

**A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS REVISITADA E  
O APRENDIZ EMANCIPADO POR MEIO DA  
TEORIA DOS MULTILETRAMENTOS**

*Lilian Mello Hodgson* (UEMS)  
[2008hodgson@gmail.com](mailto:2008hodgson@gmail.com)

**RESUMO**

Mergulhados em um cenário interconectado, mas individualista, ao mesmo tempo, e repleto de informações e histórias em variadas mídias, todos aprendizes de uma língua, seja esta materna ou estrangeira, constroem sentidos quando leem ou ouvem histórias das quais o mundo e os sujeitos nele são feitos e construídos. Essa construção de sentidos dessas histórias passa pelo olhar e bagagem social e histórica de cada um, além de possibilitar uma aprendizagem ubíqua e rizomática, por meio do princípio da conexão e heterogeneidade (DELEUZE; GUATTARI, 1995), ampliando e redimensionando conceitos ontológicos de forma mais situada e contingente. A contação de história é capaz de trazer desdobramentos no campo emocional, cognitivo e psíquico tanto dos ouvintes quanto dos contadores, incitando a curiosidade e o questionamento quando estes escutam, leem ou ouvem as histórias, sendo um jogo comum num espaço em que todos são produtores (MATIAS, 2010), em qualquer faixa etária. Junto a esta proposta revisitada de contar/mostrar as histórias de pessoas de várias partes do mundo, via textos escritos, em forma de imagens ou vídeos, ou até mesmo na música, a emancipação – que Rancièrre (2015) propôs ao mestre ignorante – é um efeito colateral dessa atividade antiga que pode ser feita nas escolas por meio da teoria dos multiletramentos, tanto nas aulas de língua inglesa quanto nas de língua portuguesa.

**Palavras-chave:**

Emancipação, teoria dos multiletramentos. Contação de histórias revisitada.

As sensações, as emoções e as recordações que as histórias revelam quando as lemos ou as ouvimos sobre outros mundos, outras tribos, outras culturas, outras pessoas e suas aventuras e experiências costumam nos conduzir a uma jornada recheada de sentidos e significados. É sobre essa trajetória, a de contar e ouvir histórias, que iremos direcionar nossas considerações quanto ao uso da teoria dos multiletramentos nesse vasto universo de discursos e palavras que as histórias, tanto na língua portuguesa quanto na língua inglesa, continuam a encantar em pleno século XXI, em tempos líquidos, como delineado por Bauman (2013), em uma sociedade em constantes reformulações e crescentes demandas, aliadas à lição de emancipação, com base em Rancièrre (2015).

Nessa tentativa de ler o mundo e nossa ‘escrita interior’, como Drummond nos questionou, de uma forma mais completa e pluralizada, a prática da contação de história permite-nos decifrar a esfinge que cada ser humano é, como Clarice Lispector nos lembrou quando disse que se assim fizessemos, ‘teríamos a chave da vida’. Além disso, é com a enriquecedora ação de contar ou ouvir histórias, quando as palavras em uma narrativa ganham ou recebem sentido em diferentes mídias, que podemos entrar em contato com outras dimensões do nosso ser e com outras perspectivas da realidade que nos cerca, com a mesma intenção descrita no poema ‘A farmácia e a livraria’, de Mário Quintana quando ia à livraria: ‘pra comprar a liberdade’.

A possibilidade de construir conhecimento, tanto epistemológico quanto ontológico, por meio de um processo criativo, sempre é viabilizada no ato de narrar e ouvir histórias, uma vez que essas ações também geram conexão com o conhecimento prévio, com as experiências e as impressões do mundo que o contador e o ouvinte carregam.

Esse movimento de construção do conhecimento tem atuação efetiva nos quatro pilares da educação (SILVA, 2008), com base no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, coordenada por Jacques Delors:

- Aprender a conhecer (‘para beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo da vida’);
- Aprender a fazer (‘a competência que torna a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe’);
- Aprender a conviver (‘respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz’) e
- Aprender a ser (‘estar em condições de agir com uma capacidade cada vez maior de autonomia, discernimento e responsabilidade pessoal’).

Os instigantes questionamentos e os devaneios que as histórias lançam tanto no contador quanto no ouvinte podem levar a uma ampliação do nosso conhecimento, fazendo-nos descobrir o infindável processo de(re)(des)aprender novas epistemologias ao ligar uma enorme gama de informações que estão a nossa disposição com nossa realidade. Todas essas informações conectam-se a outras dando forma a um mundo imensurável e

extenso de conhecimento cujos resultados são incertos, circunstanciais e situados (MENEZES DE SOUZA, 2011).

Esse movimento contingente e nada linear possibilita entender o conceito rizomático, proposto por Deleuze e Guattari (1995), que destaca a aliança entre as coisas e como tais conexões funcionam, uma vez que muitos fatos, relatos, impressões, sensações perpassam todos envolvidos nesse processo de construção de conhecimento nos mais diversos cenários sociais, históricos, educacionais, individuais e comunitários.

A emancipação dos estudantes e dos professores (ou os próprios contadores de história) constitui-se como um efeito colateral positivo do contato e envolvimento com as histórias, e que pode resultar na ação de ‘aprender a ser’, descrita nos pilares da educação. Esse viés emancipador (RANCIÈRE, 2015; MACIEL, 2014) é alimentado pelo aforismo socrático ‘conheça a ti mesmo e conhecerás os deuses e o universo’. Entretanto, a emancipação cultiva e propõe a igualdade da inteligência, na qual todos tem essa capacidade, mas com diferentes formas de manifestações. Isso possibilita caminhos de reconhecimento de si próprio e a do outro, onde os costumes e as perspectivas locais são agregados ou misturados àqueles disponibilizados em um mundo globalizado, sem eliminar ou desconsiderar as diferenças, sejam essas culturais, históricas ou sociais (SOUZA, MACIEL, COSTA, 2018).

Aliando o contexto sócio-histórico das histórias com o seu próprio, o ouvinte tem a oportunidade de desenvolver sua percepção do mundo que o cerca ao ‘aprender a escutar/ouvir’ na perspectiva freiriana, percebendo quais valores e crenças eles carregam e que ‘se originam na coletividade sócio-histórica na qual nasceu e a qual pertence’ (MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 138). Além disso, o ouvinte passa a se relacionar com o mundo e a palavra de forma menos ingênua, como aponta Menezes de Souza (2011), ao adotar a conscientização de mundo freiriana do ‘eu’ a partir da percepção de um ‘não-eu’, que ‘surge, se destaca e a qual se conecta o ‘eu’ individualizado’.

Esse universo de palavras e discursos<sup>3</sup> que as histórias disponibilizam permitem aos envolvidos descobrirem outras possibilidades, no qual

---

<sup>3</sup> O conceito de discurso aqui utilizado recorre à perspectiva bakhtiniana no qual ‘todo discurso é dialógico por natureza’ (BAKHTIN, 2016, p. 116).

possam ser capazes de compartilhar conhecimentos e vivências, fazendo suas próprias reflexões, assim como de acionar tanto um sistema expressivamente sensível como um sistema ricamente imaginativo (TIERNO, 2010). A contadora de histórias e arte-educadora brasileira Regina Machado destaca a força de estar no presente, pois ao ativar nossas sensibilidades pela atenção podemos ser capazes de vivenciar aquilo que narramos e provocar isso no ouvinte, como ela afirma (TIERNO, 2010):

[...] O contador não pode ter a expectativa de “silêncio absoluto”, ou querer antes de mais nada “contar a história até o fim”, do modo como a preparou, “custe o que custar”. Estar presente no instante da narração é dialogar com o que surgir, sem ter sido previsto, revertendo os acontecimentos a favor da história. Não tendo a expectativa de acertar, pode dedicar-se à experiência de “presentear”. (TIERNO, 2010, p. 25-6)

A arte da contação de histórias permanece no século XXI, uma vez que essa arte do encontro das palavras e dos discursos continua a girar por meio dos contadores de histórias que, ao contar uma história, expõem-na de modo que a história é narrada através deles, como Busatto (2013) afirma, disponibilizando ao ouvinte construir sentidos conforme sua bagagem de vida. Daí, ser considerado a contação de histórias ‘como um ato social e coletivo, que se materializa por meio de uma escuta afetiva e efetiva’ (BUSATTO, 2013, p. 13).

Contar histórias é uma prática ancestral e pode-se afirmar que coincide com o desenvolvimento da linguagem oral, tendo adquirido características específicas conforme a carga cultural e o momento histórico. Uma das características do pensamento das culturas orais era a conexão das histórias com os fatos da atividade humana, o que permitia o contador de histórias tecer suas palavras e transformá-las em voz, imagem visual e paisagem sonora (BUSATTO, 2013).

O contador de histórias recebeu diferentes denominações ao longo do tempo, como aponta Busatto (2013, p. 18): ‘o *rapsodo* para os gregos; o *griot* para os africanos; o *bardo* para os celtas; ou simplesmente o contador de histórias, “o portador da voz poética”<sup>4</sup>. As narrativas ganhavam vida por meio desse propagador da arte que espalhava as crenças, as histórias, as lendas, assim como as notícias e mantinha viva a memória do seu povo por

---

<sup>4</sup> Aqui Busatto (2013) faz menção ao crítico literário Paul Zumthor. ZUMTHOR, Paul. A letra e a voz. São Paulo: Companhia das letras, 1993. p. 57.

meio da expressão oral, cujos instrumentos da voz e do corpo eram usados para envolver seus ouvintes.

Em tempos contemporâneos, onde as informações dos mais variados fatos ao redor do mundo chegam até nós quase que simultaneamente e já formatadas nas intenções daqueles que as propagam no meio jornalístico, as histórias são recebidas, em qualquer lugar e a qualquer hora (ubíqua), e adentram no cotidiano das pessoas, com o intento de propagar desdobramentos nos ouvintes, promovendo a reflexão ou reiteradas discussões. Entretanto, como lembra Walter Benjamin (BUSATTO, 2013), a informação que a imprensa veicula desconsidera o fantástico, o maravilhoso e a incompletude, que são aspectos das narrações orais usadas pelos contadores como um convite ao ouvinte para significar o que foi narrado com seus referenciais internos.

Importante pontuar que o contador de histórias tradicional não aprendeu a técnica de deixar a narração aberta, mesmo porque o conceito de obra aberta é do século XX. Isso foi sendo construído ao narrar as histórias contidas na vida cotidiana e em relatos pessoais ou de terceiros, quando os contadores tradicionais agregavam pausas e silêncios para que o ouvinte atribua forma e sentido enquanto ouvia os relatos pessoais. Ao narrar uma história, o contador de histórias propõe um encontro onde se inicia o ‘processo complexo da alteridade’, sem a imposição de uma história, mas sua exposição aos ouvintes, conforme Tierno (2010):

[...] este é o que chamo de *instante de encontro*: o eu com o outro-de-mim, pois o encontro não acontece nem dentro de mim, nem dentro do outro, mas num espaço-outro, num terceiro lugar, que iremos construir no ato narrativo. (TIERNO, 2010, p. 18)

Apesar de ser mais difícil de encontrar pessoas que saibam narrar algo nesse ritmo e tempo, que propicia a construção de sentido para quem conta e ouve histórias na contemporaneidade, essa dinâmica de considerar e até ouvir o que o ouvinte pode construir, quando os contadores contemporâneos contam histórias, é onde o conceito de emancipação ganha espaço, uma vez que não há subordinação de inteligências entre o contador e o ouvinte, mas uma exposição, uma recepção e co-construção de sentidos a partir do referencial de cada um. Mas, para essa emancipação ocorrer, é preciso que o narrador encare suas histórias para poder realizar esse encontro de narrativas que nos habitam e nos rodeiam (tanto o contador quanto o ouvinte), como argumentou a professora Tânia Fernandes (BUSATTO, 2013, p. 27-8), em uma sessão da Roda de Histórias/PUC-PR, quando disse:

Acho que o narrador precisa, antes de ele querer contar uma história, encarar sua própria história. E nós temos dificuldades, muitas vezes, de parar nessa correria do tempo, de você precisar de dinheiro, de você ter que pagar conta, de você ter que correr atrás de um currículo cada vez melhor para se manter no trabalho. A gente vai esquecendo da nossa história pessoal. Então, nesse sentido, eu acho que o contador de histórias precisa encarar sua história, rever, reviver ela, aí você vai ter condições de contar alguma para uma pessoa sabendo que aquilo que você tá contando pode mexer profundamente no outro. E talvez essa seja a função do contador de histórias. Uma função que vai muito além de uma comunicação. É uma comunicação interior, porque ela vai mexer com coisas que está na gente, guardadinhas.

O uso das narrativas com essa proposta emancipatória em sala de aula constitui uma poderosa ferramenta de exercitar a análise da linguagem e dos discursos e a construção de sentidos (*meaning-making*), tanto nas aulas de língua portuguesa quanto nas de língua inglesa. O uso de narrativas em variados gêneros – contos, fábulas, vídeos com palestras, com entrevistas, depoimentos – faz com que os alunos liguem os contextos sociais, históricos aos seus, enquanto constroem e decifram os sentidos, ao mesmo tempo em que eles buscam fazer ligações com seus conhecimentos prévios ou até pesquisando mais a respeito, posteriormente. Esse movimento revela o que Rancièrre (2015) classificou como círculo da potência em que o ignorante é capaz de aprender sozinho algo, mesmo que o mestre não tenha conhecimento algum sobre isso, mas faça o aluno atualizar sua capacidade, forçando-o a usar sua própria inteligência.

Essa proposta de quebrar esse padrão de mestre explicador e abolir a subordinação de uma inteligência a outra, que Rancièrre (2015) chama de embrutecimento, faz com que os alunos entrem em contato com suas histórias, seja recordando-as ou ressignificando-as. O fato de usar isso nas aulas de língua portuguesa e inglesa, com o uso de diferentes mídias e modalidades, como, por exemplo, o uso de redes sociais, vídeos, memes, músicas, permite que tanto os professores (ou contadores de histórias, por meio dessas várias mídias) e os alunos possam compartilhar e transmitir os saberes e as histórias em um encontro narrativo, uma vez que ‘não há ignorante que não saiba uma infinidade de coisas, e é sobre este saber, sobre esta capacidade em ato que todo ensino deve se fundar’ (RANCIÈRE, 2015, p. 11).

A contação de histórias ganhou novos formatos na sociedade contemporânea, que é multimodal e multissemiótica, onde existem plataformas midiáticas variadas para compartilhar e espalhar uma rede de saberes, de relatos, de versões e de fatos em uma plataforma com múltiplas culturas e múltiplas semioses. Nessa sociedade repleta de culturas variadas, de cren-

ças que se sobrepõem em vários contextos, de múltiplos sentidos construídos de forma situada e contingente em um determinado lugar e tempo, desenvolver a capacidade de agência na construção de sentidos nesse cenário, com sensibilidade para as diferenças, mudanças e inovações (COPE; KALANTZIS, 2000) torna-se um condição *sine qua non* para que as pessoas e os alunos com habilidades mais dinâmicas e posturas flexíveis possam desenvolver e assumir posturas mais responsáveis e com criticidade e maior agência.

Essa multiplicidade de linguagens, dos quais os textos (escritos ou não) são compostos, demanda uma teoria que, além de apontar para a multiplicidade e diversidade das práticas letradas, que é o caso dos letramentos (múltiplos), conforme Rojo (2012) apresenta, também aponte para as multiplicidades presentes em nossa sociedade contemporânea. A diversidade de linguagens de que são feitos os textos e a variedade cultural de produção e circulação destes é que constituem uma rica fonte para o uso de contação de histórias, uma vez que é possível narrar histórias cujas origens culturais diferentes mostrem várias perspectivas, situando e mostrando aos alunos os aspectos híbridos e mestiços tão presentes na linguagem, expressa em variadas mídias e modalidades.

A globalização e as mudanças sociais, econômicas e históricas exigem novas formas de construir conhecimentos (tanto epistemológico e ontológico), novos olhares e perspectivas diferenciadas que nos possibilitem desempenhar ações e papéis condizentes com essas transformações (COPE; KALANTZIS, 2000). Por isso, em 1996, foi apresentado um manifesto intitulado *A Pedagogy of Multiliteracies – Designing Social Features* ('Uma pedagogia dos multiletramentos – desenhando futuros sociais') por um grupo de pesquisadores dos letramentos, que afirmava a necessidade das escolas incluírem em seus currículos a enorme diversidade cultural das quais as salas de aulas já eram constituídas. A não apresentação dessas questões caracterizadas pela intolerância e incompreensão na convivência com a diversidade cultural e com alteridade, gerava aumento da violência social (ROJO, 2012), segundo esse grupo. Após alguns anos, esse grupo, denominado Grupo de Nova Londres, lugar onde haviam se reunido em 1994, cunhou o termo multiletramentos ao considerarem outras ferramentas que davam acesso à comunicação e à informação na sociedade multimodal, em que outros letramentos eram formados (ROJO, 2012).

O uso dos multiletramentos na contação de histórias em uma sala de aula incide com o entendimento, segundo Barbosa (2016), de que os alunos possuem identidades que são complexas, dinâmicas e construídas em um determinado tempo e lugar, e podem ser expandidas por meio de diálogos com o outro. Essa intersecção de diálogos em uma aula de língua, seja esta portuguesa ou inglesa, pode promover o conhecimento e uma possível compreensão das diferenças, em que os alunos podem perceber que há outros valores como parte de uma carga cultural, dando noção mais ampla da heterogeneidade presente nos grupos sociais da qual fazemos parte. Essa construção se dá com a relação com o outro (MATTOS; VALÉRIO, 2010). Dessa forma, o professor de língua portuguesa ou inglesa tem a oportunidade de proporcionar uma perspectiva mais completa e ampla na formação cidadã dos seus alunos, desenvolvendo a consciência de si próprio, a do grupo ao qual pertence e do mundo em que se vive.

Um exemplo de um sentido construído é a contida em uma cena do filme ‘Forrest Gump’, utilizada em uma aula de inglês, em que os alunos construíram vários sentidos, conforme suas bagagens culturais, sociais e emocionais. O vídeo do filme ‘Forrest Gump: o contador de histórias’<sup>5</sup> mostra uma cena que retrata o objetivo que o personagem Forrest Gump tinha ao sair correndo de sua casa. Essa corrida durou três anos, dois meses, catorze dias e dezesseis horas, contadas pelo personagem, que tinha um raciocínio lento, atestado em um exame que media a inteligência, e foi motivada pelo abandono sofrido pelo amor de infância dele, Jenny, quando ele propôs casar-se com ela. Várias situações ocorrem nesse curto espaço de tempo, mas mostra que ele chegou a uma conclusão, que ele lembrou ao ouvir a voz de sua mãe na sua consciência: você precisa colocar o passado para trás antes de seguir em frente. E ele verbaliza no filme que entendeu o porquê de todo esse processo de corrida durante esse tempo.

Os sentidos, as suposições e os questionamentos que emergem nessa cena sempre revelam os referenciais internos e as crenças dos alunos quando eles afirmam (ou negam) sobre o significado disso para eles. As argumentações e as justificativas são interessantes instrumentos de conexão de ideias que também promovem o entendimento do ponto de vista do outro colega, ou leva a um conflito de posicionamentos diferentes, mas respeita-

---

<sup>5</sup> Disponível no site <<https://www.youtube.com/watch?v=QgnJ8GpsBG8>>. Acesso em 20 out 2018.



do, uma vez que há a tentativa de entender o porquê do pensamento do colega ser construído daquela forma. Nesse exercício engenhoso de uso da linguagem para narrar a história sem tentar convencer, mas explicar um ponto de vista, é que suas histórias e a de pessoas alheias são contadas e entrelaçadas na sua construção de sentido que foi dado ao filme.



Figura 1: início da cena do filme 'ForrestGump: o contador de histórias'

A essência da contação de histórias está na caminhada conjunta de todos os envolvidos: a exposição da narrativa, o trabalho com as palavras, os discursos, a imaginação tanto do contador quanto do ouvinte que o leva à sensações, reflexões ou indagações, acompanhando cada cena juntos, mas que pode levar a revelações individuais, como rizomas que podem surgir ao longo dessa caminhada, à medida que a história vai se desenrolando. O conceito de rizoma, originário da botânica, foi proposto pelos filósofos, Deleuze e Guattari (1995), e seu movimento procura saber como tal objeto funciona em conexão com o que ele faz ou não, sem fixar um ponto ou uma ordem, destacando a simbiose e a aliança entre esses pontos, que 'exercem papel fundamental na representação, na significação e na produção de fatos' (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 11). Os autores apresentam seis princípios para explicar o conceito de rizoma, mas aqui vamos nos ater a dois: o princípio da conexão e da heterogeneidade.

O princípio que rege a concepção rizomática, de conexão e heterogeneidade, destaca que 'qualquer ponto de um rizoma pode ser conectado a qualquer outro e deve sê-lo' (*Ibid.*, p. 13), em que a correlação das coisas segue em 'um movimento transversal que as carrega uma e outra, riacho sem início nem fim, que rói suas duas margens e adquire velocidade no meio' (*Ibid.*, p.14). A conexão com vários aspectos narrados na história pode ocorrer, tanto pela professora-narradora quanto pelos ouvintes. Um exemplo desse movimento é o que ocorreu na apresentação dessa palestra, quando a professora-narradora-palestrante contou uma história que promoveu variadas conexões referentes à carga emocional que cada ouvinte trazia.

Ao apresentar uma história sobre um encontro que Kafka teria tido com uma menina em lágrimas porque tinha perdido sua boneca, em um parque de Berlin, vi o movimento rizomático tomar forma e os ouvintes apresentarem construção de sentidos comparada a um labirinto, a um sistema de passagens subterrâneo, sem começo nem fim.

Essa história que se segue foi apresentada na palestra do dia 05 de novembro de 2018, na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, em Campo Grande, e gerou muitos sentidos, aqui representados por rizomas, que foram revelados para a palestrante ao término da história. Segue a história narrada e adaptada pela autora<sup>6</sup>, que deu origem ao livro ‘Kafka e a boneca viajante’, pelo escritor Jordi Serra i Fabra:

Certa vez, o escritor checo, Franz Kafka, um ano antes de sua morte, viveu uma experiência ímpar.

Ele estava passando por um parque, em Berlin, quando ele viu uma menininha chorando. Conversando com ela, ele descobriu que ela chorava, pois havia perdido sua boneca. E compadecido do sofrimento da criança, ele se ofereceu para ajudá-la a procurar a boneca. E combinou com ela, que eles iriam se encontrar ali no mesmo lugar, no dia seguinte. Ele não encontrou a boneca, mas ele foi ao encontro com a menina, levando uma carta como se tivesse sido escrita pela boneca e leu para a garotinha ao se encontrarem. E dizia assim: Minha querida, não chores por mim. Estou muito feliz pois estou realizando um sonho, o sonho de conhecer o mundo.

E nos dias subsequentes, durante três semanas, Kafka entregou pontualmente à menina outras cartas que narravam as aventuras da boneca em todos os cantos do mundo: em Londres, em Madagascar, no Canadá, no Marrocos, no Japão. E ao final destas três semanas, Kafka levou de presente para a menina outra boneca, acompanhada também de uma carta.

E dizia assim: Minha querida, Você pode não estar me reconhecendo, sabe o que acontece, é que . . . as minhas viagens e as minhas experiências me transformaram profundamente.

Anos depois, a menina cresceu e certo dia, já moça, pegando sua boneca, descobriu nela um compartimento secreto e viu um bilhete. Abriu o bilhete e este dizia:

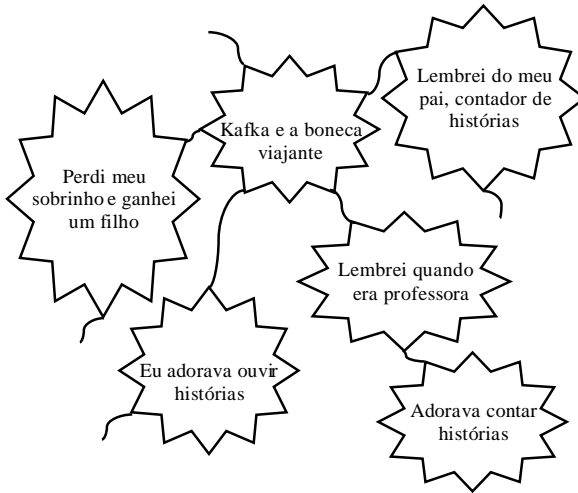
Tudo o que você ama, eventualmente, você irá perder. Mas não se preocupe, porque cedo ou tarde, de uma maneira ou de outra, o amor sempre voltará para você.

A representação rizomática aqui desenhada expressa os desdobra-

---

<sup>6</sup> Fonte: <https://www.facebook.com/notaterapia/photos/1386292898072563>.

mentos gerados na apresentação dessa história, em que cada rizoma representa a fala de uma das pessoas presentes no dia da palestra. O rizoma da palestrante também está incluído:



Na representação rizomática acima, ocorreram várias conexões com a bagagem cultural e emocional de algumas pessoas na palestra e da própria palestrante. A história gerou ligações com as lembranças relacionadas a variados momentos da vida de cada pessoa, mas as conexões e a heterogeneidade que uma mesma história geram revelam que os desdobramentos podem ser construídos individualmente e conectados a outras lembranças que outras pessoas falaram a respeito, gerando mais conexões.

A experiência de narrar e ouvir histórias nos presenteia com uma variada rede de possibilidades para nossa construção epistemológica e ontológica, além de criar a oportunidade de aprimorar nosso papel de professor, contador de história, aluno e cidadão. Os professores são convidados a colocar os educandos em estado de criação, a ser 'um provocador constante da criatividade' (TIERNO, 2010, p.55), a fim de exercer a conscientização e a emancipação própria para poder propor isso aos outros ao redor. Ser artistas das nossas vidas exige não apenas a consciência de si e do mundo onde se vive, mas também leitura dos nossos sentimentos e conhecimentos de vari-

adas formas e sob diferentes perspectivas, para então ser capaz de transpor visível e o imediato e de construir outras possibilidades.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M. *Os gêneros do discurso*. Trad. de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

BARBOSA-SILVA, T. R. Pedagogia dos Multiletramentos: principais proposições metodológicas e pesquisa no âmbito nacional. In: *REVISTA LETRAS (UFSM/ON-LINE)*, v. 26, p. 11-23, 2016.

BAUMAN, Z. *A cultura no mundo líquido moderno*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 2013.

BUSATTO, C. *A arte de contar histórias no século XXI: tradição e ciberespaço*. Petrópolis: Vozes, 2013.

COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds). *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. Routledge: London, 2000.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Celia Pinto Costa. São Paulo: Editora 34, vol. 1, 1995.

DELORS, J. *Um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Tradução Guilherme João de Freitas Teixeira. Brasília: UNESCO, 2010. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>>. Acesso em: 04 out. 2018.

MACIEL, R. F. ‘Eu sei o que é bom pra você!’ A lógica da emancipação revisitada e a formação de professores. In: ZACCHI, V. J.; STELLA, P. R. (Orgs). *Novos letramentos, formação de professores e ensino de língua inglesa*. Maceió: EDUFAL, 2014.

MATIAS, L. B. O valor da narrativa na pós-modernidade. In: TIERNO, G. (Org.). *A arte de contar histórias: abordagens poéticas, literária e performática*. São Paulo: Ícone, 2010.

MATTOS, A. M. A.; VALÉRIO, K. M. Letramento crítico e ensino comunicativo: lacunas e interseções. In: *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 10, n. 1, p. 135-158, 2010.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Para uma redefinição de letramento crítico: conflito e produção de significação. In: MACIEL, R.F.; ARAÚJO, V.A. (Orgs). *Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas*. Jundiá: Paco, 2011.

RANCIÈRE, J. *O mestre ignorante – cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Trad. de Lílian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

ROJO, R. H. R.; MOURA, E. (Orgs). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.

SILVA, L. R. UNESCO: os quatro pilares da “educação pós-moderna”. Inter-ação: In: *Rev. Fac. Educ. UFG*, 33 (2): 359-378, jul./dez. 2008. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/5272>>. Acesso em: 04 out. 2018.

SOUZA, S. A. B. de; MACIEL, R. F.; COSTA, N. S. A. Discutindo perspectivas educacionais nas aulas de literatura: reflexões sobre o percurso de formação por intermédio do PIBID. In: SAMPAIO, E. D.; SIMIAO, L. F. (Org.). *O PIBID na UEMS: vivências de formação docente compartilhada entre universidade e escola*. 1. ed. Campo Grande: Life Editora, 2018.

TIERNO, G. (Org.). *A arte de contar histórias: abordagens poéticas, literária e performática*. São Paulo: Ícone, 2010.