga com risos.</p>                     | <p><b>Vocalização não verbal espontânea voluntária</b></p> <p>O riso e o grito emanam sentimentos, sem a necessidade de serem verbalizados.</p>                      |
|     | <p>“(Começa uma agitação, uma criança começa a gritar)”.</p> <p>“(Começam a gritar)”.</p> <p>“(Algumas crianças riem, outras gritam)”.</p>  | <p>Transcrição do vídeo.</p> <p>As crianças se agitam antes e depois da captura de um inseto na sala.</p> |  |
|     | <p>“Vocês lembram da primeira história?”.</p> <p>“E a segunda história, vocês lembram?”</p> <p>“Narradora: Vocês se lembram de terem feito isso?”</p> <p>Ouvinte: SIM.</p> <p>Narradora: Vocês conseguem ver a estrela de vocês daí?”.</p> <p>“Alguém quer falar sobre a sua estrela, na outra semana não deu, mas se quiser pode falar da estrela que fez. Sobre o processo de ter desenhado e pendurado aqui?”.</p> | <p>Transcrição do vídeo.</p> <p>Retomando as histórias e as atividades realizadas anteriormente.</p>      | <p><b>Palavra falada: diálogo</b></p> <p>Instaura-se esse diálogo para encerrar o encontro, reforçando memórias e consolidando as aprendizagens vivenciadas.</p>     |
|     | <p>“Me digam que vocês pensam sobre a atitude da Tartaruga e do Urubu”.</p> <p>“<b>Narradora:</b> Alguém pensa diferente?”</p> <p><b>Ouvinte:</b> Eu acho que os dois estão errados”.</p> <p>“Narradora: O Urubu tava certo?”</p>   | <p>Transcrição do vídeo.</p> <p>As crianças expõem suas opiniões sobre a trama.</p>                       | <p><b>Palavra falada: diálogo</b></p> <p>Por meio de perguntas a narradora conduz à reflexões partilhadas.</p>   |

|     |  |  |  |
|-----|--|--|--|
| VOZ | <p>“Narradora: A Tartaruga tava certa?”</p> <p>“Narradora: Será que essa história não está ensinando mais alguma coisa?”</p> |  |  |
|-----|--|--|--|

**Fonte:** Dados da pesquisa, 2025.

O primeiro elemento do Quadro 16 a ser analisado refere-se à apresentação do texto de forma orgânica, respeitando seus ditames, como ritmos, pausas e ênfases. Parte-se da compreensão de que, antes de falar, é necessário saber o que dizer e como dizer, pois a narração não se configura como uma voz cotidiana ou improvisada. Por essa razão, o texto precisa ser estudado, tendo em vista as características dos elementos que o compõem.

Conforme destaca Coelho (1999), esse estudo possibilita a compreensão de aspectos fundamentais, como os conflitos, o tempo, o espaço e a construção das personagens, garantindo uma apresentação mais fluida, coerente e expressiva. Ao dominar esses elementos, o contador de histórias recria o texto de forma consciente, respeitando sua intencionalidade e potencial estético, o que favorece a comunicação com o público e assegura maior segurança ao narrador, permitindo adaptações sem prejuízo do sentido original.

Antecedendo o encontro, houve o cuidado com a saúde vocal, por meio de ensaios e exercícios voltados a evitar o desgaste da voz, como vibrações de lábios e de língua, sons nasais, além de práticas de relaxamento e aquecimento vocal, configurando a vocalização não verbal. O uso da voz sem preparo pode acarretar riscos à saúde vocal, como rouquidão, calos nas pregas vocais e irritação na garganta. Os registros do Quadro 16 indicam que a preparação da narradora favorece uma melhor articulação vocal, tornando esse recurso mais eficiente e adequado à apresentação narrativa.

Em relação às formas de apresentar uma história, existem diversas expressões consagradas, sendo “Era uma vez...” a mais conhecida. Bortolin (2010, p. 227-230) as denomina “fórmulas de encantamento”, pois sinalizam aos ouvintes a entrada e a saída do universo ficcional, demarcando o início e o encerramento da narrativa. Esse instante inaugural é “[...] um convite para atrair a audiência, de ‘uma atenção que vem aos poucos, conquistada pelo desenrolar da história e da arte de narrá-la’” (Machado, 2015, p. 114), instaurando-se gradualmente à medida que o pacto ficcional se estabelece.

A narradora optou por recorrer à música e a um texto rimado como recurso de abertura, buscando intensificar o envolvimento das crianças desde os primeiros instantes da mediação. Essa opção aproxima-se do que Zumthor (1997) atribui ao canto como realização mais plena da voz, na medida em que som e linguagem se articulam, intensificando o valor simbólico da

palavra. O autor observa ainda que, para a criança, a canção integra o universo do jogo, funcionando como “rito introdutório” (Zumthor, 1997, p. 95), e que determina seu papel dentro do jogo. Ao ser cantado, o texto deixa de operar apenas como enunciado e passa a ser, de forma lúdica, uma partilha, instaurando um estado relacional entre narradora e ouvintes, de “interior a interior” (Zumthor, 1997, p. 15), isto é, de uma subjetividade a outra, como experiência de escuta e presença .

Conforme registrado no Quadro 16, a palavra falada assumiu, em diversas passagens, a forma de canto, ora em dinâmica coletiva, ora na voz exclusiva da narradora. A Figura 33 ilustra uma dessas partilhas com as crianças, enquanto a Figura 34 apresenta a narradora em performance individual.

**Figura 34** – A participação do coral das crianças: terceira história



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Ao incentivar as crianças a repetirem a letra da história, a narradora as tornou participantes ativas da ação, estimulando memorização, interação e envolvimento. Segundo Zumthor (1997), o canto pode funcionar como uma forma coletiva de oralidade, cujo a finalidade imediata e explícita se vincula à preservação do grupo social. Nesse contexto, o canto coral promoveu entre os participantes um sentimento compartilhado de pertencimento.

Essa participação das crianças mostrou que quanto mais colaboravam, maior era o impacto sonoro da música e mais a história ganhava significado coletivo. Para fortalecer a interação, a narradora incentivou a repetição da música, conduzindo as crianças a retomarem os trechos indicados e a acompanharem coletivamente a canção, conforme suas orientações:

**“Narradora: De novo, para agradar o povo.**

[...]

**Narradora: Mais uma vez, para agradar o freguês”<sup>62</sup>.**

Os risos das crianças indicaram que a participação trouxe vivacidade e alegria, acrescentando leveza à história ainda em construção. Esses momentos de descontração e interação reforçaram o caráter lúdico da experiência narrativa, evidenciando que ouvir e narrar histórias é “É poder sorrir, rir, gargalhar com situações vividas pelas personagens [...]” (Abramovich, 2001, p. 17). Ao proporcionar prazer e envolvimento, essas práticas podem despertar nas crianças o gosto pela leitura e pelo contato contínuo com histórias.

Embora estivesse previsto que as crianças participariam apenas de uma das canções, ao longo da história elas demonstraram interesse também nas demais passagens musicais, integrando-se espontaneamente por meio de palmas e acompanhamentos rítmicos, revelando entusiasmo diante da presença do violão. Com isso, a música se configurou como elemento de condução narrativa, potencializando a oralidade do encontro e contribuindo para instaurar um clima lúdico, marcar passagens do enredo e favorecer a participação de todos, como se observa na Figura 35.

**Figura 35** – A música como parte da narrativa: terceira história



**Fonte:** Dados da pesquisa (2025).

Segue-se para a análise da voz falada como narrativa, destacando-se que a modulação vocal não operou apenas como recurso técnico, mas como eixo de construção da experiência literária. Ao alternar registros agudos e graves na composição das personagens, e as nuances no desencadear da história, a narradora concretizou aquilo que Coelho (1999, p.51) descreve como a voz que “sugere o que aconteceu”, por meio das características que cabem ao enredo: “ora mais forte, vibrante, intensa, ora mais pausada, suave, num tom mais baixo, que volta a crescer, orientando a progressão narrativa.

<sup>62</sup> Transcrição 3: transcrição do vídeo referente ao dia 26 de junho de 2025.

Como observa Zumthor (1997, p. 192), mesmo quando a voz funciona como “suporte expressivo”, a métrica e a melodia das palavras projetam sobre o texto uma “nova dimensão sonora”, produzindo outros sentidos e ampliando sua dimensão estética. Essa camada, instaurada pela voz, repercute diretamente na forma como a narrativa é recebida. É nesse ponto que Petit (2009) situa a origem do vínculo com a leitura: apropriar-se dos livros significa reencontrar “o eco longínquo de uma voz amada na infância” (Petit, 2009, p. 65), memória afetiva que viabiliza gosto por ler. Desse modo, no encontro, a voz narrada favoreceu a adesão das crianças ao universo ficcional.

Em outra dimensão da voz analisada a partir do Quadro 16, registraram-se vocalizações não verbais voluntárias dos ouvintes, como risos durante a história e gritos durante a conversa. Essas manifestações interferiram diretamente no fluxo da mediação, pois perpassa a linearidade da narração e exigem da narradora ajustes de ritmo, pausas e retomadas, funcionando como sinais de envolvimento e de resposta imediata do grupo.

Além disso, a narradora recorreu a recursos vocais expressivos, como a onomatopeia do ronco associada ao gesto de dormir, para enfatizar a ação. Conforme Zumthor (1997), as onomatopeias produzem um efeito sonoro que, no contexto narrativo, assume valor comunicativo ao articular som e corpo, tornando a vocalização suficiente para a compreensão do acontecimento, mesmo se houvesse ausência do gesto.

A análise da palavra falada como diálogo fundamenta-se na prática da conversa estabelecida antes e depois da narrativa, observada durante o encontro. Essas dinâmicas de abertura e escuta mostraram como a oralidade se constituiu como espaço de troca e elaboração coletiva. Conforme afirma Chambers (2023, p. 28), “[...] falar sobre literatura é uma forma de contemplação compartilhada [...]”, na medida em que a conversa literária organiza pensamentos e emoções e favorece a construção de sentidos em comum.

Nesse processo, o grupo foi construído pela convivência entre diferenças: cada ouvinte com suas percepções singulares. Foi pela dialogicidade marcada pelo respeito e pelo acolhimento que essas vozes se encontraram. Como indicam Jackiw, Benvenuti e Haracemiv (2021), a escuta do outro fortalece princípios solidários e amplia perspectivas, permitindo a elaboração compartilhada de novos significados.

Por esta razão, a presença mediadora é fundamental, pois orienta o diálogo, sustenta a escuta e cria condições para que a literatura possa ser vivida em grupo, sem que os significados sejam impostos. As crianças, inseridas em uma sociedade marcada pela escrita, já demonstram competência para dialogar com o texto, pois “ela é capaz de estabelecer relações com o escrito de forma a questioná-lo, de fazer previsões, escolhas, de validar essas antecipações ou não e

assim elaborar outras questões e outras respostas” (Silva; Bortolin, 2024, p. 27-28). Cabe ao mediador favorecer, pela potência da oralidade e do texto literário, a mobilização dessas interpretações.

Na conversa do encontro, as crianças relacionaram as situações da narrativa às suas próprias compreensões de mundo, como ocorreu na discussão sobre a postura da tartaruga e do urubu, quando opiniões distintas emergiram e diferentes leituras foram formuladas, como descrito no relato:

**“Ouvinte: Não pode fazer nada na violência.**

**Narradora: Quer falar?**

**Ouvinte: Mas às vezes só na conversa não vai, não.**

**Narradora: Tá, mas vamos pensar no contexto da história, será que dava?**

**(A criança inclina cabeça, como um talvez)”<sup>63</sup>.**

Nota-se que a narradora não assume uma postura de correção ou julgamento diante das falas das crianças. Sua condução se baseia na dialogia como prática de acolhimento, orientando a reflexão sem impor interpretações, a partir de um “será” e da análise do contexto. Desse modo, ela propõe questionamentos e abre espaço para que outras possibilidades de sentido possam emergir, apoiando-se em um “[...] princípio de aceitação e acolhimento do outro. Aceitação esta, relacionada ao respeito à condição do outro, em seu modo de ser e estar no mundo, como fundamento ético da solidariedade e da humildade” (Jackiw; Benvenuti; Haracemiv, 2021, p. 12).

Como já exposto, a condução da atividade foi acompanhada por tensões que exigiram da narradora ajustes ao longo do encontro, evidenciando a importância do diálogo, do respeito e da reciprocidade na escuta, em falar, ouvir e agir de maneira atenta e acolhedora. A situação ilumina o papel do mediador de leitura como facilitador do vínculo entre leitor e texto, mas também das relações entre os indivíduos do grupo criando condições para que a experiência literária se desenvolva de modo significativo.

Sob essa ótica, Bajour (2012) reforça que a escuta é um valor ético e estético da mediação literária, capaz de instaurar espaços de hospitalidade em que o leitor é acolhido pela palavra e pela presença do mediador. Assim, a atuação do profissional deve equilibrar atenção, acolhimento e abertura à escuta, adaptando-se às necessidades do grupo e respeitando as dinâmicas próprias das crianças.

Regras e orientações continuam importantes para organizar os tempos de leitura; entretanto, situações como as registradas demonstram que a atuação mediadora também exige

---

<sup>63</sup> Transcrição 3: transcrição do vídeo referente ao dia 26 de junho de 2025.

flexibilidade. Dessa forma, a escuta, o acolhimento e a reciprocidade se revelam como qualificadores da mediação, fortalecendo tanto a experiência literária quanto os vínculos interpessoais.

Encerrada a análise da voz, a reflexão avança para o elemento corpo, apresentado no Quadro 17 a seguir.

**Quadro 17 – Análise do elemento corpo: terceiro encontro**

| Categoria | Registro   | Contexto   | Análise da categoria  |
|-----------|--|--|---|
| CORPO     | <p>“Comecei a deixar que as palavras encontrassem um lugar no corpo [...]”.</p> <p>“Ensaiei para recordar texto e música, trazendo as palavras e os gestos [...]”.</p>   | <p>Diário de bordo.</p> <p>Preparação antes da história.</p>   | <p><b>Gestos</b></p> <p>Desde os ensaios, é reconhecida a articulação entre palavra e gesto como elementos constitutivos do ritmo da narrativa.</p>   |
|           | <p>“Tocar ainda era um desafio de sincronia entre mãos e voz [...] Ainda sentia dificuldade em tocar e cantar ao mesmo tempo; às vezes os dedos simplesmente não respondiam no tempo certo”.</p>   | <p>Diário de bordo.</p> <p>Aprendendo a tocar o violão.</p>  | <p><b>Movimento</b></p> <p>Nos ensaios, a narradora estudou os movimentos das mãos necessários à execução do violão, compartilhando suas dificuldades técnicas e revelando um corpo em processo de aprendizagem e ajuste.</p> |
|           | <p>“[...] (percebe a agitação dos estudantes, e chama a atenção levantando e balançando as mãos) Opa, aqui[...]”</p> <p>“Calma, calma gente, (levanta os braços para chamar a atenção)”.</p>   | <p>Transcrição das ações do vídeo.</p> <p>Dispersão dos ouvintes.</p>                                  | <p><b>Gesto</b></p> <p>O corpo é mobilizado como recurso de retomada da atenção, utilizando gestos amplos para restabelecer a conexão com os ouvintes e reorganizar a cena narrativa.</p>                                     |
|           | <p>“Comecei a balançar o pandeiro, estendi as mãos [...]. Encerrei a história com o conselho moral e peguei o pandeiro novamente para cantar e guardar livro e chapéu na caixa”.</p> <p>“(canta tocando o pandeiro e esticando os braços em direção à caixa)”.</p> | <p>Diário de bordo.</p> <p>Transcrição das ações do vídeo.</p> <p>Música para anunciar a história.</p> | <p><b>Expressão corporal</b></p> <p>Trata-se de uma instância ritual que, articulada à música, delimita a abertura e o fechamento da história, configurando um marco temporal da experiência narrativa.</p>                   |
|           | <p>“Narradora: Vocês se lembram o que que a gente vai fazer aqui? Ouvinte: CONTAR HISTÓRIA.</p>  | <p>Transcrição das ações do vídeo.</p>   | <p><b>Gestos</b></p>  |

|       |  |   |   |
|-------|--|---|---|
| CORPO | <p>(Narradora acena a cabeça positivamente e dá uma piscadinha).<br/>Narradora: É, e quem conta a história para vocês?<br/>Ouvinte: VOCÊ.<br/>(A narradora aponta para si e, em seguida, para fora, que sugerindo obviedade).<br/>Narradora: E o que que eu sou? (mãos na cintura).<br/>Ouvinte: UMA BIBLIOTECÁRIA. (Assente com a cabeça, concordando)”.</p> <p>“Narradora: Mas me diz, quem que traz a história pra gente?<br/>Ouvinte: A CAIXA. (enquanto respondem a narradora aponta para a caixa)”.</p> <p>“[...]o papai e a mamãe ou responsável também assinaram, dizendo estar de acordo para estar aqui hoje, certo? (sinaliza positivo com os polegares com as duas mãos)”.</p> <p>“Narradora: Olha aqui também tem, ó. Tem câmera ali. (aponta para outra câmera, na lateral)”.</p> <p>“Ouvinte: A FESTA NO CÉU. (em uníssono). (A narradora acompanha o texto com o indicador enquanto leem)”.</p> <p>“(A narradora faz movimentos de maestro regendo uma orquestra)”</p> <p>“Vamos dividir aqui? (faz movimento com a mão em círculo, indicando que o grupo se junta)”.</p> <p>“Vocês podem ler e mostrar o texto de vocês, tá bom? (mostra como que eles devem mostrar o texto)”.</p> | <p>Conversa entre a narradora e as crianças.</p>              | <p>A fala da narradora é acompanhada por gestos que reforçam os sentidos da narrativa, contribuindo para a clareza comunicativa e o engajamento dos ouvintes.</p> |
|       | <p>“(a narradora se aproxima da caixa e a abre rapidamente)”</p> <p>“começou um burburinho (encurva os ombros e sobe devagar os braços)”.</p>  | <p>Transcrição do vídeo.<br/>Modelação do ritmo do corpo.</p> | <p><b>Gesto</b></p> <p>Nuances na movimentação, corroboram com a dinamicidade da narrativa.</p>   |
|       | <p>“Eu comecei um pouco receosa de me embananar com as notas e perder o ritmo da música, mas a preocupação se dissolveu rápido: as crianças bateram palmas espontaneamente, mantendo o</p>   | <p>Diário de bordo.<br/>Resultados dos ensaios.</p>           | <p><b>Movimento</b></p> <p>A narradora conseguiu executar apenas alguns gestos musicais com precisão, alterando o foco</p>  |

|       |  |  |   |
|-------|--|--|---|
|       | compasso”.   |  | do corpo para a interação.  |
|       | “(olha para as crianças, depois desce o olhar e coloca o violão de lado)”.   | Transcrição do vídeo.<br><br>Após cantar o drama do urubu, volta-se à tragédia da tartaruga, buscando reações. | <b>Olhar</b><br><br>O olhar se manifesta na observação atenta das reações e interações dos ouvintes.  |
|       | “E vocês viram que a festa era no período de junho? (coloca as mãos na cintura, expressão facial de indagação)”.   | Transcrição das ações do vídeo.<br><br>Conversa a respeito da história.  | <b>Expressão facial</b><br><br>A narradora utiliza expressões faciais para reforçar questionamentos e afetos, confirmando corporalmente o que é expresso pela voz..                                 |
| CORPO | <p>“Vou tirar minha bela roupa lá do fundo do baú. (gestual de segurar uma roupa com a ponta dos dedos)”.</p> <p>“[...] afastou algumas cordas (abre os braços como se afastasse as cordas) e entrou no instrumento (dá um pulinho)”.</p> <p>“[...] até começar a ouvir a música que do céu vinha (palma da mão cônica na orelha)”.</p> <p>“[...] dançou aquele modão (junta os braços dançando)”</p> <p>“[...] olhava o Urubu de fresta (olhar semicerrado para o lado) para não lhe escapulir”.</p> <p>“[...] aproveitou para voltar para o instrumento (dá um pulinho)”.</p> <p>“[...] escorregava de um lado para o outro (cambaleia para esquerda e para a direita)”.</p> | <p>Transcrição das ações do vídeo.</p> <p>Ações da tartaruga.</p>  | <b>Gestos e expressão facial</b><br><br>A narradora recorre a gestos e expressões faciais associados à personagem para explicitar ações, emoções e intenções, encarnando corporalmente a narrativa. |
|       | <p>“[...] viu lá Urubu, ó, (ronco e gesto de dormir) cochilando [...]”</p> <p>“E assim que o Urubu (abre os braços e corre) entrou no grande salão [...]”.</p> <p>“[...] bateu asas e voou, sem perceber o peso extra que a Tartaruga causou (coloca o violão nas costas)”.</p> <p>“[...] começou a sentir o peso em sua asa (balança os ombros para cima e para baixo)”.</p> <p>“(olha para o buraco do violão)”.</p>   | <p>Transcrição das ações do vídeo.</p> <p>Ações do urubu.</p>  |   |

|       |  |  |   |
|-------|--|--|---|
| CORPO | “Zangado (expressão de bravo) por ter sido enganado”.  |  |   |
|       | “Narradora: Olha, agora eu quero ouvir de vocês, o que vocês perceberam, sentiram da história? (muda a postura, descruza as pernas, repousando as mãos abertas para baixo, sob nos joelhos)... Se você já conhecia ou já tinha ouvido falar dessa história?” | Transcrição das ações do vídeo.<br><br>Conversa a respeito da história.  | <b>Gesto e expressão facial</b><br><br>A narradora ajusta a postura corporal, adotando uma posição mais aberta e receptiva, favorecendo a escuta e o diálogo com os ouvintes. |
|       | “[...] depois vocês pegam, cada um, a parte que quer falar, assim (mostra como ficaram com o papel logo à frente do corpo, virado para frente)”.   | Transcrição das ações do vídeo.<br><br>Ilustra-se a postura esperada dos ouvintes no momento de narrarem a história. | <b>Movimento</b><br><br>Por meio do próprio corpo, a narradora exemplifica a postura esperada dos ouvintes, orientando a organização do grupo de forma não verbal.            |
|       | “Levantei-me, retirei o inseto, e tentei reintegrar o acontecimento à história [...] Mesmo assim, a agitação demorou a baixar”.  | Diário de bordo.<br><br>Interferência durante a conversa entre a narradora e os estudantes.                          | <b>Movimento</b><br><br>A inquietação de alguns corpos se propaga, afetando os demais, indicando o caráter coletivo e relacional da dinâmica corporal no grupo.               |
|       | “Nessa história eu andei bastante, pra lá e pra cá, me movimentei muito, e percebi que muitos olhares tinham me acompanhado, sem perderem o fio da história”.  | Diário de bordo.<br><br>Observações da narradora após o encontro.  | <b>Olhar</b><br><br>A troca de olhares entre a narradora e os ouvintes constrói vínculo.  |

Fonte: Dados da pesquisa, 2025.

No contexto da narração destinada ao público infantil, é recorrente a associação a atuações excessivamente ilustrativas ou infantilizadas, prática que empobrece a experiência narrativa e subestima a capacidade de escuta e interpretação do público infantil. Embora o gesto possa acompanhar a narrativa, ele só se justifica quando investido de sentido e organizado como ação significativa, dotada de intencionalidade, progressão e fechamento. Nessa perspectiva, o gesto participa ativamente da constituição do acontecimento narrativo, pois, como afirma Martins (2003, p. 65),

[...] numa performance da oralidade, por exemplo, o gesto não é apenas uma representação mimética de um sentido possível, veiculado pela performance, mas também institui e instaura a própria performance. Ou ainda, o gesto não é simplesmente narrativo ou descritivo, mas performativo .

Em consonância com essa compreensão, Greiner (2005) entende o gesto como mediação fundamental entre o sujeito e o mundo, concebendo-o como o processo por meio do qual o

significado se torna visível. Essa perspectiva permite afirmar que, na narração, o corpo não se limita à expressão, mas opera como instância produtora de sentido

Tudo o que se projeta na experiência narrativa, inclusive a voz, tem origem no corpo, uma vez que, como afirma Castarède (2000 *apud* Petit, 2009, p. 63), “[...] tudo vem do corpo, quer dizer, do sensível que há em nós”. Desse modo, o corpo, ao atuar performativamente, constitui-se como instância onde o sentido se elabora no próprio acontecimento da narração. É por meio dessa corporeidade que a narrativa se atualiza no encontro, instaurando uma presença que afeta e é afetada pelos ouvintes, configurando o acontecimento narrativo como experiência compartilhada.

Como analisado no Quadro 17, ao expressar sentimentos, pensamentos e ações dos personagens, a narradora os incorpora à sua própria corporeidade, atribuindo sentido ao texto ao materializar aquilo que, inicialmente, se situa no campo da ficção. Nessa perspectiva, incorporar, no sentido literal de “formar corpo”, é o que a narração realiza com a palavra, fazendo-a transitar do plano abstrato para o real; como sintetiza Brant (2011, p. 69), o conto “vira carne, gesto, olhar, respiração”. Nessa leitura, o ato de narrar conduz o sentido da obra para além de sua materialidade textual, projetando-o no corpo do narrador, onde a narrativa se atualiza como experiência sensível. É no corpo que a história ganha espessura, ritmo e presença, tornando-se acontecimento no aqui e agora da performance. Na Figura 36 observam-se fragmentos desses registros corporais, nos quais gestos, posturas e expressões comprovam a incorporação da narrativa pela narradora.

**Figura 36** – O corpo da narradora 1– terceiro encontro



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

No que se refere ao gesto, suas nuances são reguladas, estendidas ou suspendidas no tempo produzindo marcas rítmicas que sustentam a dinamicidade da performance e favorecem a atenção dos ouvintes ao instaurar mudanças perceptíveis no fluxo da oralidade. Essa operação

ocorre porque, na performance, o corpo é mobilizado como linguagem concentrada: ao selecionar e controlar gestos específicos, a narradora atribui a eles densidade simbólica, conforme aponta Zumthor (1997), fazendo com que o sentido emerja do movimento intencional que perpassa e estrutura o narrar.

O narrador, ao elaborar sua gestualidade antes da narrativa, precisa ter clareza de que não é o excesso de movimentos que produz sentido no que é narrado. Como pontua Greiner<sup>64</sup> (2005) O gesto não se constitui pelo acúmulo de estímulos, mas pela capacidade do corpo de suspender, filtrar e reorganizar informações. Nesse contexto, silenciar e interromper não significam ausência de ação, mas processos ativos de elaboração, nos quais o corpo decide o que deve ou não se manifestar. À luz desse entendimento, a gestualidade do narrador exige discernimento e escolhas corporais conscientes orientadas pela intencionalidade da narrativa.

A expressão corporal, conforme descrita na análise do Quadro 17, manifesta no canto e na introdução com o pandeiro, denota um corpo em estado de presença, capaz de sustentar a cena narrativa e configurar o ato performático (Martins, 2003). Assim como no teatro, o narrador mobiliza um corpo presente, consciente de seus gestos, de seu ritmo e de sua ocupação do espaço. No entanto, diferentemente da performance artística, que tem como finalidade central a expressão de si ou a afirmação autoral, a narração de histórias orienta-se prioritariamente para o ouvinte, com foco na construção da relação entre quem escuta e o texto oralizado. Nesse contexto, o corpo não se impõe como protagonista em si, mas coaduna com o sentido da narrativa, atuando como mediador entre a obra e a experiência do público.

Ao instaurar um tempo e um espaço distintos do cotidiano ordinário, o corpo do narrador se coloca em estado de comprometimento sensível com a narrativa, sustentando a presença sem tornar o processo pesado ou cansativo. Nesse movimento, a elaboração da gestualidade, a apresentação da história e sua recepção pelos ouvintes constituem dimensões igualmente implicadas e vivenciadas com aprazimento, favorecendo a fruição estética e o engajamento coletivo, conforme evidenciam os relatos do diário de bordo:

**“Entre tropeços e acertos, seguia me divertindo no processo”<sup>65</sup>.**

**“Ele entrou na história e o resultado no ensaio me agradou”<sup>66</sup>.**

**“[...]um território novo, que me tirava do lugar de conforto e, ao mesmo tempo, me**

---

<sup>64</sup> Greiner compreende o corpo como um sistema de comunicação e cognição, no qual a narrativa se realiza em movimento. Nessa perspectiva, o corpo seleciona, processa e transforma informações do mundo em ação e experiência sensível, configurando-se como instância ativa de produção de sentido. Esse entendimento se aprofunda na concepção de corpomídia, desenvolvida pela autora, a qual não será abordada neste estudo.

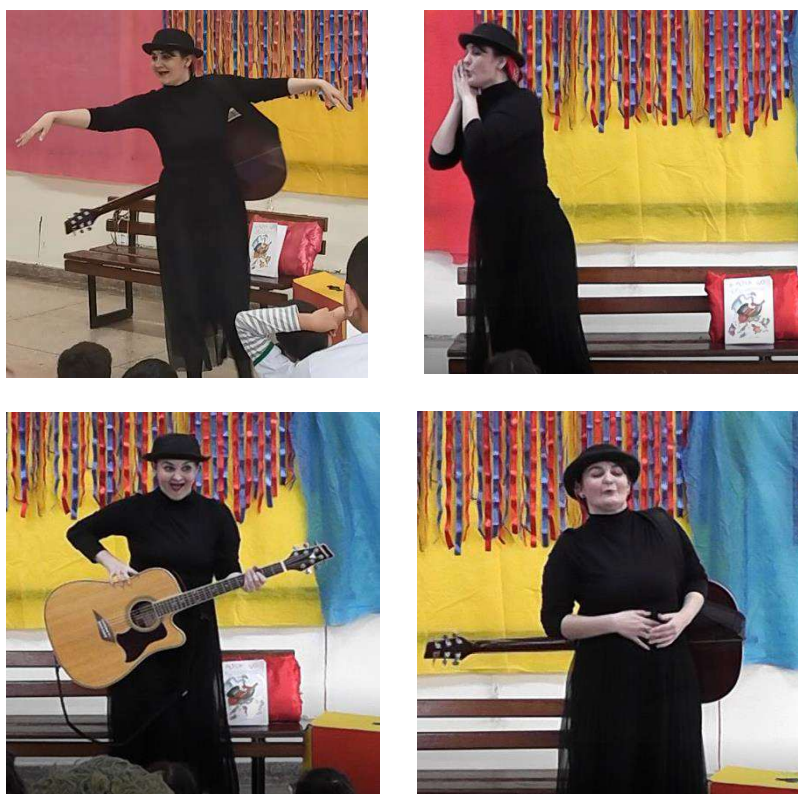
<sup>65</sup> Registro feito no diário de bordo da autora, em 26 de junho de 2025.

<sup>66</sup> Registro feito no diário de bordo da autora, em 26 de junho de 2025.

animava”<sup>67</sup>.

Assim, o processo de construção, apresentação e recepção da história se realiza de forma comprometida e, ao mesmo tempo, prazerosa, favorecendo a fruição estética e o engajamento coletivo, como se observa na Figura 37.

**Figura 37 – O corpo da narradora 2– terceiro encontro**



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Além da voz, a narradora mobiliza o próprio corpo e observa as expressões corporais das crianças para compreender o grau de interesse e envolvimento com a narrativa. Nesse sentido, o corpo constitui-se também como informação. Tal compreensão ressoa em Andrade (2008), ao afirmar que o corpo é o suporte ativo de informações em pleno fluxo, em outros termos, capta sinais do ambiente e reorganiza sua própria ação a partir dessas informações. Pela análise tem-se o exemplo da observação dos olhares dispersos e movimentos inquietos das crianças durante a intervenção, em que a narradora também se organizou oral e corporalmente a partir disso, ressaltando esse diálogo entre os corpos no contexto narrativo. A partir dessa dinâmica, apresentam-se outros exemplos:

**“(O alunos sinaliza que não quer falar)”**

<sup>67</sup> Registro feito no diário de bordo da autora, em 26 de junho de 2025.

**Narradora: (Dando continuidade) Tudo bem, ele canta ‘Afinado!’...(olhando para o outro aluno), pode continuar, gatinho”<sup>68</sup>.**

Ou a narradora:

**“(Ergue a mão sinalizando para esperar e se dirige para quem está lendo) Pode continuar”<sup>69</sup>.**

Em ambos os casos, o gesto ou o movimento que se segue resulta de uma leitura corporal do contexto. A narradora interpreta sinais não verbais: posturas, movimentos, expressões, olhares, como informações que orientam suas escolhas durante a mediação. Assim, o corpo comunica antes e para além da palavra, instaurando um campo de interação no qual os sentidos se produzem de modo sensível e situado.

Se o corpo informa, ele também precisa ser escutado. Essa escuta não se limita ao conteúdo verbal, mas envolve uma atenção às possibilidades e limites de expressão dos diferentes corpos presentes na mediação. Compreende-se, portanto, que o diálogo implica reconhecer quais corpos desejam ou não se expressar, respeitando ritmos, silêncios e recusas como formas legítimas de participação no acontecimento narrativo.

Ancorada em Bajour (2012, p. 44), essa compreensão amplia a noção de escuta, uma vez que “A escuta é estendida não só pelo que é expresso em palavras, mas também aos signos transmitidos por gestos eloquentes. Escutar também passa por ler o que o corpo diz”. Escutar, nesse sentido, é ler corporalmente o contexto e responder a ele de forma ética e sensível.

Essa dinâmica se concretiza na análise do Quadro 17, quando a narradora reavalia sua própria postura corporal. Ao sentar, cruza as pernas e apoia os braços no joelho; ao perceber uma configuração mais fechada, descruza as pernas e se inclina em direção à criança que questiona e argumenta. O corpo comunica tensão ou abertura e reage às manifestações dos estudantes, instaurando confiança e reciprocidade, como se observa na Figura 38.

---

<sup>68</sup> Transcrição 3: transcrição do vídeo referente ao dia 26 de junho de 2025.

<sup>69</sup> Transcrição 3: transcrição do vídeo referente ao dia 26 de junho de 2025.

**Figura 38**– O corpo da narradora 3– terceiro encontro



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Nas palavras de Petit (2009, p. 63-64), “O corpo foi durante um bom tempo esquecido, nas pesquisas sobre leitura, reduzida a atividade mental, enquanto o que se dá é uma atividade física, engajamento de maneira indissolúvel corpo e mente”. Essa perspectiva permite compreender que ler implica um engajamento corporal, no qual pensamento, corpo se articulam na produção de sentidos.

Esse entendimento estende-se à narração oral, uma vez que o corpo também compõe signos e imagens, tornando-se passível de leitura (codificação, interpretação, atribuição de sentidos). Ao narrar, o corpo comunica, atribui sentidos e se oferece à resignificação, tanto por parte de quem narra quanto de quem escuta. Nessa direção, a leitura, em suas múltiplas formas, suscita questionamentos e inquietações, pois envolve apropriação do que é lido e transformação do meio que nos constitui e nos influencia. Trata-se de um processo dinâmico, que mantém o sujeito em permanente movimento e em interlocução com o texto e com o mundo (Freire, 2011).

Outro aspecto a se considerar é a compreensão do conhecimento como uma experiência que ultrapassa o domínio estritamente cognitivo. Nesse sentido, Santos (2022) afirma que “Levar a sério a ideia de que o conhecimento é corporizado requer ter consciência de que conhecer é uma atividade corpórea que implica os cinco sentidos, ou até mesmo um sexto, resultante das muitas combinações possíveis entre eles” (Santos, 2022, p. 237). Na narração de histórias, essa compreensão se manifesta na articulação entre movimento, gestos e expressões do narrador, que mobilizam diferentes estímulos sensoriais e ampliam as possibilidades de percepção e significação da experiência narrativa.

Essa perspectiva encontra ressonância no pensamento de Zumthor (2007), para quem o conhecimento uma operação intelectual e uma experiência profundamente corporal. Para o autor, o corpo participa do conhecer de modo integral, por meio de sensações, percepções e afetos, inclusive quando não há ações corporais visivelmente perceptíveis, uma vez que o corpo permanece em atividade interna, comunicando-se por ritmos, tensões e estados sensíveis. A

partir dessa compreensão, a narração de histórias pode ser entendida como uma instância informacional e estética que, por meio do corpo em performance, organiza, transmite e atualiza sentidos, articulando presença e produção de conhecimento.

Encontra-se, portanto, uma das principais funções do ato de narrar histórias, confirmada nas palavras de Gomes (2005, p. 31) “O contador de histórias é, por assim dizer, o porta-voz das comunidades inscritas no processo histórico e cultural, empregando a voz para dar vida à essência do saber oralizado”. Em consonância com essa perspectiva, entende-se que ao valorizar a oralidade como meio de produção e circulação de saberes, tensiona-se as lógicas dominantes da cultura midiática e os valores hegemônicos que frequentemente subordinam a experiência oral.

A partir desse enquadramento, a análise avança para o Quadro 18 que apresenta a análise do elemento espaço no terceiro encontro, examinando como sua configuração incidu sobre a narrativa.

**Quadro 18 – Análise do elemento espaço: terceiro encontro**

| <b>Categoria</b> | <b>Registro</b>  | <b>Contexto</b>  | <b>Análise da categoria</b>   |
|------------------|--|--|---|
| ESPAÇO           | “[...] troquei a goiabeira por uma jaqueira, pois, ao observar uma jaqueira na UEL, percebi que, por ser maior, dialogava melhor com a escala da história”.  | Diário de bordo.<br><br>Ao escrever a história a narradora elabora palavras e constrói espaços simbólicos. | <b>Espaço físico/ficcional</b><br><br>Ao observar o espaço físico a narradora projetou melhor o espaço ficcional.   |
|                  | “Arrumei tudo com calma e, com a ajuda das meninas da rede de apoio, deixamos o espaço novamente colorido e acolhedor”<br><br>“Narradora: Quer sentar pra cá? Tem lugar aqui também, ó? Tem cadeira aqui ó, tem tapete aqui no chão. Tem cadeira ali, aqui”. | Transcrição do vídeo.<br><br>Ordenação do espaço físico.   | <b>Espaço físico</b><br><br>Acolhimento para que todos possam ocupar um lugar e ficar confortável.  |
|                  | “Bastou ver as crianças entrando para o local se transformar completamente [...] ocupando o espaço como quem retorna a um lugar conhecido”.  | Diário de bordo.<br><br>Descrição de como o espaço é ocupado pelas crianças.                               | <b>Espaço cultural</b><br><br>A liberdade de movimentação no espaço das crianças aponta para um lugar que se sentem à vontade e acolhidos, sendo eles mesmos. |
|                  | “Colorido estava o céu de bicho a voar”.<br><br>“O céu estava cheio de bicho voador: cigarra, borboleta, colibri e condor. Papagaio, mosquito, coruja e periquito”.  | Transcrição do vídeo.<br><br>Ambientações da história.   | <b>Espaço ficcional</b><br><br>A descrição do espaço ficcional pode ser elaborada pela imaginação de forma individual ou coletiva.                            |

|        |  |   |   |
|--------|--|---|---|
| ESPAÇO | <p>“As nuvens eram macias feito algodão”.</p> <p>“A comida? Um colosso, muito doce e salgado, sempre sendo reposto”.</p>   |   |   |
|        | <p>“Foi ótimo ouvir um “Ahh...”, pois entenderam como seus desenhos completaram aquele espaço. Esse foi um dos momentos mais bonitos do encontro: o cenário criado por eles mesmos se encaixando dentro da narrativa, como se a sala inteira se tornasse céu”.</p> | <p>Diário de bordo.</p> <p>As crianças entenderam que as estrelas no mural faziam parte do cenário da história.</p> | <p><b>Espaço psíquico</b></p> <p>Compreensão conjunta de como realizar a da narrativa e da atividade.</p> |
|        | <p>“Ouvinte: Onze plaquinhas? Narradora: É, e daí, com essas onze plaquinhas vocês tem de montar a história. Ouvinte: Ah... (entendem a explicação).”</p>  | <p>Transcrição do vídeo.</p> <p>Explicação da atividade a ser desenvolvida.</p>                                     |   |

Fonte: Dados da pesquisa, 2025.

Quando o objetivo da narração é encantar o ouvinte, o espaço assume papel determinante na experiência narrativa, uma vez que seus aspectos estéticos estão substancialmente vinculados às condições físicas que o constituem (Reis; Bortolin, 2012). Elementos como cores vivas, fitas, tapetes e almofadas conferem ao ambiente um caráter lúdico, distinguindo-o do espaço escolar convencional e sinalizando, desde o início, a instauração de um tempo e de um lugar outros para a escuta da história.

Reis e Bortolin (2012) indicam que o espaço deve assegurar condições favoráveis à experiência narrativa. Conforme observado no Quadro 18, as crianças demonstraram maior conforto e familiaridade com o espaço narrativo, organizado de modo a favorecer o sentimento de pertencimento e a apropriação coletiva do ambiente, a partir de elementos simples que delimitavam o tempo da narração. Esse arranjo espacial contribuiu para a imersão na experiência narrativa, embora também tenha produzido episódios pontuais de dispersão, demandando intervenções da narradora para a retomada da atenção do grupo. Tal dinâmica demonstra o espaço narrativo como um elemento ativo da mediação, incidindo diretamente sobre a escuta e a participação dos ouvintes. Nessa mesma direção, Machado (2015) destaca a importância de o narrador perceber as qualidades do espaço onde a história será contada, uma vez que ele deve ser convidativo, estimular o desejo de permanência dos ouvintes e favorecer a performance narrativa.

Entretanto, a análise dos resultados permite compreender que o espaço não se restringe à sua dimensão física, uma vez que sua organização materializa escolhas éticas e políticas capazes

de promover ou restringir a participação dos sujeitos (Almeida Júnior, 2012). Ao definir quem pode circular, onde pode permanecer e de que modo pode escutar e interagir, o espaço incide diretamente sobre as relações que se estabelecem no encontro narrativo, em que se é capaz de produzir sentidos, vínculos e pertencimentos, podendo tanto ampliar quanto reduzir desigualdades no acesso à experiência da leitura e da escuta.

Nessa compreensão, o mediador assume uma posição de responsabilidade ética e política diante do espaço que organiza e habita. Cabe-lhe refletir sobre como a disposição do ambiente orienta sua performance e condiciona as possibilidades de interação, escuta e participação dos ouvintes. Ao organizar o espaço de modo convidativo e atento à diversidade dos corpos e modos de presença, o mediador atua conscientemente para evitar configurações excludentes e para sustentar uma experiência narrativa que favoreça o acesso, o pertencimento e o engajamento na leitura.

A partir do que foi identificado no Quadro 18, verifica-se que a ocupação física do espaço transcorreu sem intercorrências, permitindo que as crianças se apropriassem do ambiente de forma livre e espontânea. Essa apropriação, contudo, não se restringe à dimensão material do espaço, uma vez que o espaço psicológico, refere-se à aceitação ou rejeição dos elementos físicos e estéticos por parte dos sujeitos, assim como à disposição psíquica do leitor para propor, ou não, transformações nesse ambiente, como já indicado por Reis e Bortolin (2012). Nessa perspectiva, a ambiência “[...] extrapola o espaço físico e alcança os locais em que sua ação se faz presente e recebe influência” (Almeida Júnior, 2012, p. 28), e se apresenta como uma relação de influência mútua, na qual o espaço material e a experiência subjetiva se afetam continuamente.

O espaço psíquico se constrói quando narrador e ouvintes alcançam uma compreensão compartilhada sobre a realização da narrativa e da atividade proposta. Trata-se de um processo complexo, difícil de mensurar, uma vez que algumas crianças podem, inicialmente, apenas reproduzir gestos, expressões ou comportamentos observados nos pares, sem que isso implique, de imediato, uma elaboração simbólica ou uma conexão de sentidos. Nesse contexto, o papel do mediador torna-se central: por meio do vínculo estabelecido, da escuta atenta e da constância da presença, cabe-lhe perceber essas nuances e orientar a dinâmica narrativa, de modo a favorecer a construção de um entendimento comum o mais próximo possível entre os participantes.

A relevância da constituição de um espaço psíquico saudável encontra respaldo em Reis e Bortolin (2012), que associam os aspectos estéticos do espaço aos processos de desenvolvimento e às capacidades de aprendizagem, compreendendo cognição e afeto como

dimensões indissociáveis, Um espaço agradável cria condições materiais e simbólicas que sustentam a permanência, a atenção e a disponibilidade dos sujeitos para a experiência narrativa. Ambientes confortáveis, organizados e esteticamente convidativos tendem a reduzir tensões corporais, minimizar dispersões e sinalizar que aquele tempo e aquele lugar são destinados à escuta e à fruição, favorecendo a imersão na narrativa e a construção de sentidos.

Para o narrador, um espaço assim oferece suporte à performance, possibilitando maior liberdade de movimento, melhor projeção da voz e maior proximidade com os ouvintes. Esse suporte espacial contribui para que o mediador concentre sua atenção na condução da história e na relação estabelecida com o grupo, em vez de lidar com obstáculos físicos ou constantes dispersões. Desse modo, a mediação se torna mais fluida e a presença narrativa se fortalece.

A análise do Quadro 18 mostra que o espaço ficcional é mobilizado em diferentes passagens da narrativa como estratégia de convocação da imaginação do ouvinte. Ao descrever lugares, acontecimentos e atmosferas, a narradora instaurou um espaço que, nas palavras de Zumthor (2007, p. 41), provoca uma “ruptura com o ambiente real” ao permitir imaginar, projetar imagens, despertar novos sentidos. Tal ruptura é racional, pois parte de uma apreensão intensamente concreta do real, mas, simultaneamente, recompõe esse real por meio de analogias, deslocamentos e associações, fazendo emergir sentidos que não estavam dados de forma imediata no objeto. Trata-se de um processo em que perceber e criar não se separam: à imaginação é atribuído sentido.

Sob este panorama, a imaginação não se limita a deduzir consequências a partir do objeto; ela o faz “trabalhar”, inserindo-o em um espaço lúdico no qual pode ser recriado, transformado e partilhado. Quando incide sobre um texto, a imaginação o converte de documento em realidade partilhada, atualizando sentidos latentes e produzindo formas de compreensão vinculadas ao desejo, à experiência e à existência, mais do que à verdade abstrata ou ao discurso teórico.

Compreendido como portal de acesso ao espaço ficcional, o imaginário apresenta-se como espaço de vivência simbólica (Machado, 2015), no qual o ouvinte se permite “sonhar, fingir, improvisar, mudar situações, encenar, estar no outro ou viver o outro” (Reis; Bortolin, 2012, p. 76). Na narrativa oral, esse processo se realiza de forma compartilhada, permitindo que projeções e sentidos, nem sempre elaborados individualmente, sejam nomeados, reconhecidos e reelaborados por meio da ficção. Diferentemente da leitura silenciosa, a contação de histórias favorece interações, improvisos e um uso mais cênico da voz e do corpo, o que amplia as possibilidades de mobilização do imaginário.

Esse movimento ajuda a compreender por que o imaginário estimulado por narrativas

literárias, conforme indicam Reis e Bortolin (201), se mostra imprescindível para a sobrevivência psicoemocional, especialmente das crianças. Ao possibilitar a experimentação simbólica de afetos, situações e perspectivas, a narrativa oral oferece um campo de elaboração que não se restringe ao plano imediato do real.

Tal dinâmica torna-se visível no instante em que a narradora afirmou **“As luzes eram estrelas brilhando com emoção”**<sup>70</sup> e integrou à narrativa os desenhos de estrelas produzidos pelos estudantes no encontro anterior. Ao incorporar esses elementos para o cenário ficcional, conforme ilustrado na Figura 39, a narradora evidencia que o imaginário não se constrói dissociado da experiência vivida, mas se alimenta dela, reorganizando simbolicamente o real no interior da narrativa.

**Figura 39** – Os desenhos do encontro anterior compõem o ‘cenário’: terceiro encontro



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Ao reconhecer as produções das crianças como parte constitutiva do enredo, a narradora legitima essas expressões no universo ficcional. Esse gesto favorece o reconhecimento dos ouvintes na história e fortalece o sentimento de pertencimento, na medida em que suas marcas passam a integrar o universo narrativo.

A construção do espaço ficcional, por sua vez, exige do narrador escolhas descritivas precisas, capazes de orientar a imaginação coletiva sem fixá-la ou empobrecê-la. A narração passa, desse modo, a demandar atenção aos detalhes enunciados, que regulam o alcance do imaginário compartilhado e mantêm aberta a possibilidade de criação por parte dos ouvintes.

É importante ressaltar que o espaço cultural não se manifestou de forma imediata neste encontro, o que, contudo, não implica sua ausência. Ao contrário, fez-se presente de maneira concomitante aos demais espaços, imbricado às interações, aos gestos de reconhecimento e às referências evocadas ao longo da narrativa. Essa dimensão torna-se perceptível quando a

<sup>70</sup> Transcrição 3: transcrição do vídeo referente ao dia 26 de junho de 2025.

narradora retoma a atividade realizada no encontro anterior e convida as crianças a reconhecerem, no espaço, as produções por elas elaboradas, como evidenciam as falas:

**“Ouvinte: A minha é aquela.**

**Ouvinte: Tá atrás.**

**Ouvinte: A minha é roxa e amarela”<sup>71</sup>.**

A mobilização dessas referências favoreceu o sentimento de pertencimento dos ouvintes, na medida em que suas experiências, produções e modos de estar no encontro foram acolhidos e integrados à dinâmica narrativa, permitindo que se reconhecessem como parte do acontecimento e atribuísem sentido à sua presença e participação.

Concluída a análise do espaço, a reflexão volta-se ao elemento presença, encerrando a análise deste encontro, conforme apresentado no Quadro 19, a seguir.

**Quadro 19 – Análise do elemento presença: terceiro encontro**

| <b>Categoria</b> | <b>Registro</b>  | <b>Contexto</b>  | <b>Análise da categoria</b>   |
|------------------|--|--|---|
| <b>PRESENÇA</b>  | <p>“(Ao ver um dos meninos deitado nas almofadas a narradora conversa com ele). Assim você não vai conseguir me ver, olha, eu me arrumei toda aqui hoje pra você me ver (abre os braços destacando a roupa que está vestindo), pode sentar”.</p> <p>“Ouvinte: (menina) Achei sua saia bonita.<br/>Narradora: Ah, obrigada, essa saia é minha saia especial, vesti só para esse momento”.</p> <p>“Narradora: Opa, e a perna, sarou?<br/>Ouvinte: Sim. (parece meio abatido ou cansado).<br/>Narradora: Você tá bem?<br/>Ouvinte: Sim.<br/>Narradora: Conseguiu acompanhar a atividade de hoje?<br/>Ouvinte: Sim, foi de boa.<br/>Narradora: Que bom”.</p> | <p>Transcrição do vídeo.</p> <p>Conversa direcionada a ouvintes específicos.</p> | <p><b>Presença relacional</b></p> <p>O ouvinte se percebe valorizado quando a conversa, ainda que descontraída, é orientada por respeito, atenção e escuta.</p> |
|                  | <p>“Quando pedi para darem tchau para as câmeras, eles se levantaram animados, acenaram, fizeram poses, brincaram com a ideia de aparecer no YouTube. Eu</p>   | <p>Diário de bordo.</p> <p>Relembrando combinados e a presença das câmeras.</p>  | <p><b>Presença relacional</b></p> <p>A animação contagia a narradora, tornando o ambiente mais leve, espontâneo e divertido para todos.</p>                     |

<sup>71</sup> Transcrição 3: transcrição do vídeo referente ao dia 26 de junho de 2025.

|   |   |  |  |
|---|---|--|--|
| PRESEANÇA   | acabei rindo junto”.  |  |  |
|   | “(olha em volta, muda a postura e aumenta o volume da voz)”.  | Transcrição do vídeo.<br>Início da história.   | <b>Presença cênica</b><br>A atenção é direcionada à narradora por causa da mudança de energia, disposição e postura que ela demonstra ao iniciar a história.       |
|   | “(Retira o chapéu da cabeça e muda rapidamente a expressão de tristeza, para de alegria)”.  |  |  |
|   | Narradora: Vou contar uma história do tempo que os bichos ainda falavam”.   |  |  |
|   | “Apareceram reações imediatas: espanto, estranhamento, dúvida. Senti que comecei bem, estavam comigo”.  | Transcrição do vídeo.<br>Reação dos ouvintes à frase.  | <b>Presença relacional</b><br>O estranhamento da frase aponta para o envolvimento imediato dos ouvintes.   |
|   | “Vamos sentar [...] porque se ficar deitado eu não te vejo. (A criança se senta)”.  | Transcrição do vídeo.<br>As crianças se mostram tão à vontade que deitam nos tapetes e almofadas.                  | <b>Presença relacional</b><br>Ao obedecer ao pedido, a criança o mostra respeito conquistado pela narradora.   |
|   | “Mas ainda existiam conversas paralelas e precisei pedir concentração”.   | Diário de bordo.   | <b>Presença temporal</b><br>Com as distrações perde-se momentaneamente o envolvimento dos ouvintes.  |
|   | Calma, calma gente, (levanta os braços para chamar a atenção). Vamos retomar aqui, porque eu ainda não ouvi todo mundo falar sobre a história. (dispersão). | Transcrição do vídeo.<br>Trechos de distração das crianças .   |  |
|   | “Aproximei-me, abaixei-me ao lado dele e fomos montando juntos a sequência da história, com o apoio do grupo”.  | Diário de bordo.<br>Acolhimento na atividade proposta.   | <b>Presença cognitiva</b><br>Entender e respeitar o processo de aprendizagem.<br>Conjuntamente ajudam a montar a sequência dos eventos, reconstruindo a narrativa. |
| “Narradora: Tá tudo bem, aqui? Entenderam a proposta? É para colocar a história da forma que foi contada. O que aconteceu primeiro?<br>Ouvinte: Esse.<br>Narradora: E o que vem na sequência?<br>Ouvinte: Acho que a música”. | Transcrição do vídeo.<br>A narradora e o grupo encontravam juntos a sequência da história.  |  |  |
| “Percebi maturidade nas reflexões e também como a situação que abriu espaço para pensar convivência e consequência”.  | Diário de bordo.<br>Durante a conversa refletiu-se a respeito das ações das personagens.  | <b>Presença cognitiva</b><br>O diálogo possibilita às crianças pensarem crítica e coletivamente sobre a narrativa. |  |
| “Nesse momento, senti um impacto visual. A história estava inteira ali, repartida em  | Diário de bordo.  | <b>Presença relacional</b>   |  |

|          |   |  |  |
|----------|---|--|--|
| PRESENÇA | <p>pequenas vozes, cada criança segurando um fragmento da narrativa”</p> <p>“Antes de começarem, agradei e reforcei que ninguém conta história sozinho. Sempre há alguém para falar e outro para ouvir, e é assim que a história segue adiante.”</p>  | As crianças recontam a história.   | Ao recontar a história as crianças tomam para si a narrativa, passando a pertencer às suas vozes.  |
|          | <p>As crianças perguntaram quando teríamos novos encontros, mesmo sabendo que ali se encerrava a experiência.</p> <p>“Eu também queria contar mais, prolongar aquele tempo, mas era o momento de encerrar aquela vivência”.</p>   | <p>Diário de bordo.</p> <p>Momento de despedida.</p>                                 | <p><b>Presença temporal</b><br/><b>Presença relacional</b></p> <p>Tanto para a narradora quanto para os ouvintes é reconhecido que o encontro tem um fim, mas também pode acontecer novamente.</p> |
|          | <p>“eu espero que vocês tenham gostado e que levem essas histórias adiante [...]”</p> <p>“Ouvinte: A gente vai ter mais histórias?<br/>Narradora: Desse momento como hoje não, encerramos as três histórias por aqui, mas quem sabe no futuro, né?”</p> <p>“Tchau, até breve”.</p>  | <p>Transcrição do vídeos.</p> <p>Momento de despedida.</p>                           |  |
|          | <p>“Cada encontro marcou um trecho desse trajeto e me permitiu olhar com mais nitidez para quem sou e para quem me torno como leitora, mediadora, narradora e pesquisadora”.</p> <p>“Essa experiência não se encerra aqui. Eu a levo comigo, como quem carrega marcas no corpo depois de uma longa caminhada. Levo os olhares, os silêncios, as vozes que cantaram juntas, as risadas e as conversas que se desenharam entre uma história e outra”.</p> | <p>Diário de bordo.</p> <p>A narradora descreve um parecer final da experiência.</p> | <p><b>Presença cognitiva</b></p> <p>Rastros afetivos e reflexivos da mediação.</p>   |

Fonte: Dados da pesquisa, 2025.

A presença configura-se como um fenômeno complexo, constituído por múltiplas dimensões e sustentado por “recursos internos e externos”<sup>72</sup> (Machado, 2015, p. 104–112),

<sup>72</sup> Os recursos internos dizem respeito ao conhecimento de si e à observação do mundo, possibilitando a construção de repertórios culturais e de experiências de vida que sustentam a prática narrativa. Os recursos

mobilizados pelo narrador no exercício da prática narrativa. Nessa dimensão a presença manifestou-se na empatia, atenção e escuta da narradora, favorecendo o envolvimento dos ouvintes e a criação de vínculos. Tais efeitos decorreram da articulação de recursos internos, como percepção, sensibilidade e habilidades comunicativas, e de recursos externos, como a organização do espaço e os elementos que compõem o ambiente da mediação, que juntos potencializaram o estabelecimento de relações significativas durante a narrativa.

Conforme o Quadro 19, a presença cênica manifestou-se quando a narradora assumiu, de modo consciente, uma mudança de energia, postura e expressividade corporal sinalizando a passagem do cotidiano para o tempo da narrativa. Para Zumthor (2007), a presença plena do leitor-narrador reside na corporeidade e naquilo que dela emana física e sonoramente, não se restringindo à palavra articulada.

Nessa perspectiva, a presença cênica se instaura quando o narrador cativa os ouvintes por meio de sua própria presença, antes mesmo do desenvolvimento da história. Trata-se de uma presença de caráter pré-verbal, sustentada pelo corpo, pela voz, pelo ritmo, pelo silêncio e pela respiração, que antecede a narrativa propriamente dita e elabora as condições para a experiência narrativa.

Essa conquista, segundo Brant (2011, p. 69), decorre da capacidade do narrador de ver e ouvir sua audiência e de se entregar a um jogo no qual o público assume o lugar de interlocutor, sem que se perca o fio da história. A autoridade cênica, nesse contexto, afirma-se na relação estabelecida com o outro, sustentada pela atenção, pela escuta e pela continuidade narrativa.

No quadro 19, a referência ao figurino da narradora não se vincula diretamente à narrativa, mas ao modo como o evento é significado como especial. A fala e o gesto da bibliotecária mediadora emerge em um contexto de conversa e acolhimento, revelando a intenção de dedicar aquele tempo especificamente às crianças. Esse gesto explicita uma presença relacional e cognitiva, na medida em que comunica cuidado, reconhecimento do outro e valorização do encontro. Ao tornar visível esse investimento simbólico, a narradora fortalece o vínculo e contribui para que as crianças atribuam sentido à experiência compartilhada, ampliando sua implicação afetiva e atencional no processo.

Na primeira mediação, a presença das câmeras gerou inquietação nas crianças, que frequentemente desviavam o olhar para o equipamento durante a conversa inicial, interferindo na escuta e no andamento da atividade. Essa experiência permitiu à narradora reconhecer o

---

externos referem-se à preparação do ambiente, ao repertório de histórias, ao domínio de técnicas de narração e ao uso intencional de materiais e adereços, ampliando possibilidades expressivas e literárias.

impacto do dispositivo na dinâmica do grupo. Nas sessões seguintes, essa percepção orientou uma mudança de postura: logo no início da conversa, durante os combinados, a narradora passou a incentivar as crianças a olhar para a câmera e acenar, integrando o dispositivo à dinâmica do encontro desde o começo. Ao atribuir sentido à presença da câmera, reduziu-se seu efeito de distração ao longo da narrativa, favorecendo a continuidade da escuta e o envolvimento com a história. A Figura 40 registra esse momento da interação.

**Figura 40** – Presença relacional - 1: terceiro encontro



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Essa decisão denota uma postura coerente da mediadora, que leu a situação a partir da resposta das crianças e ajustou sua prática em tempo real. Essa dinâmica dialoga com Freire (2023), ao compreender a prática como espaço de aprendizagem, no qual a experiência vivida informa e qualifica a ação. Nesse processo, a presença relacional se manifesta tanto no acolhimento das reações das crianças quanto na disposição da narradora em aprender a se posicionar diante das relações e dos dispositivos tecnológicos que circularam o encontro.

Nos primeiros instantes do terceiro encontro, observou-se que tanto a narradora quanto as crianças encontram-se à vontade e disponíveis para a experiência narrativa, o que indica um estado inicial de prontidão para a escuta. Esse clima resulta da qualidade e da recorrência dos vínculos construídos ao longo dos encontros anteriores, como se observa no seguinte diálogo:

**“Tudo bem, pessoal? Faz tanto tempo que a gente não se vê, né?”**

**Ouvinte: Sim.**

**Narradora: É... Deu até saudade**<sup>73</sup>.

A presença relacional, nesse sentido, constrói-se gradualmente a partir de uma conversa informal, podendo ou não ser vinculada à história, mas que dialogue com as vivências dos estudantes. Como na interação desse encontro, à medida que essa troca se estabeleceu, a relação

<sup>73</sup> Transcrição 3: transcrição do vídeo referente ao dia 26 de junho de 2025.

assumiu um caráter mais espontâneo e amistoso, sustentado pelo reconhecimento mútuo e pela memória compartilhada do percurso vivido, conforme ilustrado na Figura 41.

**Figura 41** – Conversa antes da história: terceiro encontro



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

A análise do Quadro 19 sugere que a presença relacional está no vínculo construído entre narrador e ouvintes, sustentado pela escuta e pelo envolvimento afetivo, em que reorganiza a posição do ouvinte na interação, que deixa de ocupar um lugar apenas receptivo para assumir uma participação ativa na produção de sentidos. Essa mudança explica o engajamento observado antes, durante e depois da narração, uma vez que a confiança instaurada amplia a disponibilidade para a escuta, a resposta e a permanência no jogo narrativo.

Segundo o olhar de Zumthor (2007, p. 243), a presença relacional se efetiva na “reciprocidade das relações que, na performance, se estabelecem entre intérprete, texto e ouvintes”, em outros termos, que se afetam mutuamente, algo que implica uma mudança do controle absoluto para um regime de partilha, no qual a narrativa se constrói ‘no entre’. Nesse processo, a escuta se materializou em gestos de atenção e resposta, como olhares dirigidos, reações corporais e intervenções verbais, que retornaram à narradora e incidiram sobre a condução da história. O vínculo se consolidou na copresença sustentada ao longo da intervenção, como evidenciam as situações registradas na Figura 42.

**Figura 42** – Presença relacional - 2: terceiro encontro



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Enquanto transitava entre os grupos, a narradora observava a interação dos participantes e intervinha quando necessário, articulando voz e corpo para mostrar e esclarecer a proposta da atividade. Ao conceder autonomia para que os próprios grupos definissem a forma de organizar e apresentar a história, a narradora assumiu uma postura mediadora que reconhece as singularidades, os ritmos e as dinâmicas coletivas, compreendendo a autonomia como princípio constitutivo do processo formativo. Nesse sentido, a prática descrita aproxima-se da perspectiva freireana ao entender que “o que respeito a autonomia e a dignidade de cada um é imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (Freire, 2023, p. 58), como apontado no relato registrado no diário de bordo a seguir.

**“Os meninos se organizaram rapidamente no início, mas, ao longo da atividade, foram se dispersando, apesar da constância e do apoio de uma das meninas da rede de apoio. Em alguns momentos, o processo ficou confuso, mas conseguiram finalizar a atividade. O grupo das meninas demonstrou maior articulação. Uma liderança espontânea foi se estabelecendo, com divisão equilibrada das falas. Organizaram a sequência com agilidade e clareza, mantendo o grupo coeso durante todo o processo. Já o grupo misto, formado por meninos e meninas e em menor número, apresentou dificuldade inicial. Precisaram de mais intervenções minhas e da professora de apoio para compreender a proposta e organizar a sequência da história”<sup>74</sup>.**

Essas diferenças entre os grupos não são tratadas como falhas, mas como expressões de modos diversos de participação e organização coletiva, exigindo da narradora intervenções ajustadas e sensíveis. Tal condução expõe a presença relacional, na medida em que a narradora reconhece as necessidades de cada grupo, negocia intervenções e sustenta um ambiente colaborativo e participativo, no qual autonomia e mediação não se opõem, mas se articulam no exercício da prática narrativa.

<sup>74</sup> Registro feito no diário de bordo da autora, em 26 de junho de 2025.

Foi realizada a conversa final, na qual foram solicitadas às crianças reflexões sobre os sentidos da história, versões conhecidas e possíveis diferenças entre elas. Algumas relataram já conhecer a narrativa, enquanto outras descreveram variações, o que possibilitou explicitar que histórias de tradição oral se transformam à medida que são contadas. Esse diálogo revelou-se relevante, pois permitiu que as crianças compreendessem, na prática, o funcionamento da tradição oral. Nesse momento, também foram expressos julgamentos morais acerca das ações das personagens, envolvendo questionamentos sobre quem estaria certo ou errado e sobre como agir em situações semelhantes. As respostas demonstraram diferentes compreensões, como a valorização do diálogo, o respeito às regras e a recusa em retribuir o mal com o mal.

O acolhimento das falas, sem a imposição de respostas consideradas corretas, aproxima-se da perspectiva freireana de dialogia como prática formativa. Ao possibilitar que as crianças digam a própria palavra e escutem o outro, a mediação cria um espaço de formação democrática no qual diferentes interpretações podem coexistir.

Nessa direção, Freire (2023, p. 42–43) afirma a importância de práticas que contribuam para a construção de uma sociedade “menos feia e menos arestosa, em que podemos ser mais nós mesmos”, perspectiva que se materializa no diálogo vivido ao final do encontro. Essa relação de acolhimento pode ser observada também na postura da narradora durante a conversa, expressa no olhar atento dirigido a quem fala, no corpo aberto ao diálogo e na serenidade ao escutar e ao conceder voz aos participantes, como visto na Figura 43.

**Figura 43**– Conversa depois da história: terceiro encontro



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Propor o diálogo constitui um dos aspectos fundamentais da mediação, sobretudo nos tempos atuais, marcados por intensa cacofonia, alarido e repetição reativa e desatenta, em que um verbo tão valioso como “compartilhar” tem sido frequentemente reduzido ao simples

repassa de mensagens, muitas vezes sem escuta ou leitura atenta (Girardello, 2020). Nesse contexto, o acolhimento e o respeito às falas das crianças assumem centralidade na prática mediadora, conforme descrito pela narradora, ao criar um espaço de escuta efetiva e de reconhecimento do outro.

A partir das perguntas formuladas no encerramento do encontro, torna-se visível o anseio das crianças por novas histórias, sugerindo não apenas o desejo de continuidade da experiência narrativa, mas também a necessidade de ampliar a oferta de práticas mediadas por profissionais qualificados. Se, por um lado, Sunwolf (2005, p. 322) afirma que “[...] os ouvintes não precisam de mais histórias, mas de histórias mais bem contadas [...]”, por outro lado, os dados deste estudo indicam que ambas as dimensões são indissociáveis: ampliar o acesso às histórias e assegurar mediações intencionalmente conduzidas. Tais mediações fortalecem vínculos, promovem o sentimento de pertencimento e contribuem para a formação de leitores implicados, ao estimular o pensamento crítico, a empatia e a responsabilidade social.

De modo análogo, ao dialogar com Freire (2011, p. 27) e sua crítica à “visão mágica da palavra”, a crença de que a simples leitura de muitos livros seria suficiente para o desenvolvimento do pensamento crítico, entende-se que a recorrência do ato de narrar, por si só, também não basta. Embora a narração seja fundamental, sua potência se amplia quando orientada por intencionalidade pedagógica e mediadora, capaz de transformar a experiência narrativa em processo formativo e reflexivo.

Nessa perspectiva, a presença cognitiva, descrita na última análise do Quadro 19, manifesta-se como um movimento de reflexividade que marca a prática da narradora. Ao viver cada encontro, observar as crianças e acompanhar a dinâmica narrativa, a mediadora passou a reconhecer-se em transformação, configurando-se, nos termos de Freire (2023), como um “ser em construção”. Esse processo envolve pensar, sentir, avaliar e ressignificar a própria trajetória no corpo a corpo da mediação.

Nesse processo de autopercepção, o encerramento do encontro adquiriu um sentido formativo, para um gesto de reconhecimento e elaboração da experiência vivida, como registrado na Figura 44.

**Figura 44** – Presença cognitiva: terceiro encontro



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

A presença cognitiva manifestou-se na narradora ao reconhecer, com gratidão, a participação de todos e ao incorporar aprendizagens significativas sobre a narração de histórias, a relação com a infância e sua própria trajetória enquanto pesquisadora, como relata:

**“[...] foi um momento muito importante pra mim, eu fico muito feliz. Não só pro trabalho que vou fazer, mas para minha experiência como narradora. A história que eu contei hoje pra vocês, meu pai (mãos juntas ao peito) me contava quando eu era muito pequenininha e hoje eu pude passar essa história adiante, junto com vocês e pra mim isso é muito especial. Então, é isso do nosso encontro, agradeço a vocês”<sup>75</sup>.**

Nesta proposição, portanto, entende-se que a experiência é formativa: ela produz consciência sobre quem você é e sobre quem está se tornando. A presença cognitiva, então, se manifesta como um estado de atenção e elaboração contínua, em que os encontros deixam marcas que permanecem no corpo, na memória e na identidade profissional e humana. Essa dimensão é importante porque mostra que a narração oral envolve inteireza, escuta, disponibilidade e transformação mútua. O narrador não sai ileso, ele carrega consigo vestígios da experiência vivida.

Retomando essa interação, agora sob a perspectiva da presença temporal, observa-se que ele se configura de forma indissociável das demais dimensões da presença. Seguindo essa chave de leitura, recorre-se a Zumthor (1997), que observa que a performance é duplamente temporalizada: pela sua duração própria e pelo contexto social em que se insere.

Durante a mediação, a presença temporal emergiu da percepção do tempo vivido em conjunto, tanto no fluxo da narrativa quanto na duração do encontro. Conforme indicado no

<sup>75</sup> Transcrição 3: transcrição do vídeo referente ao dia 26 de junho de 2025.

Quadro 19, essa dimensão foi tensionada nos momentos de dispersão dos ouvintes e restabelecida em seguida, que permitindo a continuidade da mediação, esclarecendo que a atenção não se mantém de forma linear, mas se reorganiza ao longo da experiência narrativa.

Quando surgiam conversas paralelas ou distrações, essa relação se perdia, mostrando que a presença não é constante e exige da narradora intervenções para reordenar o tempo da escuta coletiva. Paradoxalmente, é justamente nesses episódios de dispersão que a presença se torna mais perceptível, marcada por sua efemeridade, potencializando a construção da presença relacional, do vínculo e da presença cognitiva.

No encerramento do encontro, a presença temporal tornou-se perceptível a partir da consciência de sua finitude, isto é, da impossibilidade de repetição daquele acontecimento. Essa percepção atribuiu sentido ao fechamento da mediação, ao tempo compartilhado e à experiência vivida, reconhecida como singular e irrepitível (Zumthor, 1997; Bortolin, 2010).

A terceira intervenção com as crianças se apresentou como uma etapa de consolidação da prática mediadora, em que destacaram avanços em relação às sessões anteriores, como a relação entre narradora e ouvintes e entre narradora e história, assim como a fluidez em comparação às inseguranças dos demais encontros. Observou-se maior organicidade dos tempos de início e encerramento de história, condução mais consciente do espaço e da presença, bem como maior autonomia das crianças na participação e na ocupação do ambiente.

## 5.8 UM PANORAMA ANALÍTICO DA PESQUISA

A leitura conjunta das três mediações evidencia a Mediação Oral da Literatura como processo relacional e situado: voz, corpo, espaço e presença se reconfiguram em função do grupo e do contexto. A narrativa se constrói no tempo do encontro, com oscilações de atenção, aproximações, dispersões e retomadas, exigindo do mediador leitura sensível da situação e manejo da imprevisibilidade própria do acontecimento narrativo. Nessa direção, a Oralífera afirma-se como campo de copresença e produção de sentidos, em que a experiência estética e informacional emerge da relação entre narrador, ouvintes e narrativa.

Ao longo da pesquisa, emergiram questionamentos relacionados ao lugar ético e político da prática científica, sintetizados na indagação sobre a quem serve a mediação e a própria ciência. Em diálogo com Santos (2022) e Freire (2023), tais questões orientaram um posicionamento reflexivo da pesquisadora em relação ao corpo, ao lugar ocupado e à responsabilidade implicada na atuação profissional. Nessa perspectiva, a arte de narrar histórias

(Coelho, 1999) é compreendida como prática cultural e formativa por meio da qual o bibliotecário afirma seu papel na constituição do leitor, na valorização da cultura e na promoção de uma mediação de caráter humanizador.

Partindo da cultura bibliotecária e de seu potencial para a formação de leitores, o estudo articulou o corpo teórico da Ciência da Informação a uma prática que reconhece corpo e voz como dimensões constitutivas da atuação profissional. A análise categorial, ainda que operando por recortes analíticos, permitiu aprofundar a compreensão dos elementos da Oralífera voz, corpo, espaço e presença, reconhecidos como dimensões indissociáveis na experiência concreta da mediação. Os resultados consolidam e atualizam o referencial proposto por Bortolin, ao incorporar contribuições teóricas posteriores e ampliar seu alcance analítico no campo da mediação da informação e da leitura.

No plano metodológico, a autoetnografia mostrou-se decisiva para a construção da pesquisa, ao possibilitar a análise da prática narrativa a partir da experiência vivida. Ao assumir o envolvimento direto com o campo, o método permitiu investigar gestos, escolhas, silêncios e mudanças que fazem parte da mediação oral, qualificando o olhar investigativo e aprofundando a compreensão da pesquisadora como mediadora e narradora de histórias. Trata-se de uma abordagem que reforça a legitimidade da experiência como fonte de conhecimento e como dispositivo analítico no âmbito da Ciência da Informação.

Essa compreensão dialoga com Brant (2011, p. 68), ao afirmar que,

Mais do que intérprete de um texto narrativo, o contador é também uma autoridade sobre o que está contando. Seu repertório é resultado de uma experiência individual com a literatura, com o seu universo mais íntimo de significações, com sua história de amor com a linguagem; ele tem o dom de trazer para a voz a palavra autoral por meio de um processo de apropriação que faz seu texto se transformar em oralidade.

Essa reflexão ajuda a traduzir o percurso da narradora construído ao longo da vida, no qual as experiências com a oralidade e com a leitura de livros conduziram, de modo gradual, aos atuais momentos de partilha e de investigação. O retorno às histórias e às memórias da infância inscreve-se, assim, como parte de um processo formativo contínuo, por meio do qual a literatura, mediada pela voz, se consolida como fundamento da prática narrativa e do próprio percurso investigativo.

O estudo responde ao objetivo proposto ao demonstrar que a atuação do bibliotecário narrador, orientada pelos elementos da Oralífera, potencializa a narração de histórias e contribui para a formação de leitores. Ao considerar voz, corpo, espaço e presença como dimensões articuladas da mediação, a pesquisa situa a palavra narrada como forma dinâmica de

organização e circulação do conhecimento, compreendendo a Mediação Oral da Literatura como um território de encontro e significação, no qual a informação é vivida, compartilhada e apropriada pelos sujeitos.

A análise dos encontros evidenciou que a Mediação Oral da Literatura se organiza a partir de quatro componentes interdependentes: escuta, reciprocidade, vínculo e tensões, que estruturam a experiência narrativa e orientam a produção e a circulação de sentidos na Oralífera. Esses componentes permitem compreender como a palavra narrada é recebida, apropriada e ressignificada no acontecimento mediacional, configurando a mediação oral como prática informacional e relacional.

Na Mediação oral da Literatura, a escuta organiza a experiência narrativa e orienta a circulação de sentidos, ao considerar falas, gestos, movimentos corporais e silêncios. Essa atenção permite ajustar ritmo, pausas, entonação e escolhas narrativas, consolidando relações de corresponsabilidade entre narrador e ouvintes e legitimando diferentes vozes. Ao mesmo tempo, exige sensibilidade para perceber sinais sutis de engajamento, interpretar respostas diversas do grupo e manter a atenção coletiva, incorporando aspectos éticos e políticos da mediação.

A reciprocidade manifesta-se na construção conjunta da narrativa, na qual vozes, gestos e olhares interagem continuamente. Essa dimensão transforma a mediação em um espaço de participação ativa, negociação de sentidos e construção coletiva do conhecimento. A reciprocidade requer flexibilidade, abertura e atenção às dinâmicas do grupo, permitindo que o narrador adapte a narrativa conforme a interação e que os ouvintes contribuam de maneira significativa, promovendo engajamento e reconhecimento de perspectivas diversas.

O vínculo se estabelece a partir da continuidade das interações, criando confiança, respeito e sensação de pertencimento. Ele potencializa a permanência do público na experiência literária, favorecendo expressão espontânea e participação ativa por meio de falas, gestos, desenhos, cantos ou criação de narrativas próprias. A construção do vínculo depende da consistência das experiências, da percepção de receptividade e do cuidado em manter um espaço seguro e afetivo, o que reforça o engajamento e a apropriação do conhecimento.

As tensões fazem parte da experiência narrativa e mostram o ponto mais humano do processo, pois nem sempre são confortáveis ou fáceis de lidar. Elas emergem na dimensão narrativa, marcada por suspense e clímax; na performática, expressas no corpo, ou como vivido no segundo encontro, pela articulação entre voz viva e registros mediatizados; e na dialógica, nas negociações e interações que surgem durante a escuta. Essas forças podem ser desafiadoras e exigem atenção contínua, flexibilidade e capacidade de improvisação, assim como, postura

ética e comprometida. Ao integrar voz, corpo, espaço e presença, as tensões transformam a mediação em uma prática situada, dinâmica e socialmente interativa, fortalecendo vínculos e favorecendo leitores ativos e participantes.

Embora apresentados de forma segmentada para fins analíticos, os elementos da Oralífera manifestam-se, na prática narrativa, de maneira integrada e copresente. A voz se realiza no corpo que a ampara; o corpo atua no espaço que também produz sentidos; e a presença se constrói na relação entre narradora e ouvintes, a partir do engajamento, da disponibilidade e da abertura à experiência. Assim, voz, corpo, espaço e presença operam como um conjunto relacional, no qual cada elemento potencializa os demais, constituindo a Oralífera como um campo dinâmico de produção de sentidos, em que memórias, afetos e expectativas se atualizam.

Por fim, o estudo se encerra com uma nuvem de palavras construída a partir dos resultados da pesquisa, disposta na Figura 45, como recurso visual de síntese dos sentidos que emergiram ao longo da investigação e como convite à continuidade das reflexões a respeito da Mediação Oral da Literatura no campo da Ciência da Informação.

**Figura 45** – Nuvem de palavras: principais ideias da pesquisa



**Fonte:** Elabora pela autora com apoio da ferramenta Worldclouds.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS: TRAJETÓRIAS E HORIZONTES

Esta dissertação investigou de que modo os elementos constitutivos da Oralífera, voz, corpo, espaço e presença, potencializam a atuação do bibliotecário como narrador de histórias e contribuem para a formação de leitores, especialmente nas infâncias. Ao longo do percurso teórico, metodológico e empírico, foi possível compreender a Mediação Oral da Literatura como um processo informacional situado, no qual a produção de sentidos emerge da relação viva entre mediador, obra e ouvintes, atravessada por escuta, empatia, vínculo e copresença.

Ao articular os conceitos de mediação, oralidade e literatura, com ênfase na literatura infantil, a pesquisa evidenciou a Oralífera como um campo relacional e intersubjetivo que amplia a compreensão da mediação da informação no âmbito da Ciência da Informação. Compreendida não apenas como a soma de elementos técnicos da narração, a Oralífera manifesta-se como um sistema dinâmico em que voz, corpo, espaço e presença operam de forma integrada, configurando uma experiência estética, informacional e relacional. Essa compreensão redimensiona a mediação de uma perspectiva instrumental ou transmissiva para um acontecimento situado, produzido no encontro entre sujeitos, linguagens e contextos socioculturais.

A realização de narrações com distintas abordagens metodológicas, junto a um mesmo grupo de crianças, permitiu observar que a intencionalidade no uso desses elementos qualifica a atuação do bibliotecário como mediador da literatura. Ajustes na modulação da voz, na expressividade corporal, na ocupação do espaço e na sustentação da presença impactam diretamente a escuta, a leitura das imagens e a participação do grupo. Tais observações evidenciam que a mediação oral não se constitui como ação espontânea ou improvisada, mas como prática que exige planejamento, sensibilidade e leitura contínua da situação narrativa.

Os resultados reafirmam a abordagem teórico-epistemológica que compreende a mediação como acontecimento informacional situado, constituído por relações intersubjetivas, copresença e produção compartilhada de sentidos. Ao reconhecer a narrativa oral como forma legítima de organização, circulação e preservação de saberes, o estudo amplia o campo analítico da mediação informacional e da formação de leitores, especialmente no contexto das infâncias. Nesse sentido, a oralidade é afirmada como fenômeno informacional legítimo, capaz de produzir conhecimento, memória e pertencimento.

A originalidade desta pesquisa reside na sistematização do conceito de Oralífera e em sua operacionalização como ferramenta teórico-analítica na Mediação Oral da Literatura. Ao aplicar esse conceito à observação da atuação narrativa do bibliotecário, o estudo fortalece sua

pertinência no campo da Ciência da Informação e contribui para consolidar a oralidade como dimensão constitutiva da mediação informacional. Reafirma-se a Oralisfera como um campo de produção de sentidos que incorpora dimensões estéticas, afetivas, cognitivas e relacionais da experiência mediadora.

No plano metodológico, a articulação entre autoetnografia e prática narrativa configura-se como contribuição relevante para a área. Ao assumir simultaneamente os papéis de pesquisadora e narradora, a investigação possibilitou examinar, de modo reflexivo e situado, os processos que constituem a mediação oral da literatura. O uso combinado de registros audiovisuais, diário de bordo e análise categorial permitiu acessar dimensões sensíveis da prática mediadora: gestos, escolhas, silêncios e deslocamentos, dificilmente apreensíveis por metodologias exclusivamente externas. Essa abordagem reforça a legitimidade da experiência como fonte de conhecimento e evidencia a potência da autoetnografia como dispositivo analítico em estudos sobre mediação e oralidade.

Apesar das contribuições apresentadas, é necessário reconhecer os limites que circunscrevem esta investigação. A pesquisa foi realizada em uma única instituição escolar, com um grupo específico de crianças, a partir de uma abordagem autoetnográfica situada na experiência da própria pesquisadora enquanto narradora. Tal recorte permitiu uma análise aprofundada e densa da prática mediadora, mas delimita o alcance dos resultados, que não visavam à generalização ampla, e sim à compreensão contextualizada do fenômeno. A natureza interpretativa do estudo exige, ainda, um exercício permanente de reflexividade crítica, inerente à opção metodológica adotada.

As implicações do trabalho revelam-se relevantes tanto para o campo científico quanto para o social. Ao evidenciar a voz e o corpo como instrumentos informacionais do bibliotecário na formação de leitores, a pesquisa contribui para a compreensão da leitura como processo informacional, formativo e estético, e da oralidade como travessias entre o livro e a vida. A mediação oral desponta, assim, como prática potente de democratização do acesso à leitura literária, ao valorizar dimensões humanas do processo informacional e reafirmar a leitura como direito cultural.

No âmbito profissional e institucional, retoma-se que existem lacunas significativas na formação inicial e continuada dos bibliotecários, no que se refere à oralidade como prática mediadora. Os cursos de Biblioteconomia e Ciência da Informação ainda não contemplam de forma sistemática o desenvolvimento de competências relacionadas à voz, ao corpo e à presença, o que impacta diretamente a atuação dos profissionais nos espaços de leitura. Soma-se a isso a ausência de políticas institucionais e de programas contínuos de formação em

mediação oral, bem como a sobrecarga de tarefas administrativas e a desvalorização do papel do bibliotecário como agente cultural.

Essas limitações institucionais têm implicações diretas para os leitores, sobretudo aqueles em situação de vulnerabilidade social. Em muitos contextos, o mediador constitui o principal e, por vezes, o único elo entre o sujeito e o universo da literatura. Quando esse papel é fragilizado, o acesso à leitura se restringe e o direito cultural se esvazia. Nesse sentido, torna-se fundamental que as instituições reconheçam a importância da mediação oral e atentem para suas potencialidades como recurso inclusivo e adaptável, capaz de atender às especificidades de diferentes públicos, inclusive leitores com deficiências, com baixa escolarização ou inseridos em contextos de exclusão social e digital.

As infâncias emergem, nesse cenário, como campo privilegiado de atuação da mediação oral. Considerar a criança como sujeito de direitos implica assegurar-lhe o acesso à literatura e às experiências culturais que sustentam a construção de repertórios simbólicos desde cedo. A narração de histórias pode formar uma experiência formativa que articula escuta, participação e produção de sentidos, permitindo que a criança estabeleça diferentes relações com a leitura. Nesse processo, não apenas o mediador, mas também a criança, enquanto ouvinte, mobiliza corpo, voz, imaginação e memória.

Os achados indicam que a Oralífera contribui de modo significativo para a formação de leitores em uma sociedade marcada pela fragmentação dos estímulos e pelo consumo acelerado de informações. Ao reinscrever a leitura como experiência de encontro e oralidade, a narração mediada favorece a construção de vínculos com o texto literário, amplia repertórios culturais e reafirma a leitura como prática coletiva. Essa atuação exige do mediador compromisso e entrega, bem como repertório cultural e domínio de técnicas narrativas construídas ao longo de vivências leitoras.

Observou-se, ainda, que a Oralífera constitui um fenômeno de natureza efêmera, dependente do estado de presença tanto de quem narra quanto de quem escuta. Fatores internos, como cansaço ou ausência de identificação com a narrativa, e externos, como ruídos e desconfortos, podem fragilizar a experiência. Ainda assim, os sentidos produzidos no instante da interação podem perdurar por meio da memória e da cognição, atualizando-se e transformando-se ao longo do tempo.

A análise evidenciou que a Oralífera se sustenta em componentes relacionais fundamentais, entre os quais se destacam a escuta, a reciprocidade, o vínculo e as tensões. A escuta organiza a mediação ao orientar o ritmo da narrativa, as pausas, as modulações da voz e as escolhas do mediador, além de possuir implicações éticas e políticas, ao legitimar ou silenciar

vozes no processo mediacional. A reciprocidade refere-se à construção compartilhada da narrativa, marcada pela circulação de sentidos entre narrador e ouvintes. O vínculo, por sua vez, resulta da continuidade dessas interações e fortalece a permanência do leitor na experiência literária.

Ao longo dos encontros analisados, a Oralisfera revelou-se também como espaço formativo, no qual narradora e ouvintes aprenderam a lidar com limites, negociações, descontinuidades e encerramentos. O fim dos encontros, marcado pelo desejo de continuidade por parte das crianças, evidenciou a experiência da espera e da projeção simbólica como dimensões constitutivas da mediação. Do mesmo modo, as falhas técnicas e os momentos de dispersão reforçaram que a experiência literária não se define pelo controle absoluto da situação, mas pela capacidade do mediador de reconhecer o imprevisto e reorganizar a escuta.

As reflexões desenvolvidas ao longo desta pesquisa abrem caminhos para investigações futuras no campo da Mediação Oral da Literatura e da Ciência da Informação. Destaca-se a necessidade de aprofundar a formação inicial e continuada de bibliotecários narradores, considerando a oralidade, o corpo e a presença como competências informacionais e culturais fundamentais. Estudos comparativos em diferentes contextos institucionais e socioculturais, bem como pesquisas longitudinais sobre os impactos da mediação oral na formação de leitores, além do aprofundamento do conceito de presença em suas múltiplas dimensões, podem ampliar e consolidar o alcance teórico e metodológico da Oralisfera.

Conclui-se que a Oralisfera contribui para a formação de leitores ao instaurar uma relação viva com a linguagem, fortalecendo a articulação entre oralidade e literatura e ampliando as possibilidades de escuta, interpretação, produção de sentidos e pertencimento. Ao participar desses encontros orais, o leitor em formação desenvolve sensibilidade para a linguagem, memória e disposição para o diálogo com o texto e com o outro, configurando uma experiência de leitura profundamente humanizadora.

## REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. As narrativas de si ressignificadas pelo emprego do método autobiográfico. *In: SOUZA, Eliseu Clementino de; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (org.).* **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si.** Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2006. p. 149- 170.
- ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices.** 5. ed. São Paulo: Scipione, 2001.
- ABREU, Ana Caroline; BEDIN, Jéssica; SENA, Priscila. Mediação da leitura e literatura na educação infantil para o desenvolvimento integral. **InCID: Revista da Ciência da Informação e Documentação**, Ribeirão Preto, v. 12, n. 2, p. 89-108, set. 2021./fev. 2022. Disponível em: <https://revistas.usp.br/incid/article/view/180362>. Acesso em: 30 jan. 2026.
- ADAMS Tony E.; HERRMANN, Andrew F. Expanding our autoethnographic future. **Journal of Autoethnography**. Califórnia, v.1, n 1, p. 1–8, fev. 2020. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/338983942>. Acesso em: 30 jan. 2026.
- AGUIAR, Niliane Cunha de; PEREIRA, Sara Dantas Oliveira. A leitura infantil na perspectiva da Ciência da Informação brasileira: análise bibliométrica. **Cajueiro**, Aracaju, v. 3, n. 2, p. 21-50, maio/nov. 2021. Disponível em: <https://brapci.inf.br/v/194448>. Acesso em: 30 jan. 2026.
- AGUIAR, Niliane Cunha de; GOMES, Marcos Aurélio. A criança na perspectiva da Biblioteconomia e da Ciência da Informação: a contribuição dos estudos de usuários para o desenvolvimento da competência informacional infantil. **Informação em Pauta**, Fortaleza, v. 6, p. 1-22 , 2021. Disponível em: <https://brapci.inf.br/v/162440>. Acesso em: 30 jan. 2026.
- ALMEIDA JÚNIOR, Oswaldo Francisco de. Espaços e equipamentos informacionais. *In: BARBALHO, Célia Regina Simonetti; SILVA, Rovilson José da; GOMES, Samir Hernandes Tenório; BORTOLIN, Sueli (org.).* **Espaços e ambientes para leitura informação.** Londrina: ABECIN, 2012. p. 11-32.
- ALMEIDA JÚNIOR, Oswaldo Francisco de. Mediação da informação e múltiplas linguagens. **Pesquisa Brasileira em Ciência da Informação**, Brasília, v. 2, n. 1, p. 89-103, jan./dez. 2009. Disponível em: <https://revistas.ancib.org/index.php/tpbci/article/view/170/170>. Acesso em: 30 jan. 2026.
- ALMEIDA JÚNIOR. Oswaldo Francisco de. Mediação da Informação: um conceito atualizado. *In: BORTOLIN, Sueli; SANTOS NETO, João Arlindo; SILVA, Rovilson José (org.).* **Mediação oral da informação e da leitura.** Londrina: ABECIN, 2015. p. 8-32.
- ALMEIDA JÚNIOR, Oswaldo Francisco de; BORTOLIN, Sueli. Mediação da informação e da leitura 2007. *In: SEMINÁRIO EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO*, 2. 2007, Londrina. **Anais [...]** Londrina: UEL, 2007. p. 1-14. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/277769128\\_Mediacao\\_da\\_Informacao\\_e\\_da\\_Leitura](https://www.researchgate.net/publication/277769128_Mediacao_da_Informacao_e_da_Leitura). Acesso em: 30 jan. 2026.
- ALVES, Mariana de Souza. Leitura, literalidade e literatura infantil: reflexões necessárias à biblioteconomia. **Informação@Profissões**, Londrina, v. 9, n. 1, p. 143–162, jan./jun. 2020.

Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/infoprof/article/view/37974>. Acesso em: 30 jan. 2026.

ALVES, Rosimari Pereira dos Santos, **Mediação Oral da Literatura por meio das webséries: uma análise de The Lizzie Bennet Diaries e Dona Moça Eventos**. 2018. 142 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Universidade Estadual de Londrina, UEL, Londrina, 2018. Disponível em: <https://repositorio.uel.br/handle/123456789/16488>. Acesso em: 30 jan. 2026.

ANDRADE, Graziela Corrêa de. Corpo-Dispositivo Entre o visível e o invisível da informação. **Revista Eco-Pós**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 2, p. 232–243, 2015. Disponível em: [https://revistaecopos.eco.ufrj.br/eco\\_pos/article/view/1959](https://revistaecopos.eco.ufrj.br/eco_pos/article/view/1959). Acesso em: 30 jan. 2026.

ANDRADE, Graziela Corrêa de **Nós em rede: informação, corpo e tecnologias**. 2008. 210f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) - Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG, Belo Horizonte, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/>. Acesso em: 30 jan. 2026.

AZEN, Marcia; FIGUEIREDO, Talita Soares; BEZERRA, Arthur Coelho. As infâncias na ciência da informação: onde a práxis é o esperar mais vivo. **Encontros Bibli**, Florianópolis, v. 29, p.1-19, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/eb/a/njxRs6FYgkJGSVvfxb7NcBN/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 30 jan. 2026.

BACHELARD, Gaston. **O direito de sonhar**. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 1994.

BAJARD, Élie. **A descoberta da língua escrita**. São Paulo: Cortez, 2012.

BAJOUR, Cecilia. **Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura**. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

BARBOZA, Elder Lopes; ALMEIDA JÚNIOR, Oswaldo Francisco de. A mediação da informação nas discussões sobre os fluxos informacionais. **Informação em Pauta**, Fortaleza, v. 2 n. 2 jul./dez. 2017. Disponível em: <https://brapci.inf.br/v/41030>. Acesso em: 30 jan. 2026.

BARCELLOS, Gládis Maria Ferrão; NEVES, Iara Conceição Bitencourt Neves. **A hora do conto: da fantasia ao prazer de ler**. Porto Alegre: Sagra, 1995.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARRETO, Aldo de Albuquerque. Uma quase história da ciência da informação. **DataGramZero - Revista de Ciência da Informação**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 2, p. 1-17, abr. 2008. Disponível em: <http://ridi.ibict.br/handle/123456789/162>. Acesso em: 30 jan. 2026.

BARRETO, Damaris de Queiroz. A leitura literária na universidade: condições e concepções no cotidiano acadêmico. In: DUMONT, Lígia Maria Moreira; MENDONÇA, Ismael Lopes (org.). **Leitor, leitura e seus contextos: livro de estudos**. Florianópolis; Belo Horizonte: Rocha Gráfica e Editora; PPGCI/UFMG, 2021. p. 91-104. *Ebook*.

BECK, Douglas L.; FLEXER, Carol. Listening Is Where Hearing Meets Brain ... in Children and Adults. **The Hearing Review**, 2011. Disponível em: <https://hearingreview.com/hearing-loss/listening->

is-where-hearing-meets-brain-in-children-and-adults-2. Acesso em: 30 jan. 2026.

BÖHME, Gernot. A atmosfera como o conceito fundamental da nova estética. **Thesis Eleven**, Frankfurt, v. 36, 1993, p. 1-18. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/303990518\\_Atmosphere\\_as\\_the\\_Fundamental\\_Concept\\_of\\_a\\_New\\_Aesthetics](https://www.researchgate.net/publication/303990518_Atmosphere_as_the_Fundamental_Concept_of_a_New_Aesthetics). Acesso em: 30 jan. 2026.

BOLÍVAR, Antonio.; DOMINGO, Jesus; FERNÁNDEZ, Manuel. **La investigación biográfico-narrativa em educación: enfoque e metodologia**. Madrid: La muralla, 2001.

BOLÍVAR, Antonio; PORTA, Luis. La investigación biográfico narrativa en educación: entrevista a Antonio Bolívar. **Revista de Educación**, Mar del Plata, v. 1, n. 1, p. 199-212, 2010. Disponível em: [http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r\\_educ/article/view/14/58](http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/14/58). Acesso em: 30 jan. 2026.

BOLÍVAR, Antonio. A expressividade epistêmico-metodológica da pesquisa (auto) biográfica. *In*: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto, BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza, ARAÚJO, Mairce da Silva (org.). **Pesquisa (Auto)biográfica: fontes e questões**. Curitiba: CRV, 2014. p. 113-127.

BOLONGNA, Corrado. Voz. *In*: **Enciclopédia Einaudi: oral/escrito, argumentação**. v. 11. Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda, 1987. p. 58-92.

BORKO, Harold. Information Science: What is it? **American Documentation**, Washington, v.19, n.1, p.3-5, jan. 1968. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Instituicao/Docentes/EdbertoFerneda/k---artigo-01.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2026.

BORTOLIN, Sueli. **A leitura literária nas Bibliotecas Monteiro Lobato de São Paulo e Salvador**. 2001. 233f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) - Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista, Unesp, Marília, 2001. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/93715>. Acesso em: 30 jan. 2026.

BORTOLIN, Sueli. **Mediação Oral da Literatura: A voz dos bibliotecários lendo ou narrando**. 2010. 232 f. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) - Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista, Unesp, Marília, 2010. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/handle/11449/103349>. Acesso em: 30 jan. 2026.

BORTOLIN, Sueli. Mediação Oral da Literatura e a Estética da Recepção. **Revista EDICIC, [S.l.]**, v.1, n.3, p. 265-276, jul./set. 2011. Disponível em: <http://www.edicic.org/revista/>. Acesso em: 30 jan. 2026.

BORTOLIN, Sueli; ALMEIDA JÚNIOR, Oswaldo Francisco de. Oralidade e a ética na mediação da literatura. **Informação&Informação**, Londrina, v. 19, n. 2, p. 171-190, maio/ago. 2014. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/informacao/article/view/13902>. Acesso em: 30 jan. 2026.

BORTOLIN, Sueli; BORGHI, Vera Jussara. A interação entre o bibliotecário e o leitor-ouvinte na contação de histórias. **Informação@Profissões**, Londrina, v. 3, n. 1/2, p. 213-226, jan./dez. 2014. Disponível em: [https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/infoprof/article/view/21059/pdf\\_25](https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/infoprof/article/view/21059/pdf_25). Acesso em: 30 jan. 2026.

BORTOLIN, Sueli; CAVALCANTE, Luciane de Fátima Beckman; SANTOS NETO, João Arlindo; ALMEIDA JÚNIOR, Oswaldo Francisco de. Oralidade, mediação da informação e

da literatura na escola. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO. 16. 2015. João Pessoa, **Anais** [...] João Pessoa. [p. 1-17]. 2015. Disponível em: <https://brapci.inf.br/v/187373>. Acesso em: 30 jan. 2026.

BORTOLIN, Sueli; SANTOS NETO, João Arlindo. Mediação oral da informação: a visibilidade dos mediadores da Ciência da Informação. *In*: BORTOLIN, Sueli; SANTOS NETO, João Arlindo; SILVA, Rovilson José (org.). **Mediação oral da informação e da leitura**. Londrina: ABECIN, 2015. p. 33-58.

BORTOLIN, Sueli; SANTOS NETO, João Arlindo. Mediação oral da informação e da leitura: no sofá da sala com três Paulos. **Folha de Rosto**, Juazeiro do Norte, v. 9, n. 1, p. 259-278, 14 abr. 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufca.edu.br/ojs/index.php/folhaderosto/article/view/967>. Acesso em: 30 jan. 2026.

BORTOLIN Sueli; SILVA, Rovilson José da. Ensino da literatura infantojuvenil na graduação e pós-graduação em Ciência da Informação. **Rebecin**, São Paulo, v.2, n.2, p.124-137, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://www.abecin.org.br/revista/index.php/rebecin>. Acesso em: 30 jan. 2026.

BRANT, José Mauro. A terceira margem da cena. *In*: PRIETO, Benita (org.). **Contadores de Histórias: um exercício para muitas vozes**. Rio de Janeiro: Prieto Produções Artísticas, 2011. [e-book]. p. 67–72.

BUCKLAND, Michael K. Information as thing. **Journal of the American Society for Information Science (JASIS)**, v. 45, n. 5, p. 351-360, 1991. Tradução livre de Luciane Artêncio. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/910557588/Buckland-1991-Traducao>. Acesso em: 30 jan. 2026.

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

BUSH, Vannevar. Como podemos pensar. Tradução de Luana Villac. **Revista Latinoamericana Psicopatologia Fundamental**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 14-32, mar. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rlpf/a/9dXfz7Dbnqhw7NKQRQ3Knkg/?lang=pt>. Acesso em: 30 jan. 2026.

CALDIN, Clarice Fortkamp. A função social da leitura da literatura infantil. **Encontros Bibli: Revista Eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, Florianópolis, v. 8 n. 15, p. 47-58, jan./jul. 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/view/1518-2924.2003v8n15p47>. Acesso em: 30 jan. 2026.

CALHEIRA, Fausto José Silva; SANTOS, Raquel do Rosário. As dimensões da mediação da informação como fundamento para a mediação da leitura voltada para o idoso. **Em Questão**, Porto Alegre, v. 28, n. 2, p. 1-25, abr./jun; 2022. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/EmQuestao/article/view/112916>. Acesso em: 30 jan. 2026.

CAMPOS, Cláudia de Arruda; BEZERRA, Maria de Lourdes Leandro. A hora da história. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 65, p. 78-85, 1988. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1199>. Acesso em: 30 jan. 2026.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade**. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2006.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. *In*: CANDIDO, Antonio. **Vários Escritos**. 5.ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011. p. 171-193.

CANTON, Katia. **Espaço e lugar**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

CAPELATTO, Igor Alexandre. Analogias entre gesto e corpo. **Revista Eletrônica Extensão em Debate**, Maceió, v. 11, n. 09, p. 1-14, ed. esp. 2022. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/extensaoemdebate/article/view/14528/10036>. Acesso em: 30 jan. 2026.

CAPURRO, Rafael; HJORLAND, Birger. O conceito de informação. **Perspectivas em Ciência da Informação**, Belo Horizonte, v. 12, n. 1, p. 148-207, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/pci/article/view/22360>. Acesso em: 30 jan. 2026.

CARVALHO, Luana Karen Rodrigues de; CAVALCANTE, Lídia Eugenia. Mediação da leitura em sala de aula: a formação do bibliotecário mediador. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, São Paulo, v. 18, n. esp., p. 01-20, 2022. Disponível em: <https://brapci.inf.br/v/202741>. Acesso em: 30 jan. 2026.

CASCUDO, Luis da Câmara. **Literatura oral no Brasil**. São Paulo: Global, 2012.

CAVALCANTE, Lidia Eugenia. Mediação e narrativa na voz dos contadores de histórias. *In*: BORTOLIN, Sueli; SANTOS NETO, João Arlindo; SILVA, Rovilson José (org.). **Mediação oral da informação e da leitura**. Londrina: ABECIN, 2015. p. 107-125.

CHAMBERS, Aidan. **Diga-me**: as crianças, a leitura e a conversa. São Paulo: Cortez, 2023.

CHARTIER, Roger. As revoluções da leitura no ocidente. *In*: ABREU, Marcia (org.). **Leitura, história e história da leitura**. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras: Associação de leitura do Brasil; São Paulo: FAPESP, 1999. p. 19-32.

COELHO, Betty. **Contar histórias: uma arte sem idade**. 10 ed. São Paulo: Ática, 1999.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2000.

COLASANTI, Marina. **O menino que achou uma estrela**. 5 ed. São Paulo: Global, 2000.

COHN, Clarisse. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

COSTA, Aline Cristina Chanan **Mediação Oral da Literatura para bebês**. 2019. 114f. Dissertação (Mestrado em ciência da Informação) - Universidade Estadual de Londrina, UEL, Londrina, 2019. Disponível em: <https://repositorio.uel.br/handle/123456789/9194>. Acesso em: 30 jan. 2026.

COSTA, Júlia Raquel Farias da; ALBUQUERQUE, Daniela Eugênia Moura de. Ciência da Informação, tradição oral e griôs: um diálogo desafiador. **Informação em Pauta**, Fortaleza, v. 9, p. 1-14, 2025. Disponível em: <https://brapci.inf.br/v/345400>. Acesso em: 30 jan. 2026.

CULLER, Jonathan. **Teoria literária: uma introdução**. São Paulo: Beca, 1999.

CUNHA, Ana Paula Turatti da; CALDIN, Clarice Fortkamp; JACINTHO; Eliana Maria dos Santos Bahia. A carência de estudos sobre literatura infantil nos Currículos de graduação de biblioteconomia no Brasil. **Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina**, Florianópolis, v. 25, n. 2, p. 201-221, abr./jul., 2020. Disponível em: <https://revista.acbsc.org.br/racb/article/view/1676/pdf>. Acesso em: 30 jan. 2026.

DIVERTIDA MENTE. Direção: Pete Docter; Ronnie del Carmen. Estados Unidos: Pixar Animation Studios, Walt Disney Pictures, 2015. Filme (1h35min).

DOURADO, Maira Prieto Bento. A criança contemporânea e a noção de cuidado: uma reflexão a partir da fenomenologia hermenêutica **Revista Subjetividades**, Fortaleza, v. 21 n. Especial 1 , p. 1-13, 2021. Disponível em: <https://ojs.unifor.br/rmes/article/view/e9492/pdf>. Acesso em: 30 jan. 2026.

DUMONT, Lígia Maria Moreira. Construtos próprios sobre leitura na Ciência da Informação. *In*: DUMONT, Lígia Maria Moreira (org.). **Leitor e leitura na Ciência da Informação: diálogos, fundamentos, perspectivas**. Belo Horizonte: ECI; UFMG, 2020. p. 21-52.

EAGLETON, T. **Teoria da literatura: uma introdução**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

ELLIS, Carolyn; ADAMS, Tony E.; BOCHNER, Arthur P. Autoetnografia: uma visão geral **Forum Qualitative Sozialforschung; Forum: Qualitative Social Research**, Berlim, v. 12 , n. 1 , art. 10, p.1-18, jan. 2011. Disponível em: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1101108>. Acesso em: 30 jan. 2026.

ELLIS, Carolyn; ADAMS, Tony E.; BOCHNER, Arthur P. Autoetnografia: un panorama. *In*: CALVA, Sílvia M. Bénard (org.). **Autoetnografia: una metodología cualitativa**. San Luis, Mexico: Universidad Autonoma de Aguascalientes; El Colegio de San Luis, 2019. p.17-41.

ESPERANÇA, Joice Araújo. Quem são as crianças contemporâneas? Reflexões sobre a construção das infâncias na sociedade de consumidores. **Revista Diversidade e Educação**, Rio Grande, v. 3, n. 6, p. 22-28, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/divedu/article/view/6405>. Acesso em: 30 jan. 2026.

FIDALGO, Lucia Maria da Cruz; ESTAVEL, Lizandra Brasil. A ciência, a literatura infantil, a literatura juvenil e a alfabetização científica: novas conexões. **Biblionline**, João Pessoa, v. 20, n. 2, p. 3-14, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/biblio/article/view/70747>. Acesso em: 30 jan. 2026.

FLECK, Felícia de Oliveira; CUNHA, Miriam Figueiredo Vieira da; CALDIN, Clarice Fortkamp. Livro ilustrado: texto, imagem e mediação. **Perspectivas em Ciência da Informação**, Belo Horizonte, v. 21, n. 1, p. 194-206, jan./mar. 2016. Disponível em: <https://brapci.inf.br/v/33369>. Acesso em: 30 jan. 2026.

FREIRE, Gustavo Henrique. Ciência da informação: temática, histórias e fundamentos. **Perspectivas em Ciência da Informação**, Belo Horizonte, v.11, n.1, p. 6-19, jan./abr. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pci/a/rPpchWXW8kKL8tYQ36tJH4w/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 jan. 2026.

FREIRE, Gustavo Henrique; FREIRE Isa Maria. **Introdução à Ciência da Informação**. 2. ed. João Pessoa: Editora da UFPB, 2015.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. ed. 51. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 76. ed. Rio de Janeiro: Paz&Terra, 2023.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. 13. reimpr. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GIRARDELLO, Gilka. **Eu tenho uma coisa pra contar"**: Inspirações para a escuta das narrativas infantis. Revista da FUNDARTE. Montenegro, p.1-20, ano 20, nº 42, julho/setembro de 2020. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/inde x.php/RevistadaFundarte/index>> 3. Acesso em: 30 jan. 2026.

GIRARDELLO, Gilka. Imaginação: arte e ciência na infância. **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 2 (65), p. 75-92, maio/ago. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/NzsgHwpBkM6X9gv7NvDvRWL/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 jan. 2026.

GIRARDELLO, Gilka. Voz, presença e imaginação: a narração de histórias e as crianças pequenas. In: FRITZEN, Celdon; CABRAL, Gladir (org.). **Infância**: imaginação e educação em debate. Campinas, SP: Papyrus, 2007. p. 39-57.

GOMES, Adriano Lopes. O tempo tece o verbo na voz: o contador de histórias e as memórias de leitura. **Vivência**, Natal, v. 29, p. 23-32, 2006.

GOMES, Henriette Ferreira. A dimensão dialógica, estética, formativa e ética da mediação da informação. **Informação&Informação**, Londrina, v. 19, n. 2, p. 46 - 59, maio./ago. 2014. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/informacao/article/view/19994>. Acesso em: 05 dez. 2025.

GOMES, Henriette Ferreira. Como se interligam a mediação da leitura e a mediação da informação? *[S.l.]*: Youtube; **Rede Mediar**, 2021. 1 vídeo (1:34:51). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=23aJljs0oEc>. Acesso em: 30 jan. 2026.

GOMES, Henriette Ferreira. Mediação da informação e suas dimensões dialógica, estética, formativa, ética e política: um fundamento da Ciência da Informação em favor do protagonismo social. **Informação & Sociedade: Estudos**, João Pessoa, v.30, n.4, p. 1-23, out./dez. 2020. Disponível em: <https://brapci.inf.br/v/153133> Acesso em: 30 jan. 2026.

GREINER, Christine. **O corpo**: pistas para estudos indisciplinados. 2. ed. São Paulo: Annablume, 2005.

JACKIW, Elizandra; BENVENUTTI, Cristiane Dall'Agnol da Silva; HARACEMIV; Sônia Maria Chaves. A amorosidade no ato de educar em Paulo Freire e Humberto Maturana: aproximações possíveis. **Revista Teias**. Rio de Janeiro, v. 22, n. 67, p.7-17, 2021. Disponível em : <https://doi.org/10.12957/teias.2021.61965>. Acesso em 30 jan. 2026.

JESUS, Ingrid Paixão de; GOMES, Henriette Ferreira. Dimensões da mediação da informação e suas contribuições para a formação do mediador da leitura: aproximações teóricas e empíricas. **Encontros Bibli: Revista Eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, Florianópolis, v. 26, p. 01-24, 2021. Disponível em: <https://brapci.inf.br/v/165937>. Acesso em: 30 jan. 2026.

KNOWLES, Malcolm Shepherd. **The adult learner: a neglected species**. 3. ed. Houston: Gulf Publishing Company, 1984.

LAGO, Angela. **A festa no Céu: um conto do nosso folclore**. 8 ed. São Paulo: Melhoramentos, 1999.

LAJOLO, Marisa.; ZILBERMAN, Regina. **Literatura Infantil Brasileira: História & Histórias** 6 ed. 7 impr. São Paulo: Ática, 2007.

LE COADIC, Yves François. **A Ciência da Informação**. Brasília: Briquet de Lemos, 1996.

MACHADO, Regina. **A arte da palavra e da escuta**. São Paulo: Reviravoltas, 2015.

MARTINS, Ana Amélia Lage. **Mediação: reflexões no campo da Ciência da Informação**. 2010. 253 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Universidade Federal de Minas Gerais, UFMF, Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/ECID-88MHR9>. Acesso em: 30 jan. 2026.

MARTINS, Ana Amélia Lage. Mediação: categoria lógica, ontológica, epistemológica e metodológica. **Investigación Bibliotecológica**, Mexico, v. 30, n. 80, p. 133-154, jul./set. 2019. Disponível em: [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0187-358X2019000300133](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-358X2019000300133). Acesso em: 30 jan. 2026.

MARTINS, Ana Amélia Lage. Mediação, comunicação e informação: a centralidade do sujeito e a produção da racionalidade neoliberal. **Em Questão**, Porto Alegre, v. 27, n. 4, p. 272-295, out./dez. 2021. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/EmQuestao/article/view/108642/64057>. Acesso em: 30 jan. 2026.

MARTINS, Ana Amélia Lage; MARTELETO, Regina Maria. Mediações da informação: sentidos sócio-históricos. **Perspectivas em Ciência da Informação**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 174-196, mar. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1981-5344/4140>. Acesso em: 30 jan. 2026.

MARTINS, Leda. Performances da oralitura: corpo, lugar da memória. **Letras**, Santa Maria, n. 26, p. 63–81, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/11881>. Acesso em: 25 nov. 2025.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MEDEIROS, Vera Lúcia Cardoso. Quando a voz ressoa na letra: conceitos de oralidade e formação do professor de literatura. **Organon**, Porto Alegre, n. 42, p. 69-84, jan./jun. 2007. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/organon/article/view/36161>. Acesso em: 30 jan. 2026.

MEIRELES, Cecília. **Problemas da literatura infantil**. 3 ed. Rio de Janeiro. Nova Fronteira, 1984.

MELLO, Suely Amaral. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, 83-104, jan./jun. 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/1630/1371>. Acesso em: 30 jan. 2026.

NAÇÕES UNIDAS BRASIL. Os objetivos para o Desenvolvimento Sustentável: Educação de qualidade. Brasília: Nações Unidas Brasil, 2025. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs/4>. Acesso em: 22 out. 2025.

NEVES, André. **Lá fora**. São Paulo: Cia das Letrinhas, 2022.

OLIVEIRA, Heloá Cristina Camargo de; ALMEIDA JÚNIOR, Oliveira Oswaldo Francisco de. Uma análise fenomenológica da mediação a partir das perspectivas filosófica (Hegel), social (Marx) e psicológica educacional (Vygotsky). **Informação em Pauta**, Fortaleza, v. 8, n. esp. jul. 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufc.br/informacaoempauta/article/view/89214>. Acesso em: 30 jan. 2026.

PEREIRA, Vanessa de Oliveira; ROSA, Silandra Badch. Corpo, gestos e movimentos. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO - SIEDUCA. 22. 2017. Canoas, **Anais** [...] Canoas - ULBRA. p. 1-5. Disponível em: <https://ulbracds.com.br/index.php/sieduca/article/view/1197/188>. Acesso em: 30 jan. 2026.

PERROTTI, Edmir. **O texto sedutor na literatura infantil**. São Paulo: Ícone, 1986.

PERROTTI, Edmir. Sobre informação e protagonismo cultural. *In*: GOMES, Henriette Ferreira.; NOVO, Hildenise Ferreira. **Informação e protagonismo social**. Salvador: UFBA, 2017. p. 11-26.

PETIT, Michèle. **A arte de ler: ou como resistir à adversidade**. Editora: 34, São Paulo, 2009.

PINNA, Daniel Moreira de Sousa. **Animadas personagens brasileiras: a linguagem visual das personagens do cinema de animação contemporâneo brasileiro**. 2006. 452f. Dissertação (Mestrado em Design) – Pontifícia Católica do Rio de Janeiro (PUCRio), Rio de Janeiro, 2006.

POTT, Eveline Tonelotto Barbosa. Perspectivas sobre a infância em debate: contribuições de Piaget, Vigotski e Wallon. **Perspectivas em Psicologia**, Uberlândia, v. 23, n. 1, p. 75 - 93, jan./jun. 2019. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/perspectivasempsicologia/article/view/50606>. Acesso em: 30 jan. 2026.

PRADO, Marcos Aparecido Rodrigues do. Acolhimento e receptividade pela mediação da informação. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, São Paulo, v. 19, p. 01-36, 2023. Disponível em: <https://rbbd.febab.org.br/rbbd/article/view/1729/1459>. Acesso em: 30 jan. 2026.

PRADO, Marcos Aparecido Rodrigues do. O acolhimento como princípio da mediação da informação. **Folha de Rosto: Revista de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, Juazeiro do Norte, v. 6, n. 3, p. 5-13, set./dez. 2020. Disponível em: <http://www.repositorio.ufal.br/jspui/handle/123456789/13810>. Acesso em: 30 jan. 2026.

RABELLO, Rodrigo. Mediação da informação em presença: situacionalidade, transitoriedade e simetria entre implicadores e implicados. **LOGEION: Filosofia da informação**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, p. 62-90, set. 2022/fev. 2023. Disponível em: <https://revista.ibict.b r/inf/article/view/6090>. Acesso em: 30 jan. 2026.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível: estética e política**. 2. ed. São Paulo: EXO experimental org.; Editora 34, 2009.

REIS, Meire Barra Rosa; BORTOLIN, Sueli. *Ambiência para Narrativas Orais*. In: BARBALHO, Célia Regina Simonetti; SILVA, Rovilson José da; GOMES, Samir Hernandes Tenório; BORTOLIN, Sueli (org.). **Espaços e ambientes para leitura informação**. Londrina: ABECIN, 2012. p. 57-92.

RIBEIRO, Jonas. **Ouvidos dourados: a arte de ouvir as histórias (... para depois contá-las...)**. 6. ed. São Paulo: Ave Maria, 1999.

RIBEIRO, Marcela Arantes; ALMEIDA JÚNIOR, Oswaldo Francisco de. Da mediação à apropriação da informação: um olhar para o usuário da informação. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, São Paulo, v. 18, n. esp. IV Encontro de Pesquisa em Informação e Mediação (EPIM), p. 01-17, 2022. Disponível em: <https://rbbd.febab.org.br/rbbd/article/view/1825>. Acesso em: 30 jan. 2026.

RODRIGUES, Carlos Alberto; CALDIN, Clarice Fortkamp; JACINTHO, Eliana Maria dos Santos Bahia. *Leitura literária para crianças: reflexões sobre responsabilidade social do bibliotecário*. **Ponto de Acesso**, Salvador, v. 14, n. 2/3, p. 44-60, ago./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistaici/article/view/38248>. Acesso em: 30 jan. 2026.

SÁ, Jéssica Patrícia Silva de; PAULA, Claudio Paixão Anastácio de. *Interloquções entre leitura e Ciência da Informação: análise de dissertações e teses sobre leitura literária no âmbito da Ciência da Informação*. **Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina**, Florianópolis, v. 25, n. 3, p. 618-635, ago./dez., 2020. Disponível em: <https://revista.acbsc.org.br/racb/article/view/1723/pdf>. Acesso em 01 jan. 2025.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do Império cognitivo: as afirmações das epistemologias do sul**. 3 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

SANTOS NETO, João Arlindo. **O estado da arte da mediação da informação: uma análise histórica da construção e desenvolvimento dos conceitos**. 2019. 460 f. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Marília, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/items/c44c0313-6750-4148-a142-a8dc7682b532>. Acesso em: 30 jan. 2026.

SANTOS NETO, João Arlindo; BORTOLIN, Sueli; ALMEIDA JÚNIOR, Oswaldo Francisco de. *A concepção de apropriação da informação nos periódicos da área “comunicação e informação” e anais do Enancib*. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO – ENANCIB. 18., 2017, Marília, **Anais [...]** Marília, Unesp, 2017. p. 1-20. Disponível em: <https://brapci.inf.br/v/105333>. Acesso em: 30 jan. 2026.

SANTOS, Márcio de Souza; FOURAUX, Carolina Gonçalves da Silva; OLIVEIRA, Valéria Marques de. *Narrativa como método de pesquisa*. **Revista Valore**, Volta Redonda, v. 5 (Edição Especial), p. 37-51, 2019. Disponível em: <https://revistavalore.emnuvens.com.br/valore/article/view/400/303>. Acesso em: 30 jan. 2026.

SARACEVIC, Tefko. *Ciência da Informação: origem, evolução e relações*. **Perspectivas em Ciência da Informação**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 41-62, jan./jun. 1996. Disponível em:

<https://periodicos.ufmg.br/index.php/pci/article/view/22308/17916>. Acesso em: 30 jan. 2026.

SIGNATES, Luiz. Estudos sobre o conceito de mediação. **Novos Olhares**, São Paulo, n. 2, p. 37- 49, jul./dez.1998. Disponível em: <https://revistas.usp.br/novosolhares/article/view/51315>. Acesso em: 30 jan. 2026.

SILVA, Elizabete de Oliveira da; FARIAS, Gabriela Belmont de. Aspectos da responsabilidade social na formação do bibliotecário. **Revista EDICIC**, [S.l.], v.1, n.2, p.159-172, abr./jun. 2011. Disponível em: <https://brapci.inf.br/v/259059>. Acesso em: 4 fev. 2025.

SILVA, Fernando Santos da; NUNES, Jefferson Veras; CAVALCANTE, Lidia Eugênia. O conceito de mediação na Ciência da Informação brasileira: uma análise a partir da BRAPCI. **Brazilian Journal of Information Science: Research Trends**, Marília, v. 12, n. 2, p. 33-42, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.36311/1981-1640.2018.v12n2.05.p33>. Acesso em: 30 jan. 2026.

SILVA, Greice Ferreira; BORTOLIN, Sueli. A criança, a leitura e a biblioteca infantil. *In*: BORTOLIN, Sueli; SANTOS, Raquel do Rosário; SOUSA, Ana Cláudia Medeiros de (org.). **Biblioteca infantil: território de infâncias**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica; San José (Costa Rica): Editorial EDICIC, 2024. Disponível em: [https://ebooks.marilia.unesp.br/index.php/lab\\_editoria/catalog/book/445](https://ebooks.marilia.unesp.br/index.php/lab_editoria/catalog/book/445). Acesso em: 30 jan. 2026.

SILVA, Ivanice Prado da; SILVA, Winglyd Thais do Nascimento da; LOURENÇO, Adriana. Narração de História como mediação de leitura: contribuição na formação do bibliotecário. **Ciência da Informação em Revista**, Maceió, v. 3, n. 2, p. 10–17, 2016. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/cir/article/view/2542>. Acesso em: 30 jan. 2026.

SILVA, Jonathas Luiz Carvalho; FARIAS, Maria Giovanna Guedes. Abordagens conceituais e aplicativas da mediação nos serviços de informação. **InCID: Revista de Ciência da Informação e Documentação**, Ribeirão Preto, v. 8, n. 2, p. 106-123, 2018. Disponível em: <https://brapci.inf.br/#/v/41851>. Acesso em: 30 jan. 2026.

SILVA, Regiane Cristina Lopes da. **O bibliotecário-narrador e os encontros narrativos: contribuições bakhtinianas para o incentivo à Mediação Oral da Literatura**. 2020. 226 f. Dissertação (Mestrado em Biblioteconomia) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, UERJ, Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <http://www.repositorio-bc.unirio.br:8080/xmlui/handle/unirio/13133?show=full>. Acesso em: 30 jan. 2026.

SILVA, Rovilson José da. Oralidade e mediação pedagógica de leitura na escola. *In*: BORTOLIN, Sueli; SANTOS NETO, João Arlindo; SILVA, Rovilson José (org.). **Mediação oral da informação e da leitura**. Londrina: ABECIN, 2015. p. 89-106.

SILVA, Rovilson José da; BORTOLIN, Sueli. Das prateleiras às mãos. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 3, n. 6, jan./jun. 2001. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/3713>. Acesso em: 30 jan. 2026.

SILVA, Rovilson José da; BORTOLIN, Sueli. Reflexões sobre a leitura e a biblioteca escolar. *In*: SILVA, Rovilson José da; BORTOLIN, Sueli (org.). **Fazeres cotidianos na biblioteca escolar**. 2.ed. São Paulo: ABECIN Editora, 2018.

SILVA, Rovilson José; ALMEIDA JÚNIOR, Oswaldo Francisco de. Mediação: perspectivas

conceituais em Educação e Ciência da Informação. **Perspectivas em Ciência da Informação**, Belo Horizonte, v. 23, n. 2, p. 71-84, abr./jun. 2018. Disponível em: <https://brapci.inf.br/v/34636>. Acesso em: 30 jan. 2026.

SILVA Rubens Alves da; FLECHA, Luis Carlos Quintino Cabral. A mediação da Informação e o protagonismo de Mestres da Capoeira Angola como chave no processo de promoção do giro-decolonial. **Liinc em Revista**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 2, p. 1-25, nov. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.18617/liinc.v17i2.5788>. Acesso em: 30 jan. 2026.

SISTO, Celso. Contar histórias, uma arte maior. *In*: MEDEIROS, Fábio Henrique Nunes e MORAES, Taiza Mara Rauén (org.). **Memorial do Proler**: Joinville e resumos do Seminário de Estudos de Linguagem. Joinville, UNIVILLE, 2007. p. 39-41. Disponível em: <https://document.onl/education/contar-historias-uma-arte-maior-celso-sisto.html?page=1>. Acesso em: 30 jan. 2026.

SOUSA, Cristina de. Emoções e expressão facial: novos desafios **Psicologia**, Lisboa, v. 24, n. 2, p. 17-41, 2010. Disponível em: <https://revista.appsicologia.org/index.php/rpsicologia/article/view/303/65>. Acesso em: 30 jan. 2026.

SOUSA, Laiana Ferreira de; LIMA, Izabel França de; CAVALCANTE, Lídia Eugênia. “Vestindo o personagem”: o contador de histórias do século XXI. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO – ENANCIB. 18., 2017, Marília, **Anais [...]** Marília, Unesp, 2017. p. 1-20. Disponível em: <https://brapci.inf.br/v/105400>. Acesso em: 30 jan. 2026.

SOUZA, Renata Junqueira de; MOTOYAMA, Juliane Francischeti Martins. Contação de histórias, espaço e mediação: as experiências do CELLIJ. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**, Canoas, v. 24, n. 2, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18316/recc.v24i2.5108>. Acesso em: 30 jan. 2026.

STOKOE, Patricia; HARF, Ruth. **Expressão Corporal na pré-escola**. 5. ed. São Paulo: Summus, 1987.

SUNWOLF, J.D. Era uma vez, para a alma: uma revisão dos efeitos do storytelling nas tradições religiosas. **Comunicação&Educação**, São Paulo, v.10, n. 3, p. 305-325, set./dez. Disponível em: [https://revistas.usp.br/comueduc/pt\\_BR/article/view/37544/40258](https://revistas.usp.br/comueduc/pt_BR/article/view/37544/40258) 2005. Acesso em: 30 jan. 2026.

TEIXEIRA, Érica Jaqueline Pizapio; PACÍFICO, Juracy Machado; BARROS, Josemir Almeida. O diário de campo como instrumento na pesquisa científica: contribuições e orientações **Cuadernos de educación y desarrollo**, Espanha, v.15, n.2, p. 1678-1705, 2023. Disponível em: <https://ojs.cuadernoseducacion.com/ojs/index.php/ced/article/view/1090/982>. Acesso em: 06 mar. 2025.

TERREIROS do brincar. Direção: David Reeks; Renata Meirelles. Produção: Estela Renner, Marcos Nisti, Luana Lobo. Los Angeles: Estudio Maria Farinha Filmes, 2017. 1 vídeo (51 min.), Apple TV.

TRICHES, Marcos César. **Mediação oral da informação e oralidade mediatizada em podcasts**. 94f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Universidade Estadual de Londrina, UEL. Londrina, 2023. Disponível em: <https://repositorio.uel.br/items/456fecab-d5c2-4597-afab-8675ed6ca98b>. Acesso em: 30 jan. 2026.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar**: a perspectiva da experiência. São Paulo: DIFEL, 1983.

URBANO, Hudinilson. **Oralidade na literatura: (o caso Rubem Fonseca)**. São Paulo: Cortez, 2000.

VARELA, Aida Varela; BARBOSA, Marilene Lobo Abreu; FARIAS, Maria Giovanna Guedes. Mediação em múltiplas abordagens. **Informação&Informação**, Londrina, v. 19, n. 2, p. 138 - 170, maio/ago. 2014. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/informacao/article/view/19998>. Acesso em: 30 jan. 2026.

VIANNA, Klauss. **A dança**. 5. ed. São Paulo: Summus, 2008.

WISNIK, José Miguel. **O som e o sentido: uma história das músicas**. 2 ed. 2. reimp. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

ZILBERMAN, Regina. **Teoria da literatura I**. 2.ed. Curitiba: IESDE Brasil, 2012.

ZIRIMU, P. Oral power and europhone glory: orature, literature, and stolen legacies. *In: WA THIONGO, Ngugi. **Gunpoints, and dreams: towards a critical theory of the arts and the state in Africa***. Oxford: Clarendon Press, 1998.

ZUMTHOR, Paul. **A letra e a voz: a “literatura” medieval**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

ZUMTHOR, Paul. **Escritura e nomadismo**. Cotia: Ateliê Editorial, 2005.

ZUMTHOR, Paul. **Introdução à poesia oral**. São Paulo: Hucitec, 1997.

ZUMTHOR, Paul. **Performance, recepção, leitura**. 2. ed. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

**APÊNDICES**

## APÊNDICE A

Transcrição do vídeo de 15 de maio de 2025 – primeiro encontro

Legendas:

Em preto: fala  
 Em vermelho: rubricas indicando o contexto  
 Em azul: expressões faciais e corporais  
 Em roxo: texto da história narrada  
 CAIXA ALTA: FALANDO BEM ALTO.

## REGISTRO DA COLETA DE DADOS DO DIA 15-05-2025

**Narradora:** Olá, olá. Pode entrar. Oi, gente! Pode ficar bem à vontade. Tem cadeira, almofada, pode sentar onde vocês quiserem. (faz gestos de oi, com as mãos). Tem cadeira pra todo mundo, não precisa correr. Tem lugar aqui ó. Tem aqui. Tem aqui ó. Todo mundo acomodado? Todo mundo acomodado? Todo mundo ficou bem? Tem gente que está bem à vontade, né? Foi pra isso mesmo que a gente deixou este espaço aqui hoje pra vocês. Vocês se lembram de mim?

**Ouvintes:** SIM! (Em uníssimo).

**Narradora:** Mas eu duvido que vocês se lembram do meu nome...

**Ouvintes:** ANA CLÁUDIA! (Em uníssimo).

**Narradora:** Nossa, vocês ‘tão bom’ de memória, hein? As vezes nem eu lembro do meu nome...vocês tão bom. Vocês receberam um papelzinho para participar do dia de hoje, não foi?

**Ouvintes:** SIM! (Em uníssimo).

**Narradora:** Todo mundo assinou?

**Ouvintes:** SIM! (Em uníssimo).

**Narradora:** O responsável assinou?

**Ouvintes:** SIM! (Em uníssimo).

**Narradora:** Olha que eu vou conferir, depois. (silêncio) Gente, vocês se lembram do meu nome, lembram que eu chamei pra virem pra cá, mas se lembram porque ‘cês tão’ aqui?

**Ouvintes:** SIM! Pra ouvir histórias!

**Narradora:** Pra ouvir histórias. E eu sou uma bibliotecária. Vocês sabiam que bibliotecário também conta história?

**Ouvintes:** Sim.

**Ouvintes:** Não.

**Narradora:** Que que contador de história faz?

**Ouvintes:** Conta história....

**Narradora:** É obvio né Ana (como que pra ela mesma) conta história, claro! Contador de história conta história. E o que que bibliotecário faz?

**Ouvintes:** Dá livro 'pras' pessoas.

**Ouvintes:** Cuida dos livros.

**Narradora:** Cuida dos livros... faz o que mais?

**Ouvintes:** Conta história...

**Narradora:** Conta história...

**Ouvintes:** Entrega o livro 'pra pessoas'...

**Narradora:** A gente entrega o livro, é isso mesmo, o bibliotecário faz bastante coisa, e é isso mesmo que você falou, o bibliotecário também conta história, e hoje eu vim contar uma história pra vocês. Primeiro eu quero saber se tá todo mundo bem à vontade...

**Ouvintes:** Sim.

**Narradora:** Todo mundo me vê bem?

**Ouvintes:** Sim.

**Narradora:** Todo mundo me ouve bem?

**Ouvintes:** Sim.

**Narradora:** Então eu acho que a gente tá pronto pra começar, né?

**Ouvintes:** Sim

**Narradora:** E daí, antes de começar a história...Eu sou muito curiosa, eu faço pergunta mesmo gente, vocês podem responder, que eu faço um monte de pergunta.

**Ouvintes:** Eu também.

**Narradora:** Você também? Ai, é bom ser curioso, né gente? É bom ser curioso...Falando em curiosidade, eu acho que a história de hoje vai falar um pouco disso também..., Mas eu não tenho certeza...Se vai falar mesmo... Porque a história de hoje... Eu também não sei o que que é.

**Ouvintes:** O quê?

**Narradora:** É, porque quando eu saio pra contar história, não sou eu que escolho as histórias.

**Ouvintes:** É quem?

**Narradora:** Eu tenho uma caixa mágica...

**Ouvintes:** Uau!

**Narradora:** É ela que traz a história... Pra ela, pra história vir, aí a gente tem que chamar ela, porque a história

não vem sozinha. Vocês conseguem me ajudar?

**Ouvintes:** Sim!

**Narradora:** Olha, eu vou usar aqui ó, um negócio pra chamar a energia e vou precisar da ajuda de vocês pra fazer junto assim ó (estica os braços e balança as mãos abertas para dentro e para fora, bem rapidinho), em direção à caixa, em direção à caixa, todo mundo. Aí tem um musiquinha, ó, todo mundo concentrado, concentrado, pensa assim, um história bem legal, que a gente nunca viu, que a gente nunca ouviu, não sabe de onde veio, não sabe pra onde vai, mas a gente quer que ela venha, combinado? Ó, concentração gente...silêncio...senão a caixa não escuta, ela é teimosa, eu acho melhor a gente cantar pra história vir: 🎵 Juntei tudo o que eu vi (mãozinha!) e trouxe na memória, chame ela comigo, vem história, vem história 🎵 (silêncio) Não veio, 'vâmo' ter que chamar de novo...

**Narradora:** 🎵 VEM HISTÓRIA, VEM HISTÓRIA! De novo...

**Ouvintes e narradora:** 🎵 VEM HISTÓRIA, VEM HISTÓRIA! 🎵 (em uníssono)

**Narradora:** Ah, eu tô ouvindo uma coisa... eu tô ouvindo uma coisa... cês tão eu tô ouvindo também?

**Ouvintes:** Não.

**Ouvintes:** Sim.

**Narradora:** O que você ouviu?

**Ouvintes:** Um barulho

**Narradora:** (olha para outra criança) o que você ouviu?

**Ouvintes:** A mão.

**Narradora:** A minha mão? Ah, mas sem ser a minha mão tocar? Vocês tão ouvindo?

**Ouvintes:** Não.

**Narradora:** (a narradora abre a caixa e aparece um livro dentro dela) (expressão de surpresa).

**Narradora:** Não é que ela veio mesmo?! Olha só gente, hoje ela veio em formato de livro. Deixa perguntar...tem como a história vir sem ser no formato de livro?

**Ouvintes:** Não.

**Narradora:** Não? (gesto com a cabeça em negativa).

**Ouvintes:** Sim.

**Narradora:** Sim? (gesto com a cabeça em positivo).

**Ouvintes:** Sim, com acontecimentos, imaginação...

**Narradora:** acontecimentos, imaginação... (olha para outra criança) você ia falar?

**Ouvintes:** Diário.

**Narradora:** Diário.

**Ouvintes:** Criatividade.

**Narradora:** Criatividade. (olha para outra criança) Você ia falar aí no fundo?

**Ouvintes:** Não.

**Narradora:** Não. Esqueceu... (gesto com a mão de que 'já passou'). Que mais?

**Ouvintes:** Diário...

**Narradora:** Isso, tem várias formas, como será que esta história vai vir, hein gente? Alguém já tinha visto esta história aqui? (balança levemente o livro acima da cabeça).

**Ouvintes:** Não... (dispersão).

**Narradora:** Olha, vai ter que concentrar bastante, porque esta história aqui... Ela não tá diferente?

**Ouvintes:** Não.

**Narradora:** Tá normal?

**Ouvintes:** A capa tá cinza

**Narradora:** Tá cinza, né?

**Ouvintes:** Ela tá preto e branco.

**Narradora:** Tá preto e branco, tá meio apagado né, gente? ... Será que isso tem alguma coisa a ver com o que tá aqui dentro? 'Vamo' ver junto então? A história é do André Neves, e o nome que ele deu pra essa história é Lá fora, quem foi a editora que publicou o livro é a Companhia das Letrinhas. Que mais que tem aqui? (mostra à frente a capa do livro)

**Ouvintes:** Uma menina.

**Ouvintes:** Uma florzinha.

**Ouvintes:** Um bichinho.

**Narradora:** Bichinho... O que será que é esse bichinho?

**Ouvintes:** Uma pessoa

**Narradora:** Uma pessoa.

**Ouvintes:** Não dá pra saber...

**Narradora:** Não dá pra saber o que que é? (mostra mais um pouquinho a capa para todos) Olha bem, o que será que parece?

**Ouvintes:** Um bicho, sei lá...

**Ouvintes:** Tem um coração em cima.

**Ouvintes:** Um camaleão.

**Narradora:** Um camaleão.

**Ouvintes:** Tia, é um monstro lá...

**Narradora:** ‘Vamo’ descobrir então? (*dispersão*) Vamos descobrir! ‘Vamo? Vamo?’ Ó, eu vou abrir, hein?

**Ouvintes:** Tem um coração.

**Narradora:** Tem um coração... (*abre a primeira página, faz uma cara de estranhamento*)

**Ouvintes:** É uma folha.

**Ouvintes:** Tem gotas.

**Narradora:** Uma folha...com gotas (*vira a página*) e o título?

**Ouvintes:** Lá fora.

**Narradora:** Lá fora.

**Ouvintes:** Tem uma mancha!

**Narradora:** Tem uma mancha... mancha de que será, hein?

**Ouvintes:** De tinta!

**Narradora:** De tinta (*vira a página*) e de novo (*aparece o título*).

**Ouvintes:** Lá fora.

**Narradora:** Lá fora... ó o bichinho (*vira a página*) aqui tem as informações [*do livro*]. Agora a gente vai fazer um combinado. Eu vou lendo, vou passando as imagens e vocês vão acompanhando as imagens comigo, combinado?

**Ouvintes:** SIM.

**Narradora:** (*Vira a página*) As cores guardam segredos de um tempo antes de agora (*movimenta o livro da direita para a esquerda, mostrando a página a todos*). (*vira a página*) quando os camaleões (*aponta para a criança que acertou o que era*), quando os camaleões, ele é um camaleão (*dispersão*) (*a narradora faz expressões faciais a partir das reações das crianças*) vamo continuar... quando os camaleões habitavam o reino sem cor (*vira a página*) regidos por um imperador que ordenava: ignorem a vida lá fora! O mundo inteiro é igual, tom sobre tom (*movimenta o livro da direita para a esquerda, mostrando a página a todos*) no reino viviam o imperador, a família do imperador, os amigos do imperador, os conselheiros do imperador, os soldados do imperador, os súditos do imperador (*movimenta o livro da direita para a esquerda, mostrando a página a todos*) (*vira a página*) e os outros (*movimenta o livro da direita para a esquerda, mostrando a página a todos*) (*vira a página*) todos sentiam-se iguais, mas o único soberano, era o imperador (*movimenta o livro da direita para a esquerda, mostrando a página a todos*) na margem do reino, para segurança, havia aqueles que zelavam a camuflagem

do império. (movimenta o livro da direita para a esquerda, mostrando a página a todos) (vira a página) (movimenta o livro da direita para a esquerda, mostrando a página a todos) o que é isto?

**Ouvintes:** Flor.

**Ouvintes:** Flor sem cor.

**Narradora:** (vira a página) No silêncio das ordens, um deles distraiu-se, ao perceber algo estranho lá fora (movimenta o livro da direita para a esquerda, mostrando a página a todos) (as crianças identificam um elemento diferente no livro) (narradora faz uma cara de dúvida).

**Ouvintes:** Uma flor.

**Ouvintes:** Uma flor grande, uma flor verde.

**Narradora:** (só reage às respostas com expressões faciais de aprovação).

**Ouvintes:** Uma alface.

**Narradora:** Uma alface. E o que será que vem agora? (dispersão) (a narradora se levanta pra chamar a atenção) ‘Vamo ver? Vamo ver?’ (vira a página) (expressão de surpresa).

**Ouvintes:** Outro bicho.

**Ouvintes:** Tem um que não é cinza.

**Ouvintes:** É um... (apontando para o livro).

**Narradora:** Aí ele pergunta: O que és? Ele também não sabia o que que era o outro. O que és? Um camaleão assim como tu. Mas és diferente. Ninguém é exatamente igual, quando possui desejos. (vira a página). Dia após dia, o outro camaleão apresentou-lhe alguns desejos do mundo. O que será esses desejos? (movimenta o livro da direita para a esquerda, mostrando a página a todos) (vira a página) (movimenta o livro da direita para a esquerda, mostrando a página a todos).

**Ouvintes:** FLORES.

**Ouvintes:** VERMELHO!

**Ouvintes:** FLORES VERMELHAS.

**Narradora:** Flor vermelha. E o que mais que pode ser esse desejo?

**Ouvintes:** ROSA.

**Ouvintes:** TINTA.

**Ouvintes:** COR.

**Ouvintes:** O camaleão mudou de cor.

**Ouvintes:** O camaleão vermelho.

**Narradora:** O camaleão ficou vermelho também, então?

**Ouvintes:** SIM.

**Ouvintes:** Porque o camaleão muda de cor.

**Narradora:** Ele muda de cor. Então por isso que ele ficou vermelho?

**Ouvintes:** É.

**Ouvintes:** SIM.

**Narradora:** E o que será mais que tem desejo aqui (vira a página).

**Ouvintes:** O AZUL!

(movimenta o livro da direita para a esquerda, mostrando a página a todos).

**Ouvintes:** É ROXO!

**Ouvintes:** Nossa!

**Narradora:** E o que será que parece isso aqui? (aponta para o desenho).

**Ouvintes:** UMA FLOR.

**Ouvintes:** DENTE DE LEÃO.

**Ouvintes:** UM GUARDA-CHUVA.

**Ouvintes:** UM DENTE DE LEÃO ROXO.

**Ouvintes:** O CAMALEÃO FICOU ROXO.

**Narradora:** Ele ficou roxo também? Ele pegou o desejo da flor. ‘Vamos’ ver o que mais de desejo que tem? (vira a página), (movimenta o livro da direita para a esquerda, mostrando a página a todos).

**Ouvintes:** AMARELO.

**Ouvintes:** UM GIRASSOL AMARELO.

**Narradora:** UM GIRASSOL AMARELO, ELE TÁ BEM NO MEIO.

**Ouvintes:** UMA ESTRELA.

**Ouvintes:** DUAS ESTRELAS.

**Ouvintes:** É O SOL.

**Narradora:** sol, girassol, estrela... (vira a página), (movimenta o livro da direita para a esquerda, mostrando a página a todos).

**Ouvintes:** AZUL.

**Ouvintes:** PLUMA.

**Ouvintes:** FLOR AZUL.

**Narradora:** e o que será que quer dizer esse desejo aqui, hein?

**Ouvintes:** VOAR! Ele quer ser livre!

**Ouvintes:** O CÉU.

**Ouvintes:** As flores estão voando, é isso.

**Narradora:** É?

**Ouvintes:** ELE QUER TER PAZ.

**Narradora:** Ele quer ter paz... será que tem mais desejos por aqui? Vamo vê? (vira a página) (movimenta o livro da direita para a esquerda, mostrando a página a todos).

**Ouvintes:** LARANJA.

**Ouvintes:** LARANJA E FLOR AMARELA.

**Ouvintes:** DESERTO.

**Narradora:** O que que parece, hã?

**Ouvintes:** Ela vira borboleta...

**Narradora:** Ela vira borboleta? Será? (olha para o livro e mostra a mesma página). O que que parece que ele tá sentindo, olha pra cara do camaleão. Ele tá o que? (algumas crianças notam a presença da câmera e dispersam, a narradora, mesmo percebendo isso, continua a história).

**Ouvintes:** ANSIOSO.

**Ouvintes:** TRISTE.

**Ouvintes:** TÁ FELIZ.

**Ouvintes:** TÁ ENGRAÇADO.

**Ouvintes:** TÁ ANSIOSO.

**Narradora:** Será que tem mais desejos pra sentir? (vira a página) (movimenta o livro da direita para a esquerda, mostrando a página a todos) (a página que aparece é toda colorida).

**Ouvintes:** COLORIDO.

**Ouvintes:** QUE LINDO.

**Narradora:** E o mundo era bom.

**Ouvintes:** COLORIDO.

**Ouvintes:** CHEIO DE FLORES.

**Narradora:** (faz gestos aprovando todas as respostas) (dispersão). Mas e agora, gente? Ele foi lá fora, viu um monte de coisa... O que será que vai acontecer agora? Porque, de onde ele vem não tem cor.

**Ouvintes:** Outros acontecimentos...

**Ouvintes:** Ele vai colorir o mundo dele.

**Narradora:** ‘Vamo vê’ o que ele vai fazer? (vira a página), (dispersão). Olha, aqui diz, na história, que... No reino, a novidade foi impossível de esconder.

**Ouvintes:** Ele roubou a flor...

(Algumas crianças brincando com o tapete de EVA deixam escapar um pedaço no pé da contadora, que reage brevemente ao objeto e continua a história).

**Narradora:** E agora? Ele não consegue esconder, gente. Ele não consegue esconder...

**Ouvintes:** E agora?

**Narradora:** (vira a página) Por espanto ou medo contaram tudo ao imperador (expressão de brava) (vira a página) Tarde demais (mão na cabeça) Tarde demais. O que aconteceu aqui? (mostrando a página a todos).

**Ouvintes:** Pintou todo mundo..

**Ouvintes:** Todo mundo ‘são iguais’...

**Narradora:** Aí ele ainda pergunta assim: o que é que tem? (levanta os ombros para reformar a expressão).

**Ouvintes:** O que é que tem?

**Narradora:** Vão embora, ordenou o imperador, aqui somos todos iguais (mostrando a página a todos) E aí, gente? O que que você faria? Você foi lá fora, viu um monte de desejo do mundo, você voltou, e o que que o imperador mandou ele fazer?

**Ouvintes:** IR EMBORA!

**Narradora:** (expressão de decepção, reforçando o texto). E aí o que vocês vão fazer, o que vocês acham que o camaleão tem que fazer?

**Ouvintes:** Ir embora.

**Narradora:** Vai embora... Vai todo mundo embora, então?

**Ouvintes:** Não fazer mais as ordens dele.

**Narradora:** Não fazer mais as ordens dele.

**Narradora:** Olha o que ele respondeu aqui: Sigamos, galera! Não quer a gente aqui ó, sigamos galera.

**Ouvintes:** Vamos embora.

**Narradora:** (Vira a página). E eles partiram (gesto com as mão de sair). A maioria, no entanto, manteve-se ali, sem olhar lá fora.

**Ouvintes:** Por quê?

**Narradora:** É verdade, por quê?

**Ouvintes:** Por que será?

**Ouvintes:** Porque ele não quer ir embora.

**Ouvintes:** Porque se o imperador não aceitava eles do jeito que eles eram, eles tinham que ir embora mesmo.

**Narradora:** Mas uns quiseram ficar, ó, mantiveram-se ali. *Sem olhar lá fora, sem correr riscos, seguros no que sabiam ser no império do imperador.* Alguns não foram. *Aquela pequena parte, pequena mesmo, atravessou as fronteiras daquele reino do qual nunca houve notícia. (vira a página)* Ninguém mais quer vir? Vocês iriam? Vocês iriam com os coloridos ou ficariam no império?

**Ouvintes:** Com o coloridos.

**Ouvintes:** Eu iria com os coloridos.

**Ouvintes:** Império.

**Narradora:** *(Pergunta para alguns diretamente)* Você iria embora?

**Ouvintes:** Sim.

**Ouvintes:** Não.

**Narradora:** Vamos ver então, o que que aconteceu com a galera que ia embora. *(vira a página).* Lá dentro acharam que eles estariam perdidos lá fora. Nunca mais apareçam aqui! Lá fora eles se tornaram plurais *(mostra o livro para todos destacando um desenho detalhado no canto do livro).* Tchaaaauuu!

**Ouvintes:** Tchaaaauuu!

**Narradora:** *(Vira a página).* O que será que vai acontecer? Que sentimento parece que o imperador está sentindo?

**Ouvintes:** RAIVA!

**Narradora:** *(Expressão de bem bravo).* Ficou com raiva, todo mundo foi embora... Mas foi ele que mandou, não foi ele que mandou?

**Ouvintes:** Ele ficou sozinho, não foi?

**Narradora:** Ele ficou sozinho? *(olha para o livro).*

**Ouvintes:** Será?

**Narradora:** O que que acontece? *(vira a página)* Transformaram-se nos camaleões que conhecemos hoje, felizes por serem cada um únicos e capazes de sentir... *(mostrando a página a todos)* são únicos, são diferentes, o que será que sentiram a gora?

**Ouvintes:** O que será?

**Ouvintes:** Cor.

**Ouvintes:** Coloridos.

**Ouvintes:** Livres.

**Narradora:** São capazes de sentir... (vira a página e mostrando a página a todos), (é uma ilustração bem colorida).

**Ouvintes:** (Sons de admiração.)

**Narradora:** A PRIMAVERA. AH, A PRIMAVERA! Olha a felicidade AH, A PRIMAVERA! (mostrando a página a todos).

**Ouvintes:** Tem bolinhas nele ali. (apontando para uma das ilustrações do livro).

**Narradora:** Tem bolinhas, eles são todos diferentes?

**Ouvintes:** SIM.

**Narradora:** Tem algum igual ao outro aqui, olha bem...

**Ouvintes:** NÃO.

**Narradora:** Não tem nenhum?

**Ouvintes:** Não. Nenhum.

**Narradora:** Unzinho, nada?

**Ouvintes:** A flor tá igual.

**Narradora:** Mas o camaleão não?

**Ouvintes:** Não, não.

**Narradora:** (Vira a página). Aqui tem as informações do autor, eu vou ler: André Neves nasceu em 1973, é escritor, ilustrador, dedicado à produção de livros para a infância e formação de leitores, tem vários livros publicados, alguns prêmios importantes e títulos traduzidos em diversos países com imagens particulares seus textos têm caráter sensível e poético para provocar uma explosão de cores na imaginação, no coração e na vida de todos os leitores. Vive em Florianópolis, charmosa ilha do Sul do Brasil. E por último ele deixa aqui um poema. Nos traços do dia cores inesperadas explodem lá fora. Aguçam a cadência de luz e aderem intensas ao olhar depois escorrem para dentro, regando as flores queimadas das quais todo aroma arrancado será restaurado como rara essência. (vira a página) A página final (mostrando a página a todos) (compara à primeira página que não tinha cor e na última, a mesma imagem, só que com cor). (Fecha o livro). Para a história agora voltar, a gente vai ter que cantar de novo, Porque, 'cê vê' que essa caixa aqui, como eu falei, ela é mágica, pra que depois a gente consiga puxar ela de volta, a gente tem que voltar pra ela cantando e eu vou precisar da ajuda de vocês de novo.

**Ouvintes:** Pro livro sumir?

**Narradora:** Pro livro voltar pra caixa, que veio de lá e ele volta.

**Ouvintes:** Com mágica?

**Narradora:** Tudo é mágica... (pega e sacode o instrumento musical) A mão comigo... (as crianças esticam os braços e balançam as mãos) 🎵 Juntei tudo o que eu vi (mãozinha!) e trouxe na memória, se despeçam comigo, tchau história, tchau história... (a narradora percebe que as crianças não falaram) de novo... TCHAU HISTÓRIA, TCHAU HISTÓRIA! (em uníssono) (coloca o livro dentro da caixa). E voltou. Adorei ouvir a história com vocês, gente.

**Ouvintes:** Eu também!

**Ouvintes:** Agora abre a caixa.

**Narradora:** Eu não consigo abrir, a gente só abre cantando...

**Ouvintes:** Ah! (levemente indignado).

**Narradora:** (em tom de brincadeira) Ué, mas a gente canta pra abrir e pra fechar, não é? Agora eu quero saber... porque essa história...

(A narradora faz perguntas para buscar entender o que as crianças captaram no sentido geral da história e se identificaram com algum personagem ou acontecimento).

Eu não sei... Vocês conseguiram identificar alguma coisa que pareça com vocês?

**Ouvintes:** Sim, que todos tem diferença.

**Ouvintes:** ...Que todo mundo é diferença.

**Ouvintes:** ...Ninguém é igual...

**Ouvintes:** ...Que diferença é importante.

**Ouvintes:** Que a gente tem que respeitar mesmo que tenha diferença.

**Narradora:** isso mesmo, mesmo que seja diferente. Ótimo... e a curiosidade do camaleão de ir á fora? O que ele foi além de curioso?

**Ouvintes:** EXPLORADOR.

**Narradora:** Explorador.

**Ouvintes:** AVENTUREIRO.

**Narradora:** Aventureiro!

**Ouvintes:** Todo mundo era cinza, ele foi e espalhou cor, o único que fez isso.

**Narradora:** Olha só, o único que saiu e fez ó (gestos de crescimento e abertura), Tudo colorir...

**Ouvintes:** Todo mundo.

**Narradora:** Então, vocês gostaram da história?

**Ouvintes:** SIM!

**Ouvintes:** Adorei.

**Narradora:** Você achou que o camaleão parece em alguma coisa com você?

**Ouvintes:** Não.

**Ouvintes:** Ele é diferente.

**Narradora:** O camaleão é diferente.

**Ouvintes:** Ele é diferente, ele muda de cor.

**Narradora:** É verdade, ele muda de cor e a gente não muda.

**Ouvintes:** Sim.

(A narradora faz perguntas de coisas visuais da história, buscando significado nelas).

**Narradora:** Agora eu quero saber (levanta), se vocês têm memória boa, qual que foi o primeiro desejo que ele viu na hora que ele saiu?

**Ouvintes:** A flor.

**Narradora:** A flor. De que cor?

**Ouvintes:** Verde.

**Narradora:** Verde. E vocês viram o que 'tava' na cabeça dele? (percebe algumas carinhas com dúvida).

**Ouvintes:** Uma flor.

**Narradora:** Uma flor... Uma florzinha verde na cabeça... E daí, o que será que ele sentiu, que ele foi lá pra fora e viu a cor?

**Ouvintes:** EMOÇÃO.

**Narradora:** Sentiu emoção...

**Ouvintes:** EMOÇÃO COM A COR.

**Ouvintes:** COM COR DIFERENTE.

**Ouvintes:** FELICIDADE.

**Narradora:** O que será que cada cor é? Significa algum sentimento?

**Ouvintes:** SIM.

**Ouvintes:** VERMELHO É RAIVA.

**Ouvintes:** Então dá pra dizer que ele sentiu o quê, quando ele saiu e viu os desejos?

**Ouvintes:** FELIZ.

**Ouvintes:** TUDO.

**Narradora:** Tudo o que?

**Ouvintes:** TODAS AS EMOÇÕES.

**Ouvintes:** A COR DA PAZ.

**Ouvintes:** ANSIEDADE.

**Narradora:** Então não é só sentimento bom que ele sentiu?

**Ouvintes:** NÃO.

**Ouvintes:** SIM.

**Ouvintes:** Quem era o que ‘tava’ falando pra não voltar?

**Narradora:** Era o imperador

**Ouvintes:** Tipo um rei.

**Narradora:** Isso, é tipo um rei, o cara que manda em tudo

**Ouvintes:** Sorte que só ficou ele pra trás.

**Narradora:** Só ficou ele?

**Ouvintes:** SIM.

**Ouvintes:** NÃO.

**Narradora:** É isso mesmo, ele não ficou lá sozinho.

**Ouvintes:** Outras pessoas ficaram.

**Narradora:** Ficaram alguns... Então, as vezes, algumas pessoas têm medo de sair de onde está e não fazer outras coisas, é isso será?

**Ouvintes:** Eu tenho medo..

**Narradora:** Você tem medo, também?

**Narradora:** Então, vai ver que alguns ficaram porque estavam com medo... Mas alguns saíram.

**Ouvintes:** Eu saía.

**Narradora:** (Percebe o gancho pra encontrar a identificação com os personagens) Levanta a mão quem ficaria (poucas crianças levantaram a mão), e quem aqui sairia (a maioria das crianças levantaram a mão), (dispersão).

**Narradora:** (Tenta retomar a atenção gesticulando os braços) ó, aqui ainda, olha, gente ó...

(As crianças ficam inquietas, a narradora percebe uma agitação no centro).

Ouvintes: (gritos).

**Ouvintes:** É UMA ARANHA!

**Narradora:** Tem um bicho aí? É uma aranha? Mas essa aranha não faz mal, não (alguém mata a aranha). Pronto matou. Ó ‘vamo’ voltar aqui pra gente fechar, levanta a mão quem tá me ouvindo (tentativa de retomar a atenção), (aos poucos as crianças levantam a mão, pois param de conversar ao ver os outros com as mão para cima).

**Ouvintes:** Eu tô levantando as duas.

**Narradora:** Ó tá levantando as duas, então quem tá me ouvindo levanta as duas mãos, aê, tá todo mundo me ouvindo? Eu preciso agora da ajuda de vocês. Porque eu quero entender melhor o que aconteceu com esses camaleões. Vocês falaram que se identificaram com ele, não foi? vocês acharam que sairiam [do reino] igual os camaleões, não foi?

**Ouvintes:** SIM.

**Narradora:** Quem falou que não ia sair?

**Ouvintes:** EU.

**Narradora:** (Faz sinal de chamamento para o aluno ir lá na frente, pois quer a partir dele propor a história, mas o aluno prefere não ir. Então, a narradora muda a forma de convidar) A gente vai fazer uma brincadeira agora.

**Ouvintes:** (Dispersão total).

**Narradora:** (Faz gesto de silêncio, porque a euforia foi geral) só que pra entender a brincadeira vocês têm que me ouvir, (levanta para chamar a atenção) ó a proposta é.. Mas se vocês não quiserem brincar tá tudo bem.

**Ouvintes:** EU QUERO.

**Narradora:** Vocês querem brincar? (alguns ainda dispersos).

**Ouvintes:** EU QUERO.

**Ouvintes:** QUERO BRINCAR.

**Narradora:** (Diminui a voz, para tentar chamar a atenção de uma outra forma e se senta): A brincadeira é o seguinte. Para a gente poder brincar, vamos fazer três círculos, a gente vai afastar tudo (faz gesto de espera, pra que não se levantem ainda), eu vou explicar primeiro. A gente vai afastar tudo para fazer três círculos, vão ficar três dentro do círculo, (ilustra com as mãos). Aqui vai ficar um círculo de pessoas com três pessoinhas dentro, outro círculo com três pessoinhas e outro círculo com três pessoinhas, a gente vai ouvir uma música, na hora da música, quem tá dentro vai ficar de olhos fechados, e daí todo mundo vai estar rodando em volta. Um grupo roda para cá ou tudo para lá outro roda para cá (ilustra com as mãos). Todo mundo tá entendendo até agora?

**Ouvintes:** SIM (acenam positivamente com a cabeça).

**Narradora:** aí, a música vai ditar o ritmo... aí tem que ouvir bem a música para saber a hora que mudar o ritmo... mudou o ritmo, quem está do lado de fora da roda vai tocar em quem tiver no meio. Parei a música... os camaleões de dentro que não estavam vendo nada, tenta pegar OS QUE ‘tão’ do lado de fora.

**Ouvintes:** OS COLORIDOS!

**Narradora:** É!

**Ouvintes:** Entendi.

**Ouvintes:** Ah, eu quero ser de fora.

**Narradora:** Só que... Vocês pegaram a ideia (feliz porque entenderam, mas dispersam um pouco). Vocês pegaram a ideia, só que... só que ... olha só, só pode pegar um. Entendeu? (faz sinal com a mão do número 1) Quem tá dentro vai pegar? (pergunta para ver se entenderam).

**Ouvintes:** UM!

**Narradora:** (Alguém levanta a mão). Pera aí, vou terminar explicar primeiro, beleza? Depois a gente começa de novo, eu quero ver quantas vezes que a gente roda até todo mundo ficar colorido. Vocês entenderam?

**Ouvintes:** SIM!

**Narradora:** Qual a sua pergunta? (para quem tinha levantado a mão).

**Ouvintes:** O camaleão que foi pego, fica?

**Narradora:** Essa pessoa que foi pega fica. Por exemplo, você é o camaleão de dentro. Segurou um e fica você e o camaleão que você pegou.

**Ouvintes:** AH, VAI AUMENTANDO!

**Narradora:** É, isso! porque a ideia é essa que todo mundo consiga ficar colorido.

**Ouvinte:** Por que que a gente não faz um círculo grande e coloca mais pessoas dentro?

**Narradora:** (assimilando a nova proposta) Vocês querem fazer diferente? Vocês acham que um [círculo] só dá?

**Ouvintes:** SIM!

**Narradora:** Vou confiar em vocês.

**Ouvinte:** Aí coloca mais pessoas dentro.

**Narradora:** 5 de 30, com 5, então? (faz o cálculo para ver quantas crianças precisam ficar dentro. Vê uma mão levantada). Qual é a sua pergunta?

**Ouvinte:** Esqueci.

**Narradora:** Esqueceu, tudo bem. Mais alguma dúvida? Vamos brincar, então (uma criança levanta a mão). Pode falar.

**Ouvinte:** Só um que pega? Os outros que tã dentro não pega?

**Narradora:** Cada um dos três pega um. Aí dos três fica seis. Cada um dos seis pega um, entendeu? Beleza?

**Ouvinte:** Quem tá do lado de dentro são os coloridos?

**Narradora:** Vocês vão me dizer, (olhando para todos) ó, só para depois a gente não perder a ideia, quando todo mundo tiver dentro. Aí vocês que vão me dizer quem que era colorido quem que não era.

**Ouvinte:** Hum...

**Narradora:** Porque a brincadeira é para a gente continuar pensando... Combinadinho.? Vocês acham que vai fazer todo mundo? Professoras? Amigos? Vamos lá? Então vamos todos se levantar.

**Ouvintes:** Eu não consigo (criança com perna engessada).

**Narradora:** Ai colega, sei nem o que te dizer... (narradora tenta pensar rapidamente como inclui-lo na brincadeira).

**Professor comenta:** Ele pode ajudar observando.

**Narradora:** Isso colega, me ajuda a ver quem é cada camaleão.

(As crianças e a narradora levantam e começam a retirar as almofadas e os tapetes do chão para fazer a brincadeira, nesse momento, há uma grande dispersão, algumas crianças pegam o instrumento, outros começam a conversar, enquanto os tapetes almofadas são afastados e as cadeiras também).

**Ouvinte:** Quantas crianças vão ficar no meio?

**Narradora:** Seis.

**Ouvinte:** Quantas crianças vão ficar no meio?

**Narradora:** Seis...Gente, tem que ser rapidinho, vamos juntar tudo. Todo mundo dando a mãozinha.

(Alguns crianças se distraem com a câmera).

**Narradora:** Vamos fazer uma roda a narradora pega o pandeirinho. Vamos formar um círculo? (começa-se a formar o círculo).

**Narradora:** Vamos abrir mais o círculo. Vamos abrir um pouquinho. Vamos abrir um pouquinho. Pode fechar o círculo.

(A narradora sai do círculo e entra no meio da roda).

**Narradora:** Não se preocupem se você não vier aqui no meio primeiro, porque a ideia é que todo mundo venha, então todo mundo vai fechar os olhinhos e eu vou escolher seis pessoas. Não se preocupem, é assim que vai começar. Eu vou começar a história no ritmo cantando a música e depois ela muda o ritmo e quando parar, o bicho vai pegar. Olho fechadinho, a gente começa com seis camaleõezinhos que foram buscar os outros. Todo mundo de olho fechado. (a narradora começa a separar algumas crianças para o centro da roda) Já me perdi aqui quantos são.

**Ouvintes:** São seis.

**Narradora:** Ah, obrigado por ter me lembrado. Todo mundo de olho fechado. Aí a gente começa... (olhando se todos estão seguindo a regra) de olho fechadinho... de olho fechado. (A narradora escolhe

quatro meninas e um menino). Quem tá fora abre o olho. (Começa a música com instrumento) 🎵 Eu conheço muita gente que é igual a camaleão com a cabeça diz que sim, com rabinho diz que não 🎵 (as crianças começam a cirandar e a música continua com o mesmo ritmo). 🎵 Eu conheço muita gente que é igual a camaleão com a cabeça diz que sim, com rabinho diz que não 🎵 (mudança de ritmo). 🎵 Segura, meu bem segura, segura o camaleão. Segura, meu bem segura, segura o camaleão. 🎵 (As crianças se aproximam e encostam dos camaleões que estão no centro). (A música pára. Tudo vira uma bagunça: alguns camaleões de dentro saem correndo, alguns continuam de olhos fechados, um delas pega um e ficam paradas).

**Narradora:** (Ao perceber as crianças desorientadas, orienta-as pegar alguma das crianças que estavam correndo). Pega alguém, tem que pegar alguém. Pega alguém. Pega algum coleguinha, pega uma das coleguinhas, aí. (Com o aumento da desordem, a narradora tenta retomar a atenção com a música, mas o barulho é demasiado, uma das crianças tropeça e cai). Tá tudo bem?

**Ouvinte:** Tudo tia, não foi nada.

**Narradora:** (Sorri sem graça, porque percebe que as crianças estão bem agitadas). Vamos de novo. Vamos de novo. Vocês pegaram um camaleão, não pegaram?

**Ouvintes:** Pegaram vários!

**Narradora:** Vários? Ai, ai, ai, era só um, não era para pegar vários, não. Você abre o olho e pega uma pessoa. Dá tempo de fazer mais uma, vamos lá? Quem tava do lado de dentro pegou seu camaleão?

**Ouvintes:** Ele pegou um monte e ele pegou um monte.

**Narradora:** Ok, vai pegar um só. Vamos no centro. No centro tinha seis, cada um pegou um, fica 12. Vamos de novo, vamos de novo?

**Ouvintes:** Vamos!

**Narradora:** 🎵 Eu conheço muita gente que é igual a camaleão com a cabeça diz que sim, com rabinho diz que não 🎵 (pede para ficarem de olho fechado) (com o círculo mais desforme a narradora toma à frente pra conduzir a ciranda). Vamos cantar junto, 🎵 Eu conheço muita gente que é igual a camaleão com a cabeça diz que sim, com rabinho diz que não. 🎵 (Muda o tom e as crianças se aproximam) 🎵 Segura, meu bem segura, segura o camaleão. (Há crianças dispersas, orienta para segurar em algum colega, outras crianças dão tapinhas nas costas das outras) Sem machucar. Segura, meu bem segura, segura o camaleão. 🎵 (pára a música e todos saem correndo, na euforia, espalham tapetes e derrubam o TNT da parede).

**Narradora:** (Balançando o pandeiro para chamar a atenção) Gente. Vamos juntar aqui rapidinho. (se reúnem) Vocês estão bem? Tá todo mundo bem? Olha que fiquei preocupada, hein? Venham, venham junto e aqui. Vamos sentar rapidinho. (senta e as crianças se sentam em volta.) Calma, calma Senta só um pouquinho (alguns estão em pé), senta mais um pouquinho. Bom então, tá todo mundo bem?

**Ouvintes:** SIM!

**Narradora:** Vamos lá, quero saber de vocês.

**Ouvintes:** Derrubaram aqui (mostrando o painel com o TNT caído).

**Narradora:** Não tem problema... Olha eu confesso que eu nunca vi uns camarões tão ouriçados.

**Ouvintes:** Depois você se acostuma.

**Ouvintes:** A gente é doidinho assim, mesmo.

**Narradora:** É, tem que tomar cuidado com o coleguinha, viu? **(chamando a atenção dos meninos, que ainda estavam mais agitadinhos)** Gente, por favor.

**Ouvintes:** É isso, muito cuidado. Se não... **(mostra um dos braços engessados)**

**Narradora:** Não dá para ficar com os dois braços quebrados, não, né? ...Gente, o que vocês acharam dessa brincadeira?

**Ouvintes:** LEGALLL!

**Narradora:** Ah, eu sei que é legal, mas o que que isso tem a ver com a danada da história do camaleão?

**Ouvintes:** A música é do camaleão e a história é do camaleão.

**Narradora:** Mas quem que era o colorido quem estava dentro, ou quem estava fora? **(buscando saber as crianças)** você entrou? Você entrou? **(perguntando para o menino que ficou de fora)** Eu quero saber de você que ficou do lado de fora. E aí?

**Ouvinte:** Ele ficou fora, e ele, e ele.

**Ouvinte:** Eu não, eu entrei, eu entrei depois...

**Ouvinte:** **(começam a descrever todos os colegas que estavam dentro e fora).**

**Narradora:** Mas deixa entender, então, no final todo mundo ficou dentro? Todos os camaleões ficaram dentro?

**Ouvintes:** SIM!

**Narradora:** **(conversa com um específico)** Ah, mas na hora da história você queria ficar fora. E agora entrou. **(dá uma piscadinha).** Então vamos dizer assim dá para “contaminar o coleguinha”?

**Ouvintes:** SIM!

**Narradora:** Então dá para ser diferente?

**Ouvintes:** SIM!

**Ouvinte:** Não.

**Narradora:** Dá um não dá? **(faz uma carinha de provocação a um deles que sempre diz algo contraditoriamente).**

**Ouvinte:** Todo mundo é diferente.

**Narradora:** Todo mundo é diferente, e mesmo sendo todo mundo diferente, todo mundo entrou?

**Ouvinte:** É que, pessoas diferentes podem ser amigos e se respeitarem nas diferenças dos outros, podem

transformarem numa união.

**Narradora:** Eu gostei bastante dessa resposta. Alguém pensa alguma coisa diferente? Assim, não, nada a ver?

**Ouvinte:** Eu penso mais ou menos assim.

**Narradora:** Não, é isso mesmo? (alguns concordam com a cabeça). Alguém quer falar mais alguma coisinha? Porque a gente vai encerrar hoje, e eu queria lembrar vocês no texto que eu mandei pra vocês assinaram tinha duas coisas que eu esqueci de falar (faz gesto de fofura, para tentar se desculpar) para vocês no começo.

**Ouvinte:** Da câmara.

**Narradora:** Isso, a gente tá sendo filmado. Mas não se preocupem. Porque assim como eu escrevi no papelzinho para vocês e vocês assinaram e o responsável assinou, não precisa se preocupar, essas imagens são só pra gente estudar depois as coisas que eu falei, as coisas que eu troquei com você, então vocês não precisam se preocupar. A família de vocês também tá ciente? Mas, se vocês quiserem passar o perfume da próxima vez, não tem problema.

**Ouvintes:** tá chamando a gente de fe-fi-do?

**Narradora:** Nãoooo (rindo) é que no vídeo não tem cheiro...ó, segunda coisinha, a gente vai ter um próximo encontro.

**Ouvintes:** EHH...(animados).

(As crianças começam a lembrar de outras histórias que já tinham ouvido neste espaço durante o ano e que a narradora também estava presente).

**Ouvintes:** Eu já vim ver a história da bonequinha.

**Narradora:** Ah, da Abayomi.

**Ouvintes:** A gente ouviu a história africana.

**Narradora:** Os sete romances...

**Ouvintes:** ...e do rato.

**Ouvintes:** É, tem a almofada do rabanete, ali.

**Ouvintes:** ...E puxa que puxa...

**Ouvintes:** ...do rabanete gigante, que chamava o vovô e a vovó e o gato e o rato pra puxar.

**Ouvintes:** e eu vim na da Abayomi.

**Narradora:** Isso da Abayomi... E aí no dia 29 agora desse mês a gente combina que vocês voltam para cá, a gente vai ouvir outra história, só que não sei qual, por que essa caixa (faz gesto de não saber), vai saber qual será que ela vai resolver mostrar. Aí ela vai escolher outra e... detalhe, eu vou contar diferente. Eu não vou contar igual eu contei hoje. Então, olha gente, (dispersão) todo mundo me ouvindo... Então vou precisar de bastante silêncio.

**Ouvintes:** Tem até o rabanete que tá lá no fundo.

**Narradora:** É... o rabanete, sim. (narradora olha para o relógio e percebe que já o tempo combinado se encerrou) Tá...então no dia 29 vocês voltam, combinado? Quem tiver vontade para vir, venha, que a gente vai se divertir bastante, e vai ser outra história. Alguma pergunta?

**Ouvintes:** NÃO!

**Narradora:** Alguma resposta?

**Ouvintes:** NÃO!

**Narradora:** Então estamos combinados. Eu agradeço de coração todo mundo que tá aqui hoje (faz gesto de coração com mãos). Espero que a gente se veja então, na próxima vez. Espero que vocês estejam um pouco mais concentrados, tô brincando, mas realmente, falando sério, eu gostei muito de hoje. E agora vocês vão voltar para escola.

**Ouvintes:** Ahhhh...(com ar de tristeza).

**Narradora:** Pois é ... Então eu preciso que vocês vão ficando em pé, vão fazer uma fila, bem bonitinho, para quando vocês voltarem tudo mundo falar, nossa, olha o como o quarto ano é organizado, que bonito. Peguem suas garrafas, (as crianças pegam suas garrafinhas de água) peguem as garrafas... (alguns já na porta). Calma a gente, calma que o pessoal vai levar. Pegaram, foi? Ok. Thau, dia 29 hein? Tchau gente.

## APÊNDICE B

Diário de bordo de 15 de maio de 2025 - primeiro encontro

DIA 15/05/2025  
 Cheguei cedo à UEL. O céu estava limpo, plácido, como se quisesse me tranquilizar. Fui por um instante para respirar e olhar para cima. Arranjei um momento para reler a história, observar os detalhes das imagens, talvez algo que ainda não tivesse percebido antes. Quando o relógio bateu dez horas, aproximei-me do local da mediação, o LAI. A sala ainda respirava um silêncio suspenso, como se aguardasse o primeiro sopro do dia.

Aproveitei para ensaiar uma última vez, pois queria estar preparada, ter repertório para dialogar. Fiz algumas gravações curtas com o celular, testando ritmo de texto, entonação, dilação, os melhores jeitos de segurar o livro e projetar a voz sem parecer forçada. Decidi ficar sentada durante a narração com o livro apoiado no ombro direito, porque foi assim que funcionou nos ensaios. Busquei uma letra não mecânica, mas envolvente e criativa. Imaginei as crianças: suas reações, olhares curiosos, dispersões. Lembrei-me de que, por mais que ensaiasse, não daria para controlar as respostas de cada uma. Existiriam imprevistos, imprevistos, plus e silêncios inesperados... e tudo bem.

Segui para a transformação da sala, tirar 'a cara de sala de aula'. Eu queria que o espaço dissesse, por si só, que não era um lugar comum, mas um espaço de encantamento, importante para criar o clima das histórias. Arrastei mesas e cadeiras para o fundo, deixei ao centro um espaço confortável para se sentarem. Organizei o ambiente com tecidos coloridos nas paredes, almofadas e iluminação adequada, deixando tudo bem colorido, um lugar gostoso para se estar. Alhei satisfeita e sai para almoçar.

Na volta, nas poucas, cheguei a rede de apoio. Evelyn me ajudou a pendurar os tecidos que faltavam e as fitas coloridas. Depois trouxe-me um banco de madeira do corredor, posicionando-o estrategicamente à frente: meu ponto de apoio e lugar de projeção, também para melhor captar as imagens. Finalizada a montagem, fui trocar de roupa e revisar os equipamentos de filmagem. Quando a rede de apoio saiu para buscar as crianças, fiquei sozinha. Senti o corpo leve e pesado ao mesmo tempo: leve por estar fazendo o que gosto de fazer e pesado por carregar a responsabilidade dessa turma. Eis o foco: criar conexão entre livro-leitor, mediador-audiente. Davi então, ao som distante do bulburinho das crianças, uma melodia de passos e vozes infantis que se misturavam. O coração acelerou de novo.

Estava tudo pronto. Liguei as câmeras, mas o gravador não respondeu. Fiquei tensa. Havia que insistir no equipamento ou receber as crianças que já estavam entrando. Decidi: a prioridade era elas, não o gravador. Desliguei o gravador de todo e fui recebê-las, acolhendo cada olhar curioso e cada passo explorando o espaço preparado. As crianças ficaram agitadas com a novidade e os seus lugares. Era hora de começar.

A tensão inicial cedeu logo lugar à satisfação quando vi a reação inicial das crianças diante do espaço ambientado, marcada por expressões nos rostos, de surpresa e encantamento. Houve, nesse primeiro momento da mediação, certa agitação com as almofadas: algumas almofadas foram abraçadas e às vezes amembradas, algo esperado e até mesmo ansioso por mim, que desejava que as crianças se sentissem à vontade no ambiente preparado.

Fiquei surpresa quando perguntei se elas se lembravam de mim, e todas responderam que sim, lembravam até do meu nome. Durante nossa conversa inicial ainda respondiam mecanicamente, mas aos poucos foram se interessando pela proposta de história. Instiguei a curiosidade delas, fingindo não saber qual história seria narrada a elas. Como a proposta era trazer a história pela caixa mágica, não adiantei muito sobre o tema. Queria que a conversa fosse construída durante e depois da narrativa. Pedi que me ajudassem a 'trazer a história' por meio da música. Houve sensação boa que tive quando elas embarcaram na ideia. A criança tem uma certa facilidade em transitar entre a realidade e a ficção; é o adulto que se limita constantemente.

Sigui conforme ensaiei: sentei e li a história, desde a capa, respeitando o tempo do texto e das imagens. Nas histórias mediadas com o livro, a pausa é necessária para que 'leiam as imagens'. Para isso mantive o livro bem aberto e as lâminas esticadas para que as crianças visualizassem melhor as imagens.

A história do livro 'La Jira' trazia um mundo cingido que ansiava por ser e que a partir da curiosidade e da coragem, um mundo novo se abria aos cantos. No começo da leitura minha respiração vinha curta, mas à medida que lia, percebi que o ar encontrava outro ritmo, mais próximo do compasso da história. Olhei para eles por um instante e vi a expectativa do que viria na próxima página, uma renovação única. Houve silêncio e atenção no momento da narração, interrompido quando fazia perguntas às crianças e tinha, recebia suas respostas.

No decorrer da mediação, fui apresentando os personagens e suas forças. Eles não tinham nome, eram só mais um no meio de tantos, diferentes apenas na hora de receberem evidências diferentes do imperador. Foi enfatizar isso, fiz indicações com o dedo para demonstrar a linha hierárquica entre o imperador e seus súditos.

Percebi que em alguns momentos as crianças se distraíam com os tapetes de EVA usados para formar o chão. Achei que isso seria um grande problema, talvez tirasse mais a atenção delas, mas as crianças mantiveram os olhos atentos, pareciam estar envolvidas e interessadas no desenrolar da história.

A parte das flores era a que eu mais lembrava. Sabia que as crianças falavam sobre as cores, o que vêem e sentiam. Algumas foram descritivas: "azul", "amarelo", "flor". Outras fizeram associações mais profundas: azul como liberdade, paz. Assimilações um pouco elaboradas, mas importante que fossem feitas. Percebi que elas usavam duas formas para ler as imagens: literal e reflexiva. Em alguns momentos se empedalhavam tanto que corria-se o risco de me perder na narrativa. Eu retomava com perguntas: "O que será que vem agora?" "Vamos ver o que acontece?"

As crianças já se colocavam como co-narradoras sem nem mesmo perceberem. Então, não foi só eu que ~~eu~~ narrei, elas narraram as imagens comigo. Quando nomeavam as cores, completaram cenários, e imaginaram o futuro dos camaleões, a narrativa se tornou a deles também.

Quando cheguei na parte mais conflituosa da história, quando os camaleões foram denunciados para o imperador, fiz sons de sussurros, num tom comparativo. Percebendo uma leve distração nessa parte da trama, questionei-as de suas expectativas para reter os olhos atentos e receli respostas apressadas, algumas repetidas. Eu tentei evitar muitos movimentos expansivos durante a história tentando focar nas imagens, mas em alguns momentos fiz gestos mais expressivos, usei as mãos para indicar a saída, quando o imperador expulsou os camaleões, para mostrar sua face tirana, e ainda para que entendessem algumas nuances, usei expressões faciais para enfatizar emoções: cara de bravo do imperador, ou o desdém do camaleão.

A condução da mediação seguiu de forma orgânica e a cada pergunta respondida animada. Ali, não era só o camaleão que mudava, era eu também,

ajustando ritmo, voz e gesto para que cada página fosse um convite.  
 Anotei atentamente notas que as últimas palavras do texto estavam um pouco  
 altas, resgate e exclamação, então usei uma voz elevada e onímoda. Senti que  
 nesse clímax, e com as imagens ~~opostas~~ camalhões múltiplas e coloridas, em meio  
 à primavera, haveria um deslumbramento maior das crianças, não teve só um pouco  
 que imaginei. Segui com o poema no final do texto e modifiquei a entonação para  
 descrever a biografia do autor, com um tom mais formal.

Após finalizar a história com as imagens da contracapa, peguei novamente  
 o pandeiro e cantei, junto com as crianças, a música inicial, cheia de movimento,  
 tensão bem demonstrada do corpo, voltando ~~ao~~ o livro para a caixa de enca-  
 rnação. A história se encerrou assim.

Eu e as crianças conversamos sobre a história, o que vimos, o que ouvimos.  
 Elas falaram dos personagens, das diferenças, das escolhas. Viram posicionamentos de  
 coragem, medo e covardia. Algumas tinham visões mais literais e outras mais refle-  
 xivas. Percebi que isso se deve ser comum na infância. Nem todas as crianças  
 vão ter a compreensão do texto ou percepção de si no mesmo instante e no  
 mesmo nível. A história às vezes precisa ser relida, reouvada, e até mesmo,  
 pode ser que a criança se concentre melhor numa leitura silenciosa. Pode ser que  
 ela precise de tempo para assimilar a história.

Cada uma a seu modo encontrou algo na história que lhe vestisse. Falaram  
 de imagens, cores e novas perguntas. Falaram também da ideia de que nem  
 tudo é preto e branco, que há meio misturado na coragem, que sair do império  
 exige mais do que coragem, e que nem tudo é preto no branco.

Após propor a brincadeira, vi dispersas. Pedi silêncio não impondo que ficassem  
 quietas, mas pedindo "me ouvam". Essa escolha de palavras fez diferença. Expli-  
 quei as regras. No início diziam ter entendido, mas depois mostraram-se  
 confusas. Uma das crianças sugeriu que a brincadeira fosse realizada  
 em um único círculo, e abracei a ideia. Era coerente e todos gostaram.

O que me quebrou foi a criança que não pôde participar porque estava com  
 a perna engessada e eu confesso que naquele momento, durante alguns segundos  
 eu 'baguei', não sabia muito bem o que fazer, nem o que dizer. Tive noção  
 de que a criança se sentisse excluído e por um instante duvidei da minha  
 capacidade de incluí-lo de forma justa.



Mais uma vez meu pai me trouxe uma surpresa rápida. Ele parecia participar do lado de fora, observando e dando indicações. Ele concordava, mas não entendia que a brincadeira era agitada e podia machucá-lo. Então seguimos. A brincadeira ganhou forma quando virou pátio alético, pois avisei que todos participariam depois de recolhemos os tapetes e as almofadas. Damos as mãos, ampliamos a rede e depois eu entrei na meio observando cada olhar. O corpo agora precisava se abrir ao movimento.

No início pensei em chamar para o centro aqueles que me pareceram mais tímidos durante a narrativa. Meu gesto foi lento, ~~para~~ cuidadoso, como quem convida sem impor. Peguei em suas mãos, sentia hesitação nos seus corpos pequenos, mas também a surpresa de serem escolhidas. Fiz isso porque sabia que os mais agitados correriam por conta própria, e eu queria dar espaço aos mais calados. Sem perceber, acabei trazendo cinco meninas e apenas um menino. Só depois meu orientador me chamou a atenção para o equívoco entre meninas e meninas, então deveria ter sido três de cada. Guardei essa informação como aprendizado: nessa idade, cada detalhe importa para o pertencimento.

As crianças se organizaram em rede e circundaram. A rede começou a girar. No início, o silêncio parecia uma espera, e minha voz tentava guiá-las com firmeza, mas sem dureza. Usei o pandeirinho para dar ritmo. Ajustei o tom, nem muito alto, nem muito baixo. Quando finalmente começaram a correr para "pagar os cavalos", a energia explodiu. O espaço se encheu de passos apressados, risadas, um quase-tombo que fez meu estômago gelar por segundos. A criança tropeçou, desequilibrou-se e, eu tomei que tivesse se machucado. O corpo inteiro ficou tenso, mas logo veio a respirar tranquilizadora "estou bem". Respirei aliviada, pedi que tomassem cuidado e fossem mais comedidos na animação. Eu sorria por fora, mas por dentro fiquei preocupadíssima, será que a brincadeira era para ter sido assim mesmo?

Minha voz oscilava entre a condução e o imprevisto. Em alguns momentos precisei elevar o tom para retomar a rede, em outros, bastava um gesto com a mão e o pandeiro para que voltassem. Eu me sentia dividida: de um lado a vontade de mantê-las em ordem, de outro, a certeza de que o excesso de vida também fazia parte da experiência. Nunca tinha conduzido uma brincadeira assim. A narração era o terreno em que eu caminhava com mais segurança, mas eu sabia que

essa parte, precisava estar integrada à história, que a narrava. Também precisava se mover com os corpos.

No segundo momento da brincadeira, que dá continuidade à ação de pegar as caneladas, anotei entre as crianças para estimular a ação, até a brincadeira ganhar ritmo próprio, pedi que cantassem junto para manter o sentido de unidade do círculo. Os corpos agitados formavam um turbilhão de cores e passes. Eu tentei observar que ainda não tinha entrado no meio da roda, mas a corrente direcionava a preocupação para garantir o bem-estar das crianças.

Dada a confusão, pergunte se todos os canelados entraram na roda. Como eles não seguiram a regra de pegar apenas um amiguinho, a brincadeira se encerrou ali, pois todos já estavam no centro, tornando-se todos canelados coloridos.

No final, reuni todas as crianças bem perto de mim. Sentei-me com elas, buscando um fechamento que costurasse narrativa e movimento. Queria saber como tinham assimilado tanto a história quanto a brincadeira; a diversidade no modo e a sensação de estar dentro ou fora do círculo. Além das respostas literais, disseram a respeito da diferença, da importância de estar junto e não deixar ninguém de fora. Nesse momento, senti que a proposta tinha se cumprido, mesmo com as dispersões e os imprevistos.

Quando anunciei o encerramento, percebi nos rostos o misto de euforia e alegria, e acreditei que estavam interessados em manter a conexão comigo ou para estender o tempo deles ali, começaram a descrever encontros anteriores no LAI, falando de outras histórias que já tinham ouvido naquele lugar. Seria sido bom aprofundar essa conexão, mas, consciente do tempo e do escopo da pesquisa, apenas escutei e concordei. Combinei com eles o próximo encontro.

No momento da despedida pegaram suas garrafinhas, formaram uma fila para saírem ordenadamente. Agradei a professora, esqueci que para a biblioteca da escola, acabei entregando depois.

Senti que houve uma conexão quando uma das crianças veio falar que gostou do encontro, antes de voltar para a escola. Mandei um último coraçõzinho, um adeus, na esperança de que se mantivessem animados no próximo encontro.

O espaço ficou em desordem: tapetes virados, tecido caído. E eu compreendi:

coisas não se move pelo silêncio, mas pelo movimento e pelo sentido que fica. Senti-me diferente da comunidade existente antes da chegada das crianças, pois apesar da insegurança inicial, no decorrer da ação, o processo foi acate de forma natural e tudo transcorreu conforme o planejado.

Cariço deste momento realises aprendizagens, primeiro, um processo interno, para confiar na narrativa de histórias que sou, e depois, pelas crianças mediadas, do que vieram nesse pequeno espaço de tempo e do que levaram: imagens, vozes, cores, perguntas. E, talvez, o desejo de continuar circulando por mundos em que as diferenças não afastam, mas convidam à roda.

GRUPO  
LEITURAS  
DO  
CETRA

Dia 16/05/2025

Volti para casa ontem com os sons ainda vibrando em mim. As crianças tem essa capacidade de deixar ecos que não se calam quando a porta se fecha. A sala se esvaziou, mas não em mim. ~~Porque~~ Porque eram os gestos, as perguntas inesperadas, até a dispersão que, por vezes, pareciam começar o fio da narrativa, mas que no fundo, eram apenas momentos de vida querendo se expressar.

Justando ao vídeo da mediação reuni cada gesto, interação e expressão. É possível: o que poderia ter sido diferente? O que faltou aprofundar nos diálogos? Durante as conversas, quando disseram que a diferença é importante eu não trouxe um "por que é importante?" O na fala "tem que respeitar as diferenças", também não os instiguei com um "como fazer isso?", eu até mesmo buscar exemplos de coisas que acontecem na escola como referência para as crianças. Nesse olhar mais apurado a respeito das ações e escolhas durante a mediação pode notar que algumas crianças aceitaram de imediato as propostas, outras contrariaram, apenas pelo prazer de testar os limites. Isso também faz parte. Não logo aconteceu algo que só o olhar de quem está de fora (no caso a câmera) pode mostrar: durante os diálogos, algumas crianças interrompiam-se entre si, eu as vezes sobressaía umas as outras e eu deixei de ouvir algumas falas. A atenção acabava repousando nas crianças mais expansivas, deixando passar as vozes baixas das mais tímidas. A escuta sensível é uma prática constante e aqui ela não foi unânime. Nem sempre foi possível ouvir a todos e lhes devolver a atenção ~~depois~~ <sup>depois</sup> a mim.

Mas também, ao rever o vídeo, as inseguranças que antes pesavam sobre os ombros como pedra foram se dissolvendo conforme a história avançava. Não

desapareceram, talvez nunca desapareceram, mas mudaram de lugar: deixaram de ser literárias e tornaram-se metóricas. Entendi que não se tentava controlar tudo, mas de preparar-me o suficiente para que o imprevisto tivesse lugar. A preparação não foi desperdício de tempo, foi o chão firme que permitiu depois a preparação da ação e o alívio da coisa, para que ela possa ser descrita com segurança e liberdade.

Percebo também que não era a busca pela perfeição que me movia, mas a disponibilidade para o imprevisto. O tropeço de uma criança, um passo que caiu, a mancha que apareceu, tudo isso era matéria viva da narração e permitia retomar a literatura sem muito esforço. A sala não pedia ordem, pedia presença. Quando perguntei se o carnalão parecia com ~~as~~ as crianças, elas me trouxeram respostas que misturava filosofia, ingenuidade e obviedades (que e para mim, para o outro é EUREKA!). As respostas: "ele é diferente", "ele tem mais de doze dentes", "correr nusos para ter conhecimentos".

É eu que entrei com a ansia de que tudo desse certo, sai feliz, mas com uma responsabilidade maior, sustentando a confiança das crianças em mim. Fecharam as portas, deram as mãos para mim, riram e brincaram ao meu redor e também me abraçaram. Elas me ensinaram que a autoridade do mediador não nasce da voz autoritária, mas do convite mais atenta.

Compreendi melhor quando vi como negociavam os pertencimentos. Tinha as que queriam estar no centro da fala, da brincadeira, outras ficaram mais nas bordas, mais escondidas, mas se prontificavam quando preciso, colorindo o espaço. Algumas falavam por mais do momento, correndo mais do que dizendo, principalmente as meninas. Escava ali uma rede por reconhecimento, mesmo quando disfarçada de brincadeira.

Neste momento, refletindo sobre essa infância, que começa caótica, mas com a presença, percebo que a infância é território de simultaneidades. Expectativa, alegria, tédio e frustração cabem no mesmo instante. Elas armavam a história e nos minutos depois já esqueciam os detalhes, dispersavam e concentravam-se em algo novo. Não havia contradição nisso. A infância não mede valor pelo acúmulo, mas pela intensidade.

Após reorganizada a sala e antes de fechá-la, no silêncio que se seguiu, sem crianças e só fiquei olhando para a caixa mágica pensando que além do livro ela também leva um pedaço de quem conta e de quem escuta. O resto é memória, matéria maleável que ao ser cultivada volta um dia em forma de cor, gesto, de livro aberto. Sei convocada de que a memória é um ensaio de humanidade, um exercício de escrita que devolve ao mediador a própria história. ~~BB~~ O carnalão mudou de cor. Talvez eu tenha mudado um pouco também. \* cor \* vida

## APÊNDICE C

Transcrição do vídeo de 29 de maio de 2025 – segundo encontro

Legendas:

Em preto: fala  
 Em vermelho: rubricas indicando o contexto  
 Em azul: expressões faciais e corporais  
 Em roxo: texto da história narrada  
 CAIXA ALTA: FALANDO BEM ALTO.

**Narradora:** Olá. Boa tarde, Tudo bem? Oi, tudo bem? Calma que tem para todo mundo. Olá, rapazes, tudo bem? Olá, professora. Boa tarde.

**Ouvintes:** Boa tarde. (Respondem bem fraquinho).

**Narradora:** Não tô ouvindo nada... Boa tarde!

**Ouvintes:** BOA TARDE.

**Narradora:** Tá todo mundo acomodado? (as crianças estão agitadas).

**Ouvintes:** Sim.

**Narradora:** (Falando com o menino que está deitado no chão). Esse tá bem acomodado, mas se ficar sentado fica melhor para ver história (o menino se senta). Vamos esperar um pouquinho, até vocês acalmarem. (Narradora pede para uma das pessoas da rede de apoio para chamar o técnico, pois nota que o equipamento de áudio está falhando).

(A narradora mexe no equipamento, enquanto as crianças conversam).

**Narradora:** Gente, acontece que eu preciso conectar o celular certinho, para pôr para gravar, só um pouquinho, tá?

(Em seguida o técnico entra na sala e a narradora explica que o áudio não está funcionando, tanto entrada, quanto saída. Enquanto ele tenta resolver o problema, ela retoma o contato com as crianças) (levanta as mãos para chamar a atenção para o próprio corpo). (Quando percebe que uma parte do grupo já olha para ela, comunica-se novamente com a turma).

**Narradora:** Só um pouquinho pessoal, olha aqui um pouquinho. Estão me ouvindo? Olha, problemas técnicos acontecem. Tecnologia é assim mesmo, só que, enquanto estão resolvendo ali, eu vou fazer um combinado com vocês. Todo mundo tá entendendo?

(O técnico retorna e pergunta se o aparelho está conectando o *bluetooth* que ele está acessando; a narradora

responde que não. Em seguida, ela volta sua atenção novamente para as crianças).

**Narradora:** Olha na outra semana. Foi muito legal, mais uma vez eu vou agradecer vocês todos que vieram na outra semana ouvir história e participaram, eu fiquei muito feliz. Então, hoje a gente vai fazer alguns combinados. O primeiro é que a gente deixou esse espaço para vocês aproveitarem bem e ficarem à vontade, para vocês sentirem esse espaço como um espaço de vocês, e como espaço de vocês, a gente pede também que tenham muito cuidado. Então vamos evitar mexer em algumas coisas, tirar algumas coisas do lugar, porque ele foi arrumado para vocês, tá? Para que vocês pudessem aproveitar bem dele, pode ficar com as almofadas, pode ficar com rabanete (*almofada em formato de rabanete*), pode ficar em cima dos tapetes, mas vamos tratar com muito cuidado também, combinado? Posso contar com vocês?

**Ouvintes:** Sim.

**Narradora:** Outra coisa, mas uma coisinha, lembrando que isso daqui faz parte... (*crianças estão mias dispersas*) Olha aqui, lembrando que o que estamos fazendo faz parte de uma pesquisa, então, tá sendo gravado, tá sendo filmado, nós temos câmeras. Vamos aproveitar já, e todo mundo tchau para câmera. Tchau!

(*As crianças gesticulam para a câmera, dão tchau com as duas mãos*).

**Narradora:** Ali tem outra câmera, dá tchau pra lá também... tchau. (*A narradora e os alunos gesticulam para a câmera*). Pronto, todos já puderam dar tchau. Quem deu tchau, deu, quem não deu, não deu. Porque eu vi que vocês estavam curiosos da outra vez, então, pra ninguém passar vontade, todo mundo viu as câmeras. (*Alguns ainda em pé e agitados*). Agora, vamos sentar e ouvir, tá todo mundo me ouvindo? Meninas, eu preciso da atenção de todo mundo.

**Ouvintes:** Eu tô te ouvindo.

**Narradora:** Ótimo, ótimo... porque... (*vai abaixando o tom de voz*), porque, porque...(*percebe que algumas crianças estão deitando nas almofadas, meio dispersas*). Vou precisar que vocês não deitem, todo mundo sentadinho. Pode ficar à vontade, mas vai ficar sentadinho, tá bom? Por favor. Pode usar cobertinha, não tem problema, mas vamos ficar sentado, tá? Porque deitadas, vocês não vão ver coisas legais que vão aparecer, tá bom? (*as meninas se sentam e se ajeitam sob os tapetes*). A gente vai ter um momento depois para ficar mais à vontade. Então, é o seguinte, tem câmera, tá filmando, tá registrando, e...

(*A narradora é interrompida para testar o equipamento e, por um instante, perde o contato visual com as crianças, retomando-o logo em seguida*).

**Narradora:** Então é isso a gente, a gente vai cuidar do espaço, bastante atenção e uma coisa importante: a história hoje que vou contar para vocês, eu não sei qual história que é. Porque quem escolhe a história não sou eu... só o que a gente sabe... Que na outra semana... Da outra semana, vocês lembram da história?

**Ouvintes:** ‘Lá fora’.

**Narradora:** ‘Lá fora’, a história do ‘Lá fora’. Quem contou a história pra vocês?

**Ouvintes:** VOCÊ.

**Narradora:** E quem sou eu?

**Ouvintes:** ANA CLÁUDIA.

**Narradora:** E o que que eu faço? Eu sou uma...?

**Ouvintes:** BIBLIOTECÁRIA.

**Narradora:** E o que a bibliotecária aqui faz?

**Ouvintes:** CONTA HISTÓRIA.

**Ouvintes:** LÊ LIVROS.

**Narradora:** Conta história, lê livro pra vocês, isso mesmo. E a bibliotecária aqui tem essa caixa, essa bela caixa mágica, que traz as histórias. E semana passada, na outra semana, eu esqueci (*mão na cabeça*) aí, eu esqueci que a caixa tinha deixado um livro para levar para escola, aí depois quando acabou a história eu lembrei, daí nós fomos lá e levamos o livro para vocês.

**Ouvintes:** Bem na hora do intervalo.

**Narradora:** Isso, vocês viram? Fui lá e levei o livro. Então, o livro da outra semana, o 'Lá fora' está na escola. Então, se vocês ficarem curiosos e quiserem saber mais, se quiserem ver mais de pertinho a história do camaleão, vocês podem ficar tranquilos que está lá na escola o livro.

**Ouvintes:** Está na sala.

**Narradora:** Isso, então vocês podem ver se quiserem, tá lá na escola. Tá. E a história dessa semana, pensando no que que a gente fez na outra semana, a gente ouviu a história, viu essas imagens da história, ficou falando, conversando bastante durante a história, não ficou? A gente conversou falou... Falou um monte sobre a história. E daí, o que acontece? Essa história do dia de hoje, é o contrário. É uma história de silêncio, é uma história para ficar assim, ó (*faz gesto de abraço no peito*), guardadinho, porque ela, ela não fala de coisas de fora ela fala de... (*mão no peito*).

**Ouvintes:** ...de dentro.

**Narradora:** ...Que é para a gente pensar, que é para gente imaginar, que é para gente ver como os outros também pode passar por situações como a gente e como eles resolvem essas situações. E às vezes quando a

gente tá com dúvida, a gente não faz pergunta para a gente mesmo?

**Ouvintes:** Sim.

**Narradora:** Então, o personagem, às vezes, faz pergunta para ele mesmo e ele mesmo vai tentando achar o final da história. Então, essa história a gente vai ouvir com bastante concentração, com bastante carinho e aí, no final, a gente conversa sobre ela, tá? Então, diferente da outra semana, essa história aqui, a gente só vai escutar no começo e no final a gente conversa, tá? Vou só resolver aqui um probleminha, tá?

(A narradora retira o fone de ouvido e o substitui por outro. As crianças aguardam em silêncio por mais de dois minutos, à espera da história, até que a narradora retorna e faz uma pergunta).

**Narradora:** Eu fiquei sabendo que tem aniversariante aqui hoje...

**Ouvintes:** A PROFESSORA LUCIANE.

**Narradora:** Vamos aproveitar para cantar parabéns, antes de contar a história. Vai ser legal, vamos lá... (todos levantam, cantam e batem palmas) Parabéns para você nesta data querida, muitas felicidades, muitos anos de vida... (Enquanto as crianças continuam cantando o parabéns, a narradora confere com o técnico se o áudio está funcionando e volta antes da música terminar)... Parabéns para você nesta data querida, muitas felicidades, muitos anos de vida. Viva a professora Luciane!

**Ouvintes:** VIVA!

**Narradora:** Que legal, podemos sentar agora, de novo.

(As crianças voltam a sentar).

**Narradora:** Muito bem (vendo as crianças se cobrindo com os tapete do chão). A ideia não era cobrir, era para sentar em cima, porque o chão tá gelado. Senta em cima, não fica no chão gelado não, porque vai ficar muito frio. Falando em frio, quem sentiu frio essa noite?

**Ouvintes:** Eu sim.

**Ouvintes:** Ô tia. Eu dormi com cinco cobertas.

**Narradora:** Olha dormiu com cinco, ficou quentinho, então.

**Ouvintes:** Eu passe frio.

**Ouvintes:** Tava mais frio que Santa Catarina.





**Narradora:** Nossa, mas olha deixa eu falar... (interrompe o que ia dizer ao perceber um aluno com o capuz cobrindo todo o rosto).

**Narradora:** Assim eu não consigo te ver, colega (o aluno retira o capuz, mostrando o rosto), Aí, que bonito! (O técnico faz um gesto de positivo e a narradora volta a atenção para todos) Gente, boa notícia, agora o aparelho tá funcionando. Eu tava preocupada, já. Muito obrigada, técnico (técnico sai da sala).

**Ouvintes:** Ele é o técnico?

**Narradora:** Sim, ele resolveu, ele é muito bom...Então, agora a gente pode começar a história. Então, a gente vai ser conversar lá no final da história, conversar um pouquinho e então eu trago uma proposta para vocês. Tá? Mas agora a gente vai respirar bem fundo (todo mundo respira fundo, incluindo a narradora)... Concentração (ainda estão um pouco dispersos)... Mais concentração... (Respira fundo as crianças respiram junto)...Eu não tô sentindo a concentração não, vamos pedir ajuda aqui para concentrar (pega o pandeirinho com fitas e o chacoalha)... Porque eu quero história, você quer história? (as crianças acenam positivamente). Eu quero história, assim ó, concentração, porque a história vem, eu não sei de onde vem, eu não sei para onde vai, mas eu quero que ela venha, e para ela vir a gente tem que cantar. Então todo mundo joga a mãozinha de energia, hein gente, energia.

(A narradora, enquanto toca o instrumento, estica as mãos junto com as crianças e as balançam, enviando “energia” em direção à caixa, as crianças fazem o mesmo).

**Narradora:** Juntei tudo que eu vi e trouxe na memória, chame ela comigo, vem história, vem história. (as crianças cantam mais forte),  VEM HISTÓRIA VEM HISTÓRIA.  (Narradora vai se aproximando da caixa (com as mãos executa um gesto de chamamento, flexionando as falanges dos dedos em direção à palma). (As crianças cantam bem alto)  VEM HISTÓRIA VEM HISTÓRIA. 

(A narradora abre a caixa e faz uma expressão de surpresa; dentro dela, o livro está em pé. Ela o pega e o mostra para toda a turma).

**Narradora:** E não é que veio? Gente, olha isso daqui. Alguém já viu essa história antes? Sim ou não?

**Ouvintes:** Não.

**Narradora:** Não? Olha aqui. O que temos aqui? (aproxima o livro da turma, esticando os braços e andando pela sala).

**Ouvintes:** O menino, o menino que...

(As crianças tentam ler, mas tem uma parte do título que está coberta por um pedaço de etiqueta branca).

**Narradora:** É um livro de Marina Colasanti ‘O menino que achou uma estrela’. E daí, a parte que tá cobrindo...

Estão vendo essa etiquetinha aqui? (aponta com o dedo). Sabem de onde vem essa etiquetinha aqui? Ela vem da biblioteca, porque nós os bibliotecários temos códigos especiais para os livros, para a gente achar um livro em uma biblioteca. Não importa em que lugar do mundo. Não importa, qual a biblioteca do mundo que tenha esse livro, ele sempre vai ser visto com o mesmo código, então, o bibliotecário vê o código e ele já sabe o assunto e onde está o livro. Olha, que coisa legal. O bibliotecário é quem cria o código e quem decifra o código. E quando você chegar lá e falar tia, eu quero esse livro. Ela já sabe onde está, de acordo com o que tá no código. Isso não é legal? Então hoje a caixa trouxe aqui para gente esse livro da biblioteca. Só que a caixa vai fazer um pouco diferente hoje, porque a gente não vai ler o livro, igual a outra na semana, vendo página por página, as ilustrações. A história hoje vai vir pela minha voz, olha só, a história é vista apenas em livros, ela vem em outros formatos... A gente falou isso na outra vez, não foi?

**Ouvintes:** Não.

**Narradora:** Foi. Eu perguntei, é só no formato de livro que vem a história?

**Ouvintes:** Não.

**Narradora:** Ela vem de várias formas e hoje ele vem ó, narrada. Então, vamos ouvir a história. (Coloca o livro em pé no banco de madeira e se senta). De Marina Colasanti, 'O menino que achou uma estrela' (muda a expressão, fica séria e com uma postura sóbria). Que tempestade naquela noite! Que chuvarada! Na cama, o menino puxou os cobertores para cima da cabeça, protegendo-se ainda mais (gesticula como se estivesse cobrindo algo na cabeça). E embolado no calor das lãs, só olhos e nariz de fora (as mãos cobrem o rosto, deixando à mostra apenas os olhos e o nariz), começou a contar os relâmpagos que enchiam seu quarto de azul, enquanto o trovoadas estremeciam as vidraças. Aos poucos sem nem perceber adormeceu (fecha os olhos). Mas a manhã seguinte chegou na garupa do sol (retoma a fala de forma mais acelerada, algumas crianças até se assustam). As folhas luziam recém lavadas, os telhados ainda go-te-ja-vam. Havia um ar de quermesse na natureza (abre o peito, expansão dos braços). Tão alegre estava o mundo que o menino foi participar dele. Saiu pelo quintal atravessou o terrenos baldios (gesticula esfregando uma mão na outra, como se indicasse a pressa e a direção que o menino havia tomado), depois, meteu-se no mato que subia pela encosta atrás da casa (as meninas sentadas logo à frente, imitam os gestos da narradora). E foi no mato onde a árvores altas sombreavam os arbustos (ergue a mão, representando a sombra das árvores projetada no chão), que de repente a viu, caída no chão (olha para o chão com expressão de surpresa) Era uma ESTRELA.

**Ouvintes:** Nossa.

**Narradora:** ...Pequena, talvez ainda, uma estrela menina. Encharcada, cinzenta e apagada sem luz nenhuma, como se morta sobre as folhas secas (as mãos se esparramam para baixo, como se mostrassem o chão coberto de folhas) ...Vai ver, foi a tempestade que derrubou ela, pensou o menino chegando perto agachando-se para olhar melhor (abaixa e olha para o chão como se houvesse algo ali). A estrela não se mexia, não respirava (com um olhar de curiosidade para aquele lugar). Mas o menino percebeu que alguma coisa nela estava viva (olha para as crianças). E no fundo bem no fundo de leve pal-pi-ta-va (As mãos abertas, com os dedos esticados, pulsando, movendo-se rapidamente para cima e para baixo, representam o gesto de brilho). Era preciso levá-la para casa, cuidar dela, salvá-la, mas como? Parecia pesada demais para carregar no colo. Se a arrastasse, (arrasta-se) do jeito que estava, na certa a mataria. Então, lembrou-se de que tinha solução guardada na garagem (aponta o dedo indicador para cima, como se tivesse acabado de ter uma ideia). Rápido, correu até a casa, entrou garagem adentro, desempilhou dois caixotes de revistinhas velhas, tirou de baixo o carrinho de rolimãs e

puxando por uma corda voltou (anda como se puxasse uma corda) mais depressa que pôde para junto da estrela. “Meu coração tá quase saindo pela boca, e o dela nem se ouve” (coloca a mão no peito) pensou, esforçando-se para colocar no carrinho estrela que pesada “Eah!” (emite esse som de quem faz força de uma vez, abaixando e levantando o corpo como se colocasse algo pesado à sua frente) parecia pesar o dobro do esperado. Já estava quase chegando em casa quando se lembrou da mãe (abaixa a cabeça e os ombros em sinal de desânimo, como quem já sabe que vem bronca por aí). Não, ela não ia gostar nada do que ele estava aprontando. Voltou à garagem, pegou as revistinhas do caixote, espalhou por cima da estrela (abre e movimenta as mãos no ar, como se estivesse espalhando), cobrindo-a. E entrando pelos fundos com a cara tão lavada (desliza os dedos no queixo de trás para frente, duas vezes, com olhar de deboche), como aquela manhã de sol, rebocou o carrinho até o seu quarto (anda para o lado como se puxasse o carrinho). No canto entre a escrivaninha e a estante (para e aponta para o canto), onde ficavam amontoados os seus brinquedos ele abriu um espaço para estrela (desliza a perna no chão, como se afastasse algo). Ali, em meio à bagunça, ninguém a notaria. Mas tão molhada estava que logo uma poça (faz um círculo no chão com os indicadores) foi se alastrando pelo chão. Secou a poça como a camiseta velha, foi para o banheiro buscar uma toalha e devagar (falando mais lento) b-e-m de-va-gar, atento para não machucar (indicador para cima, reforçando a atenção), começou a enxugar a estrela. (Cruza os braços e apoia a mão no queixo) “Será que tem fome?”. Perguntou-se o menino enquanto estômago lhe lembrava que estava quase na hora do almoço (faz gestos circulares na barriga). “Mas o que é que estrela come?” (levanta os ombros e palmas da mão para cima). Acrescentou seu pensamento esbarrando na ideia de que não há comida no céu. “Leite!” (levanta o dedo indicador, olhar de descoberta), resolveu triunfante, depois de alguma hesitação. “É o que tem no céu, Via Láctea de montão!”.

**Ouvinte:** É mesmo.

(A narradora fazendo sinal afirmativo com a cabeça, continua).

**Narradora:** Feliz com seu achado foi até a cozinha pegou um copo de leite bem grande escondeu uma tigelinha atrás das costas e voltou para o quarto. Só então, aproximando da estrela com a tigela cheia na mão, deu-se conta de que ela não tinha boca (olha em volta com cara de espanto). “Como alimentá-la?” (cara de confuso, coça a cabeça). Mas era um problema grande demais para o menino que ainda tinha que tomar banho e se aprontar para ir para escola (contando nos dedos). Colocou a tigelinha assim do lado da estrela e já correndo para o banheiro (faz que corre e interrompe). Quando ele se lembrou que ali sozinha ela certamente sentiria frio (passa mãos cruzadas nos ombros). Teve o cuidado de embolar a estrela em volta do algodão (circula as mãos, encapando o ar), deixá-la bem seca, bem coberta, bem protegida. Depois foi tratar de si, aprontou-se (desce as mãos e os braços ao longo do próprio corpo), saiu (estende a mão direita para a frente, em diagonal). Quando chegou, no fim da tarde, o leite... tinha desaparecido (os dedos se agitam rapidamente para frente e para trás, lembrando um gesto de mágica) da tigela. A estrela já não estava tão fria (mãos à frente, como se tocasse algo). Encostando a mão, percebia-se algo morno, ainda distante, vindo de dentro dela, como quando a gente toca a terra (fala em tom de acalanto). Talvez estivesse sarando (fala suave, esperançosa). Mas à noite, quando o menino apagou a luz para dormir, percebeu que a sua protegida continuava apagada. Sem que nem mais leve cintilar (desenha no ar com o dedo indicador um arco grande até o lado onde estaria a estrela no chão) iluminasse o canto dos brinquedos. Assim foi, durante dias e dias, o menino ocupou-se da estrela, tratando de mantê-la sempre aquecida e de renovar o leite da tigela, contente por encontrar no final do dia a tigela vazia (leva ambos os braços para trás do corpo e cruza-os atrás das costas, mantendo as mãos apoiadas na região lombar). E aconteceu que uma noite deitado e pronto para dormir, um fino o raio de luar acariciou-lhe a testa (passa o dedo indicador no rosto), e ele viu pela janela que a Lua se preparava para crescer (simboliza a Lua com uma das mãos em formato de C). Não saberia dizer exatamente por que teve a ideia (caminha com os ombros erguidos, as palmas das mãos voltadas para cima e expressão facial de incerteza), mas o fato é que ele pegou a estrela e (mãos unidas, côncavas, em formato de cuia e caminha para o lado direito), sem muito esforço agora

que enxuta pesava menos, levou-a para a sacada do seu quarto e ali a deixou ficar deitada na luz, ainda tênue. Na primeira noite, ele não teve coragem de tirar o algodão que protegia a estrela. Mas ele viu que ela não parecia se incomodar com a friagem e daí na noite seguinte, ele já deixou ela meia descoberta. E na outra (ergue a mão esquerda) totalmente (abre as mãos com as palmas voltadas para baixo). Crescia a Lua no Céu (desenha no ar um C com uma das mãos). O gume de alfanje se transformou em fatia de melancia (completa a forma com a outra, estendida, como um D). Depois virou moeda (as duas mãos em C, formando um círculo), pan-que-ca, gema de ovo no céu estrelado. E a cada noite, mais forte (cerca os punhos) parecia fazer-se a estrela, aos poucos perdendo aquela tristeza opaca (move o corpo em um balanço ritmado, alternando o eixo corporal entre a direita e a esquerda) que tanto penalizava (ergue e abaixa os ombros) o menino. Passando o tempo da Lua cheia, começava esta a encolher a sua curva (as mãos em círculo mudam para apenas uma em C e se abrindo), e o menino começou a se preocupar, pensando que em breve não ia ter Lua nenhuma para fortalecer a estrela (mão na cabeça, olhar de preocupação). Quando eis que uma noite, apagada (mão direita aberta, fecha) a luz do quarto e preparando-se ele para carregar a estrela até a sacada (braço esquerdo esticado, andando como se carregasse uma bandeja), ele percebeu que do canto dos brinquedos, entre patins e raquetes (palma da mão esquerda para cima, dedos abrem e fecham), uma luz emanava.

**Ouvinte:** Uoaaa... (bocejo alto).

**Narradora:** Aproximou-se (dá alguns passos) e viu no chão que ela não estava mais fria. Ela estava coberta de leves tons prateados (desliza as mãos no ar suavemente, alternando a orientação das palmas: uma voltada para cima e a outra para baixo) que pareciam pulsar, a estrela ensaiava a volta de sua cintilações (movimento expansivo: peito aberto, braços esticados, dedos balançando). E em poucos dias, antes que o céu estivesse escamoteado a Lua por completo, o brilho da estrela se fez tão intenso, que o menino mal podia dormir (vira o rosto e leva a mão aos olhos, cobrindo-os parcialmente, reagindo à intensidade da luz). (Pára, arruma a postura e respira fundo). “Está na hora de soltar ela”, declarou enfim, dividido entre o orgulho de tê-la salvo (estende a mão esquerda e olha para ela sorrindo) e a dor de ter que perdê-la (estende a mão direita e olha para ela tristemente). Mas como devolver para o céu uma estrela que não tem asas? (olha para todos, com tom de questionamento) Se fosse adulto (Leva ambos os braços para trás do corpo e cruza-os atrás das costas, dá um chutezinho no ar), pensou, alugava um avião e voava com ela até chegar no alto, (estica o braço direito em diagonal, de baixo para cima) bem alto, e lá de cima (deixa as duas mão no alto, virados para a direita), eu a soltava (desce abruptamente os dois braços). Mas era um só menino (tom de voz, melancólico, expressão de decepção), que durante toda a semana se remoeu (fecha as duas mão em direção ao peito) por ser pequeno e não poder levar uma estrela tão longe. Até que no domingo, olhando para os colegas que brincavam na rua (olha par todos, como se fizessem parte da cena), ele percebeu que não precisava ser grande, crescer para fazer aquilo que o seu coração mandava. Ele preparou as coisas necessárias (movimenta os braços no ar, em círculos) e paciente (postura reta, breve movimento da cabeça de cima para baixo) esperou uma noite de vento (ondula a mão no ar). Já estava de pijama quando as frestas da janela começaram a assobiar (assobio). E olhando pelos vidros ele olhava pelas árvores ondeando a cabeleira (estica os braços para cima e para o lado e balança o corpo).(Suspiro). Era a hora. Pegou a estrela prendeu com firmeza suas pontas os brancos fios de linha e levou para sacada (respira de novo). Então, num gesto que era um abraço e um adeus (aproxima as mãos do rosto e depois as afasta), ele levantou ela nos braços bem no alto a favor do vento (ergue os braços e vira de la, corpo mais tenso, resistindo ao vento). E segurando firme a linha. Começou a pilotar a subida desenrolando o carretel (gesticula como se estivesse com uma pipa) empinando-a para que ela ganhasse o seu voo (com a mão esquerda aberta, serpenteia suavemente no ar, como uma pipa), subisse até fazer esse pequena na escuridão. Só quando viu lá longe segura (aponta para o alto e à frente) ele pegou no bolso canivete e cortou a linha (movimento rápido e angular das mãos de subida e descida, mantendo os dedos esticados). O menino ainda ficou um tempo lá na sacada. Vendo a subir mais e mais alto lá no céu (projeta o olhar para algo distante). A procura de seu exato lugar (desenha aleatoriamente no céu com o dedo até parar num ponto bem à sua frente, indicando o lugar da estrela). Mas o sono começava a acariciar lhe a cabeça (pende a cabeça para o lado, dá dois passos devagar

para trás) entrou no quarto fechou a janela (junta os dois braços à frente), meteu-se na cama (senta no banco). Antes de deslizar para dentro dos sonhos ainda teve tempo de pensar que afinal, não a tinha perdido. Onde quer que a sua estrela estivesse, rodeada de tantas outras estrelas, ele sempre reconheceria o brilho daquela que ele tinha ajudado a acender. E foi assim cheio de cintilações atrás das pálpebras (balanças os dedos em frente aos olhos) que adormeceu. (Pega o pandeiro ao lado do banco e começa a cantar) Juntei tudo que eu vi e trouxe na memória, se despeçam comigo (As crianças cantam junto). Tchou, história, Tchou, história. (devolve o livro para a caixa e a fecha).

**Narradora:** E aí gente, gostaram da história?

**Ouvintes:** Super legal.

**Ouvintes:** Sim.

**Ouvintes:** Vai ter brincadeira?

**Narradora:** (Faz suspense, com olhar curioso). Será? Primeiro vamos conversar né gente, olha só que difícil. A gente teve que ficar em silêncio, né? Não é difícil? Agora eu quero saber, agora eu quero saber, primeiro se vocês gostaram da história.

**Ouvintes:** SIM.

**Narradora:** Vocês acharam que o final ia ser assim?

**Ouvinte:** Não.

**Narradora:** Você achou que ele ia mandar a estrela de volta para o céu?

**Ouvinte:** Eu achei que ele ia ficar com ela.

**Ouvinte:** Eu achei que a estrela ia voltar.

**Narradora:** Você achou que ela ia voltar? Então, o que o menino fez com a estrela? Vamos pensar, ele achou ela...

**Ouvinte:** Ele achou ela...

**Ouvinte:** Pegou ela. E trouxe para junto dela.

**Narradora:** E aí, o que que ele começou a fazer com a estrela, gente?

**Ouvinte:** Ele cuidou.

**Narradora:** Cuidou dela... E gente, eu quero saber, o que que é cuidar? Você sabe me dizer se o menino cuidou dela? (pergunta para uma das crianças).

**Ouvinte:** Sim.

**Narradora:** Você achou que ele cuidou bem? (pergunta para outra criança).

**Ouvinte:** Sim.

**Ouvinte:** Sim, porque ela viveu.

**Narradora:** Ela viveu... Ela ficou viva. E se não fosse o menino? (pergunta de forma geral).

**Ouvinte:** Ela tinha morrido.

**Ouvinte:** Ele amou, ele cuidou.

**Narradora:** Então, cuidar... a gente pode dizer que cuidar é um ato de amor?

**Ouvinte:** Éeee!

**Narradora:** E a gente imaginava que o menino, que se achava tão pequeno, ai dar conta de cuidar sozinho da estrela? Olha só, ele cuidou sozinho dela.

**Ouvinte:** É, ele cuidou bem dela.

**Narradora:** Você cuida de alguma coisa?

**Ouvinte:** Eu cuido.

**Ouvinte:** Eu cuido... do meu irmão.

(Todos querem falar nesse momento, a narradora, tenta ouvir um por um).

**Narradora:** Peraí, peraí...(para o pessoal da frente) pode falar (para o menino na cadeira do fundo).

**Ouvinte:** Eu cuido do meu primo.

**Ouvinte:** Eu cuido do meu irmão, do meu cachorro...

**Ouvinte:** Do meu gato.

**Ouvinte:** Eu tenho dois gatos.

**Ouvinte:** Do meu irmão, da minha irmã...

**Narradora:** Então gente, vamos pensar juntos, isso quer dizer, que criança também sabe cuidar?

**Ouvinte:** SIM.

**Ouvinte:** Eu cuido bem das minhas coisas.

**Ouvinte:** Eu cuido de mim, eu sei fazer arroz, eu sei fazer ovo.

**Narradora:** Olha, ele sabe cozinhar, ai que bom, vamo pra casa comigo pra você fazer uma comidinha?

**Ouvinte:** Eu também sei cozinhar.

**Ouvinte:** Eu faço miojo.

**Ouvinte:** Eu só sei pedir comida.

(Os alunos dispersam, muitos falam ao mesmo tempo).

(A narradora busca a atenção deles balançando os braços no ar).

**Narradora:** Ok, ok... vamos voltar aqui, vocês estão me vendo?

(Algumas meninas também levantam os braços).

**Narradora:** Olha, o que eu tô ouvindo de vocês é que cuidar...(vai diminuindo o tom)  
Cuidar...cuidar...cuidar...quer dizer que é fazer uma coisa legal para alguém, dar atenção, carinho, não é?

**Ouvinte:** É!

**Narradora:** Que é deixar alguém que tá meio apagadinho, reacender, não morrer. E a gente cuida de várias coisas, cuida de gente, de irmão, de bicho, de gato, cachorro...

(dispersão).

**Narradora:** Mas deixa eu fazer uam pergunta, olha só, olha só...vamos aprofundar mais essa história...mas olha só, o menino, ele cuidou e depois ele...(movimento dos braços para cima).. soltou, agora, quem falou que cuia do gato?

**Ouvinte:** Eu.

**Ouvinte:** Eu.

**Narradora:** E aí, já pensou em cuidar dele e depois deixar ele livre para outra pessoa? Você ia deixar o gatinho ir embora?

**Ouvinte:** Não.

**Narradora:** E se ele quiser ir embora?

(Silêncio).

**Narradora:** Ai doeu, hein (mão direita no peito). A gente costuma querer tudo para a gente... Cuidar também é deixar ser livre.

**Ouvinte:** Ai deixar o meu irmão embora, eu doo na hora...

(Risadas).

**Narradora:** Ai que maldade (mãos na cintura, voz branda de desaprovação, sem confronto).

(Dispersão).

**Narradora:** Agora vamo pensar, vamo pensar. (Dedo indicador na testa).

(As crianças ainda agitadas).

**Narradora:** Ó gente, atenção aqui, vamos finalizar aqui para poder ir para a brincadeira. (Levanta as mãos).

**Ouvintes:** Êhhh (animados).

(A narradora continua com as mãos levantadas, aguardando o silêncio).

**Narradora:** Eu vou perguntar e eu quero que vocês pensem, ó pensem bem, o que eu cuido, amo, zelo... E no final, eu deixo livre?

(Começa uma cacofonia. A narradora pede para as meninas da rede de apoio se preparem para distribuírem os materiais da atividade que será proposta em sequência).

(A narradora gesticula pedindo atenção).

**Narradora:** Essa pergunta eu vou deixar par vocês pensarem, é pra depois, não precisa falar agora. Mas, o que eu vou falar agora é o seguinte, a história não conta direito como que é a estrela, conta?

**Ouvinte:** NÃO.

**Narradora:** Então, a gente vai usar tudo o que a gente ouviu, que ficamos ouvindo em silêncio, trouxe pra perto da gente, tentou entender e ver que no final a estrela foi livre. Então agora, a gente vai ter uma chance de colocar isso para fora. A gente falou e agora a gente vai, com muito cuidado e com muita organização, a gente vai fazer um desenho de como é a estrela da história. Eu trouxe para vocês...

(Dispersão).

**Narradora:** Eu peço atenção, a gente tem que ser rápido e organizado, para dar tempo de todo mundo desenhar a estrela do jeito que você imaginar.

(Dispersão).

**Narradora:** Eu ainda não terminei. A gente vai desenhar a estrela, eu trouxe lápis de cor, giz de cera e canetinha (meninas se animam muito), calma gente, ainda aqui, concentração.... A estrela pode ser da cor que você quiser, do formato que quiser, desenho livre, todo mundo entendeu? Eu queria saber se todo mundo entendeu, levanta a mão quem entendeu...

(As crianças levantam as mãos e conversando entre si).

**Narradora:** Ok, então.

**Ouvintes:** Eu não recebi papel.

**Narradora:** Calma, que vai ter papel pra todo mundo... Gente, outra coisa, são cinco minutinhos para fazer o desenho. A estrela vai ficar comigo, entrega pra mim.

(São distribuídos o restante dos papéis e os outros materiais para o desenho. As crianças se espalham pela sala e escolhem a cor e desenham livremente. Aos poucos, os alunos entregam o papel e os materiais de desenho e passam a fixar seus desenhos na parede. Um tecido azul é utilizado como suporte para colar as estrelas. Eles ficam à vontade pela sala ao finalizarem a atividade).

**Narradora:** Gente, eu não quero atrasar vocês, a gente já vai encerrar.

**Ouvintes:** Ahh... (tristes).

**Narradora:** Mas antes, quero agradecer a cada um de vocês or virem aqui, ouvirem as histórias, isso me ajuda bastante, eu fico muito feliz. Eu espero que vocês continuem lendo novas histórias conhecendo outros lugares por meio da literatura. Quero também já combinar com vocês que a gente vai levar quase um mês para gente voltar a se ver, no final de junho, dia 26, então, se vocês quiserem, vai ter contação de novo.

**Ouvinte:** É meu aniversário.

**Narradora:** Ah que ótimo, vai ter parabéns de novo. (diz animada). E olha, eu já vou adiantar, que vai ser diferente. Eu não sei qual história é, mas não vai ser igual a primeira e não vai ser igual a segunda história, vai ser uma terceira história totalmente diferente, é inédita, nunca ninguém viu, nem ouviu. Então eu convido para todos estarem aqui no próximo mês, combinado?

**Ouvintes** Com os pais?

**Narradora:** Não, só vocês, como foi hoje, tá bom? (polegares levantados).

**Ouvinte:** Ah, entendi.

**Narradora:** Pra encerrar, todo mundo pegou sua blusa, caneca, garrafa?... Não esqueçam nada, pega rapidinho, já formem uma fila bonita.

(Se levantam para pegar seus pertences e formam a fila para saírem).

## APÊNDICE D

Diário de bordo de 29 de maio de 2025 - segundo encontro

O menino que escolhe uma estrela fala de cuidado e atenção  
 Uma criança que entende, se compadecer e ajuda uma pequena  
 estrela.  
 Mesmo na sua pequenez, na simples infância muda a realidade  
 de uma estrela, a renima para brilhar.

ENCONTRAR  
 ACOHER  
 LIBERTAR

perguntas  
importantes

O que é cuidar?

Cuidar é um ato de amor?

Crianças também podem fazer  
 coisas importantes?

Essas coisas precisam ser  
 grandes?

Há vida nas pequenas coisas,  
 nas pequenas ações?

Cultivar algo precioso - sonho, talento

Aceitar perdas - luto, crescimento

O que é a estrela para você?

Vamos passar para  
 o papel?

Escrever, desenhar, se expressar.



22/05

Hoje, ao ler o texto, me debrixei nas palavras "palpitava", "gume de alfanje" e "contilacões". Observei também, a poesia discreta do cotidiano descrito: "os telhados ainda gotejavam", "uma peça foi se alastrando pelo chão" e "o sono começava a acariciar-lhes a cabeça". Essa exuberância linguística, amplia o repertório de palavras, dá densidade aos atos dos personagens e faz com que cada gesto, movimento ou estado de espírito ganhe corpo e ritmo. As palavras constroem cenas e criam atmosferas, capazes de conduzir o leitor do ouvinte com leveza. Há nessas palavras um movimento próprio, quase tátil que sensação agradável poder dizer essas palavras. Elas saem devagar, experimentam o ar e se espalham pelo espaço. É interessante imaginar como cada sem ganha forma e cria imagens sonoras e visuais.

23/05. No início de hoje para a cena elementos mais ilustrativos, ancorados em gestos reconhecíveis: amarrar uma corda, propar uma tábua, empinar pipa. São ações simples, próprias do cotidiano e nelas o corpo precisa aparecer de forma clara, ocupando o espaço e tornando a narrativa mais concreta. Do mesmo tempo, percebe que há ações que pedem outro registro, mais contido e delicado, como as gotas que caem, o corpo que aos poucos ~~cede~~ se adormecer ou o olhar que se demora ao observar a estrela distante, pois nesses momentos, o excesso de movimento pode quebrar a atmosfera. A sutileza permite que o silêncio, o tempo e a imaginação do ouvinte completam a cena. Esse equilíbrio entre o gesto explícito e o sutil sustenta a cadência, o ritmo do que é narrado, em uma escolha consciente de que mostrar e de que apenas sugerir, torna-se um recurso expressivo, capaz de manter o ouvinte em estado de escuta.

26/05 Pensando em uma forma de fixar melhor o texto, gravei um áudio lendo o texto, buscando preservar as pausas e ênfases necessárias à narrativa. Depois revezi entre escrever e ouvir o texto para firmar palavra por palavra.

28/05

Passei o dia tomado por uma ansiedade. "O mínimo que achou uma estrela" sempre foi, entre as três histórias preparadas, a que eu menos consegui acessar com profundidade. Mesmo com as constantes leituras, a memória tem falhado em algumas partes, eu acabo substituindo palavras por outras similares, mas quero todas as palavras da autora em minha boca. Essa falta de intimidade com o texto está começando a pesar, mas realimente porque confio na mensagem e poesia que o texto traz. Mantenho a estratégia de ouvir o meu áudio da história.

29/05

Por causa da insegurança em relação ao texto, decidi experimentar uma estratégia diferente. Usei meu celular Motorola conectado a fones de ouvido Bluetooth ao aplicativo Dolby On, que permitiu ouvir a gravação prévia da história (gravada por mim), enquanto eu produzia a nova narração (a realizada no momento da história). Minha intenção era garantir uma gravação com áudio com o mínimo de ruídos que simultaneamente permitisse que o texto fosse apresentado sem alterações ou omissões, mantendo as palavras originais da obra. A ideia era fazer com que a voz mediaticada, a que vinha do áudio reproduzido, servisse como uma espécie de guia, acompanhando e sustentando a voz viva que emergia no momento da narração. Com a ajuda da rede de apoio preparei tudo como o habitual. Cadeiras, tapetes, almofadas, tecidos, fitas coladas na parede e à frente, minha caixa (com o livro dentro) no lado do banco de madeira com meu pandeiro sobre ele. Estava tudo pronto, organizado, e sem teste, mas assim que as crianças chegaram e fui conectar o aparelho, ele falhou. Pidi para chamarem o técnico que estava na secretaria do CECA e que poderia me ajudar, e esse início atravessado produziu uma espera que, mais tarde percebi como parte da própria experiência. Tentar seguir e cumprir tudo dentro do tempo estipulado, buscando a maior naturalidade possível. Comprometendo a todos, mas o "bem tarde" veio fraco, quase tímido. Precisei chamar esse som para fora, insistir um pouco mais. Perguntei se estavam acomodados, embora fosse visível que estavam agitados. Um menino deitado no chão chamou minha atenção, falei com ele com cuidado e ele sentou. Busquei me conectar a eles até os equi-

não se acatarom. O técnico chegou e enquanto ele tentava resolver o problema do  
 áudio, expliquei para as crianças o que estava acontecendo, falei da tecnologia que  
 está sendo usada e tentei ajudar a explicar e fazer com que elas entendam  
 um contexto da história em vez de a história para não perder tempo, lembrei de  
 elas combinadas, falando do espaço e de tudo o que estava ali como algo feito e  
 respondendo com exemplos para elas: as almofadas, tapetes, tudo podia ser usado, desde com  
 cuidado. Mencionei as câmeras e propus que dessem thau, e todos acenaram, alguns  
 apontaram na frente da câmera, finalizei esse momento e passei a ler a história a voz  
 para que a barulha também fosse menor. Era um ajuste constante entre ouvir e conduzir  
 a história. Em alguns momentos perdi o contato visual ao lidar momentaneamente com o equipa-  
 mento, mas consegui retomá-lo logo depois. Relembremos juntos o porquê de estarmos ali,  
 o que já tinhamos feito, preparando para o momento que viria. Uma parte importante foi  
 explicar a dinâmica diferente, com uma história de quietude, reflexão e ritmo que  
 haviam entendido a proposta. Outra coisa importante foi minha insistência na estru-  
 túra. Na primeira história eu havia deixado o contraponto do áudio de lado, já que o  
 equipamento era diferente e também tinha falhado. Desta vez, porém, eu precisava que o som  
 funcionasse, desde até o fim. A espera das crianças pelo funcionamento do som foi silen-  
 ciosa, o que me surpreendeu. Ao todo, foram quase dez minutos até o aparelho funcionar.  
 Quando finalmente pude começar, comedi todos a respirar fundo comigo. Havia uma  
 expectativa, uma atmosfera de entrada no mundo das histórias. Ainda havia conversas,  
 desconforto, inquietações do corpo (minha e delas), até as almofadas ruidosas. Como a  
 história não era 'pela caixa' e nem eu sabia qual seria, não havia muito o que antecipar.  
 Recorri ao silêncio, chamando concentração, enviando energia para a caixa. As  
 crianças responderam bem, gostaram da música, do ritmo e algumas já tinham decorado  
 parte da letra. Esse momento ajudou a ~~me~~ mudar o clima e a concentração do  
 grupo. Comecei a história, ainda tensa, mas confiante e aos poucos fui mergulhando  
 na poesia do texto. A narrativa passou a se manifestar <sup>no corpo</sup> com gestos claros  
 de detalhes e traços das mãos e olhar expressivo. Notei algumas crianças emitindo  
 mais gestos, outras inclinadas para frente, atentas, e algumas brincando com  
 as almofadas enquanto eu narrava. Algumas atitudes me geraram um incômodo que  
 quase ignorei, um barulho alto de uma das crianças apareceu no meio da história.  
 A presença da presença anterior gerou uma sensação de desconforto, como se minha  
 voz estivesse sendo ajudada pela própria voz. Essa reafirmação sonora reduziu a

espontaneidade e deixou a performance mais controlada, com pouco ritmo. A história  
 nunca não me atravessou com naturalidade e não se refletiu na condução da seq. de  
 fatos e das perguntas. Segui o texto de forma rígida compreendendo cada palavra  
 e negligenciando os momentos que ilustravam a realidade em busca por trazer a parte  
 da história ao corpo. Este as crianças padeceram o silêncio. Abaixaram a cabeça em  
 concordância, mas com pouco entusiasmo. Atribuo isso à baixa possibilidade de  
 dividir a narração. Os principais momentos de troca se deram no olhar, no desenho  
 as imagens de corpo, nos gestos e nos breves resumos que eu criava para manter  
 o ritmo da narrativa, abrindo espaço para a imaginação e para o protagonismo. A  
 final da história usei a música para encerrá-la, deixando o livro para a leitura em  
 seguida, recorri ao papel com as perguntas que havia preparado. Cui quis manter  
 a reflexão de forma ampla, sem fechar sentidos, permitindo que chegassem às pró-  
 prias conclusões. Queria provocar pensamentos sobre o cuidar e sobre as qualidades  
 que o personagem apresentava em sua infância, como autonomia e coragem. Dei  
 algumas perguntas abertas: "O que você acha que é?" "Será que...? Em um  
 desses momentos, ao falar de autonomia, um aluno comentou que sabia cozinhar. Sem  
 perceber, abri, e isso deu brecha para que as outras crianças passassem a falar  
 apenas sobre comida. A partir daí, senti dificuldade para conduzir a medição.  
 Deixei retomar o tema principal, mas as falas seguiram para o mesmo caminho.  
 As crianças falaram de cuidados de irmãs, de animais, de si mesmas, sempre  
 no contexto alimentar. Outras possibilidades da história não emergiram. Como  
 querendo escutar a todos, senti a necessidade de mudar e trazer novas questões.  
 Não consegui. Saltei tempo e manusei para redirecionar a conversa sem interromper  
 o fluxo narrativo e reflexivo. Para continuar, eu deixei no ar uma pergunta sobre  
 como cuidar e também amar com liberdade e respeito e então seguimos para a  
 atividade. A proposta era scilar outras percepções de estrela, articulando corp.  
 consciência e imaginação através do desenho. Pedi para que tentassem trazer para  
 o papel como achavam que seria a estrela da história, entreguei as crianças de  
 de cor, giz de cera e contendo o tempo que teriam para finalizar a  
 atividade. As crianças se espalharam pela sala, conversando entre si, todas em  
 silêncio. Enquanto observavam eu tomei entre elas, acompanhei o entusiasmo  
 delas em desenharem. À medida em que terminavam, levantavam e me entregavam  
 o desenho, exibindo em qual parte do tecido, que representava o céu,

redimensionar a própria estrutura. As palavras de estrutura surgiram no início de diferentes  
 no tamanho, quantidades. Duas crianças estavam por dentro da estrutura.  
 dentro da narrativa, com a qual é o mesmo da história. Já as crianças  
 que tiveram ampliado o repertório de imagens. Voltou a ser as estruturas de formas  
 múltiplas formas, partes de estruturas, desenhos, imagens, etc. Cada um quer, em  
 sua origem não uma, mas várias estruturas diferentes, algumas estruturas  
 "puras". Outras crianças (as demais) apareceram diferentes, livres, surgindo  
 na parte uma bela construção. Não pude perceber com cada criança  
 o significado e valor de sua estrutura, por uma questão de tempo. Precisei mesmo  
 que momentos, retomando brevemente a história, em alguns da época, em  
 momentos breves, entreguei a livro a professora e me despedi de todos. De todos  
 na fila, sendo e no encaminhamento, há uma lista ali no começo e uma  
 carta enviada. Tudo foi ótimo, por isso mesmo, atencioso por todos e  
 muito acompanhado de uma presença mediada, em interações de história,  
 uma história pelas coisas não tendo se desenvolvido como eu havia  
 pensado. Há uma sensação estranha, como nunca senti em outras interações.  
 A estrutura escolhida para a narração acabou produzindo um estranhamento,  
 perceptível também nos repertórios das crianças. Ouvir e tocar simultanea-  
 mente segue um nível de concentração elevado, o que interfere na naturalidade  
 da fala e ~~na de uma <sup>outra</sup> maneira~~ com a história. Percebi que estava mais  
 preocupada em "dar conta" da narração do que em habitá-la. Não optei por uma  
 intervenção mediada para garantir fidelidade das palavras, senti-me, de  
 certo modo, em contradição com aquilo que sempre defendo: a intimidade  
 com o texto para torná-lo com segurança e liberdade, e essa intimidade  
 não se construiu como eu desejava. Pensando sobre a conversa com as crianças  
 compreendi que não posso esperar "repertórios extras". A mediação precisa se  
 adaptar ao momento, ao livro, e questões que emergem dos eventos, conforme  
 suas realidades, suas experiências e compreensões de mundo, encontrando sentido no  
 próprio percurso da troca. Tenho muito a refletir até o próximo encontro.



20/05  
 Começo ainda a forte emoção do encontro de ontem. Das três histórias, essa era a que mais me preocupava. Também era a que eu tinha mais dificuldade em trabalhar, e isso se refletiu na mediação. As falhas tecnológicas só aumentaram minha insegurança. Mas assumi o risco, pois isso poderia acontecer com qualquer pessoa ainda não me sinto bem, com a sensação de que a história não foi tão bem quanto eu gostaria. As crianças demonstraram mais entusiasmo por dentro do que pela história, e isso me deixou desiludida. Foi muito diferente da experiência com a primeira história, na qual me sinto mais segura. Agora, percebo que minha insegurança como pesquisadora se misturou com o certo tempo de relação com a história, com a forma aplicada da narrativa, e que justifica meus incômodos com esse segundo encontro, minha insatisfação com o resultado. Depois, assisti ao vídeo do encontro para tentar entender tudo sobre mim, meu corpo, minhas hesitações, buscando o que essa experiência revelou sobre mim e o processo de mediação. Nessas ações não existe certezas, há apenas o que há: a abertura, consciência, entrega. O que pude perceber foi que a narração perdeu parte da vitalidade e da expressividade que costumamos alcançar quando estamos intencionalmente entregues à história. Essa experiência me fez refletir sobre o quanto a tentativa de preservar o texto palavra por palavra pode, paradoxalmente, enfraquecer o ato narrativo ao se apoiar nas palavras e não no que elas significam. Hoje percebo que teria sido mais sensato renunciar à rigidez do texto, aceitando esquecimentos e improvisos, como parte da performance. A voz precisa de liberdade para se mover, respirar e se afetar. A narração vive no corpo como as palavras ressoam no corpo e no encontro com quem escuta. Hoje entendi melhor esses limites, incluí a importância de estar imersa na história antes de controlá-la. A narração pode ser um apoio técnico, mais nunca deve aprisionar o que narramos; a tecnologia pode ajudar, mas não pode conduzir, isso cabe ao mediador.  
 Ao assistir ao vídeo do encontro, não tudo aparente, mas a mim retivel, estas minhas hesitações, foi desconfortável de ver, mas necessário. Eu não estava totalmente entregue, aparecendo principalmente, na conversa com as crianças após a contação, pois eu buscava as respostas que queria e não aquilo que elas estavam oferecendo, uma experiência que as cores e as 'atas falhas' trouxeram grandes ensinamentos. Agora é o momento de pensar no próximo encontro, superar as falhas, aprender, com elas e seguir adiante.

## APÊNDICE E

Transcrição do vídeo de 26 de junho de 2025 – terceiro encontro

Legendas:

Em preto: fala  
 Em vermelho: rubricas indicando o contexto  
 Em azul: expressões faciais e corporais  
 Em roxo: texto da história narrada  
 CAIXA ALTA: FALANDO BEM ALTO

**Narradora:** Oi, boa tarde, boa tarde. Tudo bem?

(As meninas entram e depois os meninos. Algumas crianças correm até os tapetes e as almofadas).

**Narradora:** Calma gente, calma, que tem lugar para todo mundo (a professora recolhe as garrafas de água dos estudantes enquanto alguns ainda se ajeitam nos lugares).

**Narradora:** Quer sentar pra cá? Tem lugar aqui também, ó? Tem cadeira aqui ó, tem tapete aqui no chão. Tem cadeira ali, aqui.

(Todos se sentam).

**Narradora:** Todo mundo arrumou seu lugarzinho? (Ao ver um dos meninos deitado nas almofadas a narradora conversa com ele). Assim você não vai conseguir me ver, olha, eu me arrumei toda aqui hoje pra você me ver (abre os braços destacando a roupa que está vestindo), pode sentar.

**Ouvinte:** (menina) Achei sua saia bonita.

**Narradora:** Ah, obrigada, essa saia é minha saia especial, vesti só para esse momento. (Se direciona para todos). Tudo bem, pessoal? Faz tanto tempo que a gente não se vê, né?

**Ouvinte:** Sim.

**Narradora:** É... Deu até saudade.

**Ouvinte:** Tem as estrelas ali (apontando para os desenhos que fizeram no último encontro).

**Narradora:** Sim. A gente vai falar delas também... Vocês ainda lembram de mim?

**Ouvinte:** Sim.

**Narradora:** Então como que é o nome? (põe as mãos na cintura).

**Ouvinte:** ANA CLÁUDIA.

**Narradora:** Isso, Ana Cláudia.

**Ouvinte:** Hoje não vai ter parabéns porque o aniversariante faltou.

**Narradora:** Ah, eu não acredito (decepcionada). Queria tanto cantar parabéns... Ele não quis dividir o bolo com a gente, é isso? (em tom de brincadeira).

**Narradora:** Vocês se lembram o que que a gente vai fazer aqui?

**Ouvinte:** CONTAR HISTÓRIA.

(Narradora acena a cabeça positivamente e dá uma piscadinha).

**Narradora:** É, E quem conta a história para vocês?

**Ouvinte:** VOCÊ.

(A narradora aponta para si e, em seguida, para fora, que sugerindo obviedade).

**Narradora:** E o que que eu sou? (mãos na cintura).

**Ouvinte:** UMA BIBLIOTECÁRIA. (Assente com a cabeça, concordando).

**Narradora:** Uma bibliotecária. E bibliotecário também conta a história, né?

**Ouvinte:** Sim.

**Narradora:** E hoje a gente vai ouvir uma história, muito legal Que eu não sei qual que é (abrindo os braços, com a palma das mãos para cima). Mas, a gente vai descobrir e ouvir junto.

**Ouvinte:** Você só disse para a gente que vai ser de um jeito diferente das outras que você contou.

**Narradora:** Isso, bem diferente.

**Ouvinte:** Vem história, vem história.

**Narradora:** Mas me diz, quem que traz a história pra gente?

**Ouvinte:** A CAIXA. (enquanto respondem a narradora aponta para a caixa).

**Narradora:** Quem escolhe a nossa história?

**Ouvinte:** A CAIXA. (enquanto respondem a narradora aponta para a caixa).

**Narradora:** Então, eu só sei que cada vez, ela traz uma ideia diferente. Isso eu sei. Mas, eu não sei qual história. E antes de começar eu vi que vocês estavam olhando isso aqui? (aponta para o mural azul com desenhos das estrelas).

**Ouvinte:** SIM.

**Narradora:** Quem fez isso daqui?

**Ouvinte:** A GENTE.

**Narradora:** Olha só...

**Ouvinte:** A gente vai desenhar de novo?

**Narradora:** Será? não sei... Será que é isso que a caixa vai trazer? (conversam entre si). Vamos ver. Agora, antes de continuar, a gente sempre tem que fazer nossos combinados, ok? Primeiro: a gente deixou o lugar bem confortável para vocês, com espaço gostoso para você sentarem. E a gente vai combinar que vocês terão cuidado com as coisas que estão no espaço, certo? (sinaliza positivo com os polegares com as duas mãos). Segundo: lembrando que todo mundo assinou um papelzinho, que ia vir aqui, o papai e a mamãe ou responsável também assinaram, dizendo estar de acordo para estar aqui hoje, certo? (sinaliza positivo com os polegares com as duas mãos).

**Ouvinte:** Sim.

**Narradora:** E nesse acordo estava dizendo que a gente ia filmar, vocês lembram? Então, tem uma filmadora ali (aponta para a câmera atrás deles) dá tchau para câmera (todos acenam). Aproveita para dar tchau agora, depois não vai dar tempo.

(Alguns se levantam, todos acenam ou fazem 'joinha').

**Ouvinte:** Aí, eu vou aparecer no YouTube.

(A narradora ri)

**Ouvinte:** Oi, olha eu aqui.

**Narradora:** Olha aqui também tem, ó. Tem câmera ali.

(A narradora aponta para outra câmera, na lateral).

**Ouvinte:** Oiê!

**Ouvinte:** Olá!

(acenam, fazem pose, sinal de paz e amor e joinha).

**Narradora:** Pronto? Todo mundo deu 'oi' para a câmera, né? Vamos voltar, vamos voltar.

(Todos sentam, alguns se trombando).

**Narradora:** Tudo certo aí, meninos? Cuidado. Vamos voltar aqui. então... Esse é nosso combinado, gente? A gente vai cuidar bem do lugar... (percebe a agitação dos estudantes, e chama a atenção levantando e balançando as mãos) Opa, aqui, A gente vai cuidar do lugar e vai prestar bastante atenção, porque no final da história sempre acontece alguma coisa, ou a gente desenha ou a gente brinca ou a gente vai fazer alguma coisa... Mas a gente precisa ouvir bem a história para a gente poder entender tudo legal, beleza?

**Ouvinte:** Vem história, vem história.

**Narradora:** Nossa, vocês estão muito animados. Então, vamos começar com a história. O combinado tudo certinho?

**Ouvinte:** SIM.

**Narradora:** Se a história pedir ajuda, vocês vão ajudar?

**Ouvinte:** SIM.

(A narradora, com calma, pega o pandeiro e começa a chacoalhar).

**Ouvinte:** 🎵 Vem história, vem história... 🎵

(A narradora espera eles cantarem essa parte e retoma o início da música).

**Narradora:** 🎵 Juntei tudo que eu vi... 🎵 (canta tocando o pandeiro e esticando os braços em direção à caixa)

**Narradora e Ouvinte:**...E trouxe na memória, chame ela comigo... 🎵 VEM HISTÓRIA VEM HISTÓRIA 🎵

(a narradora se aproxima da caixa e a abre rapidamente) (O livro está em pé dentro da caixa).

**Narradora:** Veio! (abaixa e pega o livro) Um livro!

**Ouvinte:** Olha um chapéu!

(A narradora olha novamente para a caixa simulando surpresa).

**Narradora:** Sim! Tem um chapéu.

**Ouvinte:** Me dá o chapéu?

**Ouvinte:** E tem um violão lá atrás.

**Narradora:** Olha, eu acho que esse chapéu tem alguma coisa a ver com essa história...Vamos ver? (Coloca o chapéu no banco e mostra a capa do livro para todos, da esquerda para a direita). O que que tá escrito aqui no livro?

**Ouvinte:** A FESTA NO CÉU. (em uníssono). (A narradora acompanha o texto com o indicador enquanto leem).

**Narradora:** Quem que escreveu ela foi a Ângela Lago. E quem publicou história...(muitas conversas paralelas). Vocês estão conseguindo ver a história aqui, gente?

**Ouvinte:** Sim.

**Narradora:** Quem publicou é a Editora Melhoramentos. Que mais que tem aqui nessa imagem? Que bichos tem aqui?

**Ouvinte:** Um cisne.

**Narradora:** Narradora um cisne, e o que mais?

**Ouvinte:** Um pássaro.

**Narradora:** Um pássaro? Mas que pássaro será que é esse? Você consegue ver aí? Não? E aqui embaixo?

**Ouvinte:** É uma cobra.

**Ouvinte:** É um lagarto.

**Ouvinte:** É uma Tartaruga.

**Narradora:** Uma Tartaruga. E quem tá aqui do lado?

**Ouvinte:** Um passarinho.

**Ouvinte:** Um bem-te-vi.

**Ouvinte:** Tem um monte de pássaro.

**Narradora:** Tem um monte? E esse instrumento aqui no meio, o que é?

**Ouvinte:** Um violão.

**Narradora:** Um violão? Será que é um violão?

**Ouvinte:** É um violoncelo.

**Ouvinte:** É um cavalo.

**Narradora:** Cavalo? Que cavalo diferente... Então essa daqui é a história da Festa no Céu e aqui diz assim, ó: 'um conto do nosso folclore' você já estudaram sobre folclore?

**Ouvinte:** JÁ... (em uníssono).

**Narradora:** E o que quer dizer, 'um conto do folclore'? Quer dizer que essa história ela foi passando... (diminui o volume da voz) de geração em geração, de pai para filho, de uma pessoa para outra. E esse conto foi indo, foi

indo, e foi mudando, até que alguém decidiu escrever o conto. E cada vez que alguém escreve, o autor decide escrever do jeito dele, em então o conto vem de uma forma diferente. Então, essa história de hoje que a gente vai conhecer. A gente não vai usar o livro (coloca ele em pé em cima do banco, na frente da almofada).

**Ouvinte:** Por quê?

**Narradora:** Porque a caixa trouxe para a gente, óóó... (levanta o chapéu).

**Ouvinte:** Um chapéu.

**Ouvinte:** Um chapéu do mágico.

**Narradora:** Então quer dizer que a história vai ter personagem.

**Ouvinte:** Ahh... (surpresa). Que legal.

(a narradora levanta a tampa da caixa que ficou aberta e se senta).

**Narradora:** Tem mais uma pergunta para saber de vocês. Vocês já ouviram essa história antes?

**Ouvinte:** NÃO.

**Narradora:** Não?

**Ouvinte:** Eu já.

**Narradora:** Já? Mas será que é igual? (faz uma pausa, olha com suspense).

**Ouvinte:** Eu nunca.

**Narradora:** Então a gente vai ouvir hoje, deixou só colocar o livro aqui, deixar ele ficar encostadinho em pé para a gente lembrar que essa história é inspirada nesse livro. (algumas conversas paralelas). Concentração... (respira fundo, abaixa o volume da voz), concentra... (vê umas crianças deitadas). Vamo todo mundo sentar, todo mundo sentadinho (as crianças se sentam). A história vai começar... (olha em volta, muda a postura e aumenta o volume da voz).

**Narradora:** Vou contar uma história do tempo que os bichos ainda falavam.





**Ouvinte:** O quê?

**Ouvinte:** Hã?

**Ouvinte:** Como assim?

**Narradora:** Eu não sei muito bem se foi bem assim, mas foi assim que me contaram. Numa manhã de junho, em tempos já partidos, numa lagoa estavam os bichos reunidos (ilustra um círculo com as mãos). E se não me falha a memória (mão esquerda no queixo pensativa), a Tartaruga é a personagem principal dessa história.



**Ouvinte:** Cadê?

**Narradora:** (coloca o chapéu) Vinha ela toda feliz, contente, com o seu casco liso e brilhante, (passa a mão ao longo do chapéu na cabeça), ensinando ao coro de sapinhos uma cantata triunfante (corpo ereto, olha de cima par baixo, postura de superioridade). Era assim: (cantando com voz fina, como da Tartaruga)  Sapo coxa e canta bem afinado!  E os sapinhos respondiam (cantando com voz mais grossa, imitando um sapo):  Afinado! 

**Narradora:** Vamos fazer o seguinte, as meninas vão fazer a Tartaruga e os meninos vão fazer o sapinhos.

(leve agitação).

**Narradora:** As meninas vão cantar assim, ó, prestem atenção na letra: sapo coxa e canta bem afinado (cantando com voz fina)...Vamos lá?

**Meninas cantam:**  Sapo coxa e canta bem afinado! 

**Narradora:** E os meninos vão dizer...

**Meninos cantam:**  Afinado! 

**Narradora:** com voz de sapo, pessoal.

(As crianças riem).

**Narradora:** De novo, de novo, vamos lá:

**Meninas cantam:**  Sapo coxa e canta bem afinado! 

**Meninos cantam:** ♪ Afinado! ♪

**Narradora:** Nossa que lindo, adorei o coro de sapinhos...

(As crianças se divertem).

**Narradora:** Mais uma vez, só para a gente pegar.

**Meninas cantam:** ♪ Sapo coxa e canta bem afinado! ♪

**Meninos cantam:** ♪ Afinado! ♪

**Narradora:** Que lindo esse coro de sapinho, e só se ouvia isso, a voz dos bichos cantando com alegria. Mas, de repente... (abaixa o volume e o tom). De repente, começou um burburinho (encurva os ombros e sobe devagar os braços) um burburinho, que virou euforia (mãos espalmadas para frente). Do alto (aponta o indicador para cima) desceu o Urubu, sempre com a sua seresta (pega o violão e os estudantes se animam).

(A narradora senta no banco faz um sinal para escutarem e começa a tocar e cantar com a voz do Urubu).

**Narradora:** E ele trazia a notícia de uma festa. (Canta com voz mais impostada, assumindo a voz do Urubu).

♪ Vai haver festa no Céu... ♪

(Espontaneamente as crianças começam a bater palmas).

**Narradora:** ♪ ...Na noite de São João, vou cantar a noite inteira, e tocar meu violão. A festança vai ser boa, vai ter canjica e quentão, mas só vai bicho que voa... Bam-bam-ram-baram-bam-bão... ♪ (coloca o violão encostado no banco). O burburinho aumentava com o tamanha ousadia de fazerem uma festa que a muitos excluía. Foi um chororê danado, e pra piorar a questão, a Tartaruga (segura o chapéu) e Urubu (aponta para o violão) começaram uma discussão (movimenta os braços, embolando as mãos), é que o Urubu ficou se gabando de ter (empostando a voz) ‘uma bela voz’ e recebeu da Tartaruga ‘uma provocação feroz’ (balança os punhos cerrados com força, (a voz sai fina e rouca). E Urubu com praticidade, respondeu a Tartaruga com música (pega o violão e senta) e uma certa maldade (canta no mesmo ritmo da música anterior com a voz do Urubu): ♪ Bicho de terra e casco, não faça roupa à toa, que a festança lá no Céu é só para bicho que voa. ♪ (as crianças acompanham com palmas). A Tartaruga ouvindo aquilo ficou toda revoltada. E respondeu com um versinho na mesma toada (aponta para o violão) (canta com a voz da Tartaruga): ♪ Tá errado Urubu de viola e não sanfona, Tartaruga vai à festa, nem que seja de carona. ♪ Ah, que ótimo que vocês acompanharam, só que essa confusão, o Urubu não gostou. Aí a Tartaruga reclamou e o bicho pegou. (tira o chapéu e coloca em cima do braço do violão). Foi uma tremenda de uma discussão... para a gente disfarçar um pouquinho a confusão, vamos voltar àquele refrão.

**Meninas cantam:** 🎵 Sapo coxa e canta bem afinado! 🎵

(A narradora faz movimentos de maestro regendo uma orquestra).

**Meninos cantam:** 🎵 Afinado! 🎵

**Narradora:** De novo, para agradar o povo.

**Meninas cantam:** 🎵 Sapo coxa e canta bem afinado! 🎵

**Meninos cantam:** 🎵 Afinado! 🎵

**Narradora:** Mais uma vez, para agradar o freguês.

**Meninas cantam:** 🎵 Sapo coxa e canta bem afinado! 🎵

**Meninos cantam:** 🎵 Afinado!!! 🎵 (fazem bem exagerado).

**Narradora:** Maravilhoso...

**Ouvinte:** Que povo doido.

**Narradora:** Tá ótimo. E a discussão deles (aponta para o violão e para o chapéu, tira o chapéu do violão e o coloca na cabeça) se estendeu até o cansaço, e indo embora a Tartaruga resolveu com firmeza e sem embaço (postura mais ereta e olhar decidido, com a voz da Tartaruga, andando pela sala). O Urubu tá pensando que eu vou ficar aqui à toa? Vou provar a ele que Tartaruga também voa! Vou tirar minha bela roupa lá do fundo do baú. (gestual de segurar uma roupa com a ponta dos dedos). E pegar uma carona um violão do Urubu (sussurrando para o público e mão no rosto como se fosse um segredo, no final dá uma piscadela). Chegou o dia da festa, colorido estava o céu de bicho a voar. Todos arrumados, prontos para festejar. E a dona Tartaruga, toda adornada e bonita, foi atrás do Urubu e arranjar sua subida. Devagarzinho foi andando...foi andando (balança o chapéu lentamente para os lados) e no alto da jaqueira (olha para cima) viu lá Urubu, ó, (ronco e gesto de dormir) cochilando sem pressa e sem besteira. E a Tartaruga por sorte viu o violão pendurado num cantinho perto do chão (aponta para baixo). A Tartaruga, que surpresa! Foi ligeira no momento, afastou algumas cordas (abre os braços como se afastasse as cordas) e entrou no instrumento (dá um pulinho). E lá de dentro ouviu o Urubu resmungar (voz de Urubu) Valha-me Deus, quase que vou me atrasar! O Urubu pegou o violão, (pega o violão) bateu asas e voou, sem perceber o peso extra que a Tartaruga causou (coloca o violão nas costas). Subiram, subiram, subiram alto (andando de lado e apontando para cima) e a Tartaruga lá quietinha até começar a ouvir a música que do céu vinha (palma da mão côncava na orelha). (Começa a bater a madeira do violão cantarolando: 🎵 Paparapapara, paparapapara, paparapapara, paparapapara. 🎵

(As crianças batem palmas acompanhando o ritmo).

**Narradora:** O céu estava cheio de bicho voador: cigarra, borboleta, colibri e condor. Papagaio, mosquito, coruja e periquito. As luzes eram ESTRELAS (mostra o painel logo atrás, com todos os desenhos de estrelas produzidos pelas crianças na história anterior).

**Ouvinte** Ahhh... (assimilando a história com o cenário).

**Narradora:** ...Brilhando com emoção (abre os braços, na altura do peito, para cima).

**Narradora:** E o chão era uma nuvem macia feita algodão (andando devagar, como astronauta). A comida? Um banquete! para tudo que é gosto (mãos na barriga em movimento circular), muito doce e salgado, sempre sendo reposto. E assim que o Urubu (abre os braços e corre) entrou no grande salão, a Tartaruga discreta (tira o violão das costas) aproveitou e pulou do seu violão (dá um pulinho) (coloca o violão encostado no banco). Ela foi lá pegou uma bebidinha, dançou aquele modão (junta os braços dançando) e surpresa a bicharada perguntava de supetão (mãos na cintura olhando para o lado e mudando a voz) “Dona Tartaruga, ora essa, como veio cá para festa? E a Tartaruga respondia caçoando (voz da Tartaruga, tom de deboche): Imagina só meus amigos, que eu vim para cá voando. A danada se divertiu como nunca em sua vida: comeu, brindou, dançou até música repetida. Mas foi chegando o fim da festa e a hora de partir, a Tartaruga olhava o Urubu de fresta (olhar semicerrado para o lado) para não lhe escapulir. Quando a festa chegou ao fim, e os bichos começaram deixar o firmamento, a Tartaruga aproveitou para voltar para o instrumento (dá um pulinho). Assim Urubu, que de nada desconfiou, despediu-se dos que ficaram, bateu asas e voou. Mas no meio do caminho de casa, o Urubu começou a sentir o peso em sua asa (balança os ombros para cima e para baixo). A Tartaruga não havia calculado que o tanto que ela tinha comido, tivera seu peso aumentado (voz de preocupação). O Urubu desconfiado balançou o violão todo, e a Tartaruga escorregava de um lado para o outro (cambaleia para esquerda e para a direita). Olhando pelo buraco, o Urubu constatou com surpresa (olha para o buraco do violão) que dentro do seu violão a Tartaruga estava presa. Zangado (expressão de bravo) por ter sido enganado, ele balançou bem forte o pinho (vira o violão com as cordas para baixo e balança) até a Tartaruga sair do seu cantinho (para de balançar o violão e senta no banco, se posicionando para tocar o violão. Começa a dedilhar, e canta com a voz do Urubu, com o rosto tenso). 🎵 Tartaruga trapaceira, onde é que já se viu? Se enviar na minha viola, nem carona me pediu (breve pausa diz) momento de tensão... (silêncio e de repente dá uma batida súbita no violão). (voz do Urubu). Vou jogar você lá embaixo! (batida no violão) (voz da Tartaruga) Não me joga, por favor! (batida no violão) (voz do Urubu) Vou te dar o esculacho! (batida no violão) (voz da Tartaruga) Se eu cai se acabou! 🎵 (silêncio, olha para as crianças, depois desce o olhar e coloca o violão de lado). A Tartaruga se segurou. Mas o violão balançou. E de tanto sacolejo (se levanta) a Tartaruga (o livro cai no chão), (a narradora olha e aponta para ele de cima para baixo) dessss-pennn-cooooo... Vendo de lá de cima uma pedra gigante no chão, gritava desesperada para evitar o encontrão. (voz da Tartaruga desesperada e esganiçada) Sai da frente pedra, senão você já era! (as crianças riem). Mas, por mais que ela gritasse a pedra não se afastou.

**Narradora:** Pedra ouve?

**Ouvinte:** Não.

**Narradora:** Pedra anda?

**Ouvinte** Não.

**Narradora:** De nada adiantou...(arqueia os ombros) A Tartaruga atingiu em cheio a pedra gigante (levanta e desce o chapéu na cabeça) e algo inesperada aconteceu naquele instante (Voz mais lenta e triste). O Urubu lá de cima viu a cena com pesar, arrependido estava, mas sem tempo de a salvar. Desde então, só de cor de luto se vestiu (passa a mão pelo corpo mostrando a roupa preta) e até hoje sua voz ecoa triste pela pequena que caiu. A Tartaruga tão mal se viu. Não morreu... (Abre brevemente as mãos à frente, olha em volta e balança levemente a cabeça).

**Ouvinte:** Ai, que susto. Achei que tinha morrido.

**Narradora:**...Mas o seu casco se partiu em mil (amassa o chapéu que estava usando).

**Ouvinte:** Ah! (surpresa).

**Ouvinte:** Nossa! (surpresa).

**Narradora:**...Com a ajuda de outros bichos da terra, cada caquinho juntou (vira o chapéu do avesso). Éh...(entonação de aceitação), não ficou igual antes, mas outra coisa se formou (no chapéu há desenhos hexagonais, parecidos com as placas de queratina do casco da Tartaruga). O casco da Tartaruga que era liso outrora, ficou assim, tão desfigurado como conhecemos agora (mostrando o chapéu para todos verem as marcas). Por isso, meus amigos, escutem bem esse conselho acertado, ir à festas sem convite pode lhe custar o que é mais caro (coloca o chapéu amassado na cabeça, voz e expressão de tristeza). (Retira o chapéu da cabeça e muda rapidamente a expressão de tristeza, para de alegria). Essa história eu ouvi de um bicho falante e se vocês acharem que foi boa, por favor, passem adiante. (Pega o pandeiro e o livro e começa a cantar a música de despedida ). 🎵 Juntei tudo que eu vi e trouxe na memória, se despeçam comigo: Tchau, história, tchau história. (guarda o livro na caixa). Tchau, história, tchau história. 🎵

**Narradora:** E aí gente? Legal?

**Ouvinte:** Sim.

**Narradora:** Agora a gente vai fazer uma atividade bem legal. Vocês viram que na história tem vários momentos interessantes com a Tartaruga, não é?

**Ouvinte:** Sim...

**Narradora:** E vocês viram que a festa era no período de junho? (coloca as mãos na cintura, expressão facial de indagação).

**Ouvinte:** Era?

**Narradora:** Sim, e que festa tem no Brasil em junho?

**Ouvinte:** Festa junina.

**Narradora:** Isso, era uma festa junina, e você já tiveram festa junina na escola esse ano?

**Ouvinte:** NÃO.

**Ouvinte:** Ainda não.

**Narradora:** Vai ter ainda, né?

**Ouvinte:** Vai ter semana que vem.

**Narradora:** Quem sabe a dona Tartaruga aparece por lá, né gente? Ela adora uma festa... (pega três envelopes grandes na mesa do canto). Agora, a gente vai dividir vocês em três grupos. Eu vou explicar com bastante cuidado, aí vocês falam se me entenderam ou não. Eu tenho aqui três envelopes especiais. E a gente vai dividir em três grupos. E aí cada grupo vai ter onze plaquinhas.

**Ouvinte:** Onze plaquinhas?

**Narradora:** É, e daí, com essas onze plaquinhas vocês tem montar a história.

**Ouvinte:** Ah... (entendem a explicação).

**Narradora:** Na verdade, cada envelope tem um pedaço da história e a gente tem que colocar ela na ordem pra gente poder contar a história de novo. Vamos dividir os grupos?

**Ouvinte:** Sim.

**Narradora:** Vamos ver em quantos somos? (começa a contar, no total tem 28 alunos).

**Narradora:** Tá, então a gente vai fazer o seguinte: a gente divide em dois de onze... me ajudem na matemática. (O professor sugere: dois de dez e um de oito.) Tá, aí a turma de oito, se tiver dificuldade, a gente ajuda, porque tem menos gente. Vamos dividir aqui? (faz movimento com a mão em círculo, indicando que o grupo se junta). Vocês querem vocês mesmos escolherem, ou posso separar? (olhando para todos).

**Ouvinte:** A gente escolhe.

**Ouvinte:** Eu vou no grupo maior.

(Os estudantes já começam a se levantar, conversar e movimentar). (O professor sugere 2 grupos com 9 pessoas e 1 grupo com 10 pessoas).

**Narradora:** Dois de nove... Então, começamos aqui. (conta as meninas que já estão mais juntas, os meninos começam a se organizarem sozinhos).

**Narradora:** (Para o grupo das meninas). Quem vai ficar com o envelope?

(A narradora percebe que algumas meninas demonstram relutância em integrar o grupo com uma das colegas. A narradora entrega o envelope a ela.)

**Narradora:** Vamos, gente, se ninguém vier eu vou começar a escolher (as meninas começam a levantar)... ok, uma, duas, três, quatro, cinco... cinco faltam mais quatro... seis, sete, oito, nove, deu! (Narradora conta novamente para ter certeza) tá faltando mais uma aqui (junta-se ao grupo mais uma menina). Pronto. (As meninas ficam à esquerda, a narradora volta atenção para o resto da turma).

**Narradora:** Onde está o outro grupo?

**Rede de apoio:** Aqui tem oito.

**Narradora:** Oito? Quem vai pegar com o envelope, aqui? (Uma das crianças estende a mão, a narradora entrega o envelope). Ótimo, podem ficar aqui mesmo (indicando um lugar mais ao centro para fazerem a atividade).(Se dirige para o outro grupo).

**Narradora:** Meninos, aqui está o envelope de vocês, podem colocar a história na ordem. (Entrega para um dos meninos). (A outra menina da rede apoio diz que dois deles tem que sair, porque já tem doze).

**Ouvinte:** Então você e você saem. (Apontando para os colegas).

**Ouvinte:** Eu? (Mostrando indignação).

**Narradora:** Não, deixa, deixa. Não tem problema, podem ficar. Só lembrando que tem onze plaquinhas, então dois terão que ler juntos, só isso.

(Narradora vai até o grupo misto).

**Narradora:** Aqui já tá certo, né? Então vamos começar. Agora vai abrir o envelope, vai pegar as onze plaquinhas, os papéis, e depois colocar na ordem, conforme a história foi contada.

(Narradora vai até o grupo de meninas).

**Narradora:** Agora vocês vão pegar os papezinhos e colocar na sequência da história. Depois vocês vão ficar em pé e vão fazer uma fileira, tá?

**Ouvinte:** A gente vai falar?

**Narradora:** Se vocês quiserem, sim.

**Ouvinte:** Ehhh... (animado).

**Narradora:** A gente faz uma fila, um do lado do outro e lê na ordem da história.

(As meninas da rede de apoio dão suporte aos grupos. Uma delas avisa que uma das crianças está aprendendo a ler.)

**Narradora:** Não tem problema, a gente vai acompanhando, a gente vai lendo junto, se precisar. (Vai até o grupo misto).

**Narradora:** Tá tudo bem, aqui? Entenderam a proposta? É colocar a história da forma que foi contada. O que aconteceu primeiro?

**Ouvinte:** Esse.

**Narradora:** E o que vem na sequência?

**Ouvinte:** Acho que a música.

**Narradora:** Aqui é uma parte da música (apontando para a plaquinha), essa parte eles cantam primeiro e essa parte depois (mostrando outra plaquinha), é só continuar daí... (A colega ao lado fala para a criança que ainda não sabe ler o que está escrito no papel).

**Narradora:** Olha, eu aconselho vocês a colocarem os papéis a no chão para ver e a ordem dos acontecimentos, depois vocês pegam, cada um, a parte que quer falar, assim (mostra como ficaram com o papel logo à frente do corpo, virado para frente).

(O grupo continua, cada um com seu papel, e a narradora percebe que eles preferem não seguir sua orientação e vai até o grupo das meninas.)

**Narradora:** Tudo certo?

**Ouvinte:** Tem parte a mais da história.

**Narradora:** Isso, são onze plaquinhas e vocês estão em nove, alguém vai ler mais de uma vez. (as meninas voltam a dividir as falas).

(Vai até o grupo dos meninos que estão indo bem, juntando algumas partes ainda. Em seguida, volta ao grupo misto).

**Narradora:** Estão conseguindo?

**Ouvinte:** Ele não sabe ler.

**Narradora:** Tudo bem, mas você lembra da história?

(A criança acena com a cabeça, positivamente).

**Narradora:** Isso que importa. Aqui a gente só vai lembrar da história.

(A narradora se abaixa e se aproxima mais dele. Enquanto dá suporte ao grupo misto, o grupo de meninas conversam tranquilamente e o de meninos se distraem com coisas da sala, como almofadas e seus desenhos da estrela).

**Narradora:** Lembra da música? Sapo coxa e canta bem afinado... É essa parte aqui. (apontando para o papel). E depois: Afinado (já coloca ali depois) e depois de afinado? Vamos juntos, todos podem ajudar a lembrar da história. Como aconteceu?

**Ouvinte:** Tem essa parte aqui, depois essa, e do casco.

**Ouvinte:** Do casco?

**Narradora:** É a hora que eu coloco o chapéu na cabeça. Você lembra?

(A criança acena com a cabeça, positivamente).

**Narradora:** Essa parte vem depois, então? Já coloca ali, depois desse.

**Ouvinte:** Aqui?

**Narradora:** Isso coloca na sequência.

**Ouvinte:** A Tartaruga ensinou os sapinhos a cantar.

**Narradora:** Então, esse, vem antes desse (indicando. a troca de papéis). E como forem lembrando da história, arrumam a plaquinha. (Levanta e vai até os outros grupos). Tudo pronto aqui, ó, é só fazer a fila na ordem que for apresentar. (Para o outro grupo) terminaram aí? Já formem a fila.

(Uma das crianças do grupo misto chama a professora de apoio da escola para dar suporte à outra criança com dificuldade de leitura, e a narradora volta para finalizar a atividade com eles).

**Narradora:** Como está indo aqui?

**Ouvinte:** É que o Urubu avisa que tem uma festa.

**Narradora:** E cadê a parte do Urubu aqui na sequência? (crianças arrumam a ordem). Isso. Isso.

**Ouvinte:** Aqui os animais ficam tristes.

**Narradora:** E agora tá certo?

**Ouvinte:** Sim.

**Narradora:** Então cada um vai cuidar de uma parte da história para contar.

**Ouvinte:** (falando para os colegas) A gente escolhe e já levanta.

**Narradora:** Isso, boa, todo mundo levanta Lembrando que aqui estamos em menos pessoas então alguém vai ter que segurar mais de um papel Estamos prontos (para toda a turma). Olha, gente, esse grupo aqui terminou.

(Aos poucos é organizada uma única longa fila em que as crianças ficam todas de frente com as plaquinhas nas mãos).

(A narradora vê um dos meninos sentado e o reconhece como a criança da história anterior, que estava com a perna engessada e usando muletas).

**Narradora:** Opa, e a perna, sarou?

**Ouvinte:** Sim. (parece meio abatido ou cansado).

**Narradora:** Você tá bem?

**Ouvinte:** Sim.

**Narradora:** Conseguiu acompanhar a atividade de hoje?

**Ouvinte:** Sim, foi de boa.

**Narradora:** Que bom.

(A narradora retorna aos grupos).

**Narradora:** Meninos, vocês são a segunda parte da história, vem mais para o meio. (o grupo se desloca mais para o centro da sala para caber todo mundo). Meninas, vocês fazem parte da terceira parte da história então vocês vão pra cá (vão para o outro lado da sala). Pessoal, (chamando o grupo misto), vocês começam a história, então vem para cá (vão para o começo da fila). Isso, pra a gente ler igual um livro, da esquerda pra direita. Todo mundo pronto? Falta uma desse grupo.

(A criança atravessa a sala).

**Narradora:** Vem, precisamos de você. Todo mundo na ordem, agora? Vai começar aqui certo. Vocês podem ler e mostrar o texto de vocês, tá bom? (mostra como que eles devem mostrar o texto).

**Ouvinte:** Aqui tem alguém que não vai ler.

**Narradora:** Lembra que tinha menos papel do que meninos? Vocês leem juntos, pode ser?

(Acenam com a cabeça positivamente).

**Narradora:** Em alguns grupos que tem menos pessoas e daí a quantidade de papel faltou e no grupo com mais pessoas sobrou, mas tudo se ajusta.

**Narradora:** Gente, primeiro, eu quero dizer, muito obrigado por vocês terem participado de todas as histórias aqui comigo, interagindo. Eu adorei a participação de vocês. E eu acho que história é isso mesmo, ninguém conta história sozinho, a gente sempre tem o outro pra estar com a gente na história. Ninguém escuta a história sozinha, a gente conta e sempre deve ter alguém para da continuidade na história. Então...

**Ouvinte:** Nãooooo... tia, tia, tá errado. (apontando para um dos meninos) É você no final.

**Narradora:** Tá certo, amor. A gente vai contar na ordem.

**Ouvinte** A fila dos meninos tá ao contrário, eles estão trocados.

**Narradora:** Tá tudo bem, não tem problema.

**Narradora:** Gente, agora, a gente vai contar a história. Por que o que aconteceu no final da história? Ela diz: Se você gostou da história, você vai passar ela para frente. Então, cada um vai contar o seu pedaço da história. Vamos lá? Começou... (A narradora se posiciona de frente para as crianças, mantendo o contato visual e balançando a cabeça afirmativamente enquanto elas narram sua parte da história).

**Ouvinte:** A história é do tempo que os bichos ainda falavam. Os bichos estavam reunidos na lagoa.

**Ouvinte:** A Tartaruga ensinava uma música aos sapinhos.

**Ouvinte:** Sapo coxa e canta bem afinado!

(O alunos sinaliza que não quer falar)

**Narradora:** (Dando continuidade) Tudo bem, ele canta 'Afinado!'... (olhando para o outro aluno), pode continuar, gatinho.

**Ouvinte:** A Tartaruga tinha um casco liso e brilhante.

**Ouvinte:** O Urubu trouxe a notícia de uma festa no Céu, que será no dia de São João.

**Ouvinte:** O Urubu canta que vai levar seu violão para a festa.

**Ouvinte:** E alerta que só bicho que voa poderá ir.

(As crianças estão falando baixo, a narradora dá um passo para trás e para o lado).

**Ouvinte:** Os bichos da terra ficam chateados por não poderem participar da festa e...

(É interrompido por uma das meninas da rede de apoio, pois a leitura daquele grupo começaria pela outra ponta da fila. O estudante da outra ponta inicia sua fala).

**Ouvinte:** A Tartaruga decidiu ir escondida para a festa.

**Ouvinte:** No dia da festa a Tartaruga entrou no violão do Urubu.

**Ouvinte:** O Urubu pegou o violão e foi para a festa.

**Ouvinte:** A Tartaruga saiu do violão e aproveitou a festa. .

**Ouvinte:** Comeu, bebeu e dançou.

**Ouvinte:** Lá havia muitas comidas, bebidas e música.

**Ouvinte:** Na festa tinha todos os tipos de bichos voadores.

**Ouvinte:** Os bichos perguntavam-se como a Tartaruga foi parar na festa.

**Ouvinte:** No fim da festa...

**Ouvinte:** Ele já foi.

**Narradora:** (Ergue a mão sinalizando para esperar e se dirige para quem está lendo). Pode continuar.

**Ouvinte:** ... A Tartaruga voltou para o violão do Urubu. . .

**Ouvinte:** ... O Urubu sentiu que o violão estava pesado.

**Ouvinte:** E encontrou a Tartaruga dentro do dele.

**Ouvinte:** O Urubu bravo balançou o violão até a Tartaruga cair. A Tartaruga implorou para não ser jogada.

**Ouvinte:** A Tartaruga viu uma pedra e gritou para ela sair da frente.

**Ouvinte:** A pedra não saiu do lugar.

**Ouvinte:** A Tartaruga caiu em cima da pedra gigante.

(Outra criança começa fora da ordem da fila).

**Ouvinte:** Os bichos...

**Ouvinte:** Não! É ela! (apontando para outra criança).

**Narradora:** Calma, gente, pode ir (em direção para quem estava na sequência da fila)...

**Ouvinte:** O Urubu se arrependeu, mas já era tarde.

**Ouvinte:** A Tartaruga teve seu casco todo despedaçado.

**Ouvinte:** Os bichos ajudaram a remendar o casco da Tartaruga.

**Ouvinte:** Dizem que ir à festas sem um convite pode custar muito caro.

**Narradora:** Aêê...(levanta os braços para cima, muito feliz), maravilha!

(Todos batem palmas).

**Narradora:** Muito bem. Vocês contaram a história. Muito legal. Vamos sentar rapidinho para a gente fazer nossa conversa final.

(As crianças, saem correndo, trombando uns nos outros).

**Narradora:** Calma, gente.

(Ainda agitados, as crianças se sentam novamente no chão, nas almofadas e nas cadeiras).

**Narradora:** Vamos sentar, vamos sentar, ó, sem machucar o coleguinha. Vamos sentar (em direção a quem está deitado). Senta.

**Ouvinte:** É pra sentar, meu!

**Narradora:** Calma, calma. Vamos sentar (gesticula, elevando as mãos), porque se ficar deitado eu não te vejo. (A criança se senta).

(A narradora olha para o resto da turma).

**Narradora:** Aê, calmou, calmou... Olha, vamos fazer o seguinte, pode ficar com o papel. Não precisa devolver, não. Fica de presente para vocês lembrarem que vocês também contaram a história hoje. Olha, só, que legal, vocês além de ouvirem, também contaram histórias, isso é muito legal. Então, agora, a gente vai conversar um pouquinho, tá? (dá uns passos para trás). Eu vou me sentar também (senta-se no banco).

**Ouvinte:** (falando para outro colega) É para levantar.

**Narradora:** Senta gatinho, que daí eu vejo seu rostinho. (cruza as pernas, entrecruza as mãos sob o joelho).

**Ouvinte:** Ê, gatinho...

**Ouvinte:** É um gato sem pelo esse.

**Narradora:** Olha, agora eu quero ouvir de vocês, o que vocês perceberam sentido da história?

(muda a postura, descruza as pernas, repousando as mãos abertas para baixo, sob nos joelhos)...Se você já conhecia ou já tinha ouvido falar dessa história?

**Ouvinte:** Eu já conhecia.

**Ouvinte:** Eu já também.

**Narradora:** Era uma Tartaruga ou era outro bicho?

**Ouvinte:** Era Tartaruga.

**Narradora:** O final era o mesmo?

**Ouvinte:** Sim, ela caía.

**Narradora:** A história tinha rima?

**Ouvinte:** Não.

**Ouvinte:** O meu não era Tartaruga.

**Narradora:** Não? Que bicho que era?

**Ouvinte:** Era um ratinho.

**Narradora:** Era um ratinho. E ele caía também do céu?

(A criança acena com a cabeça positivamente).

**Narradora:** Alguém mais já ouviu de forma parecida?

**Ouvinte:** Eu.

**Narradora:** E como era a sua história?

**Ouvinte:** Era da tartaruga, mas não era festa só de quem voa, era com vários bichos, mas ela também não podia ir e foi.

**Ouvinte:** Eu já conhecia. Era diferente, mas eu não lembro qual.

**Narradora:** Então, essa história gente, ela é muito, muito, muito, muito, muito... antiga. Essa história ela veio lá atrás, lá dos tempos antigos e ela vem sendo contada. E toda vez que ela era contada ela aparecia de forma diferente. Como para ela que foi com uma Tartaruga, para ela foi um rato, para ela tinha outros bichos. E a história quando ela falada é assim mesmo, a forma com que você ouve hoje pode ser diferente da que outra pessoa vai falar amanhã, nem sempre vai ser igual. E eu queria saber agora, o que que aconteceu na história, o que vocês acharam? Me digam que vocês pensam sobre a atitude da Tartaruga e do Urubu.

**Ouvinte:** Do Urubu foi pior.

**Narradora:** Do Urubu foi pior?

**Ouvinte:** O Urubu só agiu assim porque ficou assustado quando viu a tartaruga no violão dele, né? Mas ele tacou ela foi muito forte...eu não achei tão bonita essa reação dele.

**Ouvinte:** Eu achei que a Tartaruga também tava errada.

**Narradora:** A Tartaruga tava errada...

**Ouvinte:** A Tartaruga tava errada, porque ela só queria ir para festa para mostrar para o Urubu, que ela iria sim ir pra festa. Por orgulho, e o orgulho é uma coisa muito feia. Aí ela.. Porque ela só viu o lado dela e ela só queria mostrar esse orgulho que ela tinha. Mas o Urubu, essa atitude de jogar ela foi muito feia. Porque ele tinha que saber que se ele jogasse ela fora, ele ia machucar ela.

**Narradora:** Alguém pensa diferente?

**Ouvinte:** Eu acho que os dois estão errados.

**Ouvinte:** Eu acho que os dois são errados, porque...

(Surtem algumas conversas paralelas).

**Narradora:** Vamo ouvir a coleguinha?

**Ouvinte:** ...Porque tem que se ajudar, eles não podem ficar brigando e depois machucando. É muito errado, é muito errado. E também errado da Tartaruga de ir sem poder e o Urubu de ter jogado ela. Mas ele não tinha tanta culpa assim.

**Narradora:** Agora, vamos pensar uma coisa. Se a gente fosse a Tartaruga e quisesse muito ir, o que vocês teriam feito de diferente?

**Ouvinte:** Eu ia de avião para festa.

**Narradora:** Você ia de avião.

**Ouvinte:** Eu ia segurar.

**Narradora:** Você ia segurar o quê?

**Ouvinte:** A vontade para não ir.

**Narradora:** Você mesmo com muita vontade não iria, tipo, eu não posso ir então não vou. É isso.

**Ouvinte:** Sim.

**Ouvinte:** Não iria.

**Ouvinte:** Eu iria conversar com Urubu para ele me dar carona narrador.

**Narradora:** Mas eles brigaram né?

**Ouvinte:** É, mas eu ia pedir desculpa e ia pedir carona.

*(Começa uma agitação, uma criança começa a gritar)*

**Ouvinte:** AHH, TEM UM BICHO, TEM UM BICHO EM VOCÊ! *(apontando para a colega ao lado).*

*(O barulho aumenta).*

**Narradora:** Calma gente. *(faz gesto apaziguador e se levanta para ver o que está acontecendo).*

**Ouvinte:** Ahh, ainda tá aí!

(Começam a gritar).

**Ouvinte:** TÁ NO SEU CABELO!

**Ouvinte:** AH!

(Algumas crianças riem, outras gritam). (A narradora vai até a criança, que estava imobilizada pelo medo e retira do cabelo dela um pequeno besouro, retornando para o banco).

**Narradora:** Gente, mas na festa não tinha todo tipo de bicho voador. Ali, olha apareceu aqui agora.

(Agitação continua).

**Narradora:** Calma, calma gente, (levanta os braços para chamar a atenção). Vamos retomar aqui, porque eu ainda não ouvi todo mundo falar sobre a história.. (dispersão).

**Ouvinte:** A [nome da criança] estava falando...

**Narradora:** Ó, gente (braços erguidos). Aqui, comigo... A colega vai terminar de falar e vou abrir mais um espacinho pra vocês falarem (olhando para a criança). Pode terminar de falar.

**Ouvinte:** Eu pensaria muito pra ir, mas se ele não chamasse, eu não iria, mas se ele me chamasse eu iria.

**Narradora:** Tá, ele não ia de jeito nenhum (indicando a criança), porque ele entendeu que era uma regra e não podia ir, ela (indicando outra criança) ia conversar com o Urubu pra ver se dava para ir ou não, é isso né? E você? (olhando para outra criança).

**Ouvinte:** Eu não teria ligado para o Urubu, eu teria feito uma festa e daí eu chamava todo mundo, porque os outros animais da terra também ficaram sentidos de não ir, porque daí a gente fazia uma festa que podia ser na terra e no ar.

**Narradora:** Então você ia separar a festa, (abre os braços, de mãos abertas separando o ar) ia ter uma no céu e outra na terra?

**Ouvinte:** Não, eu faria uma festa para todos na terra, mas os bichos do céu também poderiam vir.

**Narradora:** Ah, todo mundo na terra.(compreendo a resposta).

**Ouvinte:** É.

**Narradora:** tá todo mundo junto. (indicando para as crianças sentada mais atrás). Meninos, querem falar alguma coisa?

**Ouvinte:** Não.

**Narradora:** O Urubu tava certo?

**Ouvinte:** Não.

**Narradora:** A Tartaruga tava certa?

**Ouvinte:** Não.

**Ouvinte:** Sim.

**Narradora:** Cada um pode ter sua opinião.

**Ouvinte:** Sim, sim.

**Ouvinte:** Tava não, meu irmão.

**Ouvinte:** Sim e não.

**Narradora:** Tá, agora, eu vou fazer uma última perguntinha. No final da história, quando é tipo fábulas, sempre tem uma moral da história, ela quer passar uma mensagem ou ensinar alguma coisa. No final dessa história dizia que quem vai para festa sem ser convidado podia pagar muito caro. Não, é? Será que essa história não está ensinando mais alguma coisa?

**Ouvinte:** Uma lição pra gente aprender que se a gente não foi convidado, a gente não vai, porque é lei.

**Narradora:** Pra ela a lição é que tem que cumprir a lei.

**Ouvinte:** A lição é não meter o nariz onde não foi chamado.

**Narradora:** Entendi, E outra mensagem, além do que a história já tá dizendo. (Uma criança chama a atenção da narradora para um tapete que desmontou). Não problema, pode deixar aí, vamo pensar na história.

**Ouvinte:** Acho que não pagar mal com mal, porque a Tartaruga enganou o Urubu e o Urubu fez pior e quase matou ela assim ,e não pode pagar mal com mal.

**Narradora:** Então a mensagem é nunca pagar o mal com mal.

**Ouvinte:** E também, obedecer às regras.

**Narradora:** Obedecer às regra. (olhando para uma das crianças) Quer falar? (acena negativamente). Não? Tá ok.

**Ouvinte:** Não pode fazer nada na violência.

**Narradora:** Quer falar?

**Ouvinte:** Mas às vezes só na conversa não vai, não.

**Narradora:** Tá, mas vamos pensar no contexto da história, será que dava?

(A criança inclina cabeça, como um talvez).

**Narradora:** Tem mais alguma coisa que a história diz e não falamos? (olha para uma criança mais ao fundo) Tem?

**Ouvinte:** Não.

**Narradora:** Se quiser pode falar.

**Ouvinte:** Nem...

(Movimentação com cadeira, a criança quase cai).

**Narradora:** Tá tudo bem?

(Acena positivamente).

**Narradora:** Então tá bom. Outra coisa, vocês viram que vocês participaram bastante da história?

**Ouvinte:** Sim.

**Narradora:** Que vocês cantaram...e cantaram como tartarugas e como sapões (dando uns passos para trás,

mais próximo do tecido azul). E o que mais que vocês participaram na história?

**Ouvinte:** Fazendo nossa parte.

**Ouvinte:** Recontando a história.

**Narradora:** E montando parte do...

**Ouvinte:** CENÁRIO.

**Narradora:** Vocês se lembram de terem feito isso?

**Ouvinte:** SIM.

**Narradora:** Vocês conseguem ver a estrela de vocês daí?

**Ouvinte:** Ali, ó. (Apontando para o tecido).

**Ouvinte:** A minha é a de cima.

**Ouvinte:** A minha é aquela.

**Ouvinte:** Tá atrás.

**Ouvinte:** A minha é roxa e amarela.

**Narradora:** Alguém quer falar sobre a sua estrela, na outra semana não deu, mas se quiser pode falar da estrela que fez. Sobre o processo de ter desenhado e pendurado aqui?

**Ouvinte:** Não.

**Ouvinte:** Eu vi que mesmo todo mundo ouvindo a história e alguns desenhos parecerem igual, elas são todas diferentes.

**Narradora:** Isso, o que mais, gente.

(ninguém mais se manifesta).

**Narradora:** Bom, então, eu vou guardar esse mural de estrelas comigo, tá gente, e eu vou guardar com carinho,

a estrela de cada um de vocês. E vou fazer essas estrelas só multiplicarem, tá? Vou guardar comigo, quando eu contar a história de novo vou precisar de um cenário, aqui já pronto, desenhado por vocês. não é legal?

**Ouvinte:** Eu não posso pegar minha estrela?

**Narradora:** Você quer a sua estrela de volta? Não quer deixar comigo?

**Ouvinte:** Ah, pode ficar, sim.

**Narradora:** Alguém quer falar mais alguma coisa?

**Ouvinte:** Não.

**Narradora:** Então eu vou encerrar assim (*senta, ajeita a saia*), muito obrigada por esses três momentos maravilhosos aqui no LAI. Vocês lembram da primeira história?

**Ouvinte:** Sim, do camaleão.

**Ouvinte:** O 'Lá fora'.

**Narradora:** Isso mesmo. Uma história do André Neves chamada Lá fora. E esse livro foi entregue para a escola e vocês vão poder ter acesso a ela outras vezes. E a segunda história, vocês lembram?

**Ouvinte:** Do menino e da estrela.

**Narradora:** Isso, o menino que achou uma Estrela, de Marina Colassanti. O que vocês acharam da história do menino?

**Ouvinte:** Eu achei interessante quando ele achou ela, acolheu ela e levou para casa ...

(A narradora desvia brevemente o olhar.

**Narradora:** Vamos ouvir a colega...

**Ouvinte:** ...e eu achei muito interessante no final, que ele foi cuidou dela e depois soltou.

**Narradora:** Vamos ouvir aqui? Pode falar.

**Ouvinte:** Eu lembro que ele tentou alimentar ela e ela não tinha boca e ele deu leite pra ela.

**Narradora:** É, isso, vocês lembram bem da história.

**Ouvinte:** Tia, eles tão tirando tudo aqui os negócios. (indicando os tapetes de E.V.A. no chão).

**Narradora:** Pessoal, vamos prestar atenção porque a gente já tá encerrando, e eu só queria lembrar essas histórias que a gente conversou, em outros momentos e que eu espero que vocês tenham gostado e que levem essas histórias adiante. A primeira história nós vimos o livro junto, lendo as imagens, a segunda história foi narrada e a terceira, a de hoje, foi narrada com música, chapéu e violão...Só lembrando que o livro foi para a escola, foi o Lá Fora e foi também O menino que achou uma estrela (se levanta) e hoje vocês também vão levar pra escola, o da história de hoje, que é a Festa no Céu (pega o livro com a menina da rede de apoio e mostra pela sala).

**Ouvinte:** Oxi, como saiu da caixa?

**Narradora:** Esse é outro, é novo, comprei na Amazon (entrega para a professora). E ó, só para vocês ficarem curiosos, o jeito que eu contei está diferente do livro, só lendo pra saber o que mudou.

**Ouvinte:** Mas a gente nem pode ir na biblioteca para ler o livro, ela tá fechada.

**Narradora:** Bom, de alguma forma esse livro vai ficar acessível pra vocês.

**Ouvinte:** O livro do 'Lá fora' tá lá na nossa sala.

**Narradora:** Então é isso, vai ficar na sala de vocês. Depois a professora explica pra vocês como vai ser, tá bom? Então vou agradecer muito vocês por terem participado, ajudado a história a ficar mais rica, foi um momento muito importante pra mim, eu fico muito feliz. Não só pro trabalho que vou fazer, mas pra minha experiência como narradora. A história que eu contei hoje pra vocês meu pai (mãos juntas ao peito) me contava quando eu era muito pequenininha e hoje eu pude passar essa história adiante, junto com vocês e pra mim isso é muito especial. Então, é isso do nosso encontro, agradeço a vocês.

**Ouvinte:** A gente vai ter mais histórias?

**Narradora:** Desse momento como hoje não, encerramos as três histórias por aqui, mas quem sabe no futuro, né? Bem, agradeço então, obrigada a vocês, obrigada as professoras pela disponibilidade, por terem cedidos as aulas. Obrigada as meninas que me deram o apoio também, a gente sempre precisa de uma mão a mais e fico feliz que essas mãos vieram com tanta abertura. Ao meu orientador, agradeço de coração também, professor Rovilson. Alguém quer falar uma última coisa? (olhando para as crianças).

**Ouvinte:** Vai ter outras histórias aqui?

**Narradora:** Não sei, por quê?

**Ouvinte:** Você vai contar mais história, assim em outras turmas, que não vieram ainda? Não, foi só pra vocês, essas três histórias foram só com vocês. Exclusividade aqui (para todos). Bom, vamos nos levantar devagar, com muita calma e fazer a fila para voltar para a escola.

(se levantam aplaudem).

**Narradora:** Obrigada, tchau pessoal, olha não esqueçam a garrafinha...Tchau, até breve. (acenando para todos).

APÊNDICE F

Diário de bordo de 26 de junho de 2025 – terceiro encontro

02/06/25

A história de Festa no Céu já habita em mim há algum tempo, misturando com outras lembranças de outras histórias na infância. Eu já conhecia a versão da Angélica Lago, que é a mais próxima da que eu cantei quando criança, e quis conferir com ele algum detalhe na letra ou melodia das músicas que colocava nas histórias, disse-me que no dia da hora que sair, teria preenchido essas lacunas e eu mesma fiz minha versão da história. Para dar o ritmo usei como base as músicas da versão da história da Colégio Disquinho, que achei no YouTube. Foi reformulando a história, mudando no texto, experimentando ritmos, dando personalidade à Tortaruga e ao Urubu. Com a ajuda de meu marido que é músico, simplifiquei o arranjo melódico pensando na melhor (e mais fácil de aprender) maneira de tocar, cantar e narrar. Não sabia mais de aprender a tocar o melão, pois se o Urubu canta e toca, eu tenho um... quero cantar e tocar. Isso me tira do lugar de conforto, mas também me anima a fazer...


Sol } 2x  
 Sol }  
 Fa }  
 Fa }  
 Mi }  
 Mi }  
 Do }  
 ●

Do }  
 Mi }  
 Re }  
 Do }  
 Sol }  
 Do }  
 Do }

Do. C  
 Sol-G  
 La/Am  
 Batidas:  
 ↓↑↓↑↓↑↓↑

*Inscrito a música principal*

C Vi ver Festa no Céu G  
E na noite de São Joaquim G  
C Vou contar a noite inteira Am  
C to car meu vidão G  
E A festança vai ser boa G  
E Vou ter comida e quintas G  
C Mas so vai bicho que voa Am  
E Bambaram baram com baé G



05/06  
 Ensaiei a estrutura do texto. Por ser longo e com uma história que eu mesma escrevi, a fixação das palavras ficou melhor do que eu esperava. Ainda assim, passei dia lendo e relendo, em voz alta e em silêncio, tentando perceber onde o texto respirava e onde engasgava. Comecei a deixar que as palavras encontrassem um lugar no corpo: gestos, notas apontando, mas sem ficar presa à forma, apenas para me orientar no jogo de ritmo e palavras. Nos encontros anteriores, com as crianças, ficou claro como mesmo tendo a ficar mais perto de memórias e memórias com memórias, cada grupo formando seu bando. Esse momento me chamou atenção e pensei em incorporar a história ou a atividade de pais. Ainda estou pensando em como fazer isso, como música ou jogo.

06/06

Ensaiei hoje recordando o texto e a melodia da música, trazendo também as palavras e os gestos. Aos poucos, senti que a história podia mais elementos em cena além do violão. Sem querer ser muito ilustrativa, pensei em personificar alguns objetos, e para mim estava claro que o violão já havia se tomado do brubu. Mas e a Tartaruga? Fui então gerando ideias: uma blusa, uma mechila, algo que fosse fácil de usar e manipular. Até que surgiu a imagem de um chapéu, talvez, um chapéu coco. A ideia me animou, ametei e decidi procurar por um.

09/06

O ensaio hoje foi um momento para observar onde a memória falhava. Retornei o texto e voltava para garantir que tudo estava correto. Ao retomar movimentos e gestos decidi apoiar em pé o violão quando não estivesse em uso durante a história. Perceber esses detalhes parece pequeno, mas poderia quebrar o ritmo da narrativa. Também tenho ensaiado a música todos os dias, ainda mais porque tenho muita dificuldade de sincronia entre mãos e voz, ou seja, quando estou cantando esqueço de mudar as notas e quando toco, não consigo cantar direito. Entre tropeços e acertos sigo me divertindo no processo.



Hoje foi integrar voz, música e corpo. Ainda sente dificuldade em tocar e  
 de ao mesmo tempo, às vezes os dedos simplesmente não respondem no tempo certo  
 e a música é ainda um desafio. Mas o texto sai que é uma beleza, as palavras  
 muitas vezes divertem demais. No final do ensaio, fiz exercícios vocais, comprei  
 que o texto também precisa de preparo e relaxamento. Cuidar dela passou a ser  
 parte do trabalho. Saiu com a sensação de que as coisas se alinharam um pou-  
 co mais.

22/06  
 Depois do que eu queria do minha irmã. Fiquei muito feliz. Achei de esse objeto  
 que não possibilidades técnicas. Ele entrou na história, o resultado no ensaio me  
 lembra o chapéu no flexível, podia ser virado do avesso, se transformava com  
 facilidade em outras imagens. Decidi marcar nele os sinais do casco da tartaruga  
 com giz, já que a tinta não fixava bem naquele tecido. O chapéu  
 se integra bem aos outros movimentos e às palavras do texto.

22/06  
 Hoje o ensaio foi para ajustes finais. No texto troquei a goiabeira por uma  
 pequena, pois, ao observar uma árvore na UEL, percebi que por ser mulher  
 amarela melhor com a história. Brinquei também com outras palavras  
 para o violão: viola, violeira, pinho... pequenas escolhas que enriquecem  
 as rimas e melhoram o ritmo da narrativa. O dia foi marcado por  
 muita atenção aos detalhes, sabendo que é nelas que a história ganha corpo.



24/06  
 Hoje, quis estruturar a atividade posterior ao conto. Percebi que no próprio  
 fim da narrativa há um convite para recontá-la, para passá-la adiante.  
 Por estar contando para uma turma de quarto ano e saber que nessa fase  
 escolar eles já lêem bem, quis trabalhar com texto escrito para o oral.  
 A proposta era dividir a história em três momentos, como um quebra-cabeça  
 para que as crianças organizem as partes em sequência e para finalizar,  
 montarem juntas, cada um narrando um pedaço, fazendo com que a história  
 não termine em mim, mas continue circulando.

25/06

A história estava mais assentada no corpo e na memória. O texto tomou gestos e expressões mais limpas, claras e orgânicas. Com o texto fixado, comecei a jogar no depois da história, depois da atividade. Que perguntas fazer? O que a fala provoca?

Existe mesmo uma moral única na história? Como julgar o que aconteceu? A atitude do Uruba foi muito radical? E dos Tartaruga?

O que eu faria no lugar da personagem? Eu queria deixar minha intenção clara, mas abrir espaço para a reflexão, o pensamento das crianças, para que pudessem discordar, questionar e imaginar outros finais e outras possibilidades.

Tartaruga Trapaceira  
 Onde é que já se viu,  
 Se enfiar na redeira.  
 Nem coroa me pediu

Batista

Você jogar vai lá embaixo

Batista

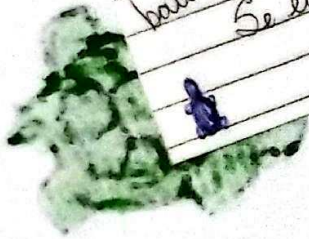
Não me joga, por favor.

Batista

Vou te dar um esculacho.

Batista

Se eu cair, se acabou.



26/06/25

Após mais tranquilidade ao terceiro encontro. O intervalo de quase um mês fez um tempo  
momento de preparação, de aprofundação e de ensaio da história e das cenas. Nem  
tudo com calma e, com a ajuda das meninas da rede de apoio, deixamos o  
espaço novamente acolhido e acolhedor. Bastou ver as crianças entrando para  
decal se transformar completamente. Elas chegaram cheias de movimento, com  
uma energia que parecia transbordar do corpo. Loureando para os tapetes, ocupando

espaço como quem retorna a um lugar conhecido. As meninas entraram primeiro,  
depois as meninas, alguns comendo, outros abrigando tudo a volta. Todas animadas,  
com agitação própria da infância. Decidi ser breve no início. Programei muita  
coisa para este encontro e não queria ultrapassar o tempo. Além disso, sabia que  
a história traria muitos elementos para conversa e, no final, eu ainda queria  
retomar rapidamente os dois encontros anteriores. Tinha três coisas que eu não  
queria esquecer: falar das estórias desenhadas no encontro passado, tentar criar  
algo diferente, principalmente das crianças mais tímidas, e, por fim, entrar o  
lêdo da história para eles. Apesar do tempo corrido, logo notei que se lembra.

"contos", que já se tornou um elemento esperado. Mi parecia que o objeto funcionava  
como símbolo: sua função estava pactuada, as crianças já sabiam o que ia  
acontecer. Eles demonstraram entusiasmo imediato: "Vem história, vem história!"  
Estavam ansiosos para contar a música da caixa mágica. Mas antes, não poderia  
deixar de fazer nossos combinados: cuidado com o espaço, atenção, e lembrei  
de registrar em vídeo. Quando pedi para darem thau para as câmeras, eles se  
animaram animados, acenaram, fizeram poses, brincaram com a ideia de aparecer  
no Youtube. Eu acabei tudo junto. Comecei a balançar o pandeiro, estendi as  
mãos, o grupo já estava comigo, acenaram a ficção, contamos juntos um conto  
que nos trouxe para um estado mais ritualizado, confirmando a mudança  
de dimensão narrativa que logo viria. Como esperado, a caixa foi aberta. Surgiu o li-  
vro, meus títulos, a capa (os livros ilustrados na capa).

Junto na caixa veio o chapéu coco preto: Salamos sobre o folclore, sobre  
histórias que passam de geração em geração e mudam conforme são contadas.  
Uma metalinguagem aqui. Mas ainda existiam conversas paralelas e precisei pedir  
uma concentração. Essa colocação accentua os encontros inteiros: as crianças se  
interrogam, mas também se inquietam com facilidade. O início da história foi  
interrogante: "Vou contar uma história do tempo que os livros ainda falam".  
Apareceram reações imediatas: espanto, estabramento, dúvida. Senti que comecei  
bem, estava comigo. Coloquei o chapéu no momento em que apareceu a Tutuanga.

com deixar clara a relação entre objeto e personagem. Ingresso então, a participação musical; muitas participaram a parte da Tartaruga, e os meninos aderiram logo. Eles acudiram com riso e entusiasmo. Não instantaneamente, parecia como se fosse para quem queria poder entrar no jogo da narrativa. A realidade se expandiu um pouco. Quando os livros apareceram com o violão, eles se empregaram ainda mais. Eu comecei um pouco receosa de me embaralhar com as notas e perder o ritmo da música, mas a participação se dissolveu rápido: as crianças bateram palmas espontaneamente, mantendo o compasso. A música criou um campo coletivo de atenção; até os mais inquietos estavam envolvidos e se alinharam ao ritmo. Diante a história apareceram muitas confusões, tristeza, revolta, raiva, alegria; e as crianças pareciam entender tudo em suas reações de risos, comentários, surpresa. Quando a Tartaruga decidiu se escondida, percebi alguns confusões. Usei o violão como elemento musical e mais surpresas. Outro momento,

quando a história acabou com o desenho, as crianças se alinharam entre e outras. Foi ótimo ouvir um "Ahh..." pois entenderam como seus desenhos completaram aquele espaço. Esse foi um dos elementos mais bonitos do encontro: o cenário criado por eles mesmos se encaixando dentro da narrativa, como se a sala inteira se tornasse céu. Outra parte de que me lembro, marcada pela tensão com que as crianças acompanharam o desenrolar da história, foi a queda da Tartaruga. O momento trouxe um silêncio. Perguntei: "Pedra ou não?" "Pedra ou não?", Eles responderam que não, compreendendo a inevitabilidade do choque. Quando disse que ela não morreu, ouvi alívio: "Ai que susto". O casco despedaçado provocou surpresa e espanto. Mostrei o chapéu amassado, outra surpresa, revelando no final o sentido de o chapéu ser a Tartaruga na história, pois os desenhos do seu casco se revelaram quando virado do avesso. O que chamamos de plot twist das histórias de cinema, uma revolta inesperada. Encerrei a história como conselho moral e peguei o pandeiro novamente para contar e guardar o livro e chapéu na caixa. Nessa história eu andei bastante. Pra lá e pra cá! Me movi muito e percebi que muitos olhares tinham me acompanhado, sem perderem o fio da história. As crianças pareceram ter gostado da história e eu senti satisfação, mas também a necessidade de canalizar aquela energia para a próxima atividade. Peguei meus três envelopes. Expliquei a divisão de grupo e a dinâmica de montar a história, cada grupo com um pedaço da narrativa para eles ordenarem. Eles se mostraram muito interessados. No momento de formar os grupos, pequenas tensões apareceram. Entre as meninas, notei um movimento sutil de entrar em uma colega. Não foi dito em palavras, mas estava nos gestos, nos olhares. Decidi começar o grupo a partir dela.

que não ficasse à margem, apoiando na escolha em destaque  
 que ela estava, sendo o início, ocupando um lugar  
 de destaque. E lá se foram, o grupo ultrapassava o número combinado. Ainda assim  
 queria sair. Diante disso, optei por não fazer a separação. Naquele  
 momento, mais importante do que cumprir a regra, era preservar o vínculo e  
 não que alguém se sentisse excluído. Essas exclutas foram feitas no calor do momento  
 e, quando pela intenção ao que o grupo expressava. Eu queria que se sentissem  
 confortáveis em estar onde queriam e podiam estar. Permitir isso também é uma  
 forma de dar voz a cada um e de humanizar o processo. Nesse momento, parecia  
 haver diferenças entre os grupos. Os meninos se organizaram rapidamente - no início  
 mais tempo da atividade, foram se desorganizando, apesar da constância e do apoio de uma  
 das meninas que me davam suporte. Em alguns momentos, o processo ficou confuso,  
 mas conseguiram finalizar a atividade. O grupo das meninas mostrou maior  
 organização. Uma liderança espontânea foi se estabelecendo, com divisão equilibrada das  
 tarefas. Organizaram a sequência com agilidade e clareza, mantendo o grupo coeso  
 durante todo o processo. Já o grupo misto, formado por meninas e meninos e em menor  
 número, apresentou dificuldade inicial. Precisei de mais intervenções minhas e da  
 professora de apoio para compreender a proposta e organizar a sequência da história. Nesse  
 momento surgiu outro desafio. Uma das crianças não sabia ler. Procurei conversar com  
 ela com cuidado, deixando-a confortável, recorrendo à oralidade e à música como  
 recursos para lembrar os acontecimentos da história. O mais importante ali não  
 era a decodificação das palavras escritas, mas a conexão entre eles para construir  
 a lógica da narrativa. A história precisava fazer sentido pelo vínculo, pela escuta  
 e pela memória compartilhada, e não apenas o texto no papel. Ter a professora de  
 apoio me trouxe maior segurança, pois eu queria integrar a voz de todos os grupos,  
 mas também respeitar seus limites, e nisso a professora poderia contribuir. Agradeço  
 a ela e agradeço-me as lidas dele e fomos inventando partes a  
 sequência da história, com o apoio do grupo. Enquanto isso notei as inquietações  
 que pelo espaço. Alguns meninos se distraíam com as almofadas, outras crianças  
 conversavam paralelamente. Eu precisava transmitir constantemente entre os grupos,  
 mantendo de melhor forma possível, ajustando o tempo e a atenção conforme a  
 necessidade de cada um. Quando parecia que todos os grupos haviam terminado,  
 propus uma breve fila para o relato. Nesse momento senti um impacto  
 especial. A história estava inteira ali, repartida em pequenas vozes, cada criança  
 trazendo um fragmento da narrativa. Antes de começarem a agradecer e reforçar que  
 conta história seguinte. Sempre há alguém para falar e outro para ouvir, e é  
 assim que a história segue adiante. No meu desenvolvimento, uma criança visivelmente  
 te indicada com a esmola do texto apresentada por outras colegas tentou corrigir

"Os livros" Arouca tranquiliza o grupo, lembrando que não ali não se trata de acções ou perfuradas, mas de participação e disponibilidade para inter-actuar. Ela  
 narraram baixo, mas com empenta, acompanhamento e incentivo quem leria. Um  
 aluno não quis falar, e eu... completou sua parte, respeitando seu  
 silêncio. No início, fiquei mais perto deles, mas percebi que, quando me afastei  
 um pouco, as vozes ganharam força. No final, quando todos terminaram,  
 levantei os braços. Ah, como eu fiquei feliz. Todos aplaudiram. Achei que uma  
 parte da turma ficou muito boquiaberta, e acredito que eles também tenham gostado.  
 Senti orgulho dos grupos; eles haviam passado a história lida, como a primeira  
 narrativa pedida. Senti uma para a conclusão final. Propus sobre leituras, sobre  
 contadas, diferenças nas histórias. Alguns crivetes disseram na conclusão,  
 mas com personagens e finais diferentes. Expliquei que histórias antigas se  
 transformam conforme são contadas. Esse diálogo me pareceu preciso e eles  
 compreenderam na prática, a tradução oral. Falamos ainda das atitudes da turma  
 rumo à do Uruba. Surgiram julgamentos morais: quem estava certo em errado, o que  
 fazer para situação. Os relatos vieram de diferentes formas: necessidade de contá-la  
 e obedecer as regras, de não pagar mal com mal. Achei natural que nos refletissem e  
 também como a narrativa abriu espaço para pensar conveniência e consequência. Em  
 uma criança, houve uma interrupção. Arouca: Um berrido apareceu no cabelo de  
 acontecimento à história? "Na festa não tinha todo tipo de bicho?" "Mesmo  
 assim, a agitação demorou a baixar. Esse episódio me mostrou como há  
 sempre o imprevisto e a necessidade de ser articulada para saber lidar com cada  
 situação. Tentando retomar, fui lembrando que além de contarem e ouviram a  
 história, as crianças ajudaram a compor o cenário e até temas as descrever  
 das estrelas do mural. Eles indicaram suas próprias produções, empulhas e  
 eu fiquei agradecida pela companhia. Uma criança sugeriu que, mesmo pa-  
 recendo iguais, todos eram diferentes. Essa fala me tocou: história delicada,  
 de experiência coletiva. No final eu disse que guardaria o mural com carinho,  
 como lembrança deles. Antes de finalizar, quis retomar brevemente as primeiras  
 histórias, que as crianças lembravam com detalhes e entusiasmo. Cada história  
 foi construída a partir de uma história de um livro e, ao final do encontro  
 foi entregue para a vida. Dessa vez, ao entregar o livro a preferência  
 reforcei a importância da leitura e proporcionando acesso à  
 mais uma história. Uma das crianças lembrou que estavam sem  
 poder usar a biblioteca, o que me deixou triste ao ver esse desânimo. Ela  
 revelou uma realidade ainda muito presente nas escolas brasileiras,  
 pensando especialmente no desejo genuíno que aquelas crianças demonstram pela  
 leitura. No mesmo tempo, conforme me falaram, na sala de aula existe um  
 lugar para alguns livros, provavelmente usados pela professora de língua portuguesa.  
 Deixando as duas circularam entre as crianças na sala de aula. Esse foi

simples ajudou com pouco de esperança, mostrando que longe do ideal e dentro  
 do possível, a história encontra caminhos para continuar viva. Encerrando o encontro,  
 agradeço profundamente. Compartilhei com eles que aquela história meu pai me contava  
 quando eu era pequena e que passava lá adiante, naquele momento, era algo muito  
 especial para mim. Senti uma forte emoção ao perceber que se estendia da  
 infância até a maturação, naquele instante, da memória familiar ao espaço coletivo.  
 As crianças perguntaram quando teríamos novos encontros, mesmo sabendo que de  
 vez em quando a experiência. Esse pedido me fez perceber o quanto ansiam por mais e  
 por histórias, pois se não tivessem gostado, não teriam pedido por outras mais.  
 Refletei que eu também queria contar mais, prolongar aquele tempo, mas era o  
 momento de encerrar aquela vivência. Despedi-me agradecida, desejando que pudéssemos  
 nos reencontrar novamente, em outras histórias. Depois, as crianças voltaram para a  
 escola. Conversei com meu orientador, agradei as meninas da rede de apoio, e ao final  
 de tudo, fiquei sozinha na sala com o silêncio e a reflexão de tudo o que se passou  
 por ali.

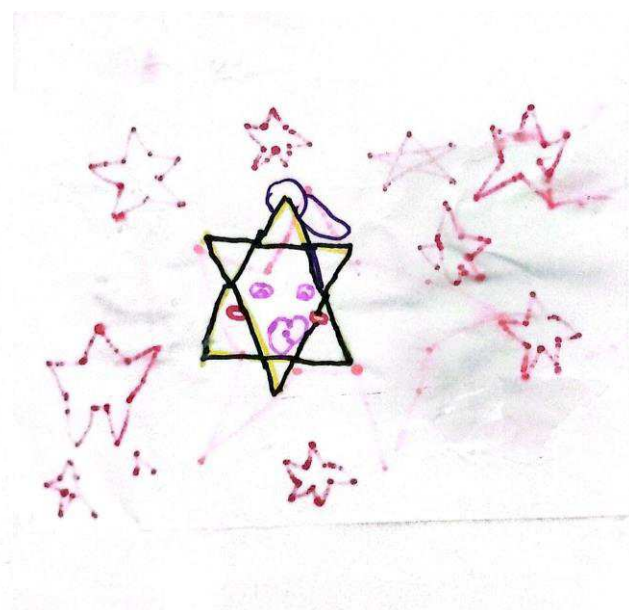
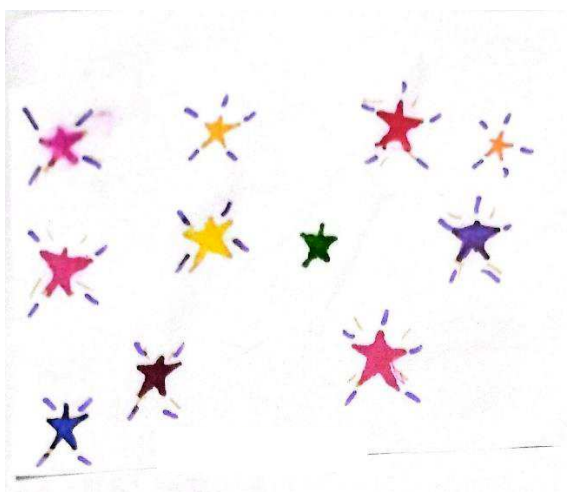
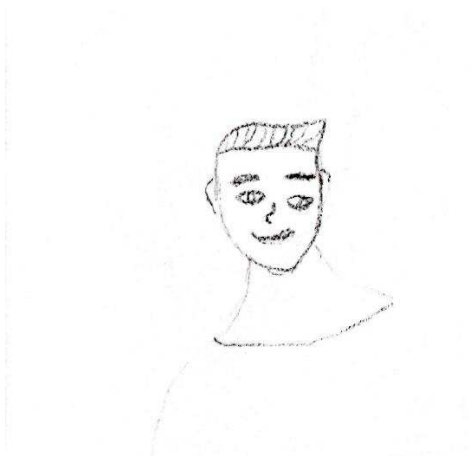
30/06

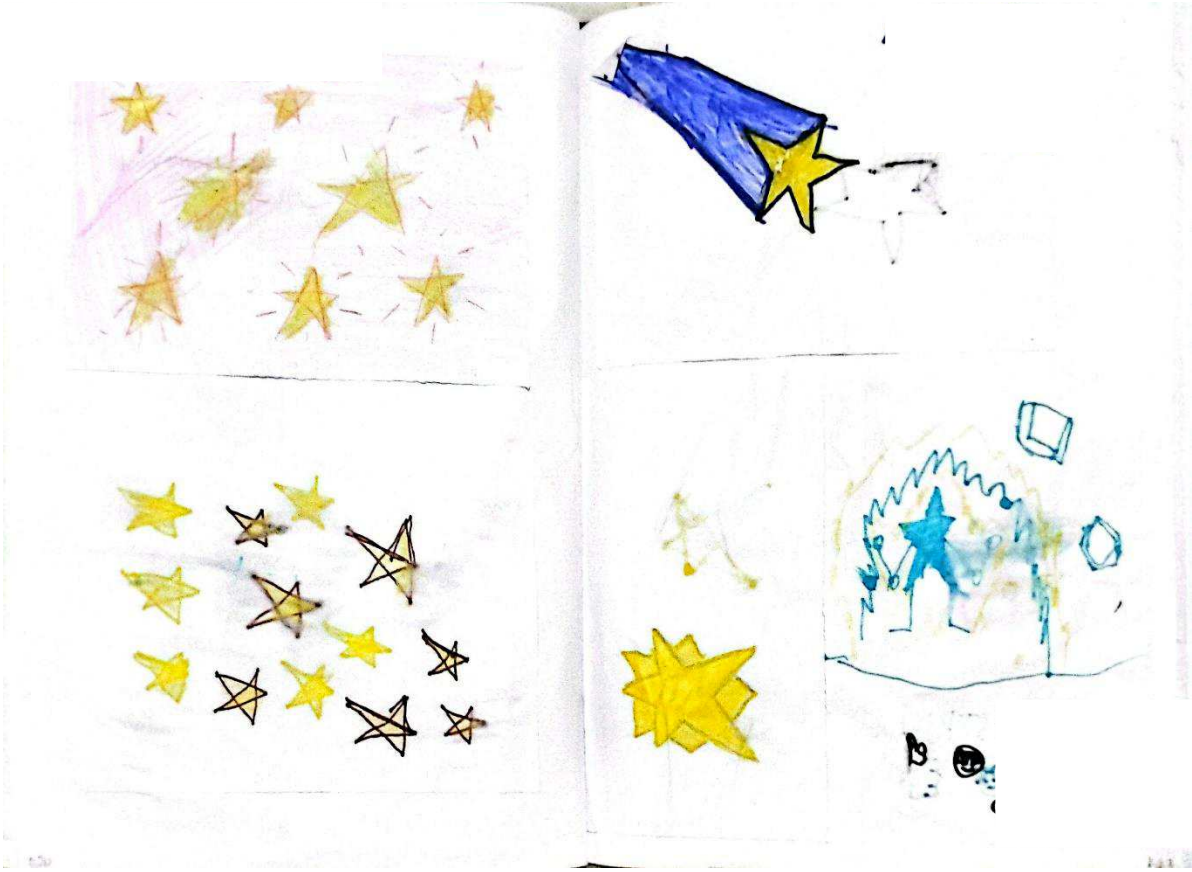
Ao concluir os três encontros, carreguei comigo uma mistura de satisfação,  
 alegria e reconhecimento. Reconhecimento de quem sou e o que fui, em que se mostra  
 com maior clareza um caminho que se revela profundamente pessoal. Cada encontro  
 marcou um trecho desse trajeto e me permitiu olhar com mais nitidez para quem sou  
 e quem me torno como mediadora, narradora e pesquisadora. Não apenas pelas  
 histórias contadas, mas pelo que exigiram de mim: presença, escuta e uma atenção  
 verdadeira ao outro. Aos poucos entendia na prática que mediar é aprender a  
 perceber a criança, suas formas de falar, seu jeito de estar e construir com ela um  
 espaço de confiança, de leitura, de escuta. Esse processo também me ensinou a  
 desacelerar; me preparar com calma, aceitar os imprevistos e reconhecer que a  
 empatia e a escuta são habilidades difíceis de treinar, porque envolve relação olho e  
 abertura. Em cada encontro vivi pequenas descobertas sobre o grupo, sobre o tempo  
 da narrativa e sobre o que acontece quando uma história realmente encontra quem a  
 escuta. Foi importante também ser gentil comigo mesma dentro desse percurso,  
 entendendo que tomar-se mediadora é viver um processo, poder errar, ajustar e  
 recomeçar. Essa terceira história contada foi sem dúvidas a que mais ressoou  
 em mim. Talvez porque já estivesse enraizada na minha memória da infância,  
 talvez porque a convivência com ela tenha construído pontes para um reencontro  
 comigo, a Ana da infância. Ao caminhar na pesquisa dei passos em direção  
 a outros linguagens, experimentando sons, ritmos e gestos. Não se tratava de

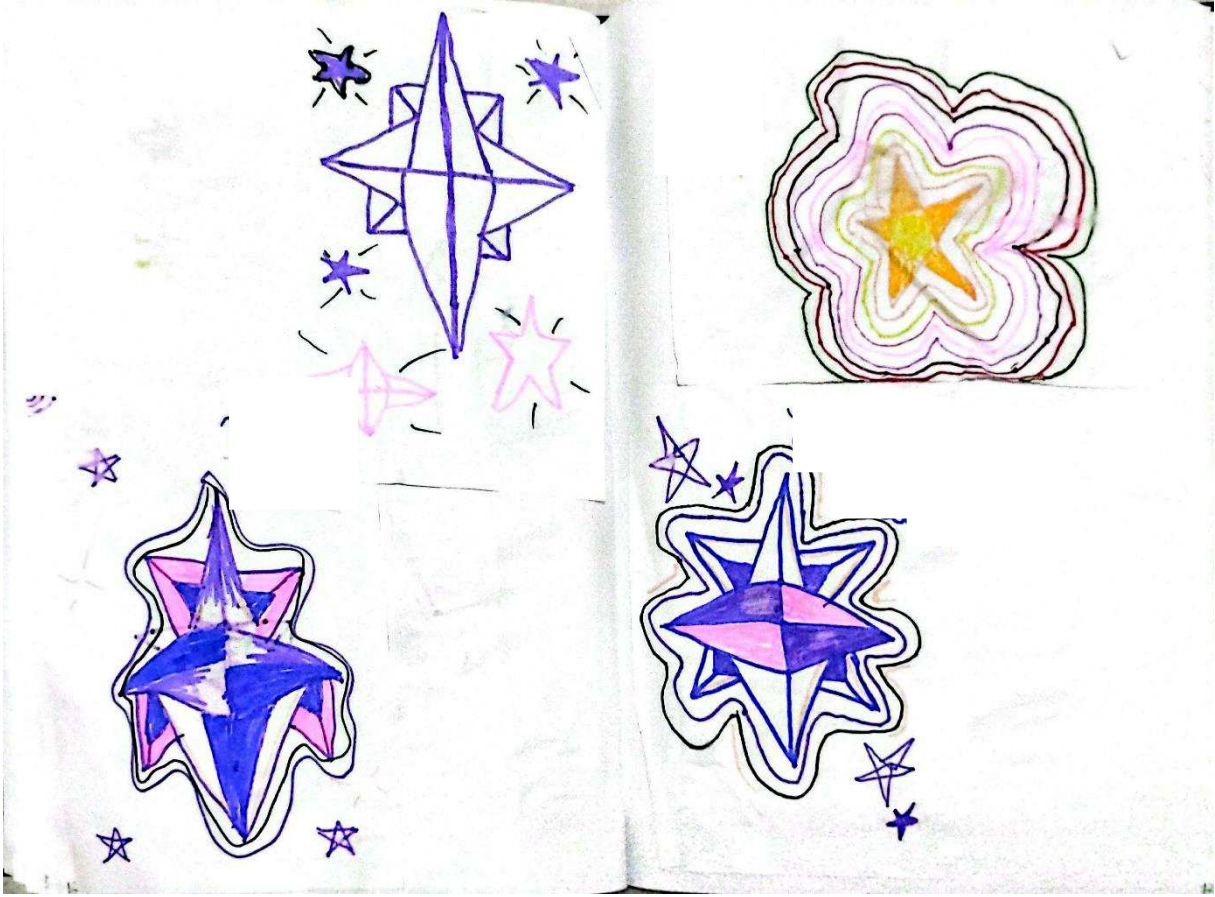
Alcançar uma técnica perfeita, mas de permitir sentir e deixar algo já plantado crescer. Trasse novas formas de florescer. Reescrever a história com as minhas palavras, brincar com as rimas, as melodias e sonoridades foi um exercício de travessia criativa. Durante o encontro ao perceber palavras e gestos <sup>que</sup> encontram sentidos colaborativos, compreendendo e partilhando, o mesmo universo simbólico e que não se encerra aqui. Levo essas vivências comigo como quem carrega marcas no corpo depois de uma longa jornada; na boca levo os olhares, sorrisos, risos e silêncios, as vozes, os movimentos e os sentimentos. Também levo comigo os desafios encontrados ao longo do caminho, a mediação com crianças neurodiversas e outras com mobilidade reduzida, assim como lidar com a dispersão e o cansaço, exigiu humanizado, inclusive para a mediação, convocando a ajustar o passo, observar melhor o terreno e caminhar mais atenta. Diante disso, compreendi o quanto minha formação bibliotecária pouco me preparou para o contato desenhando as poucas coragem e desembolura, tomando cada <sup>novos</sup> encontro mais enriquecedor. Ao final desse trajeto, reafirmei meu desejo de, como bibliotecária, mediar a literatura de modo significativo, vivo, afetivo. A experiência do ato de narrar histórias, pensada a partir da Oralidade mostrou que esse pode ser um lugar de encontro com o outro, com as histórias e comigo mesma. A literatura se fez voz, corpo, espaço e presença. Humanizou, tocou, permaneceu em mim, criando raízes.

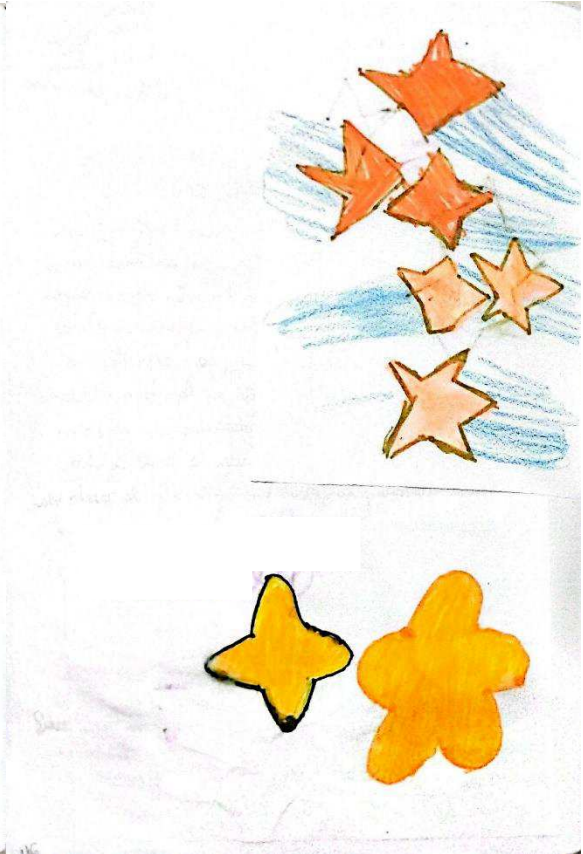
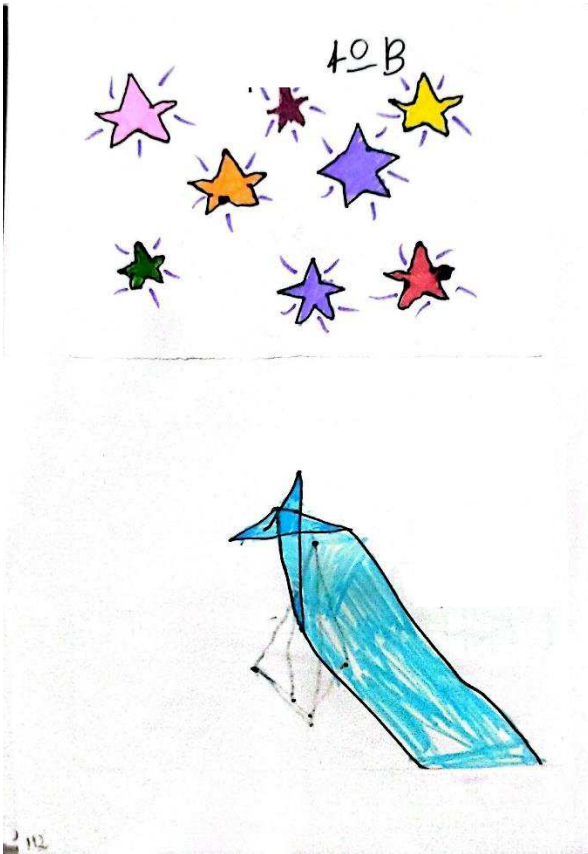
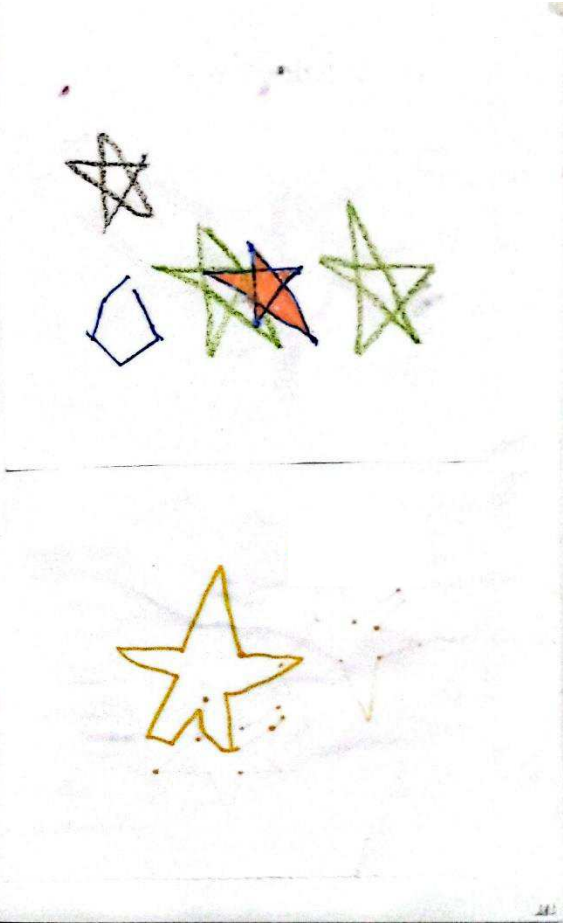
## APÊNDICE G

Desenhos feitos pelas crianças mencionados no segundo e terceiro encontros









**ANEXOS**

## ANEXO A

Documento de aprovação da pesquisa do Comitê de Ética da UEL

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE  
LONDRINA - UEL

## PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

## DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** Mediação Oral da Literatura**Pesquisador:** Ana Cláudia Constantino**Área Temática:****Versão:** 2**CAAE:** 86104525.3.0000.5231**Instituição Proponente:** CECA - Departamento de Ciência da Informação**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

## DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 7.476.200**Apresentação do Projeto:**

Trata-se de projeto apresentado pelo Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Universidade Estadual de Londrina e será desenvolvido com financiamento próprio. O projeto propõe um trabalho sobre leitura e o papel do bibliotecário; ou seja, propõe investigar os elementos da oralidade no bibliotecário que conta histórias, isso abrange interpretação, compartilhamento, acesso, uso e apropriação da informação, por meio da leitura literária articulada pela voz, que na Ciência da Informação é denominada por Bortolin (2010) como Mediação Oral da Literatura.

O estudo se enquadra na linha de pesquisa Compartilhamento da Informação e Conhecimento, em consonância com conteúdos relacionados à mediação oral da informação, da leitura e da literatura, conteúdos vinculados ao programa de pós-graduação da Ciência da Informação na Universidade Estadual de Londrina (UEL, 2022). Para Bortolin (2010), a oralidade aplicada à mediação na leitura literária é uma formas de ampliar a relação do leitor com leitura e, para isso, desenvolve uma ambiência que valoriza a experiência do ouvinte; essa relação é denominada Oralífera, caracterizada como uma aura criada pelo leitor-narrador, leitor-ouvinte e demais elementos que compõem a narrativa oral literária. Diante dessas questões, este trabalho tem por objetivo investigar como o bibliotecário que narra histórias pode desenvolver habilidades a partir do uso da Oralífera a formação de leitores.

Nos últimos dez, há poucos artigos científicos discutem a Mediação Oral da Literatura, o

Endereço: LABESC - Sala 14

Bairro: Campus Universitário

UF: PR

Telefone: (43)3371-5455

Município: LONDRINA

CEP: 86.057-970

E-mail: cep268@uel.br

Continuação do Parecer: 7.476.200

componente principal do método, a Oralífera, (Bortolin, 2014; Bortolin et al, 2015). Em relação à prática, a área precisa de profissionais que desenvolvam a Mediação Oral da Literatura, sobretudo porque há uma defasagem de profissionais em ambientes informacionais somada à falta de formação na área acadêmica que ajude desenvolver habilidades narrativas (Silva; Silva; Lourenço, 2016).

Frente a essa problemática, é urgente o debate a respeito da temática que dimensione o desenvolvimento de competências narrativas do bibliotecário para valorização da literatura visto que, a presença de um contador habilidoso enriquece o aprendizado, potencializa o desenvolvimento emocional e cognitivo e mantém viva a tradição oral, conectando as pessoas com suas raízes culturais.

Quanto à metodologia, trata-se de investigação que segue com uma abordagem qualitativa, de tipologia exploratória e descritiva, com delineamento bibliográfico e pesquisa de campo em que se apresentam diferentes abordagens da narração/contação de história para crianças de 7 a 8 anos, a fim de promover o gosto pela leitura. As ações da contadora serão analisadas por meio dos métodos narrativa de si e análise de conteúdo.

A abordagem metodológica baseia-se em uma pesquisa de campo, denominada pesquisa-ação, na qual a pesquisadora faz interações com ouvintes por meio da contação de histórias, de modo a analisar a própria performance. Os instrumentos serão os registros em áudio, vídeo e anotações, posteriormente, transcritos para análise. A unidade de análise é a experiência individual da pesquisadora, reconhecida por meio das ações e percepções na realização da contação de histórias.

Os encontros acontecerão em três datas diferentes em horário de aula, a serem definidos em parceria com a escola. Os estudantes aguardarão os responsáveis pela pesquisa no pátio da escola e serão conduzidos a pé por eles até a sala 640 do CECA, bem próximo ao colégio. A sala será organizada com cadeiras em semicírculo e a narradora fica posicionada ao centro, o gravador de voz próximo à posição central e duas câmeras posicionadas com foco na contadora, a câmera em diagonal focaliza bem próximo ao rosto para captar as expressões faciais e a câmera frontal enquadra o corpo inteiro.

O percurso metodológico baseia-se em Minayo, (2001), caracterizando a pesquisa qualitativa, exploratória e descritiva com delineamento bibliográfico. Há pesquisa de campo, utilizando método da narrativa de si (Abrahão, 2016) e a Análise de Conteúdo (Bardin, 2016).

A pesquisa tem como critério de inclusão estudantes do segundo ou terceiro ano do ensino fundamental I com idades entre 7 e 8 anos; e tem como critério de exclusão estudantes que

Endereço: LABESC - Sala 14

Bairro: Campus Universitário

UF: PR

Telefone: (43)3371-5455

Município: LONDRINA

CEP: 86.057-970

E-mail: cep268@uel.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE  
LONDRINA - UEL



Continuação do Parecer: 7.476.200

não estejam matriculados no segundo ou terceiro ano do ensino fundamental I.

Estima-se que os resultados do projeto possam contribuir para a praxiologia bibliotecário, ao que se refere à oralidade no contexto da mediação da leitura.

**Objetivo da Pesquisa:**

De acordo com a pesquisadora, os objetivos são os descritos a seguir:

**Objetivo Primário:**

Investigar como o bibliotecário que narra histórias pode desenvolver habilidades a partir do uso da Oralífera, para a formação de leitores.

**Objetivo Secundário:**

- a) Apresentar os conceitos de Mediação, Oralidade e Literatura para a formação da Mediação Oral da Literatura;
- b) Compreender o principal elemento que integra a Mediação Oral da Literatura a Oralífera e seus componentes que são a voz, o corpo, o espaço e a presença;
- c) Realizar narrações de histórias com diferentes abordagens metodológicas para um mesmo grupo de crianças;
- d) Analisar as habilidades do bibliotecário mediador da leitura com o enfoque na narração/contação de histórias, a partir dos elementos da Oralífera.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

De acordo com a pesquisadora, os riscos e benefícios são os descritos a seguir.

**Riscos:**

A pesquisa apresentada pode provocar alguns desconfortos ou riscos de gradação mínima. Se necessário, serão tomadas providências para reduzir efeitos e condições adversas que possam causar desconfortos ou riscos (adequação de acento, circulação do ar e iluminação da sala), providenciando o necessário para o atendimento do participante desde seu deslocamento da escola até seu retorno.

**Benefícios:**

Os benefícios esperados superam os riscos mínimos, que incluem a apreciação da contação de histórias e o interesse pela leitura literária.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Trata-se de pesquisa muito relevante porque aborda um dos grande problemas da sociedade

|                              |                       |
|------------------------------|-----------------------|
| Endereço: LABESC - Sala 14   | CEP: 86.057-970       |
| Bairro: Campus Universitário |                       |
| UF: PR Município: LONDRINA   |                       |
| Telefone: (43)3371-5455      | E-mail: cep268@uel.br |

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE  
LONDRINA - UEL



Continuação do Parecer: 7.476.000

brasileira neste século; ou seja, a leitura e a formação de leitores frente aos desafios da contemporaneidade.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

O pesquisador apresenta os seguintes documentos:

- Projeto de Pesquisa completo;
- Folha de Rosto assinada pela vice coordenadora do Programa de Pós-graduação em Ciência da Informação da Universidade Estadual de Londrina;
- Declaração de Concordância assinada pelo diretor do Colégio de Aplicação Pedagógica da Universidade Estadual de Londrina - Campus UEL como instituição coparticipante autorizando a pesquisa com estudante da Instituição no Laboratório dos Anos Iniciais - LAI;
- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido  $\hat{=}$  TCLE  $\hat{=}$  em forma de convite pedindo aos pais dos estudantes a autorização para que os filhos participem da pesquisa;
- Termo de Assentimento Livre e Esclarecido  $\hat{=}$  TALE  $\hat{=}$  em forma de convite endereçado aos estudantes explicando a pesquisa e esclarecendo que a participação não é obrigatória;
- Termo de Sigilo e Confiabilidade assinado pelo pesquisador;
- Carta-resposta informando as novas alterações efetuadas em função das solicitações anteriormente feitas pelo Comitê.

**Recomendações:**

Não há.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

A pesquisadora fez todas as alterações solicitadas por este Comitê, por isso, recomendo a aprovação do trabalho.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Prezado(a) Pesquisador(a),

Este é seu parecer final de aprovação, vinculado ao Comitê de Ética em Pesquisas Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina. É sua responsabilidade apresenta-Lo aos órgãos e/ou instituições pertinentes.

Ressaltamos, para início da pesquisa, as seguintes atribuições do pesquisador, conforme Resolução CNS 466/2012 e 510/2016:

A responsabilidade do pesquisador é indelegável e indeclinável e compreende os aspectos éticos e legais, cabendo-lhe:

|                              |                       |
|------------------------------|-----------------------|
| Endereço: LABESC - Sala 14   | CEP: 86.057-970       |
| Bairro: Campus Universitário |                       |
| UF: PR                       | Município: LONDRINA   |
| Telefone: (43)3371-5455      | E-mail: cep268@uel.br |

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE  
LONDRINA - UEL



Continuação do Parecer: 7.476.200

- conduzir o processo de Consentimento e de Assentimento Livre e Esclarecido;
- apresentar dados solicitados pelo sistema CEP/CONEP a qualquer momento;
- desenvolver o projeto conforme delineado, justificando, quando ocorridas, a sua mudança ou interrupção;
- elaborar e apresentar os relatórios parciais e final;
- manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa;
- encaminhar os resultados da pesquisa para publicação, com os devidos créditos aos pesquisadores e pessoal técnico integrante do projeto;
- justificar fundamentadamente, perante o sistema CEP/CONEP, interrupção do projeto ou a não publicação dos resultados.

Coordenação CEP/UEL

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

| Tipo Documento  | Arquivo                                       | Postagem               | Autor                   | Situação |
|---|---|------------------------|-------------------------|----------|
| Informações Básicas do Projeto                            | PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_2478430.pdf | 14/03/2025<br>22:31:30 |                         | Aceito   |
| Outros  | TCS_assinado.pdf                              | 14/03/2025<br>22:29:56 | Ana Cláudia Constantino | Aceito   |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TCLE.pdf                                      | 14/03/2025<br>22:29:25 | Ana Cláudia Constantino | Aceito   |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TALE.pdf                                      | 14/03/2025<br>22:28:35 | Ana Cláudia Constantino | Aceito   |
| Solicitação registrada pelo CEP                           | Respostaspendencias.pdf                       | 14/03/2025<br>22:16:02 | Ana Cláudia Constantino | Aceito   |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador                 | ProjetoAnaClaudiaConstantino.pdf              | 14/03/2025<br>22:06:34 | Ana Cláudia Constantino | Aceito   |
| Folha de Rosto  | folhaderostoassinada.pdf                      | 03/02/2025<br>14:20:43 | Ana Cláudia Constantino | Aceito   |
| Declaração de   | Declaracaoconcordanciadainstituica            | 03/02/2025             | Ana Cláudia             | Aceito   |

Endereço: LABESC - Sala 14

Bairro: Campus Universitário

UF: PR

Município: LONDRINA

CEP: 86.057-970

Telefone: (43)3371-5455

E-mail: cep268@uel.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE  
LONDRINA - UEL



Continuação do Parecer: 7.476.200

|              |                             |          |             |        |
|--------------|-----------------------------|----------|-------------|--------|
| concordância | ocoparticipanteassinado.pdf | 08:38:53 | Constantino | Aceito |
|--------------|-----------------------------|----------|-------------|--------|

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

LONDRINA, 31 de Março de 2025

Assinado por:

Alessandra Lourenço Cecchini Armani  
(Coordenador(a))

Endereço: LABESC - Sala 14

Bairro: Campus Universitário

UF: PR

Município: LONDRINA

Telefone: (43)3371-5455

CEP: 86.057-970

E-mail: cep268@uel.br

## ANEXO B

Documentos de aprovação da pesquisa da Secretaria de Estado da Educação

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO – SEED



**ANEXO VI da RESOLUÇÃO N.º 406/2018 – GS/SEED  
TERMO DE CONCORDÂNCIA DO NRE PARA A UNIDADE CEDENTE**

Londrina, 10 de abril de 2025

Senhor (a) Coordenador (a),

Declaramos que este Núcleo Regional de Educação NRE Londrina, está de acordo com a condução do projeto de pesquisa intitulada **MEDIAÇÃO ORAL DA LITERATURA: O BILIOTECÁRIO E A ORALISFERA** a ser realizada pelo(a) pesquisador(a) **ANA CLÁUDIA CONSTANTINO**, com participação da rede estadual de ensino, tão logo o projeto seja aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, com Seres Humanos, da Universidade Estadual de Londrina.

Estamos cientes que os participantes da pesquisa serão **estudantes** pertencentes à Rede Pública de Ensino do Estado do Paraná, bem como de que o presente trabalho deverá seguir a Resolução 406/2018 – GS/SEED, que trata dos procedimentos para realização de pesquisas acadêmicas e científicas na Secretaria de Estado da Educação do Paraná e unidades vinculadas, e as Resoluções 466/2012 (CNS) e 510/2016, o Decreto nº 7037/2009, a Lei Geral de Proteção de Dados nº 13.709/2018, o Despacho 2882/2024 - SEED/DPGE/DGDE às fls. 72 e 73, mov. 20, do protocolo n.º 22.642.842-9 e o Protocolo de Biossegurança, indicado às escolas.

Da mesma forma, temos ciência que o(a) pesquisador(a) somente poderá iniciar a pesquisa pretendida após encaminhar, a esta Instituição, uma via do Parecer de Aprovação do estudo emitido pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina.

(assinado eletronicamente)

Leonardo Zanoni  
Representante da CAA no NRE

(assinado eletronicamente)

Profª Jéssica Elizabeth Gonçalves Pieri  
Chefe do NRE de Londrina



Documento: **anexo6DONREPARACOMITE\_ETICA.pdf**.

Assinatura Avançada realizada por: **Leonardo Zanoni** em 10/04/2025 10:38 Local: SEED/LDA/SAA, **Jessica Elizabeth Goncalves Meri (XXX.692.909-XX)** em 10/04/2025 10:39 Local: SEED/LDA/CH.

Inserido ao protocolo **23.649.226-5** por: **Leonardo Zanoni** em: 10/04/2025 10:38.



Documento assinado nos termos do Art. 38 do Decreto Estadual nº 7304/2021.

A autenticidade deste documento pode ser validada no endereço:  
<https://www.eprotocolo.pr.gov.br/spiweb/validarDocumento> com o código:  
**b12de76e9c5e51a636cf16222c8de9f4**.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO – SEED



ANEXO V da RESOLUÇÃO N.º 406/2018 – GS/SEED

## CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE

Declaramos para os devidos fins que a realização da pesquisa intitulada **MEDIAÇÃO ORAL DA LITERATURA: O BILIBLIOTECÁRIO E A ORALISFERA**, realizada por ANA CLÁUDIA CONSTANTINO, sob o RG.  poderá ser desenvolvido com a participação de estudantes, nas dependências do Colégio Estadual Prof. José Aloísio Aragão – Anos Iniciais, no município de Londrina, mediante entrega de Parecer do Comitê de Ética.

Londrina, assinado e datado eletronicamente.

---

Direção

Obs: a declaração deverá estar em papel timbrado ou carimbado pelo declarante.



Documento: **anexo5CONCORDANCIA\_INST\_COPARTICIPANTE.pdf**.

Assinatura Avançada realizada por: **Ricardo Lopes Fonseca**  em 10/04/2025 10:30 Local: LDA138000036.

Inserido ao protocolo **23.649.226-5** por: **Leonardo Zanoni** em: 10/04/2025 10:24.



Documento assinado nos termos do Art. 38 do Decreto Estadual nº 7304/2021.

A autenticidade deste documento pode ser validada no endereço:  
<https://www.eprotocolo.pr.gov.br/spiweb/validarDocumento> com o código:  
**1c9e098d7e129121959058244caa3504**.