

CONCEPÇÕES DE PROFESSORES SOBRE CONTAR HISTÓRIAS NA ESCOLA¹

TEACHERS' CONCEPTIONS ABOUT TELLING STORIES AT SCHOOL

Ana Maria S. Zilles² e Jeferson R. Kern³

Resumo: Diversas áreas de conhecimento têm destacado a importância das narrativas, tanto de cunho ficcional quanto de experiências pessoais, nas sociedades humanas. Elas são abordadas, por um lado, relativamente ao caráter autobiográfico de constituição do eu, e por outro, como prática social, mediando a interação constitutiva entre o eu e o outro, num processo que se estende à criação e manutenção da própria cultura. Neste estudo, são examinados dados sobre narrativas na escola, em Santa Maria do Herval, RS, focalizando o papel dos professores como mediadores do processo de aprendizado da leitura por crianças através da contação de histórias como prática pedagógica. Procedimentos de pesquisa qualitativa conduzem à obtenção dos dados. A observação participante em diversas escolas mostra que a maioria dos professores do Ensino Fundamental não conta histórias em aula. A análise de entrevistas semi-estruturadas com aqueles que o fazem revela concepções da prática de contar histórias muito apropriadas e alinhadas com a literatura especializada sobre narrativas. Conclui-se que é necessário melhorar a formação dos professores sobre essa prática social e desenvolver políticas educacionais locais mais apropriadas a esse respeito.

Palavras-chave: Narrativas, Práticas Escolares, Ensino Fundamental, Formação de Professores, Políticas Educacionais

Abstract: Several areas of scholarship have recently been focusing on the importance of narratives, both fictional and personal, in human societies. These are approached for their autobiographical properties in the constitution of the self, as well as for their character as social practice. As such, narratives mediate interactions in which the self and the other are constituted in a process that includes the creation and reproduction of culture itself. In this article, we examine data on the use of narratives drawn from elementary schools in Santa Maria do Herval, RS (Brazil). We focus on the role of teachers as mediators in the process of learning how to read by means of telling stories as a pedagogical practice. Qualitative research procedures are used to develop and analyze the data. Observation and interviews in several schools have shown that most teachers do not tell stories in class. Analysis of semi structured interviews with those teachers who do so reveals they have very appropriate conceptions about telling stories which are consistent with the literature reviewed. We

¹ Dedicamos este artigo aos alunos, aos professores, às escolas e à secretaria de Educação de Santa Maria do Herval, RS, a quem agradecemos por tudo que aprendemos com eles no período de convivência oportunizado pelos projetos de pesquisa que desenvolvemos nesta comunidade.

² Professora Titular, PPG em Linguística Aplicada da Unisinos. À época da realização do estudo, Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq - Nível 2.

³ À época de realização do estudo, bolsista PIBIC/CNPq, aluno de graduação do curso de Letras da UNISINOS.

conclude that it is essential to improve Teacher Education with respect to this social practice and to develop more appropriate local Educational Policies in this regard.

Keywords: Narratives, School Practices, Elementary Education, Teacher Education, Educational Policie.

INTRODUÇÃO

Examinando depoimentos orais e textos escritos produzidos em disciplinas relacionadas ao ensino da leitura, Zilles (2009) identificou quem eram os mediadores lembrados por estudantes de Letras (já formados ou não) como essenciais no processo de aprender a ler e tornar-se leitor. Os resultados desse estudo mostraram que são principalmente os *familiares* que têm esse papel. Foram lembrados, nesta ordem de frequência, mãe, avós, pai, tias e irmãos mais velhos. Esses resultados mostraram também que são, acima de tudo, as *histórias* que são lembradas como objeto de leitura.

Muitas questões poderiam ser levantadas sobre tais resultados: a) o que eles implicam em relação a filhos de pais, ou netos de avós que não sabem ler; b) que materiais de leitura são essenciais para o processo de tornar-se leitor; c) que papel tem a escola nesse processo, d) qual a abrangência do termo histórias, entre tantas outras. No entanto, a questão que vai ser discutida neste artigo diz respeito a uma *ausência*: a dos professores, principalmente os das séries iniciais do Ensino Fundamental, que não estão na lista de mediadores resultante daquele estudo! Quando lembrados, a referência é à alfabetização no sentido estrito de aprender a decodificar a escrita.

Intrigados com a ausência de referência ao professor das séries iniciais, e reconhecendo a importância da narrativa na vida humana, conforme desenvolveremos adiante, examinamos, neste artigo, parte dos dados de um amplo estudo sobre narrativas na família e na escola. Trata-se do projeto de pesquisa *A Co-construção de Narrativas na Família e na*

*Escola*ⁱ, desenvolvida em Santa Maria do Herval (doravante SMH), no Rio Grande do Sul. Dentre os objetivos do projeto estava o de verificar se os professores dessa comunidade costumavam contar histórias a seus alunos em sala de aula. Em caso positivo, como, quando, por que e para que contavam histórias. Em caso negativo, quais seriam as justificativas para não fazê-lo. E, por fim, que concepções sobre contar histórias na escola essas respostas e as práticas a elas associadas poderiam ser identificadas.

As perguntas que procuramos responder neste texto são as seguintes:

- 1) Os professores de SMH contam histórias a seus alunos em sala de aula?
- 2) Como, quando, por que e para quê?

O texto está organizado nas seguintes seções: inicialmente, tratamos do papel da narrativa na vida, principalmente, da criança, na construção do conhecimento e na constituição e manutenção das culturas. A seguir, apresentamos o contexto da pesquisa realizada com professores de SMH, a metodologia empregada e os resultados obtidos. Na discussão dos resultados e nas considerações finais respondemos as perguntas acima enunciadas.

1. PERSPECTIVAS TEÓRICAS SOBRE A (IMPORTÂNCIA DA) NARRATIVA

Há diversos artigos que discutem e sintetizam os diferentes enfoques teóricos desenvolvidos, principalmente ao longo do século XX, para o estudo de narrativas, tanto ficcionais quanto de experiência pessoal. Dentre eles destacamos dois: o de Ochs e Capps (1996)ⁱⁱ, uma ampla revisão da literatura e das principais questões que emergem no estudo das relações entre o vivido e o narrado, seja na perspectiva dos indivíduos, seja na perspectiva das sociedades. As autoras também ressaltam os vários gêneros que constituem a narrativa, os diversos níveis analíticos relevantes à

compreensão de como emergem e se diferenciam entre culturas (discurso, gramática, léxico, prosódia), a colaboração dinâmica entre narrador e ouvinte ou leitor, e, principalmente, o papel fundamental das narrativas na constituição de nossas múltiplas identidades. O segundo artigo que destacamos é o de Bastos (2005), que oferece uma visão introdutória ampla da narrativa entendida como prática social. A autora destaca a contribuição de diversos autores (Labov, Bauman, Bruner, Sacks, Goffman, Tannen), advinda de várias perspectivas teóricas (Sociolinguística, Antropologia, Análise da Conversa, Psicologia Sócio-Cultural). Esse artigo trata da relação entre a experiência vivida e o relato, e de como, no relato, (re)construímos o sentido de quem somos. Assim, o que segue não tem a pretensão de ser mais uma revisão sobre o tema. Trata-se, sim, de explicitar o modo como concebemos a narrativa neste estudo, pois esse será o ponto de referência para as posições que assumimos na discussão aqui desenvolvida, frente aos dados que foram produzidos ao longo da realização do projeto de pesquisa já mencionado.

Certas asserções de Bruner sobre narrativas, seu papel na vida dos indivíduos, na construção do conhecimento e na constituição dos vínculos sociais (materiais e imateriais) que definem as culturas são o nosso ponto de partida nesta seção.

Segundo Bruner (1991, p.1), uma questão central para o estudo da mente humana relaciona-se exatamente com o modo como o ser humano obtém conhecimento (verdadeiro) do mundo. Os empiristas se concentraram na relação da mente com o mundo externo, da natureza, buscando a chave dessa relação na associação entre sensações e ideias, ao passo que os racionalistas procuraram nos poderes da mente em si mesma os princípios do raciocínio correto. O objetivo, em ambos os casos, é descobrir como obtemos a “realidade”, ou seja, um conhecimento fidedigno sobre o mundo,

concebido como imutável, algo que existe para ser observado (Bruner, 1991, p.1).

Em contraste com essas duas posições, Bruner (2001) propõe que a realidade é socialmente construída através do que dela se conta: “[...] os seres humanos extraem sentido do mundo contando histórias sobre o mesmo” (p. 127). E vai mais além:

As narrativas não servem somente para construir o mundo em que vivemos, mas servem também como instrumento para a constituição de um “eu”, um indivíduo social: é através das narrativas que construímos principalmente uma versão de nós mesmos no mundo, e é por meio de sua narrativa que uma cultura fornece modelos de identidade e agência aos seus membros (Bruner, 2001, p. X).

A constituição do eu sempre foi um tema muito relevante na Psicologia, em particular na compreensão do desenvolvimento infantil. Bruner (1997, p.97) destaca que foi no final da década de 70 que entrou em cena a noção do si-mesmo (self) como um contador de histórias. E esse si-mesmo, ao contar histórias, delinea-se a si próprio como parte da história. Assim, sob essa perspectiva, é através das narrativas que o ser humano organiza suas experiências, organiza sua história e se identifica como pertencente a um grupo.

[...] nós organizamos nossa experiência e nossa memória de acontecimentos humanos principalmente em forma narrativa – histórias, desculpas, mitos, razões para fazer e não fazer, e assim por diante. (Bruner, 1991, p.3)

Ao contar histórias ao longo da vida, portanto, as pessoas vão construindo e reconstruindo longitudinalmente uma espécie de versão de si-mesmas (Bruner, 1997, p. 103). Por isso, segundo essa concepção, a narrativa tem um papel central no desenvolvimento da criança. Para a Psicologia, a narrativa auxilia a criança a construir uma compreensão de si,

de seus conflitos e sentimentos. Além disso, o ato de contar histórias promove o desenvolvimento da memória autobiográfica da criança, como destacam Bruner (2001, 2003), Fivush e Haden (2003) entre outros. Nelson (2003, p. 13) afirma que, segundo a teoria sócio-interacional defendida por esses autores, as crianças em idade pré-escolar *aprendem* um modo novo de lembrar no contexto da conversa com adultos sobre os acontecimentos do passado, presente e futuro. Os familiares fazem perguntas e dão andamento à criança, a fim de encorajá-la a participar dessas conversas com seus próprios turnos de fala. Eles também contam histórias baseadas em suas próprias experiências, tenham sido compartilhadas com a criança ou não. Nelson (2003, p.13) também destaca que essas conversas têm efeitos na memória específica e geral das crianças e ajudam as crianças a construir suas próprias histórias de experiência pessoal. Além disso, o fato de os pais fornecerem a estrutura e os componentes de uma narrativa influencia a própria estrutura dos eventos lembrados pela criança e a leva à construção do *eu narrativo* (*narrative self*). Segundo Bruner (2003, p. 210),

(...) não existe algo como um eu intuitivamente óbvio e essencial a ser conhecido, que aguarde ser representado em palavras. Ao contrário, nós constantemente construímos e reconstruímos um eu para fazer frente às necessidades das situações que encontramos, e o fazemos guiados por nossas memórias do passado nossas esperanças para o futuro. Contar a si mesmo sobre si mesmo é como fazer uma história sobre quem e o que somos, o que aconteceu, e por que estamos fazendo o que estamos fazendo.

É também Bruner (2003, p. 211) quem nos chama atenção para o fato de que as narrativas nos dão ampla margem de escolha e são o principal meio para estabelecermos nosso caráter único, que resulta de nos diferenciarmos dos outros. Por isso, prossegue o autor, contar aos outros quem somos depende do que nós pensamos sobre o que eles pensam que deveríamos ser. Essa preocupação com o que os outros pensam que somos

também nos constitui e constitui o que contamos a nosso respeito. Assim, nosso eu (selfhood) se torna *res publica*, mesmo quando estamos falando só conosco. Pode-se perceber, então, que as narrativas fazem a mediação entre o eu e os outros, e são, por natureza, sócio-interacionais.

O exame de outras perspectivas teóricas permite a identificação de muitos pontos de contato com as concepções de Bruner acima sintetizadas. Por exemplo, a teoria da literatura também destaca a importância crucial da narrativa na vida dos indivíduos na cultura. Bastazin (2008, p. 55) afirma:

El hombre está en la narrativa, así como la narrativa se encuentra impresa en el propio hombre, lo que significa decir que, al constituirse como especie que se diferencia de los otros animales, el hombre comienza, por la acción narrativa, la construcción y el registro de su propia historia.

De fato, essa mesma visão pode ser encontrada em obras literárias de diversos autores. Gabriel Garcia Márquez (2003, p. 5), por exemplo, na epígrafe de seu livro “Viver para contar” nos diz: “A vida não é a que a gente viveu, e sim a que a gente recorda, e como recorda para contá-la”. É, pois, irresistível pensar que contamos (nossas histórias) para vivermos.

Outro exemplo em que uma autora de ficção trata da relação essencial entre narrar, recordar e viver é de Rosa Montero: “Sempre pensei que a narrativa é a arte primordial dos seres humanos. Para ser, temos que nos narrar [...]” (Montero, 2004, p. 8). Adiante, a mesma autora prossegue: “De maneira que nós inventamos nossas lembranças, o que é o mesmo que dizer que inventamos a nós mesmos, porque nossa identidade reside na memória, no relato da nossa biografia” (Montero, 2004, p. 8).

Eduardo Galeano (2011), em seu *Livro dos Abraços*, apresenta um sucinto relato de poucas linhas em que alguém lhe contara que a uva é feita do vinho. A seguir, Galeano diz: “se a uva é feita do vinho, talvez a gente seja as palavras que contam o que a gente é” (Galeano, 2011, p. 16).

É notável a convergência entre essas concepções literárias da relação entre viver, recordar e narrar, de um lado, e as relações estabelecidas no âmbito da Psicologia, antes mencionadas. Tal convergência, a nosso ver, dá sustentação consistente ao ponto de vista que adotamos neste estudo.

Para a Antropologia, a narrativa é essencial para construir e reconstruir a cultura, entendida como modo de organizar e compartilhar conhecimento e práticas sociais numa comunidade. Sobre isso, Bastos (2005, p. 81), no artigo já citado, diz o seguinte: “Em resumo, pode-se, então dizer que as narrativas são construções situadas da experiência, através das quais organizamos essa experiência individual e mantemos a ordem social”.

Bastos (2005, p. 81) também ressalta o papel das narrativas como locus para a construção de nossas múltiplas identidades: “Ao contar histórias, situamos os outros e a nós mesmos numa rede de relações sociais, crenças, valores; ou seja, ao contar estórias, estamos construindo identidade”. A mesma autora explica: “Construímos quem somos sinalizando e interpretando tanto afiliações a categorias sociais (classe social, gênero, profissão, religião, etc.) e posições na hierarquia da interação (status e papéis), quanto atribuições de qualidades e qualificações de ordem mais pessoal”.

Essas perspectivas sobre a narrativa, advindas da Psicologia, da Teoria da Literatura, das narrativas autobiográficas de grandes ficcionistas, da Antropologia e da Análise da Conversa, deixam muito claras as suas importantes funções, seja na vida dos indivíduos, seja na vida social, seja ainda na constituição e manutenção da cultura. Diante disso, é lógico e necessário pensar em suas funções na educação.

Do ponto de vista da educação não formal, a narrativa é considerada fundamental para ensinar e manter valores, costumes e crenças que

caracterizam a cultura em que a criança é socializada. Em Fivush e Haden (2003), há diversos artigos que tratam disso. Um deles, de Leichtman, Wang e Pillemer (2003), mostra que pais, mães e outros cuidadores de crianças se valem da narrativa e da conversa em que ela se insere para oferecer ensinamentos morais, como normas de conduta, e valores, como a definição do que é considerado bom e mau. Fazem-no comparando dados gerados na Coreia, na China, na Índia e nos Estados Unidos. Zilles, Héglan e Limberger (2007), analisando conversas de díades de mãe-filho(a) ao compartilharem um livro de histórias só com gravuras (sem texto), observaram que, em SMH, várias mães trataram explicitamente da desordem que havia no quarto do menino da história para, logo a seguir, emitir ou solicitar da criança um juízo de valor que levava à avaliação negativa da desordem (MÃE: “que que a roupa dele (es)tá fazendo no chão hein?”) e ensinam normas de conduta (MÃE: “pode bota(r) a roupa no chão? uhumⁱⁱⁱ, né?”) (Zilles et al., 2007, p. 163). Há, também, entre as díades de Porto Alegre incluídas na análise em questão, juízos de valor positivos como, por exemplo, o enaltecimento da noção de família: MÃE: “viu que bonito # uma família de sapinhos” (Zilles et al., 2007, p. 159). Esses poucos exemplos evidenciam que as narrativas contribuem sobremaneira para constituir e manter a cultura.

A relação entre narrativa e cultura tem ressaltado muitos outros aspectos importantes no que se refere à educação de crianças proposta pela família e suas consequências no sucesso escolar. Os artigos de Heath (2001), Michaels (1991) e Gee (2008), por exemplo, elucidam essa estreita relação entre narrativa e cultura. Os três autores analisaram, entre outros aspectos, a estruturação de narrativas de crianças de diferentes grupos étnicos e sociais, demonstrando que cada grupo valoriza uma determinada forma de estruturar a narrativa, que pode ou não coincidir com aquela

esperada e desejada pela escola, comprometendo ou favorecendo, assim, o desempenho das crianças durante sua vida escolar.

Shirley Brice Heath (1983, 2001) comparou as práticas de letramento e as estruturas narrativas mais comuns em três comunidades norte-americanas: *Maintown, Roadville e Trackton*. A primeira delas é uma típica comunidade de classe média branca norte-americana. A segunda é formada por trabalhadores brancos e a terceira, por trabalhadores negros. A autora analisou como as práticas de letramento de cada comunidade influenciam no desempenho das crianças na escola, aproximando-se ou afastando-se do modelo ali esperado. Em *Maintown*, as crianças eram expostas, desde cedo, a práticas de letramento, como, por exemplo, a contação ou leitura de histórias na hora de dormir. As práticas de letramento desenvolvidas com seus pais eram tipicamente práticas escolares. Em *Roadville*, as crianças eram encorajadas a contarem histórias reais, de forma correta e em ordem cronológica. Em *Trackton*, esperava-se que as crianças contassem histórias fictícias, principalmente de forma oral, desvinculadas da forma escrita. Essas diferenças eram visíveis na escola. As narrativas de crianças de *Maintown* eram aquelas que obtinham maior sucesso, enquanto as outras deveriam ser melhoradas, principalmente as narrativas das crianças de *Trackton*, a comunidade de trabalhadores negros.

Sarah Michaels (1991), por sua vez, se propõe a estudar os problemas enfrentados por crianças ao selecionar os tópicos a serem contados e ao estruturar seu discurso em sala de aula de uma escola norte-americana. Para isso, a autora estuda as narrativas produzidas em uma primeira série do ensino fundamental no momento chamado de “hora da rodinha”. Ela analisa a estrutura da narrativa de crianças brancas e de crianças negras, apontando várias diferenças entre elas. Além de diferenças na entonação, contorno e pausas, existe uma diferença básica entre as narrativas analisadas: algumas

baseiam-se na *centralização de tópico(s)* (aproximando-se mais da forma considerada canônica de narrativa esperada na escola), enquanto outras baseiam-se na constante *associação de tópicos*, sem uma centralização explícita num só tópico. A estrutura baseada na associação de tópicos é especialmente comum em crianças negras. Segundo Michaels (1991, p. 120), “muitas crianças negras, em particular, têm um modo e fazer relatos narrativos que se aproxima de uma tradição narrativa oral altamente desenvolvida”. Características que se devem, conforme mostrou Heath (1983), às práticas de socialização e letramento existentes nessas comunidades. Um aspecto muito importante desse artigo é que a autora mostra como a professora da turma estava preparada para auxiliar a criança que contasse uma história empregando a estrutura centralizada num tópico, dando-lhe andaimento e valorizando suas contribuições, ao passo que a mesma professora não sabia como acompanhar, nem mesmo ajudar a criança que contasse uma história organizada por associação de tópicos. Também não sabia reconhecer pistas contextuais de entonação e outras, próprias das narrativas orais.

Outro autor importante nessa linha de estudos é James Paul Gee (2008), cuja obra é de grande relevância para os Novos Estudos de Letramento e para o desenvolvimento de uma teoria sobre como a linguagem funciona na sociedade. Concentrando-se nas narrativas em sala de aula, o autor teve como objetivo debater a importância da estruturação do discurso em versos e estrofes na construção de sentido, considerando a influência do meio social e cultural. Ele se concentra na análise da estrutura narrativa de uma menina afro-americana de sete anos e pretende discutir por que ela não é considerada bem sucedida pela professora.

As narrativas criadas por Leona (nome dado à criança por Gee), assim como as narrativas das crianças afrodescendentes analisadas por Michaels

(1991), são mal compreendidas e pouco aceitas na escola, por apresentarem diversos traços de oralidade, como a falta de detalhes, ou, em alguns casos, a falta de ordem cronológica explícita.

Tanto Gee (2008) quanto Michaels (1991) e Heath (1983) nos mostram que, ao contrário do que se costuma pensar na escola, as narrativas que fogem da estrutura canônica possuem, sim, uma estrutura, muitas vezes altamente desenvolvida. Gee (2008) afirma que “Leona usa bastante paralelismo sintático entre seus versos, assim como acontece em poemas bíblicos (nos salmos, por exemplo), em narrativas de diferentes culturas (Homero, por exemplo), e em muitos “versos livres” (como a poesia de Walt Whitman, por exemplo)” (GEE, 2008, p. 136). Ao estabelecer tais relações, o autor demonstra a complexidade e a riqueza desse tipo de estrutura narrativa.

Assim, diante do que foi exposto até aqui, a concepção de narrativa que adotamos neste estudo pode ser sintetizada conforme segue.

Em primeiro lugar, a narrativa é concebida como uma *prática social* (ou mesmo um conjunto de práticas sociais), marcada por diferenças culturais de um lado, mas com um papel central ligado tanto à constituição do EU (self) e da memória autobiográfica, quanto à constituição da própria cultura. Por prática social entendemos certos modos de fazer algo, certos valores associados a esses modos de fazer, bem como um conjunto de direitos e deveres quanto à participação de quem, quando, onde, etc.

Além disso, entendemos que a narrativa é *inter-ação*, ação entre participantes que exercem papéis específicos, em particular, os papéis de narrador, co-narrador, ouvinte endereçado, etc. O sistema de tomada de turnos que caracteriza a conversa cotidiana é suspenso quando alguém anuncia que vai contar uma história, instaurando-se um sistema diferente, em que o narrador tem, em princípio, o direito a um longo turno ininterrupto

que se estende até a história terminar. No entanto, como se trata de uma interação em que os participantes devem coordenar suas ações, o narrador espera do ouvinte sinais de que está acompanhando a história e permite, se for necessário, que este solicite esclarecimento, repetição de informação ou algum detalhamento, sem, contudo, tomar-lhe o turno. Nesse sentido, narrador e ouvinte compartilham a responsabilidade de levarem juntos a história até o fim, construindo-a conjuntamente.

2. CONTEXTO E METODOLOGIA DA PESQUISA COM PROFESSORES

O contexto do estudo é Santa Maria do Herval, uma pequena comunidade bilíngue alemão-português situada a 75 km da capital do estado, Porto Alegre. Com uma população de 6.173 habitantes (IBGE, 2007^{iv}), sua principal fonte de renda é a agricultura e as indústrias de calçado. Segundo o *site* de SMH, 70% da população vive na zona rural, sendo que o município se destaca pelo cultivo não mecanizado de batata-inglesa. Há, por isso, a cada ano, a Festa da Batata, *Kartoffelfest*, durante o mês de maio. Além disso, há, também, diversos aviários e dois frigoríficos.

A cidade possui nove escolas: sete municipais e duas estaduais. Das escolas municipais, cinco oferecem Ensino Fundamental (do 1º ao 9º ano), e duas oferecem apenas Educação Infantil. Uma das escolas estaduais também só oferece Ensino Fundamental, enquanto a outra, localizada no centro, oferece Ensino Fundamental e Médio. Nenhuma das escolas de SMH oferece Educação de Jovens e Adultos (EJA), contudo, o município proporciona ensino domiciliar, no qual as professoras vão às casas dos adultos interessados em participar do projeto para fazer o trabalho de alfabetização.

Diversas escolas foram visitadas neste estudo. Em algumas, houve apenas um encontro com algum representante da direção. Em outras, houve também contato com professores e alunos. A pesquisa foi desenvolvida tanto em escola estadual quanto municipal, abrangendo o centro, a Vila Amizade e a localidade de Boa Vista do Herval.

Optando por procedimentos de pesquisa qualitativa, realizamos cerca de 30 visitas de observação a escolas, envolvendo aulas, comemorações escolares (apresentação teatral de final de ano, sarau poético, gincana, feira de ciências e um passeio pelo Parque das Serpentes, em Morro Reuter, município vizinho a SMH) em três escolas. Cada visita era feita por, no mínimo, três participantes do projeto, de modo que podíamos nos desdobrar e observar várias atividades simultaneamente. Sempre que possível, nos dias de observação de aula, acompanhamos a merenda dos alunos no refeitório e o recreio no pátio da escola. Acompanhamos também o intervalo na sala dos professores, a atividade de escolha de livro na biblioteca, que ocorre nas sextas-feiras, quando as crianças escolhem o livro que devem levar para ler em casa no final de semana. Da mesma forma, pudemos observar a ida à biblioteca para devolução do livro. Em todas essas ocasiões, procuramos observar o que as crianças faziam, quem as acompanhava ou orientava, que tipo de acompanhamento era oferecido e se esse acompanhamento se relacionava com nosso foco de atenção: o contar histórias na escola. Também aproveitamos as ocasiões de convivência mais informal com os professores para expor brevemente nosso projeto e para descobrir o máximo possível de informações sobre nossa questão central: os professores contam histórias em aula? Essa abordagem nos permitiu identificar o nome de vários professores que eram considerados contadores de histórias por seus colegas, os quais foram então contatados para a realização de observação de aula (quando possível) e de entrevista semi-estruturada.

Realizamos, sistematicamente, observações de aulas ministradas por seis professoras de séries iniciais do Ensino Fundamental, registradas em cadernos de campo e, em alguns casos, em vídeo, quando se obtinha permissão de todos^v os envolvidos. Em diversas dessas observações, foi possível acompanhar a contação de histórias em sala de aula. Também foi possível verificar a realização de uma atividade de leitura em voz alta a partir do livro que as crianças haviam levado para casa, mesmo quando elas ainda não tivessem alcançado qualquer fluência e se valessem até mesmo de recursos como soletração. Nessas ocasiões, predominava um trabalho penoso do leitor em se haver com o código escrito, sem que houvesse, em geral, atribuição de sentido ao que lia, a menos que a professora fizesse comentários após a sofrida leitura, explicando de que se tratava o trecho lido. Enquanto isso acontecia, os demais alunos ficavam conversando entre si, mexendo em materiais de aula, brinquedos que tivessem trazido de casa ou, apenas, não prestando atenção a nada. A leitura era para ser em voz alta e para toda a turma, mas, na prática, era uma atividade que envolvia somente o aluno leitor e o professor, muito raramente um ou outro aluno que sentasse bem à frente e que, por exemplo, já tivesse levado o livro em questão para casa. Por vezes, ao final da leitura, o leitor era aplaudido pelos colegas, cumprindo-se um ritual de final da apresentação à frente da turma, mas, a nosso ver, era um aplauso de apoio ao colega, não de louvor por sua leitura. Ou, talvez, fosse apenas o ritual, mas esvaziado de seu sentido primeiro, um gesto não de apreciação do leitor, e sim de libertação da plateia, que, assim, podia se manifestar e canalizar sua energia até certo ponto contida durante a penosa leitura. Essas atividades, dadas as dificuldades de leitura dos alunos, não foram analisadas por nós como atividades de contação de histórias, porque seu propósito era, de fato, mostrar até que ponto decodificavam e oralizavam o código escrito.

Os dados que analisamos aqui provêm de entrevistas semi-estruturadas, realizadas com sete professores que a comunidade escolar aponta como contadores de histórias. A seguir, apresentamos a lista de tópicos que orientou as entrevistas.

Quando contam histórias a seus alunos	Como contam
Onde contam (aula; outro lugar, qual)	Permite que os alunos interrompam
Materiais que usam quando contam	Que comentários os alunos fazem
Quais histórias contam	Valoriza os comentários dos alunos
Critérios de escolha	Os alunos gostam de histórias
Razões por que contam histórias	Os alunos prestam atenção
Objetivos, para que contam	Importância das histórias

Quadro 1 - Tópicos para a entrevista com os professores que contam histórias

As entrevistas foram registradas em áudio e transcritas parcialmente, à medida que tratavam das questões que nos propusemos a investigar prioritariamente, enunciadas na introdução do artigo. Procedeu-se a uma tabulação contendo os tópicos recorrentes e a identificação de cada professor entrevistado. A análise, de caráter qualitativo, será apresentada a seguir, sob a forma de respostas às perguntas propostas.

3. AS CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES PARTICIPANTES DA PESQUISA

Pelo que pudemos auferir, com base nas visitas a escolas, contatos com a Secretaria de Educação do município (em duas gestões diferentes), bem como nos contatos com alguns professores que participaram do projeto como pais, a comunidade escolar acredita que a maioria dos professores de SMH não conta histórias em sala de aula com regularidade. Evidentemente,

como não foi feito um levantamento exaustivo entre os professores do município, nem foi constituída uma amostra dessa população que garantisse representatividade para uma análise quantitativa, esse resultado corresponde ao entendimento que a comunidade escolar tem da questão. Além disso, é preciso considerar que o interesse desta pesquisa é em relação ao papel da escola como agência de letramento, mas há outras (como a família) igualmente importantes no tratamento das narrativas em seu papel social e cultural.

Esse resultado é reforçado pelo que ouvimos nas visitas às diferentes escolas, pois, em todas elas, as respostas que nos deram foram similares: quem conta histórias é a pessoa no cargo de “contador de histórias”, como uma tarefa especializada que vai além das tarefas cotidianas do professor. Eventualmente, há menção a algum professor que, por decisão ou preferência pessoal, é reconhecido como alguém que conta histórias.

Além disso, não parece haver orientação explícita da secretaria de educação para que os professores do Ensino Fundamental contem histórias em sala de aula, em contraste com o que se espera de um professor de pré-escola. Não registramos nenhum tipo de subsídio oferecido aos professores a respeito da importância de contar histórias, nem de ouvir os alunos contando histórias, sejam quais forem.

Portanto, a primeira conclusão desse estudo é que os professores não têm o costume de contar histórias em aula, na visão da própria comunidade. Antes de avançarmos na tentativa de compreender por que os professores de SMH não contam histórias, gostaríamos de fazer menção a uma atividade de leitura que é regularmente desenvolvida em todas as escolas visitadas, com características muito semelhantes.

Trata-se do empréstimo de livros infantis da biblioteca. Às sextas-feiras, no início da aula, os alunos são levados à biblioteca da escola para

escolher, dentre uma seleção prévia feita pela bibliotecária (ou professora a cargo da biblioteca), os livros que levarão para casa. Em casa, eles devem ler ou pedir a alguém que leia para eles. Em algumas escolas, a devolução acontece nas segundas-feiras; em outras, acontece nas sextas, no momento de retirar um novo livro. Observamos várias vezes esse processo simultâneo de devolver e retirar um novo livro. A devolução, neste caso, era uma mera entrega do objeto livro. A escolha de outro, por sua vez, era feita mediante o manuseio de livros dispostos sobre uma mesa. Os alunos podiam examinar capas e conteúdo livremente. Algumas vezes, a escolha recaía sobre um livro que estava sendo devolvido e que havia sido recomendado pelo leitor anterior. Ninguém orientava nem interferia nesse processo. Uma vez escolhido o livro, a criança devia mostrá-lo à bibliotecária, que então anotava quem o levaria para casa. Isso feito, a criança era enviada de volta a sua sala de aula.

Essa iniciativa certamente é boa, em si, uma vez que expande o acesso ao livro pela criança e sua família e faculta a liberdade de escolha. No entanto, porque a escola, nesta atividade, parece não querer o papel de “obrigar o aluno a ler”, porque seu objetivo é de que ele *goste* de ler (e, implicitamente, parece que isso quer dizer que gostar e ser obrigado a são necessariamente incompatíveis, o que é questionável), essa atividade tem resultados bem discutíveis. Acreditamos que isso se dá porque nada assegura que, em casa, a criança vá, de fato, ler o livro ou ter ajuda para fazê-lo. Também não garante a qualidade dessa leitura: haverá explicação de palavras desconhecidas? Haverá discussão dos acontecimentos da história ou do tema do livro? Haverá exploração das relações entre gravuras e texto? Haverá oportunidade de a criança relacionar o que leu com suas experiências de vida, com sua comunidade, com seu modo de ver o mundo, com suas emoções? Os pais recebem orientação no sentido de ler e

conversar com seus filhos sobre o que foi lido? Pensamos que, em alguns casos, todas essas ações de fato ocorreriam, mas em muitos outros casos, nada disso parecia ter acontecido, pelas conversas que ouvíamos enquanto as crianças aguardavam na fila a sua vez de retirar o livro oficialmente. Tivemos a chance de observar uma professora de primeiro ano que, nas segundas-feiras, pedia a alguns alunos que lessem em voz alta o livro que tinham levado para cada. Em geral, o que vimos, era penoso para todos: os alunos soletrando palavras, tentando ler sem muito sucesso, e, se perguntados sobre a história, não sabiam, em geral o que dizer. Um menino, no entanto, não só soube ler com alguma fluência as frases do livro, como soube contar o final da história e, mais do que isso, trouxe de casa materiais a ela relacionados, como contribuição para a discussão em aula sobre o tema do livro: a questão do tratamento do lixo de cada casa. Ao fazê-lo, o menino deixou claro que havia “trabalhado” no livro com seu pai durante o domingo e que, juntos, haviam explorado o que era feito com o lixo na casa e preparado os materiais que foram levados à sala de aula (rótulos para as latas de diferentes tipos de lixo). Neste caso, a leitura foi rica e criativa, levando os leitores (pai e filho) à transposição do conteúdo do livro para a realidade, para um agir crítico no mundo, conforme preconiza Freire.

Retomando a atividade do empréstimo de livros da biblioteca, podemos dizer que o momento da devolução se restringe a questionamentos como “você gostou do livrinho?” em lugar de, por exemplo, “o que você aprendeu lendo esse livro?”, ou mesmo, numa associação com a experiência pessoal de cada leitor, uma pergunta como “o que você aprendeu sobre si mesmo e sobre o mundo em que você vive lendo esse livro?”, que encaminhariam o leitor a encarar criticamente a palavra e o mundo. Essa é uma das importantes funções da leitura e das histórias na escola, poucas vezes observada, como dissemos acima.

Assim, diante dos resultados até aqui relatados, procuramos saber por que os professores não contam histórias na escola. Fizemos essa pergunta a todos aqueles com quem tivemos a oportunidade de conversar ao longo de dois anos de visitas semanais ou quinzenais a escolas.

Podemos reunir em dois grandes argumentos as respostas obtidas. O primeiro é que diversos professores dizem não saber contar histórias, não se sentirem preparados para fazê-lo. Isso, certamente, está relacionado com uma certa concepção do que é “contar histórias” como uma *performance*, requerendo recursos materiais e cênicos. Provavelmente, também há relação entre essa concepção de não saber contar e o que se entende por histórias e para que serve contá-las. Há, pelo que nos disseram os professores, uma associação entre apresentar uma *performance* e oferecer divertimento aos alunos. Esse talvez seja o procedimento e a função do *contador de histórias*, mas certamente não corresponde à multiplicidade de formas e de funções que as narrativas têm, seja no dia a dia das famílias, seja no dia a dia das escolas, na hora do intervalo, no pátio, na sala dos professores, frente ao portão, etc. Também não corresponde a tudo que a literatura tem revelado sobre a importância das narrativas, conforme demonstramos na seção 1 deste texto.

O segundo argumento apresentado pelos professores é o de que temem que o contar histórias em aula interfira no desenvolvimento dos conteúdos, pois, a seu ver, toma muito tempo e desvia a atenção das crianças do que “realmente importa”, que é “vencer o conteúdo” (ver excerto 1 abaixo). Se, por um lado, esse argumento mostra que eles se sentem muito comprometidos com o conteúdo a ser ensinado e que não desejam falhar em relação a esse compromisso, por outro lado, revela uma visão estreita do papel das narrativas e da possibilidade de elas serem usadas com sucesso em diferentes momentos do desenvolvimento de uma unidade de ensino, quer

para despertar o interesse dos alunos sobre determinado tema, no início de uma nova unidade, quer para provocar questionamentos sobre o tema, visto sob outros ângulos, quer para enriquecer a compreensão da importância do tema focalizado na unidade, quer, ainda, para encaminhar um fechamento do trabalho.

Excerto 1 – Em anotação de caderno de campo, referente a uma conversa informal com a professora Marta^{vi}, que trabalha nas redes estadual e municipal, e que foi secretária de educação, foi registrada uma conversa que se deu durante o almoço num restaurante, entre Marta e a autora deste artigo, que fez o registro: No almoço com Marta, ela comentou que não costumava contar histórias em aula porque sempre estava pressionada pela necessidade de “vencer o conteúdo”. Ao que eu retruquei, surpreendendo-a visivelmente: dito assim, o conteúdo parece um inimigo que precisamos enfrentar e vencer. Seu silêncio, por uns instantes, e sua concordância logo a seguir me fazem pensar que o conteúdo é percebido, de fato, como um fardo muito pesado imposto aos professores, talvez mesmo auto-imposto. Concordamos, ela e eu, que seria melhor que não fosse assim.

Se nosso primeiro resultado foi a constatação de que a comunidade escolar acredita que a maioria dos professores não conta histórias em aula, o segundo resultado, essencial para este estudo, é que alguns costumam, sim, contar histórias. Procuramos, então, realizar entrevistas semi-estruturadas com esses professores, em busca de respostas às seguintes questões: Por que contam histórias na escola? Quando as contam? Como o fazem? Para que o fazem? Com base na tabulação das respostas obtidas a essas perguntas, foi possível categorizá-las e reuni-las, tendo em vista sua sistematização.

Antes de tratar dessas questões, porém, queremos ressaltar um aspecto que nos parece muito importante: a análise das entrevistas revela que a escolha por contar histórias em aula decorre exclusivamente de uma *decisão pessoal* desses professores, e não de sua formação pedagógica ou de qualquer orientação (que nos tenha sido relatada) por parte da secretaria de

educação ou da escola para fazê-lo. Um dos professores entrevistados nos disse, a esse respeito:

Excerto 2- durante a entrevista, o professor Edison explicou como começou a contar histórias: Tudo começou quando eu tinha uma estagiária com minha turma. Então, como eu não ficava sempre na sala, a diretora sugeriu que eu cuidasse da biblioteca. Eu cuidava da biblioteca e fazia uma hora de leitura [...]. Assim, familiarizei-me um pouco mais com as histórias e livros, me senti um pouco mais seguro. Assim que tudo começou.

O depoimento do professor Edison revela a inexistência de planejamento e orientação para que se contem histórias em aula. Assim, mesmo reconhecendo a importância da política do município de designar um contador de histórias, é relevante destacarmos também que, segundo o relato das três professoras com experiência nesse cargo, elas não fizeram referência a terem recebido treinamento específico, nem orientação sobre os objetivos da atividade, como desenvolvê-la, que livros escolher, que materiais utilizar ou que resultados esperar. É o que se constata no excerto 3.

Excerto 3 – A professora Gelci cursava o segundo semestre do curso de Letras na Unisinos na época da entrevista e exercia o cargo de contadora de histórias do município. No início da entrevista perguntamos o seguinte: (Entrevistador): Começamos talvez pela tua formação. Tiveste alguma formação, alguma disciplina ou curso em que aprendeste a contar histórias? (Gelci): Não. Eu desenvolvo [o trabalho] por minha conta e com a ajuda de alguns professores. Tivemos também um seminário municipal com a Léia Cassol, que é contadora de histórias [e escritora de livros infantis].

A professora Gelci faz referência a um seminário que ocorreu como parte das atividades da Feira do Livro. Trata-se, a nosso ver, de iniciativa muito benéfica, mas não articulada a nenhuma outra orientação ou prática sistemática, de modo que seu impacto pode não ser o pretendido.

Infelizmente, não chegamos a verificar junto à Secretaria de Educação se, de fato, não há orientação sistemática quanto à contação de histórias. De qualquer modo, tendo havido ou não orientação desse tipo, o que importa aqui é ressaltar a imperiosa necessidade de que os órgãos públicos, ao criarem cargos como esse, de contador de histórias, forneçam orientações suficientes e adequadas para seu exercício, estabeleçam metas a serem alcançadas e uma sistemática de avaliação dos resultados obtidos. É fundamental, também, a nosso ver, buscar a articulação dessa atividade com o Projeto Político-Pedagógico das escolas e com os planos de trabalho dos professores em sala de aula. Acreditamos que essa articulação permitiria resultados bem mais proveitosos da contação de histórias, principalmente para os alunos, que ali encontrariam o que Terzi (2001, p. 24) chama de valoração:

“Por valoração entendemos que aquilo que está sendo ensinado deva ter um valor, deva ter um sentido tanto para quem ensina como para quem aprende. É esse sentido que faz com que os participantes considerem que vale a pena se engajar na interação.”

3.1 POR QUE OS PROFESSORES CONTAM HISTÓRIAS?

Entre as razões apontadas pelos professores, está a de que as narrativas são um recurso poderoso no tratamento de temas difíceis e de tabus, pois permitem a objetivação necessária à sua compreensão ou, mesmo, crítica. É o que consta no excerto 4 a seguir, em que a professora Sara explica sua posição:

Excerto 4: Se eu perguntasse diretamente, nós (professora e alunos) não teríamos o diálogo que tivemos através do personagem[...]Eu uso muito as personagens das histórias como sendo alguém para tratar desses assuntos difíceis (nesse caso, namoro, gravidez e etc.). Eu acho que eles [os alunos] se sentem mais a vontade para falar.

Outra razão apontada é a de que as narrativas têm o poder de acalmar os alunos quando estão agitados. Entendemos que esse poder possa estar relacionado com múltiplos processos psicológicos, entre eles, a identificação com o tema ou personagens da história, vendo-se nela, sentindo-se parte dela; e a compreensão de situações problemáticas que as afetam, reduzindo sua ansiedade. Além disso, essa passagem do estado agitado para o estado calmo pode estar relacionada também com a possibilidade de os alunos atribuírem sentido àquela atividade, reconhecendo sua estrutura e os papéis sociais a desempenhar. A literatura referida na seção 1 sustenta e amplia essas considerações.

Excerto 5- Mariane, que já teve o cargo de contadora de histórias do município e, na época da entrevista, era responsável pela biblioteca e contação de histórias em uma das escolas municipais, nos diz como a narrativa é importante para acalmar os alunos: Eu sempre relaciono com coisas que acontecem na escola. [...] que quando a gente vê alguma coisa a gente tem que falar, que não devemos deixar por isso mesmo, esse negócio de pedir desculpa, de perdoar, sempre mais por esse lado. Porque eles estão muito agitados, eles são muito brigões também. Muitos alunos não sabem perder, eu ensino que existe a vitória e a derrota.

Outra razão apontada pelos professores entrevistados é de caráter fundamentalmente sociocultural. Eles entendem que a boa convivência social faz parte das interações em que se contam histórias, de modo que os alunos vivenciam o respeito aos direitos e deveres de narrador e ouvintes, as formas adequadas de participação (como, quando e para que tomar a palavra) nesse tipo de evento social. Além disso, eles entendem que as narrativas são impregnadas de valores culturais e sociais que devem ser apre(e)ndidos em prol do que denominam de *coletivo*. Parece haver aí uma relação importante entre contar histórias e promover cidadania e humanização.

Em síntese, entendemos que os professoram que escolhem contar histórias em aula o fazem por motivos claros, sustentados pela literatura especializada, e pedagogicamente muito adequados. Entretanto, essa compreensão das razões de contar histórias pode ser ampliada, especialmente no que se refere à sua articulação essencial com a constituição do EU (*self*) e da memória autobiográfica, assim como com a aprendizagem dos modos de participar e agir no mundo.

3.2 QUANDO OS PROFESSORES CONTAM HISTÓRIAS?

Ao discutir as respostas sobre quando contam histórias, decidimos tratar também das respostas à pergunta *onde* as contam.

Dois dos sete professores entrevistados contam histórias regularmente (diariamente, se possível) a seus alunos em sala de aula, como parte das atividades de letramento. Um atua no primeiro ano e o outro no segundo ano do Ensino Fundamental (EF) da mesma escola. Mas não se trata de uma orientação exclusiva dessa instituição, pois havíamos observado, em outra escola, algumas aulas de outra professora que também contava histórias regularmente a seus alunos, por escolha pessoal. Essa professora, infelizmente, não foi entrevistada porque se aposentou durante o desenvolvimento da pesquisa.

Uma professora dentre os entrevistados, que é responsável por uma turma de primeiro ano do EF, nos disse que conta histórias muito esporadicamente, pois não se sente à vontade para fazê-lo, pensa que não sabe contar bem.

Outros três dos sete professores entrevistados foram ou são contadores de histórias, mas só uma tinha o cargo na época e contava histórias em salas de aula ou na biblioteca de cada escola; outra tinha cargo de responsável pela biblioteca de uma escola e lá contava histórias uma vez

por semana para turmas variadas; a terceira tinha cargo de direção de escola e contava histórias muito eventualmente, por exemplo, se tivesse de substituir um professor que faltasse. Nesse caso, poderia fazer a contação tanto na sala de aula quanto na biblioteca.

Por fim, a última professora dos sete entrevistados costuma contar histórias em sala de aula, regularmente (no mínimo uma vez por semana) em turmas de primeiro a terceiro ano do EF (que são a sua experiência), mas estava trabalhando na Secretaria de Educação quando a entrevistamos.

Em síntese, há dois locais preferidos para a contação de histórias: a sala de aula e a biblioteca da escola. Entretanto, há grande variação em relação a quando contam histórias: pode ser no início, durante ou no final da aula, ou então, na biblioteca, em dias específicos, previamente determinados no calendário escolar. Quanto à frequência, a variação também é grande: vai desde a contação diária, passando pela regularidade semanal, até a contação esporádica.

Diante desses resultados, entendemos que faltam informações e orientação pedagógica adequada aos professores. As histórias poderiam permear as atividades de ensino com maior frequência, em diferentes momentos, com múltiplas funções, como acontece na vida diária, desse modo enriquecendo o currículo. Não é necessário manter sempre uma mesma rotina, como nos disse um dos entrevistados. Para ele, surpreender os alunos com a introdução de histórias em diferentes momentos pode ter um resultado muito positivo em termos de engajamento dos alunos na própria atividade proposta.

3.3 COMO OS PROFESSORES CONTAM HISTÓRIAS?

Não identificamos um padrão único. O modo de contar nos pareceu relacionado com preferências e talentos pessoais, com o grau de intimidade do professor com a história, no sentido de conhecê-la profundamente ou tê-la apenas lido, e na própria história a ser contada.

Alguns contam apenas lendo em voz alta o texto do livro e mostrando, página por página, a ilustração correspondente. Neste caso da leitura em voz alta, faz muita diferença o grau de intimidade com o texto. Infelizmente, observamos situações em que essa leitura era inexpressiva, pouco fluente, com hesitações e recomeços que dificultavam a compreensão. Os efeitos imediatos eram a agitação das crianças, tentativas de tomada de turno para comentar as imagens, dispersão e não engajamento para ouvir a história até o final. Disso resultava a incompreensão por parte dos alunos, a necessidade de explicar a história, tirando-lhe parte do encanto, e daí resultando uma sensação geral de frustração à qual se sobrepunha uma ênfase na discussão da moral da história.

Gostaríamos de ressaltar aqui que a decisão sobre ler a história em voz alta para os alunos deve levar em conta a articulação entre ilustrações e texto verbal. No caso de haver interdependência, ou mesmo uma quase-independência (no sentido de se poder “ler” a história examinando apenas as gravuras), ou mesmo de uma relação de precedência da imagem sobre as ilustrações (de modo que a leitura do texto verbal só faz sentido após a leitura visual, das ilustrações), é preciso pensar em alternativas adequadas, que permitam essa modalidade de leitura. Alguns professores nos relataram que, em casos assim, procuram escanear as gravuras do livro e projetá-las, para permitir a visualização adequada a todos os alunos, e não só aos alunos que estão sentados à frente, próximos ao livro manuseado pelo professor.

Como diz Ramos (2011, p. 41), é preciso que o professor que atue como mediador entre a criança e o livro seja capaz de compreender o que contam as narrativas *visuais*. Nesse tipo de livro, “prevalece a interconexão palavra-imagem, e grande importância é atribuída à ilustração e ao *design* gráfico” (Ramos, 2011, p. 79). Adiante, a mesma autora diz: “No momento em que acompanha ilustrações, conjunto de desenhos que compõem uma narrativa, o leitor está diante de duas dimensões simultâneas e equivalentes: espacial e temporal” (Ramos, 2011, p. 86). A autora explica que isso ocorre porque o ilustrador emprega técnicas artísticas espaciais, ao passo que o leitor as percebe como arte temporal.

“Ela [essa arte percebida temporalmente] se dá no espaço, mas também se constrói no tempo da leitura. É o leitor quem decidirá se vai aceitar elaborar essa relação. E as crianças, por terem grande familiaridade com as imagens, tendem a fazer essa junção muito rapidamente” (Ramos, 2011, p. 86).

Desse modo, a simples leitura em voz alta e a apresentação aos alunos da(s) página(s) correspondentes logo a seguir carece de um exame criterioso da articulação entre texto, ilustrações e *design* gráfico. Da mesma forma, vale ressaltar que o professor que vai ler um texto em voz alta deve ser capaz de fazê-lo de forma expressiva para evitar a dispersão e o desinteresse dos alunos.

Outros professores dizem que fazem uso de fantoches ou dedoches, eventualmente elaborados pelos alunos como parte da atividade. Numa contação de história feita por uma das professoras entrevistadas, observamos o uso de uma marionete movida por cordéis (representando o Patinho Feio) que passeava por entre as crianças sentadas no chão, na biblioteca, enquanto a professora contava a história. Todas se mostravam fascinadas com a marionete e se divertiam tentando tocá-la. O objetivo de atrair a atenção estava sendo plenamente atingido. Além disso, uma das professoras

entrevistadas se beneficia de sua formação em Artes Plásticas para preparar recursos diversificados, que encantam os alunos e podem servir de modelos para que eles também venham a associar futuras contações de histórias com recursos criados por eles mesmos.

A resposta mais salientada, contudo, é que deve haver expressividade da voz, associada a gestos e expressões faciais significativos, ao contar histórias, com o que estamos plenamente de acordo. Em busca de sintonia com os ouvintes, em sua maioria bilíngues alemão-português, uma das professoras faz uso de alternância de códigos quando conta histórias, o que nos parece ser uma escolha muito apropriada, pois respeita o repertório linguístico dos alunos e sua identidade étnica.

Excerto 6 - Mariane, ao falar da experiência como contadora de histórias, nos disse: Tem muita história que eu procuro contar assim, sem o livro, fazendo gestos e tudo. Traduzo até algumas coisas para o alemão, até para dar um encanto especial para a história. E depois que contei, aí eu pego o livro e mostro as gravuras.

Nesse sentido, é preciso lembrar que o que é considerado expressivo, significativo e apropriado, varia conforme as práticas culturais de cada comunidade, conforme tratado na seção 1, ao relatarmos os resultados dos estudos de Heath (1983, 2001), Michaels (1991) e Gee (2008). Esses resultados são particularmente importantes quando se dá voz aos alunos, solicitando-lhes que contem histórias. Mas são também relevantes no sentido de que os próprios professores fazem parte de comunidades distintas, cujas práticas de contação de histórias podem se distanciar em maior ou menor grau daquelas prestigiadas e preconizadas na literatura escolar. Entendemos que a crença de que há um modo “certo” de contar histórias acaba atrapalhando os professores e fazendo com que se sintam despreparados para fazê-lo. O prejuízo, certamente, é acima de tudo dos

alunos. Por isso, acreditamos que se deva ter uma posição muito mais democrática a respeito de como contar histórias nas escolas.

3.4 PARA QUE OS PROFESSORES CONTAM HISTÓRIAS?

Talvez a pergunta para a qual tenhamos obtido maior riqueza de respostas tenha sido essa, sobre os objetivos de contar histórias. Esse resultado não é surpreendente, uma vez que a maioria dos professores entrevistados são os que costumam contar histórias e que o fazem precisamente por decisão própria e porque acreditam no valor de fazê-lo.

Um primeiro aspecto ressaltado pelos professores entrevistados é que as narrativas são importantes para o ensino de valores às crianças, como está no excerto 7.

Excerto 7 – A professora Mariane, que cuida da biblioteca e conta histórias em uma escola, nos diz: [...] No final da história, fazemos um comentário geral. E no final, então, cada um faz seu comentário individual, dando sua opinião sobre a história, o que mais gostou, o que achou certo, o que não achou correto [...] A última história que contei foi do Beto, Brasa e o Incêndio da Floresta. Então, assim, o Beto percebeu que havia algo errado na floresta. Ele poderia ter deixado por isso mesmo, mas ele pensou: não, temos que avisar os fazendeiros para eles salvarem a floresta. Então foi e se arriscou, salvou a floresta. Assim como na escola, a gente vê algo de errado e não fala. Eu sempre relaciono com coisas que acontecem na escola.

Na seção 1, vimos que essa relação está claramente estabelecida na literatura (BRUNER, 1991; BASTOS, 2005; LEICHTMAN, WANG e PILLEMER, 2003). Mais ainda, vimos que as mães de SMH, ao contarem uma história baseada em livro de gravuras a seus filhos, fazem comentários avaliativos sobre os acontecimentos com esse objetivo de ensinar valores (ZILLES, HÉGLAN e LIMBERGER, 2007). Verifica-se, assim, não só uma convergência entre o que os pais e os professores pensam sobre o caráter pedagógico das narrativas, mas também, por parte dos professores, uma consciência explícita disso. É o que se observa no excerto 5 acima.

Outro objetivo mencionado pelos entrevistados é que, através das narrativas, é possível ampliar o conhecimento de mundo dos alunos. Também esse aspecto foi referido na seção 1, particularmente em relação às concepções de Bruner (1991), para quem a realidade é socialmente construída e as narrativas são essenciais para a sua compreensão e representação. Bastos (2005) também destaca a relação entre as narrativas e o conhecimento da cultura, na perspectiva da antropologia em particular.

Outro objetivo apontado pelos professores é o de que as narrativas podem auxiliar as crianças a compreender seus conflitos internos e seus sentimentos diante de acontecimentos vividos ou apreendidos através de histórias.

Excerto 8 – A professora Sara nos conta: Hoje trabalhei Homero [refere-se a um livro de Léia Cassol], a questão dos namoradinhos. Peguei a historinha com esse intuito, de começar a conversa com eles. [...] Veio bem ao encontro da fase em que eles estão, querendo escrever cartinhas [...] Eu acho que é uma forma leve de trabalhar esses assuntos.

Esse objetivo está em consonância com o que diz Bruner (2003), Fivush e Haden (2003), entre outros. No excerto 4, já tínhamos visto que a professora Sara tem clareza disso e se vale da narrativa em aula para esse propósito. No excerto 8, ela explicita com muita clareza esse objetivo. Outros professores também fizeram referência à importância da narrativa para a consecução desse objetivo, mas nenhum chegou a explicitar a compreensão de que as narrativas são essenciais para a constituição do eu (self) e da memória autobiográfica, como vimos na seção 1 (BRUNER, 2001 e 2003; FIVUSH e HADEN, 2003; MARQUES, 2003; MONTERO, 2004; e GALEANO, 2011). Essa concepção, portanto, deveria ser amplamente tratada nos cursos de formação de professores, para subsidiar

seu trabalho de sala de aula. O mesmo pode ser dito em relação ao fato de que nenhum professor se referiu às narrativas e à interação em que ocorrem como lócus de construção das identidades sociais (como vimos na seção 1 ao tratar de Ochs e Capps (1996); Bastos (2005); e Bruner (2003).

Os entrevistados também salientaram que o trabalho com histórias em aula auxilia os alunos a ampliarem seu vocabulário, a melhorarem na leitura, na escrita e na interpretação de textos!

Excerto 9 – O professor Edison, relatando sobre uma turma multisseriada: Então, eu pensei: o que será que vai acontecer com eles quando eles vierem para a [Escola] Amizade [classes regulares]? [...] A minha preocupação girava em torno do seguinte, será que eles vão passar de ano? Como será que os professores vão ver esses alunos que eram do professor Edison? Então eu montei a seguinte estratégia: eu vou trabalhar bem a leitura, escrita e a interpretação de textos e vou deixar a questão do conteúdo um pouco mais de lado. [...] Então trabalhávamos muito com histórias, duas ou três vezes por semana. [...] E os documentos comprovam, esses alunos foram aprovados na nova escola.

Observação semelhante é feita por Ochs e Capps (1996), que destacam também outras aprendizagens, ligadas à própria estruturação das narrativas, aos múltiplos gêneros textuais que as constituem e a todos os níveis lingüísticos (discurso, gramática, léxico e prosódia). Em Fivush e Haden (2003) diversos aspectos dessas aprendizagens são tratados.

Mais dois objetivos foram mencionados nas entrevistas: desenvolver o pensamento crítico e estimular a imaginação e a criatividade das crianças. Ambos também se relacionam com o que vimos na seção 1 e revelam que esses professores têm consciência das múltiplas funções desempenhadas pelas narrativas na vida das pessoas, no seu modo de agir, no conhecimento do mundo, no pensamento e na cultura.

Excerto 10 – A professora Sara nos diz: Outra coisa que eu acho importante é a exploração, sempre ter um objetivo. Eu sempre escolho a história em cima do que estou trabalhando, para você poder trabalhar depois, relacionar com a realidade deles, para questionar, para fazê-los pensar de forma mais crítica.[...]Às vezes eu vou questionando, eles não se atêm a detalhes quando estão conversando. Então,

pergunto: mas onde aconteceu? Como aconteceu? Como era o lugar? Como terminou? Depois percebo nas produções que eles exploram mais: “naquele lugar tinha uma árvore, ela tinha uma florzinha”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Respeitando os limites deste estudo (a comunidade em que foi realizado, as escolas em que se fizeram observações, entrevistas e atividades pedagógicas com alunos, as visitas às famílias que participavam da Roda dos Livros), pode-se dizer que são bem poucos os professores que contam histórias (de qualquer gênero) em sala de aula, como atividade pedagógica. Os livros infantis, por sua vez, estão vinculados principalmente às atividades da biblioteca e à visita da contadora de histórias. Será que esses resultados poderiam explicar a ausência do professor das séries iniciais entre os mediadores lembrados por estudantes da área de Letras (já formados ou não), conforme o artigo de Zilles (2009)? Explicar, propriamente, não, pois, os resultados aqui apresentados foram produzidos em um lugar específico (SMH) e tempo recente, ao passo que os relatos reunidos no estudo publicado em 2009 foram produzidos em diferentes tempos e lugares sobre vivências de sala de aula também de diferentes tempos e lugares. Se, por um lado, essa disparidade impede comparações e relações estreitas de causa e consequência, por outro lado, essa mesma disparidade aponta para uma certa convergência, abstraídos tempo e lugar: os estudantes de Letras não lembram de seus professores das séries iniciais como contadores de histórias e mediadores da leitura, assim como os professores das séries iniciais de SMH não desenvolvem, em sua maioria, a prática de contar histórias em aula e não atuam como mediadores de leitura a partir desse tipo de texto. Há, portanto, um claro descompasso entre a escola e a família, esta sim, lembrada como mediadora da leitura com base, principalmente em textos narrativos.

Também em SMH encontramos esse descompasso. Nossas visitas às famílias integrantes da Roda dos Livros mostraram que há, claramente, uma grande preocupação dos pais em que seus filhos aprendam a ler e a escrever. Por isso, além de oferecer-lhes brinquedos com letras do alfabeto, treiná-los na escrita e reconhecimento dos nomes das pessoas da família e dos números, os pais lêem histórias para seus filhos, mesmo que sejam basicamente as histórias dos livros da biblioteca da escola que as crianças levam para casa, necessariamente, a cada semana. Em todas as casas que visitamos (em torno de 20) repetidas vezes havia livros infantis, mesmo que fossem daqueles com textos extremamente simplificados ou que houvesse bem pouca quantidade.

Assim, uma das conclusões essenciais deste artigo é que existe uma grande necessidade de incluir, na formação dos professores, uma compreensão mais profunda e ampla da importância da narrativa na vida da pessoa, na constituição da sociedade e na organização da cultura. Esse acréscimo, certamente, daria aos professores bases teóricas com que organizar suas aulas de modo a incluírem a contação de histórias de experiência pessoal articuladas com os conteúdos de outras narrativas (ficcionais, por exemplo) e com os conteúdos específicos das disciplinas. Há um sem número de possibilidades de trabalho, a começar pelas sugestões dos temas transversais dos PCNs e, sem dúvida, a metodologia de projetos representaria um excelente caminho nessa direção.

Outra conclusão que merece grande destaque diz respeito à imperiosa necessidade de incentivar a prática de *ouvir* mais os alunos, de dar-lhes voz e vez, de valorizar suas contribuições (e isso inclui narrativas de todo o tipo, é claro). Essas são as interações que permitem que professor e alunos construam conjuntamente o conhecimento, como defende Garcez (2006). Ao mesmo tempo, em virtude de termos observado que os alunos

não costumam se ouvir quando um fala para o professor e grupo inteiro, parece-nos muito importante criar, em sala de aula, um ambiente em que os alunos efetivamente ouçam seus colegas e respondam ao que é dito, pois isso é indispensável no trabalho coletivo em que todos aprendem com todos.

Dentre as limitações do estudo, devemos destacar o fato de que não nos ocorreu investigar mais detalhadamente como a comunidade e, particularmente, as escolas, avaliam o trabalho dos contadores de histórias. Nossa impressão é de que todos, em geral, consideram positivo esse trabalho, pois em nenhum momento ouvimos críticas ou comentários negativos a esse respeito. A razão para essa suposta avaliação positiva pode estar relacionada com a própria importância das histórias para as crianças, mas isso é só uma especulação que fazemos. Todavia, na entrevista com a professora Jana, ela nos contou que é a contadora que escolhe a história a ser contada e como o faz, que os professores das turmas que participam dos eventos de contação, como ela, dificilmente sabem o que a contadora está fazendo. Também relatou que os alunos dificilmente comentam sobre a hora do conto, o que, a seu ver, pode estar relacionado com o fato de ela mesma não procurar conversar com eles sobre isso ao retornarem para a sala de aula após o evento. Esse relato indica que não há qualquer articulação entre a hora do conto e o trabalho de sala de aula, o que nos parece grandemente empobrecedor para todos.

Outra limitação deste trabalho é não se ter analisado detalhadamente as interações de sala de aula registradas em vídeo. Para compreender mais diretamente a contação de histórias, sem depender apenas de entrevistas e observações de aula, a análise minuciosa dessas gravações seria fundamental, ainda que não sejam em grande número. Uma referência que nos pareceu de grande valia para empreender essa análise, em particular do papel do professor nessas interações, é a obra de Sipe (2008). O autor

propõe, entre outras ferramentas de estudo, um conjunto de categorias descritivas (SIPE, 2008, p. 200-202) do que os professores fazem com seus alunos em relação à leitura e contação de histórias, ao trabalho com livros-imagéticos (*picturebooks*) e literatura em geral, tendo em vista ajudar seus alunos a compreender, estimulá-los a se desenvolver e, também, para aprender com eles. Portanto, ao reconhecermos essa limitação, deixamos também a sugestão desse referencial teórico.

À guisa de fechamento, esperamos que nossa reflexão contribua para que mais e mais pessoas possam se beneficiar de práticas escolares que incluam a contação de histórias como parte do currículo, com múltiplas funções e de múltiplas maneiras, associando recursos pessoais, artísticos e tecnológicos. Esperamos que essa reflexão também contribua para que se dê mais e mais voz aos alunos, e que suas histórias, bem como seu modo de contá-las, sejam respeitados e valorizados nas escolas. E esperamos, antes de mais nada, que este texto sirva de alerta para que se repense o tratamento do tema nos cursos de formação de professores e nas pesquisas levadas a cabo nas universidades: os múltiplos letramentos exigidos em uma sociedade tecnológica como a nossa podem ter na leitura multimodal dos livros-imagéticos um vigoroso ponto de partida.

Não poderíamos encerrar este artigo sem fazer um registro. A ausência de menção ao professor de séries iniciais como contador de histórias e como mediador da leitura, que motivou, em parte, este artigo, não é, de modo algum, absoluta. Os alunos dos nossos professores contadores de histórias certamente lembrarão deles e desse trabalho em sala de aula, assim como o escritor Bartolomeu Campos de Queirós, ao lembrar a professora que lhe dava aulas no tempo em que “não lia ou escrevia de *carreirinha*”. A descrição a seguir mostra uma imagem poética da professora:

“Ela me acariciava com seus olhos e derramava sobre mim uma luz mansa de luar, capaz de alvejar meu desejo obscuro de aprender. Seus olhos me permitiam a liberdade. Sua presença inteira me trazia uma paz azul e uma certeza de que o futuro era possível.” (Queirós, 2009, p.26)

Adiante, as memórias do escritor tocam no momento mágico da aula: a hora das histórias. Suas palavras enaltecem a leitura e tratam da literatura como encantamento e, ao mesmo tempo, como caminho para o saber:

Mas o melhor [da aula] era quando ela [a professora] nos mandava guardar os objetos. A gente deixava o caderno, guardava o lápis e a borracha dentro do estojo e esperava com os braços cruzados sobre a carteira. Assim, ela continuava mais um pedaço da história. Parecia com a Sant’Ana da capela com o livro no colo. Eu não acreditava que podia existir outro céu além da nossa sala de aula. Ficava intrigado como num livro tão pequeno cabia tanta história, tanta viagem, tanto encanto. O mundo ficava maior e minha vontade era não morrer nunca para conhecer o mundo inteiro e saber muito, como a professora sabia. O livro me abria caminhos, me ensinava a escolher o destino. (Queirós, 2009, p.27)

Esperamos que a reflexão aqui desenvolvida, acrescida do relato de Queirós, seja inspiradora e contribua para que mais professores compreendam a importância das narrativas e integrem-nas às atividades e conteúdos de suas aulas, particularmente no Ensino Fundamental. Vimos, com nossos entrevistados, ótimos exemplos disso!

Referências

BASTAZIN, V. Literatura y cine: La cuestión de La narratividad. CUADERNOS LITERARIOS, Lima, v. 1, n. 7, p. 53 - 68, 2008.

BASTOS, L. C. Contando estórias em contextos espontâneos e institucionais – uma introdução ao estudo da narrativa. CALIDOSCÓPIO, São Leopoldo, v. 3, n. 2, p.74 - 87, 2005.

BRUNER, J. The narrative construction of reality. CRITICAL INQUIRY, Chicago, v. 18, n. 1, p. 1-21, 1991.

BRUNER, J. **Atos de Significação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

BRUNER, J. **A cultura da educação**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

BRUNER, J. Self-making narratives. In: FIVUSH, R. e HADEN, C.A. (Org.). **Autobiographical memory and the construction of a narrative self**. Mahwah, N.J. : Lawrence Erlbaum Associates, 2003. p. 209-225.

FIVUSH, R. e HADEN, C. A. Autobiographical memory and the construction of a narrative self. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, 2003.

GALEANO, E. **O Livro dos Abraços**. Porto Alegre: L&PM, 2011.

GARCEZ, P. M. A organização da fala-em-interação na sala de aula: controle social, reprodução de conhecimento, construção conjunta de conhecimento. CALIDOSCÓPIO, São Leopoldo, v. 4, n. 1, p.66-80, 2006.

GEE, P. Discourse analysis: stories go to school. In: _____. **Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses**. New York: The Cromwell Press, 2008, p. 130-149.

HEATH, S. B. **Ways with words: Language, life, and work in communities and classrooms**. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

HEATH, S. B. What no bedtime story means: narrative skills at home and school. In: DURANTI, A. (ed.). **Linguistic anthropology – a reader**. Oxford: Blackwell, 2001. p. 319-342.

LEICHTMAN, M. D., WANG, Q. e PILLEMER, D. B. Cultural Variations in interdependence and autobiographical memory: lessons from Korea, China, India, and the United States. In: FIVUSH, R. e HADEN, C.A. (Org.). **Autobiographical memory and the construction of a narrative self**. Mahwah, N.J. : Lawrence Erlbaum Associates, 2003. p. 73-98.

MARQUES, G. G. **Viver para contar**. Rio de Janeiro: Record, 2003.

MICHAELS, S. Apresentações de narrativas: uma preparação oral para a alfabetização com alunos de primeira série. In: COOK-GUMPERZ, J. (org.). **A Construção Social da Alfabetização**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991. p. 109-137.

MONTERO, R. **A Louca da Casa**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.

NELSON, K. Narrative and Self, Myth and Memory: Emergence of the Cultural Self. In: FIVUSH, R. e HADEN, C.A. (Org.). **Autobiographical memory and the construction of a narrative self**. Mahwah, N.J. : Lawrence Erlbaum Associates, 2003. p.03-28.

OCHS, E. e CAPPS, L. Narrating the self. ANNUAL REVIEWS OF ANTHROPOLOGY, Palo Alto, v. 25, n. 1, 1996, p.19-43.

OCHS, E. e CAPPS, L. **Living Narrative** – Creating Lives in Everyday Storytelling. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 2001.

QUEIRÓS, B. C. Uma definitiva presença. NA PONTA DO LÁPIS, São Paulo, v. 5, n. 11, p.25, 2009.

RAMOS, G. **A imagem nos livros infantis: caminhos para ler o texto visual**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

SIPE, L. R. **Storytime**: young children's literary understanding in the classroom. New York: Teachers College Press (Columbia University), 2008.

TERZI, S. **A construção da leitura**. São Paulo: Pontes, 2001.

ZILLES, A. M. S. Leitura e mediação nos relatos de estudantes de Letras. POLIFONIA, v. 17, n.19, p.133-160, 2009.

ZILLES, A. M. S.; HÉGLAN, H.; LIMBERGER, B. K. A avaliação na co-construção de narrativas de um livro de gravuras por mães e suas filhas de três anos. DESENREDO (PPG em Letras da UPF), v. 3, n.2, p.151-181, 2007.

ⁱ O Projeto de Pesquisa a *Co-construção de Narrativas na Família e na Escola* teve apoio do CNPQ através do Edital MCT/CNPq 14/2008 Universal (Processo: 479372/2008-0) e de bolsa de auxílio técnico (Processo:502901/2008-0).

ⁱⁱ As mesmas autoras publicaram (Ochs e Capps, 2001) uma extensa obra sobre a narrativa na vida cotidiana, desenvolvendo uma perspectiva muito esclarecedora sobre por que e como as pessoas recontam eventos ao longo da vida.

ⁱⁱⁱ Essa interjeição tem valor de negação. A transcrição não registra adequadamente a pronúncia.

^{iv} A estatística apresentada aqui é a de 2007 por se tratar do dado mais próximo ao início do projeto, em 2008.

^v Solicitamos a assinatura de termos de consentimento informado de um representante da direção de cada escola, da professora e dos pais ou responsáveis de todos os alunos das turmas observadas.

^{vi} Todos os participantes da pesquisa são referidos por pseudônimos.