

O Poder da contação de histórias: como a narrativa oral influencia os relacionamentos das crianças nas salas de aula

Robin Mello

University of Wisconsin-Whitewater.

Tradução: Paulo Bocca Nunes

Resumo

Este artigo apresenta os resultados de um projeto de pesquisa baseado em artes que ocorreu em uma sala de aula de quarto nível durante o período de um ano letivo. Ele examina o impacto da contação de histórias sobre o auto-conceito das crianças. Além disso, discute como a contação de histórias ajudou as crianças a processarem suas experiências sociais na escola.

Contar histórias e a voz cultural

A literatura folclórica do passado, que já foi consumida pelos adultos, é agora o padrão de textos básicos e clássicos literários infantis. Hoje, apesar de nossa sociedade cada vez mais tecnologicamente letrada, a literatura tradicional ainda ocupa um lugar em nossa cultura. Sabemos que os mitos, lendas, épicos e contos folclóricos de sociedades pré-heróicas ajudaram a moldar a experiência humana, de modo que não surpreende que essas mesmas histórias tenham entrado no discurso público moderno, incluindo nossas salas de aula. Por exemplo, histórias como *A Odisseia* e *A Ilíada* são encontradas atualmente em forma de livro ilustrado e foram traduzidas em desenhos animados e animações infantis. Até mesmo o popular programa de televisão “Hércules”, bem como o seu spin “Xeena Warrior Princess” atesta o fato de que temas épicos e personagens mitológicos da antiguidade são atualmente parte da psique moderna, pelo menos eles fazem parte da nossa indústria de entretenimento.

Contação de histórias

Contar histórias é um dos mais antigos, se não o mais antigo método de comunicação de ideias e imagens. O desempenho da história aprimorou nossas mitologias muito antes de serem escritas e editadas por escribas, poetas ou acadêmicos. Contar histórias, como é definido aqui, é uma

Texto original: The Power of Storytelling: how oral narrative influences children's relationships in classrooms.

Autor: Robin Mello

In.: International Journal of Education & the Arts. Volume 2 Number 1.

Disponível em <http://www.ijea.org/v2n1>

Acesso em 6 de agosto de 2015.

Tradução: Paulo Bocca Nunes

(escritor, contador de histórias, professor de Língua Portuguesa, Mestre em Letras Cultura e Regionalidade. Mais informações em www.pauloboccanunes.com).

OBSERVAÇÕES

1. O texto foi encontrado na internet e traduzido sem fins lucrativos.
2. O único objetivo de traduzir o texto é disponibilizá-lo em língua portuguesa e, dessa forma, compartilhar o conhecimento sobre o tema ou assunto para pessoas que tenham interesse.
3. Os Artigos Traduzidos não fazem parte de uma revista eletrônica, nem possui ISBN. Trata-se apenas de uma forma de identificar o seu objeto de texto.
4. A autoria do texto original, em inglês ou espanhol, será preservada bem como a identificação do site em que foi encontrado o texto.
5. Não nos responsabilizamos caso o artigo original ficar indisponível no endereço eletrônico que indicamos. Essa possibilidade pode ocorrer e isso foge da nossa competência.
6. Buscou-se fazer uma tradução a mais próxima possível do texto original, sem fazer adaptações.
7. Quando houver necessidade de esclarecimentos em alguma parte do texto, haverá anotações de rodapé com a observação (N.T.), creditada ao tradutor.
8. Solicita-se que, caso for usado este artigo para qualquer fim, sejam feitas as referências ao autor do texto original, o título original, bem como ao tradutor e o endereço eletrônico em que estará disponibilizado tanto o texto original quanto o texto traduzido.

ESCLARECIMENTO DE TRADUÇÃO

1. Optamos por traduzir a palavra "storytelling" para "contação de histórias" para sugerir a ideia de contar uma história usando palavras faladas de forma performática, ou em caso de contar através de linguagem de sinais ao vivo que por si só já é performática. Também pelo fato de nos referirmos a "contador(a) de histórias" (storyteller) como aquela pessoa que se dedica à "contação de histórias".
2. Em alguns textos, há expressões que traduzidas ficam: "narrativas orais", "narradores orais", "tradições orais" ou qualquer outra expressão que esteja relacionada a esse tema. A tradução será de acordo com o contexto.

atividade linguística que é educativa porque permite que os indivíduos compartilhem seu entendimento pessoal com os outros, criando assim transações negociadas (Egan, 1995 e 1999). Sem essa experiência da contação de histórias interativa, os humanos não poderiam expressar seu conhecimento ou pensamento. Como Bruner (1986) aponta, contar histórias é parte de como os seres humanos traduzem sua experiência privada individual de compreensão em uma forma pública culturalmente negociada.

A contação de histórias também é uma arte performática, que foi revitalizada nos últimos anos e que se desenvolveu em uma neotradução em todo o país (Zipes, 1995). Hoje, o moderno contador de histórias executa textos que (para a maioria) foram aprendidos com os livros. No entanto, a arte de contar histórias ainda permanece ligada às suas antigas raízes, na medida em que permanece uma atividade em que uma história é contada em voz alta, para uma audiência, sem o uso de roteiros memorizados ou outros textos literários. É a coisa mais próxima que temos, em contextos modernos, da oralidade de nossos antepassados pré-letrados. Contadores de histórias modernos, portanto, como seus antigos colegas, continuam a confiar em sua manipulação da linguagem para relacionar uma anedota e frequentemente fazem uso de habilidades dramáticas como caracterização, contação de histórias, vocalização e ação mimética.

Literatura Tradicional

Textos tradicionais foram passados através da contação de histórias através das gerações, desenvolvidos por meio do processo popular, e resultando em narrativas arquetípicas culturalmente compartilhadas que têm valor educativo. As formas literárias desses contos, como as que conhecemos hoje, foram originalmente coletadas (principalmente por estudiosos europeus do sexo masculino brancos no século XIX e início do século XX), transcritas, editadas, publicadas e posteriormente usadas como fonte de material para a atual literatura para crianças, bem como a ficção de fantasia para adultos. Ainda assim, devido ao fato de que muitos contadores criaram mitos e lendas em uma variedade de contextos sociais, ao longo do tempo, essas histórias permanecem ilustrativas de experiências coletivas. Muitos textos tradicionais definem perspectivas éticas, visões epistemológicas e construções culturais de identidades e geralmente se pensa que o processo popular fortaleceu o conhecimento coletivo ou social contido nas histórias. A evolução dos contos populares, então, evoluiu para textos primários para aprendizagem e construção de significado (Coles, 1989; Engle, 1995; Mishler, 1995).

O conceito de que as histórias caracterizam e definem a identidade, tanto para indivíduos como para grupos, também se baseia no trabalho de Jung (1969), que identifica uma série de elementos específicos e formais dentro das mitologias mundiais que se tornaram arquétipos primários. Cada arquétipo representa uma função psicológica básica comum a todos os seres humanos. Os arquétipos de Jung são encontrados simbolicamente nos contos tradicionais e são representados em uma variedade de formas. O fato de muitos desses arquétipos ocorrerem repetidamente em mitos de áreas geográficas amplamente divergentes é uma evidência, segundo Jung, de que existe um “inconsciente coletivo” conectando pessoas, culturas e tempo dentro de uma “força geradora”.

Bettelheim, um psicanalista freudiano, também argumentou que as histórias são expressões simbólicas da experiência interior de desenvolvimento nas crianças (1977). As histórias conectam as crianças às realidades psicológicas e os contos populares ajudam as crianças em seu crescimento psicossocial e imaginativo. Quando os textos tradicionais são contados às crianças, de acordo com Bettelheim, os padrões simbólicos que esses contos exibem tornam-se manifestações de construções psicológicas.

O trabalho de Bettelheim (1977) e Jung (1969) influenciou profundamente o campo da educação. Modelos de desenvolvimento extraídos das literaturas tradicionais por esses teóricos sugeriram a muitos educadores, na época, que as histórias eram importantes ferramentas de ensino e que as crianças se beneficiariam da exposição de contos populares. Applebee (1978) e Favat (1977), em seus estudos originários, examinaram as reações das crianças a histórias folclóricas e descobriram que os alunos faziam conexões entre os enredos e eventos em livros conectando suas próprias experiências de vida às de personagens fictícios. Esta pesquisa incentivou mais educadores a levar as histórias a sério e a incorporá-las nos ambientes de ensino e aprendizagem.

Contar histórias e aprender

O estudo seminal de Wells (1986), investigando as ligações entre contar histórias e sucesso escolar, descobriu que a chave para o desenvolvimento da alfabetização era a exposição consistente à contação de histórias e ao discurso narrativo nos ambientes doméstico e de sala de aula. O trabalho de Wells reforçou os esforços para incorporar a contação de histórias em ambientes escolares. Os estudos atuais apoiam as descobertas de Well, sugerindo que contar histórias de fontes culturalmente diversas apoia a criação de consciência multicultural nas salas de aula (McCabe, 1997) e incentiva o desenvolvimento de autoconceitos saudáveis (Paley, 1990). Literaturas tradicionais de uma ampla variedade de contextos culturais também foram consideradas úteis no crescimento da imaginação (Rosenblatt, 1976; Gallas, 1994), moralidade (Coles, 1989; Zipes, 1997) e autoidentidade (Chinen, 1996). Além disso, Egan (1999) sugere que o formato dramático da história ocidental pode funcionar dentro das salas de aula como a forma primária de ensino e aprendizagem. Além disso, ele acha que “os contos de fadas clássicos têm poder considerável para envolver a imaginação de crianças pequenas em [ambientes de sala de aula]” (p.35).

Embora a contação de histórias esteja agora amadurecendo em uma forma reconhecida de arte performática, como indica a popularidade atual das guildas de contadores de histórias, programas artísticos, cursos universitários, publicações e conferências internacionais, ele ainda fica atrás de outras formas mais tecnológicas de instrução. Apesar do fato de que contar histórias como ensino tem o apoio mais forte em salas de aula de pré-escola e jardim de infância – onde é um importante método aceito de ensino – ainda não é uma prática comum e consistente entre as áreas de notas e de conteúdo. Como Eisner (1998) aponta, a mera presença e aceitação da prática baseada nas artes não presume que as artes tenham paridade dentro das escolas, ou um lugar consistente dentro das salas de aula. Já faz mais de uma década desde que Egan (1989) instou os professores a verem a contação de histórias como uma abordagem conceitual do currículo. No entanto, a integração generalizada da pedagogia narrativa não foi criada. Portanto, é hora, como Eisner (1998) sugere:

Amplie nossas epistemologias [para que] o potencial para resgatar o currículo de uma hierarquia que reflita uma concepção mais ou menos platônica de conhecimento e cognição aumente. O lugar privilegiado de um conjunto limitado de campos de estudo em nossas escolas daria lugar a um contexto mais ecumênico. e um amplo conjunto de opções curriculares. (p. 107)

A menos que possamos agora começar a ler o lugar da contação de histórias na arena educacional, a arte performática de contar histórias continuará competindo com a mídia e os computadores como um sistema de instrução. É provável também que caia nas escolas à medida que aumenta a ênfase predominante na alfabetização em informática, na tecnologia interativa e nos programas de ensino à distância - e à medida que passamos a confiar em hipertextos e produções de mídia como nossa principal fonte de informação.

Investigando o impacto da contação de histórias nas salas de aula

Como as crianças são atualmente as principais consumidoras de textos tradicionais em nossa sociedade, a questão de como os contos populares podem ou não impactar a aprendizagem continua sendo importante para nossa compreensão da educação e do desenvolvimento humano. No entanto, existem poucos estudos que realmente investigam o impacto da arte performática antiga e seminal de contar histórias sobre o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. Com exceção do trabalho de Egan (1989, 1995, 1997) no desenvolvimento de formatos curriculares baseados em estruturas narrativas, as reflexões pedagógicas de Paley (1990) sobre dramaturgia de crianças pequenas e a metodologia de Atkinson (1995 e 1998) examinando como os alunos percebem sua história de vida, perguntas sobre o impacto da contação de histórias em salas de aula permanecem praticamente sem resposta.

Em resposta à escassez de pesquisas nessa área, e porque sou professor e contador de histórias, conduzi um estudo qualitativo baseado nas artes, com o objetivo de examinar as respostas das crianças à contação de

histórias de textos tradicionais. A intenção deste estudo foi investigar como a arte de contar histórias impactou o desenvolvimento dos alunos e observar o que os alunos poderiam aprender com os contos folclóricos depois de ouvi-los dizer em voz alta.

Este estudo explorou as respostas das crianças aos papéis de personagens retratados em métodos tradicionais e usados influenciados por epistemologias qualitativas e baseadas em artes (Barone & Eisner, 1997; Eisner, 1991 e 1998; Finley & Knowles, 1995). Além disso, o estudo é influenciado por pesquisas conduzidas por Stone (1998), Westland (1993) e Trousdale (1995), que compararam as atitudes das crianças aos personagens encontrados nos contos de fadas dos irmãos Grimm e têm como objetivo responder e aprofundar a investigação do lugar das literaturas tradicionais em ambientes educacionais.

Métodos

Como artista performático, acadêmico e contador de histórias, me interessei profundamente, nos últimos vinte anos, em examinar o que acontece quando as histórias chegam à escola em seu formato original. Especificamente, estou curioso para saber que impacto, se há algum, os contos tradicionais têm sobre o aprendizado das crianças quando elas são apresentadas em sua forma oral – em vez de lê-las ou recontá-las de um livro. Este estudo foi desenvolvido com estas questões e suposições em mente. Ele foi fundamentado no processo de artes de apresentação de desempenho. Seu principal objetivo era investigar áreas não explicadas em pesquisas anteriores, incluindo múltiplas perspectivas das crianças e fornecendo informações sobre o que os alunos do ensino fundamental poderiam dizer sobre narrativas e textos tradicionais como parte da prática em sala de aula.

A pesquisa qualitativa baseada em artes inclui o pesquisador e sujeito (s) em um processo iterativo baseado nas respostas dos participantes e reflexões sobre a questão de pesquisa (Strauss & Corbin, 1997). Nesse tipo de prática, o método evolui à medida que os dados são coletados, examinados e os significados são negociados. As teorias emergentes são então trazidas de volta ao campo e usadas para modificar conceitos, protocolos e práticas investigativas. Este estudo utilizou esse processo. Por exemplo, no início deste estudo, os alunos discutiram preferências e reagiram às qualidades dos personagens nas histórias. À medida que o estudo progrediu, suas reflexões se aprofundaram e as questões protocolares foram alteradas para melhor representar seu pensamento, reflexividade e input. Histórias e perguntas foram apresentadas aos alunos, as respostas foram registradas, e as perguntas, assim como as perspectivas analíticas, foram retrabalhadas e reinterpretadas – dependendo do feedback do aluno. Além disso, devido à natureza iterativa e fundamentada desse exame, a população da amostra foi intencionalmente pequena para que as perguntas pudessem ser examinadas em profundidade e ao longo do tempo. O objetivo do estudo foi obter as informações mais holísticas possíveis a partir de uma pequena amostra da população, de modo a incluir os participantes na exploração e desenvolvimento da pesquisa.

Este estudo também foi fundamentado na prática de contar histórias e no discurso narrativo de crianças, um grupo tradicionalmente impotente em nossa sociedade. Ele usa suas histórias como os dados primários para fazer sentido fora do encontro de pesquisa. Na tentativa de quebrar algumas das relações hierárquicas e de poder que são inerentes a qualquer relação entre adultos e crianças, esta investigação tentou criar um ambiente de pesquisa que permitisse aos alunos expressarem criativamente seus pensamentos e pontos de vista de forma segura e respeitosa e ambiente infundido pelas artes. Ele também foi projetado para dar aos alunos a oportunidade de expressar e explorar sua própria intuição e pensamento.

Validade

Maxwell (1996) afirma que a validade, na pesquisa qualitativa, é tanto uma questão de projeto quanto uma questão de credibilidade, pois aborda a questão de por que as descobertas devem ser acreditadas. O padrão de validade com o qual este estudo trabalhou é um relativismo autêntico, na medida em que dependeu do desenho da pesquisa, empregou disciplinas e procedimentos de arte, fomentou a relação de pesquisa como parte de sua

metodologia e refletiu os pontos de vista dos participantes para criar uma autêntica relatividade. conta que é fundamentada na realidade do evento. Tomou-se cuidado para captar uma compreensão legítima do contexto do estudo, apresentando o mais completo quadro possível do que os participantes e o pesquisador realmente disseram, fizeram, pensaram, criaram e perceberam.

Questões de validade também foram abordadas como parte de um fundamento epistemológico, bem como método. Por exemplo, questões de validade foram deliberadamente estruturadas no planejamento e projeto da pesquisa, incluindo: **a)** usando metodologia que corresponde ao projeto com abordagens qualitativas e baseadas nas artes, **b)** incluindo abordagens colaborativas contínuas para discussão e investigação de questões de pesquisa; **c)** prestar atenção aos dados desconfortáveis e divergentes **d)** coletar dados múltiplos de múltiplas fontes como uma maneira de verificar as crenças, suposições e vieses do pesquisador, **e)** um sistema contínuo de “bloco de notas” (Creswell, 1998) por parte do pesquisador.

Escopo e Contexto

Como contar histórias é uma forma de arte altamente verbal e auditiva, um pequeno grupo (uma classe de quarto grau) de alunos foi selecionado como participante. O pequeno tamanho do grupo permitiu discussões e análises aprofundadas por um longo período de tempo. Também aumentou a natureza reflexiva das respostas.

Os estudantes envolvidos eram todos os participantes regulares da Washington Intermediate School, uma instalação de bairro localizada em uma pequena cidade de New England. Todos tinham entre dez e doze anos, eram de classe trabalhadora, trabalhadores pobres ou pais pobres de origem franco-americana, irlandesa-americana, nativa americana ou de origem “ianque”.

A coleta de dados, realizada ao longo de um ano letivo, enfocou as reações dos alunos a histórias contadas em voz alta. Textos foram selecionados a partir de uma grande variedade de contos do mundo de fontes multiculturais e incluíam mitos, contos de fadas e populares, seções de épicos, lendas e fábulas. Além disso, as histórias também foram selecionadas por seu conteúdo ético. As histórias incluíam heróis e heroínas conformistas e não-conformistas, bem como personagens que retratavam vaidade, tolice, coragem, tarefas domésticas, habilidades mágicas, cuidados e habilidades sobre-humanas.

Durante toda a duração deste estudo (setembro-maio), os alunos foram convidados a participar de sessões de contação de histórias duas vezes por mês, realizadas pelo pesquisador/contador de histórias (um participante convidado da sala de aula). O tempo de contar as histórias costumava ser agendado no meio da manhã, depois das aulas de alfabetização e matemática, e antes do recreio. Durante as apresentações, as cadeiras e as mesas foram recuadas e um tapete foi reposicionado para que os alunos pudessem descansar confortavelmente durante a audição/ contação de histórias.

Em todos os casos, os alunos participaram ativamente e com alto grau de interesse, frequentemente solicitando que uma determinada história fosse recontada repetidas vezes. Após a contação de histórias, os alunos se reuniram em pequenos grupos para entrevistas em profundidade. Entrevistas e histórias foram gravadas e transcritas, essas conversas e interações compunham a maior parte dos dados utilizados na análise. Todos os dados usados aqui são citados textualmente. Nenhuma parte do texto transcrito foi ajustada ou alterada para facilitar a leitura. No entanto, os dados apresentados abaixo foram pré-selecionados como indicativos do maior conjunto de dados.

O poder da contação de histórias

Durante as entrevistas, os alunos discutiram repetidamente os enredos das histórias, relacionando-os à sua própria experiência de vida. Bruner (1990) chama isso de criação de uma “relação transacional” entre a realidade, a memória e os mundos imaginários/narrativos. As conexões transacionais ajudam os aprendizes ao

que eles sabem para contextualizar o que é desconhecido, proporcionando ao aprendiz, neste caso, o ouvinte da história, o poder de controlar a compreensão e o conhecimento.

Os resultados mostram que os alunos participaram desse relacionamento transacional de várias maneiras. Por exemplo, os alunos muitas vezes vinculavam sua história de vida à dos personagens da história, discutindo os detalhes e as ações em histórias com imagens visuais que tinham desfrutado por meio de filmes, videogames e programas de televisão¹.

Larry: Quando pensei nos malvados cavaleiros desta história, pensei sobre este jogo que eu posso jogar chamado de guerra. Tem este cavaleiro com estes chifres e você pode clicar diretamente nele e ele se move ou ele não faz mais e ele pode dizer coisas.

Eles associaram imagens de histórias a eventos e lugares familiares em suas próprias vidas.

Brendan: Eu apenas imaginei esse cara. Acabei de imaginá-lo com o cabelo (o décimo terceiro filho do rei da Irlanda) e ao fundo pensei [sobre Lincoln]. Eu vou ao Lincoln State Park todos os anos e estou neste acampamento em frente a este poço. E nós entramos e pudemos ver que sobre a água havia uma grande árvore que havia caído e caiu e foi o que eu imaginei. Exceto que não imaginei uma árvore grande, imaginei uma pequena trilha que é assim. E haveria todas essas pedras aqui e as montanhas ali e um monte de coisas assim.

Thomas: Quando eu ouvi sobre a luta (no décimo terceiro filho do Rei da Irlanda) eu pensei sobre essas arquibancadas e essas pessoas andando por aí dizendo ‘amendoim, amendoim, peguem seus amendoins’. E esses caras todos se empilharam na luta.

Eles também fizeram conexões empáticas com os personagens da história usando consistentemente frases como: “se eu fosse como ele”, “se eu fosse ela” ou “é como eu”.

Matt: Sim, eu seria como o *treze* filho do rei da Irlanda, sim. Porque, ele conseguiu usar sua espada e uma vara e um tiro de estilingue e um arco. E ele fez algo que eu também gosto de fazer, limpar a casa, jardinagem e outras coisas.

Kimberly: Tóquio levantou-se para o dragão e depois o dragão foi para ir atrás dela e ele rugiu e se eu fosse ela, eu ficaria com medo. Eu acho que ela estava com medo e corajosa.

Peg: Eu gostei da garota da história porque ela sempre olhava no espelho para si mesma, como eu, porque eu sempre estou penteando meu cabelo e colocando-o no lugar.

Desta forma, a experiência de contar histórias foi tanto educativa quanto poderosa porque permitiu aos estudantes uma oportunidade de controlar sua compreensão através de uma comparação, ou negociação, de mundos reais e de fantasia.

James: Bem na vida real, ela teria morrido porque ficou fora por uns dois ou três anos inteiros, não foi? E como ela poderia ganhar dinheiro para conseguir comida? Porque eu não acho que ela tinha tanta comida em sua mochila a menos que ela parasse e fizesse alguns legumes e levasse alguns legumes e amendoins.

Desenvolvendo um relacionamento de contação de histórias

Quando os alunos foram questionados sobre o que pensavam sobre a experiência de contar histórias, todos tiveram respostas positivas. Eles gostaram das sessões de contação de histórias por causa de seu valor de entretenimento (“foi divertido”) e porque contar histórias era “engraçado”, “legal” e “muito legal”. Contar histórias também ajudou a tornar a informação “interessante”. Por exemplo, Kimberly achava que contar

¹ A seguir, a pesquisadora transcreveu os relatos das crianças que participaram das contações de histórias. Dessa forma, a autora decidiu manter a forma de falar das crianças que, nem sempre, condizem com a norma culta da língua, seja ela o inglês ou o português. [N.T.]

histórias era “importante porque elas vêm de muitos países e coisas diferentes... é isso que as impede de serem chatas”. A opinião de Laura era que “o modo como as histórias eram contadas” era mais importante do que o conteúdo dos contos. Ela observou que “tem que ser bom contar para fazer uma boa história, caso contrário, é chato”.

O fato de os alunos se concentrarem em como a história foi contada, em oposição ao conteúdo das próprias histórias, foi surpreendente, uma vez que uma das premissas subjacentes a esse estudo foi a crença de que era o material, ou seja, enredos, personagens e motivos o mais importante para as crianças. Os estudantes discordaram dessa premissa e sentiram, em vez disso, que, sem a atividade de contar, juntamente com o interesse e o drama evocados, o conteúdo da história teria menos valor. O significado subsequente extraído dos papéis, motivos e arquétipos das histórias teve mais impacto quando contado oralmente (em oposição a lê-los em um livro).

A parte mais poderosa da contação de histórias, de acordo com os alunos, foi a “maneira como ela é contada” e a relação que se desenvolveu entre o contador e o ouvinte.

Laura: Eu escolheria um contador de histórias entrando e contando, é melhor na escola, é melhor do que ler um livro. Porque você (o contador de histórias) pode torná-lo mais divertido e você não precisa seguir (ler) a história real.

Missy: Bem, eu achei que a contação de histórias era legal. É a maneira que você diz a eles com as vozes e outras coisas.

Brendan: Eu nunca ouvi tantas histórias! Eu mal conheço histórias. Se eu tirasse um pedacinho do meu cérebro, uma parte que eu sabia que iria crescer de novo e eu tirei aquela parte que tinha todas as histórias que eu conheço que dificilmente seria tão grande assim. Mas tem crescido desde que você veio e começou a contar histórias. Sim! ... Aquelas histórias de heróis e outras coisas, você as faz parecer tão engraçadas e coisas assim. Isso é o que eu gostei, como você faz isso engraçado. Histórias de heróis não devem ser engraçadas, mas eu gosto delas quando estão.

Contar histórias, os alunos concordaram, criou relações entre os alunos e a história, entre a história e a experiência de vida, e entre o contador e o ouvinte. Missy descreveu esse relacionamento como sendo “um embaixador”. Ela observou que, quando as histórias eram contadas em voz alta, a contadora estava se comportando como uma embaixadora porque ela trazia histórias de outras culturas e outros lugares para a escola. Um contador de histórias é como um embaixador porque o contador de histórias é um construtor de pontes, uma pessoa que amplia o discurso descrevendo imagens e mensagens de outros mundos. Um contador de histórias, tal como um embaixador, também cria um “abrandamento de hostilidade nas relações”².

Missy: Contar histórias é ser um embaixador, para mim você é [um embaixador] porque faz as pessoas felizes.

Além disso, Steven observou que ouvir histórias encorajou-o a conversar e contar mais histórias.

Steven: a maneira como você a interpretou (a bruxa na história) foi boa. Veja, eu acho que isso é uma das principais coisas na narrativa – [é] como interpretar bem os personagens. Eu não faria tão bem.

Pesquisador: o que é outra coisa importante sobre a contação de histórias?

Steven: Você não conta da mesma maneira duas vezes. E bem, você exagera às vezes. Eu acho que seria melhor se [os professores contassem histórias mais] porque isso adiciona mais diversão ao dia, mas pode levantar conversas em sala de aula.

Pesquisador: Isso é ruim?

² No texto original está a palavra francesa *détante* que tem o significado de uma diminuição da tensão nas relações entre nações ou governos; melhora das relações internacionais, ou como está traduzido: abrandamento de hostilidade nas relações. Essa palavra vem bem ao contexto, pois a menina entrevistada chamou a contadora de histórias de embaixadora. [N.T.]

Steven: Bem, conversas durante a matemática e outras coisas. Conversas sobre a história enquanto você está fazendo matemática e outras coisas, como jogar um jogo de matemática, e então você começa a falar sobre a história em vez de fazer o que você deveria fazer.

Contar histórias e aprender sobre identidade

Os dados indicam que combinar contação de histórias com discussões pós-desempenho aumentou a capacidade dos alunos de esclarecer e examinar seus sistemas de valores. Quando os alunos foram apresentados com uma variedade de histórias de diferentes textos culturais, eles começaram a examinar seus próprios preconceitos e concepções. Por exemplo, enquanto a contação de histórias permitia que os alunos refletissem sobre sua própria condição ao ouvir sobre a vida através das lentes da história, os alunos também tiveram a oportunidade de ver suas próprias vidas com mais clareza e, em alguns casos, de forma diferente.

Matt: Bem, ele lutou para se casar com a princesa, isso foi um monte de batalhas, eu teria feito isso! É divertido. Eu faço isso com meus irmãos e luta é divertido. Às vezes, quando eles não se machucam.

Jacob: Eu gostaria de ser aquele cara com cabelo dourado porque eu teria mais força.

Através do processo de ouvir, consumir e refletir sobre as histórias, os alunos esclareceram seus próprios valores e sua própria condição.

Histórias e discussões de histórias também forneceram descrições de outros ao contrário de si mesmos.

Missy: Bem [na história] meninas e mulheres deveriam estar fazendo o que querem, eu acho. Eles fariam o que quisessem... Eu acho que as mulheres deveriam fazer o que quisessem.

Jacob: ser aventureiro é uma coisa de menino... mas a garota não fugiu (como os garotos da história), se as garotas ficam com vergonha ou algo assim, elas simplesmente ficam ali e vão “É daí?” Como eu, eu estava pulando e perdi minhas calças. Eu estava definitivamente envergonhado. Eu fugi.

As histórias também deram aos alunos uma maior paleta de imagens para escolher. Muitos alunos tiveram dificuldades com o comportamento de heróis e heroínas não tradicionais retratados em algumas das histórias. As crianças lutaram com os conceitos de mulheres guerreiras e homens “faxineiros domésticos”. Eles tiveram uma dificuldade especial em aceitar o comportamento da princesa Atalanta, que desafiou seu pai ao se recusar a casar.

Walter: Bem, é sua escolha se casar ou não. E ela deve ir por sua própria vida e se ela não quer se casar, então é sua própria culpa. Se ela for uma velha senhora aleijada e depois morrer e não houver ninguém para governar o reino, então as pessoas poderiam vir e atacar e fazer outras coisas. Seria culpa dela.

No entanto, como este estudo progrediu, e à medida que mais histórias contendo diferentes pontos de vista foram contadas, muitas das crianças começaram a desafiar suas próprias ideias tradicionais e conformistas ou a ajustar sua consciência social.

Thomas: O que há de errado com garotas? O que há de errado com eles?

Pesquisador: o que há de errado com eles?

Thomas: Nada, completamente nada.

Jacob: completamente nada de errado. Diferença nenhuma.

Pesquisador: Não há diferença?

Jacob: Apenas a personalidade. Na aparência há uma diferença, mas

Nathaniel: O resto do corpo, como seus músculos e seus esforços e o trabalho deles.

Eles começaram a falar sobre a “injustiça” de seu sistema social.

Randy: Os homens têm corpos maiores, é para isso que eles foram feitos (para serem surrados). Deus os fez para que eles tenham um corpo maior. Seus corpos são [criados] para serem espancados, mas não para corpos femininos.

Thomas: Isso não é justo para os homens ou as mulheres.

Jacob: Isso é o que eu não consigo entender.

Thomas: Não é justo para nenhum de nós, porque os homens são todos machucados, mas as mulheres não.

Alguns até comentaram sobre a relação entre diferença e paridade.

Jacob: Bem, realmente não há diferença entre homens e mulheres [nessas histórias] porque os dois são iguais em algumas coisas. Em algumas partes pode ser homens ou mulheres. Como aquele em que os dois mataram os gigantes, então os dois são do mesmo tipo.

Pesquisador: Você acha que vai mudar [quem faz o trabalho doméstico] quando tem filhos? O que você acha que essas coisas serão?

Jacob: Lavando e limpando.

Pesquisador: Então seus filhos verão você fazendo algum trabalho doméstico?

Thomas: Isso deve mudar muito facilmente – tanto homens e mulheres.

Pesquisador: Para que seja mais igual?

Jacob: Não, então os dois podem resolver as coisas entre eles.

A participação neste estudo levou alguns estudantes a pensar mais profundamente sobre a diversidade e sua própria relação com a construção social da identidade.

Conclusões

A atividade de contar histórias, juntamente com o conteúdo das histórias contadas, teve um impacto sobre as relações interpessoais, empatia e interesse dos alunos. Através de histórias e contação de histórias, as crianças foram expostas a modelos arquetípicos de longa data que engajaram suas imaginações. Contar histórias também estimulou respostas simpáticas e levou os estudantes a pensar mais profundamente sobre seu mundo social.

A contação de histórias de textos tradicionais em ambientes educacionais elevou a consciência dos estudantes e enriqueceu as vidas, envolvendo-os no pensamento crítico e profundo sobre questões sociais. Esse enriquecimento, por sua vez, influenciou seus discursos e reflexões – especialmente em questões de diversidade e equidade. Ao participarem das discussões sobre audição e pós-narrativa, começaram a identificar normas e padrões culturais e puderam explorar suas próprias vidas através das lentes da história. Além disso, a contação de histórias forneceu um modelo para os alunos criarem relações entre eles e o professor / pesquisador. Finalmente, contar histórias proporcionou um ambiente educativo que ajudou as crianças a desenvolver perspectivas individuais.

Ao participar da contação de histórias, as crianças deste estudo criaram experiências transacionais que aumentaram seu conhecimento de si e dos outros. Eles fizeram isso refletindo sobre imagens e condições em histórias e ligando-os a conceitos e paradigmas culturais conhecidos. Portanto, a contação de histórias precisa ser entendida como uma forma de conhecer e, como tal, precisamos reconhecê-la como a valiosa ferramenta educativa que é.

Examinando o conteúdo das histórias juntamente com a forma em que as histórias foram comunicadas, os alunos tiveram a oportunidade de explorar o que Jackson (1995) chama de “função epistemológica” das histórias nas escolas. Como ele aponta, “as histórias não contêm simplesmente conhecimento, elas próprias são o conhecimento que queremos que os estudantes possuam” (p.5). Além disso, quando os alunos deste estudo foram expostos a uma dieta consistente de contar histórias e quando foram solicitados a explorar as formas como essas histórias funcionavam, começaram a refletir sobre suas próprias posições na sociedade. É o que Egan (1997) define como desenvolvendo uma “compreensão romântica” ou percepção emocional do conteúdo da história. Os alunos muitas vezes discutiam espontaneamente suas respostas empáticas depois de ouvir histórias. Isto foi provavelmente porque, como Egan postula, histórias e contação de histórias exigiram que eles

se envolvessem ativamente no conteúdo usando tanto sua inteligência emocional quanto sua capacidade cognitiva.

Egan (1997) vê o valor educativo e criativo das histórias como a função primária da expressão narrativa. Para ele, a contação de histórias é uma atividade geradora que cria uma mente integrada e “educada”, que está conectada a ambos os modos lógicos e imaginativos de conhecer. Ele também sugere que as histórias, tanto em formato quanto em apresentação, são ferramentas pedagógicas essenciais para o ensino e a aprendizagem.

As afirmações de Egan têm mérito (1997). Embora a pesquisa relatada aqui seja limitada em escopo, as descobertas indicam que a contação de histórias aprimorou a capacidade dos alunos de refletir e desenvolver relacionamentos entre os textos, o contador e a si mesmos. Como resultado, essas relações apoiaram e amplificaram a compreensão, a escuta e a interação dos alunos com os outros.

As histórias, nesse caso, também eram ferramentas que vinculavam os participantes ao mundo social da escola. O fato de esses alunos terem feito conexões com suas próprias vidas, bem como se relacionar empaticamente com os outros depois da experiência de contar histórias, indica que participar como ouvinte de histórias era um ato importante de negociação e diplomacia. Os alunos também usaram o evento narrativo como uma oportunidade para se conectar e explorar relacionamentos. O ato de contar, combinado com o conteúdo das próprias histórias, tornou-se o elo que conectava o aprendiz com os domínios interpessoal e intrapessoal. Portanto, as contações de histórias são consideradas seminalmente importantes para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças.

Referências

- Applebee, A. (1978). *The child's concept of story*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Atkinson, R. (1995). *The gift of stories: Practical and spiritual application of autobiography, life stories, and personal mythmaking*. Westport, CT: Bergin & Garvey.
- Atkinson, R. (1998). *The life story interview*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Barone, T.E. & Eisner, E. (1997). Artsbased educational research. In R. M. Jaegar (Ed.), *Complementary methods for research in education*. (2nd Ed.) (pp. 73116). Washington, D. C.: AERA.
- Bettleheim, B. (1977). *The uses of enchantment*. NY: Knopf.
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Chinen, A. (1996). *The waking world*. NY: Putnam.
- Coles, R. (1989). *The call of stories: Teaching and the moral imagination*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Creswell, J. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Doniger, W. (1998). *The implied spider: Politics and theology in myth*. NY: Columbia University Press.
- Eisner, E. (1991). *The enlightened eye: Qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. NY: MacMillan.
- Eisner, E. (1998). *The kind of schools we need*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Egan, K. (1989). *Teaching as story telling*. Chicago, IL: Chicago University Press.
- Egan, K. (1992). *Imagination in teaching and learning*. Chicago, IL: Chicago University Press.
- Egan, K. (1995). Narrative and learning: A voyage of implications, (pp 116125), in H.
- McEwan & K. Egan (Eds). *Narrative in teaching, learning, and research*. NY: Teachers College Press.
- Egan, K. (1997). *The educated mind: How cognitive tools shape our understanding*. Chicago, IL: Chicago University Press.

- Egan, K. (1999). *Children's minds: Talking rabbits and clockwork oranges*. NY: Teachers College Press.
- Engle, S. (1995). *The stories children tell: Making sense of the narratives of childhood*. NY: Freeman.
- Fagles, R. (1990). *Homer: The Iliad*. NY: Penquin.
- Fagles, R. (1995). *Homer: The Odyssey*. NY: Penquin.
- Favat, A. F. (1977). *Child and tale: The origins of interest*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Finely, S. & Knowles, J.G. (1995). Researcher as artist/artist as researcher. *Qualitative Inquiry*, 1(1),110142.
- Gallas, K. (1994). *The languages of learning: How children talk, write, dance, draw, and sing their understanding of the world*. NY: Teachers College Press.
- Jackson, P. (1995). On the place of narrative in teaching, (pp. 323), in H. McEwan & K. Egan (Eds). *Narrative in teaching, learning, and research*. NY: Teachers College Press.
- Jaegar, R.M. (Ed.). (1997). *Complementary methods for research in education*.(2nd Ed.) Washington, D.C.: AERA.
- Jung, C. (1969). *Four archetypes*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Larrington, C. (Ed.). (1992). *The feminist companion of mythology*. London: Pandora Press.
- Maxwell, J. (1996). *Qualitative research design: An interactive approach*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- McCabe, A. (1997). Cultural background and storytelling: A review and implications for schooling. *The Elementary School Journal*, 97(5), 453473.
- McEwan, H., & Egan, K. (Eds.). (1995). *Narrative in teaching, learning, and research*. NY: Teachers College Press.
- Mello, R. (1997). "Creating pictures in my mind": A qualitative study of children's responses to storytelling in the classroom. *The Primer*, 26(1), 411.
- Mello, R. (2000). Creating literate worlds through writing and storytelling. *Currents in Literacy*. 3(1), 3537.
- Mello, R. (2000). Exploring the artist's pedagogy. *Educational Horizons*. 78(4). 190194.
- Mishler, E. G. (1995). Models of narrative analysis: A typology. *Journal of Narrative and Life History*, 5(2), 87123.
- Paley, V.G. (1990). *The boy who would be a helicopter: The uses of storytelling in the classroom*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Reed, R. F. (1983). *Talking with children*. Denver, CO: Arden Press.
- Rosenblatt (1976). *Literature as exploration*. NY: Noble & Noble.
- Stone, K. (1998). *Burning brightly: New light on old tales told today*. Peterborough, ON: Broadview.
- Strauss, A., & Corbin, J. (Eds.). (1997). *Grounded theory in practice*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Tatar, M. (1992). *Off with their heads: Fairy tales and the culture of childhood*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Trousdale, A. M. (1995). I'd rather be normal: A young girl's responses to feminist fairy tales. *The New Advocate*, 2(4), 3747.
- Warner, M. (1995). *From the beast to the blonde: On fairy tales and*
- Wells, G. (1986). *The meaning makers: Children learning language and using language to learn*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Westland, E. (1993). Cinderella in the classroom: Children's responses to gender roles in fairy tales. *Gender and Education*, 5(3), 237-249.

Zipes, J. (1995). *Creative storytelling*. NY: Routledge.

Zipes, J. (1997). *Happily ever after: Fairy tales, children, and the culture industry*. NY: Routledge.

Sobre a autora

Robin Mello, Ph.D., uma contadora de histórias profissional, recebeu seu doutorado na Universidade de Lesley. Atualmente, ela é professora assistente de fundações educacionais na Universidade de WisconsinWhitewater, onde fundou um grupo de histórias multiculturais / educacionais chamado "Histórias de nossas raízes".