

**A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO AÇÃO EDUCATIVA: REFLEXÕES SOB O  
VIÉS DA TEORIA COGNITIVA DA APRENDIZAGEM**

**THE STORYTELLING AS AN EDUCATIONAL ACTION: REFLECTIONS  
ACCORDING TO THE COGNITIVE THEORY LEARNING'S VIEW**

ROSSONI, Janaina Cé

janainace@gmail.com

Centro Universitário La Salle

FELICETTI, Vera Lucia

vera.felicetti@unilasalle.edu.br

Centro Universitário La Salle

**RESUMO** Este artigo tem como tema a contação de histórias como ação educativa, assim objetiva refletir sobre a relevância dessa manifestação artística de encantamento no contexto escolar a partir das perspectivas da teoria de aprendizagem cognitiva. Para isso, mediante uma reflexão teórica, elegem-se as ideias contemporâneas de Meirieu sobre o processo de aprendizagem, a fim de se estabelecer conexões com as principais teorias cognitivistas que dizem respeito à aprendizagem significativa de Ausubel e à sociointeracionista (ou sociohistórica) de Vigotski. As reflexões e considerações advindas do diálogo com os autores escolhidos, relacionadas ao caráter estético das narrativas, permite considerar a contação de histórias como método pedagógico propulsor de significativas aprendizagens e consequente desenvolvimento cognitivo do pensamento.

**PALAVRAS-CHAVE:** Aprendizagem. Contação de histórias. Ensino. Teoria cognitiva.

**ABSTRACT** This article focuses on the storytelling as an educational action and reflects on the relevance of this artistic manifestation of enchantment in the school context, from the perspective of cognitive learning theory. For this, a theoretical reflection upon, elect up Meirieu's contemporary ideas about the learning process in order to establish connections with two major cognitive theories: Ausubel's meaningful learning and Vigotski's social interaction (or socio-historical). The reflections and considerations arising from the dialogue with the authors chosen, related to the esthetic character of narratives, allows to consider storytelling as a pedagogical method propellant significant learning and, consequently, the cognitive development of thought.

**KEYWORDS:** Learning. Storytelling. Teaching. Cognitive theory.

## **INTRODUÇÃO**

Contemporaneamente a tarefa educativa nos bancos escolares choca-se com uma gama de fatores sociais e econômicos que tornam difícil seu sucesso. Questões como o consumo, a tecnologia, a competitividade e o imediatismo invadem as salas de aula e, de certa forma, afetam negativamente o processo de ensino e aprendizagem.

As crianças chegam à escola com um vasto repertório midiático, conhecedoras e usuárias de equipamentos tecnológicos, agitadas e com dificuldade de concentração. Muitas rejeitam tarefas de pensar ou pesquisar sobre um assunto, escrever e prestar atenção à explicação do educador, ler ou reler um texto, sentar e dialogar com os colegas, pois são ações que requerem empenho, dedicação, tranquilidade. Acostumadas a um mundo de barulhos, poluição visual e respostas prontas, as crianças estranham e/ou não se identificam com atividades que exijam reflexão e solução de problemas. Algumas desistem no primeiro empecilho, outras nem tentam e esperam que o educador forneça as respostas.

Nesse contexto escolar, a contação de histórias insere-se como uma atividade apaziguadora, capaz de despertar interesse e curiosidade, bem como suscitar reflexões sobre muitas questões. Esse ato mágico tem o poder de tranquilizar o ambiente e de focar a atenção dos educandos, geralmente, do início ao fim da história, sendo, portanto, digno de estudo.

Através de uma reflexão teórica, procuramos neste artigo estabelecer relações entre a contação de histórias como estratégia metodológica para o ensino e a aprendizagem dos conteúdos escolares e a teoria cognitiva da aprendizagem, cujo enfoque são os estudos de Ausubel, Vigotski e Meirieu.

## **CAMINHO METODOLÓGICO**

A metodologia escolhida para este estudo foi a de abordagem qualitativa e pautou-se em reflexões teóricas advindas da leitura e síntese de obras que fundamentam as articulações pretendidas sobre a contação de histórias como ação educativa e a teoria cognitiva da aprendizagem.

Para tanto, elegemos os estudos de Ausubel, cujas investigações de caráter psico-cognitivo são imprescindíveis para o entendimento dos processos de aprendizagem humana, assim como a concepção sócio-dialética de Vigotski, que entende a linguagem como processo dinâmico de interação social. Em consonância com esses autores, convidamos as ideias do pedagogo contemporâneo Philippe Meirieu, defensor da teoria sócio-construtivista do conhecimento, para sustentar nossa proposta de análise.

Com o propósito de estabelecer o diálogo entre os teóricos mencionados e a contação de histórias, escolhemos os autores Walter Benjamin e Michel de Certeau que discutem questões de oralidade, de arte e técnicas, sobretudo das vozes que interagem com o público. Ao preocupar-se com a extinção da arte de narrar, Benjamin confere enorme importância ao narrador, figurando-o entre os mestres e os sábios pelo dom de aconselhar aos outros, a partir de sua história de vida como também de histórias alheias. Certeau, por sua vez, traz as práticas culturais contemporâneas por meio das artes de dizer do povo, as quais inventam o cotidiano com táticas de astúcias milenares.

Ainda em nossa reflexão teórica faremos referência a autores estrangeiros que estudam a contação de histórias (*storytelling*) como um método alternativo para as práticas educativas. Abordaremos, dessa forma, a contação de histórias sob o olhar de Collins, Cooper, Dailey e Pellowski. Isso se deve ao fato dessa prática ser muito desenvolvida em escolas norte-americanas, na qual está presente o “coração”, ou seja, o lado afetivo do processo educativo.

### **REFLEXÕES SOBRE A TEORIA COGNITIVA DA APRENDIZAGEM**

A teoria cognitivista da aprendizagem vem ao encontro da contação de histórias devido a sua proposta de análise dos processos mentais do ser humano, como a percepção, o processamento de informação e a compreensão. Investiga como se desenvolve o conhecimento do homem sobre o mundo através das peculiaridades de sua estrutura interna. Conforme Sacristán e Gómez (1998, p.29), a teoria cognitivista insere-se no grupo das teorias mediacionais, as quais consideram a aprendizagem como “um processo de conhecimento, de compreensão

de relações, em que as condições externas atuam mediadas pelas condições internas.”

Essa mediação, através da estrutura cognitiva (que funciona como um mecanismo regulador), permite que os significados de origem sejam pontes para novas significações que ocorrem através do intercâmbio com o meio. Essas construções, conhecidas também como “construtivismo genético”, ocorrem a partir de dois movimentos: a assimilação (conhecimentos novos integrados às estruturas anteriores) e a acomodação (mecanismo de adaptação no qual se reformulam e se elaboram as novas estruturas).

Dessa forma, o conhecimento, nessa abordagem cognitivista, “não é nunca uma mera cópia figurativa do real, é uma elaboração subjetiva que desemboca na aquisição de representações organizadas do real e na formação de instrumentos formais de conhecimento.” (SACRISTÁN; GOMÉZ, 1998, p. 35).

Um dos representantes da abordagem cognitiva é David Ausubel, cujos estudos têm contribuído para reflexões sobre o aprender e o ensinar no contexto escolar. Sua teoria é a da aprendizagem significativa, na qual os novos significados, adquiridos através de interações ativas e integradoras, ancoram-se aos conhecimentos já existentes na estrutura cognitiva do aprendiz. A eficácia dessa aprendizagem consiste em duas características: a não arbitrariedade e a substantivação (caráter não literal, isto é, a aprendizagem não depende do uso exclusivo de palavras particulares nem da exclusão de outras).

De acordo com o autor, pensamos através de conceitos, os quais simplificam o mundo; precedem os acontecimentos, os objetos ou situações; facilitam a comunicação; a solução de problemas e a aprendizagem. Vivemos em um mundo de conceitos que representam as características gerais ou formulações de ideias/significados por meio de palavras. Diante disso, Ausubel esclarece que:

O surgimento de significados, à medida que se incorporam novos conceitos e ideias na estrutura cognitiva, está longe de ser um fenômeno passivo [...] antes de os significados poderem ser retidos, necessitam, em primeiro lugar, de ser adquiridos e o processo de aquisição é extremamente activo. (AUSUBEL, 2003, p. 54).

A nova informação, nesse processo, interage com uma estrutura específica

de conhecimento, definida por Ausubel (2003) como *conceitos subsunçores* ou apenas *subsunçores (subsumers)*, que existem na estrutura cognitiva do indivíduo. A construção de novos conceitos ocorre de maneira gradativa e, integrando-se aos novos, estabelecem semelhanças, diferenças e complementações.

Há, cognitivamente, uma formação hierárquica de conceitos, ou seja, as informações são armazenadas de forma organizada no cérebro. Nas crianças em idade pré-escolar, isso ocorre mediante a formação de conceitos, isto é, ideias genéricas são adquiridas espontaneamente, por descoberta. Já as crianças mais velhas e os adultos adquirem novas informações por meio da assimilação de conceitos advinda da recepção de atributos criteriais, os quais se relacionam com os já existentes na estrutura cognitiva.

Ausubel (2003) sugere a utilização de organizadores prévios, que são informações e recursos introdutórios apresentados antes dos conteúdos e têm a função de servir de ponte entre os conhecimentos sabidos e os que se devem saber, a fim de resultar em aprendizagem significativa do conteúdo. Esses organizadores prévios, através de suas propriedades, podem servir como elemento atrativo, motivacional aos estudantes, com vistas ao interesse de se aprender.

Essa motivação, necessária à aprendizagem significativa, encontra-se presente nas ideias de Meirieu. Em suas palavras, “a aprendizagem põe frente a frente, em uma interação que nunca é uma simples circulação de informações, um sujeito e o mundo, um aprendiz que já sabe sempre alguma coisa e um saber que só existe porque é reconstruído.” (MEIRIEU, 1998, p. 79).

A abordagem meirieuana da educação tem como primazia a interação advinda do “triângulo pedagógico”: educando – saber – educador, no qual não se pode ignorar a relação pedagógica estabelecida em sala de aula, cheia de transferências, contra-transferências e fenômenos afetivos. Conforme ele,

[...] nesta aventura, os dois parceiros nunca estão realmente sós e suas relações são sempre mediadas pela realidade que é o meio adulto, pelo desejo daquele que ama, pela competência daquele que sabe, pelo poder daquele que organiza: há sempre dissimulado, por trás dos ‘objetos para aprender’ [...] bem como por trás dos objetos mais banais e mais cotidianos [...] um ‘formador’, ou seja, alguém que, deliberada ou inconscientemente, cria estímulos, propõe experiências que o sujeito poderá tratar ou, ao contrário, às quais ficará estranho. (MEIRIEU, 1998, p.79).

O 'formador' citado por Meirieu é aquele que vai propor métodos de aprendizagem a seus aprendizes, através dos organizadores prévios aconselhados por Ausubel (2003), que funcionam como uma motivação inicial ao trabalho, resultando em aprendizados significativos. Contudo, para que isso ocorra, dois fatores são importantes: o conteúdo a ser aprendido deve ser potencialmente significativo; o aprendiz deve ter disposição para aprender, caso contrário, haverá uma memorização do conteúdo de forma arbitrária e literal o que acarretará em aprendizagem mecânica.

Salientamos ainda a importância atribuída por Ausubel ao papel da linguagem no funcionamento cognitivo. Segundo ele, "a aquisição de ideias e de conhecimentos de matérias depende da aprendizagem verbal e de outras formas de aprendizagem simbólica [...] devido à linguagem e ao simbolismo que a maioria das formas complexas de funcionamento cognitivo se torna possível." (2003, p. 97).

Uma vez que o conhecimento de matérias escolares baseia-se em um número vasto de conceitos, Ausubel (2003, p.43) posiciona-se acerca da oralidade quando afirma que na escola ou em ambientes semelhantes de aprendizagem a aquisição e a retenção de conhecimentos acontece através da recepção verbal significativa. Moreira (2001, p. 32) traz os três pontos dessa relação:

- 1º) a linguagem, devido à contribuição crucial da força representacional de símbolos e dos aspectos refinadores da verbalização, no processo de conceitualização, influencia e reflete o nível do funcionamento cognitivo;
- 2º) o próprio processo de assimilação de conceitos pela definição e contexto seria inconcebível sem a linguagem;
- 3º) a linguagem ajuda a assegurar certa uniformidade cultural no conteúdo genérico dos conceitos, facilitando, assim, a comunicação cognitiva interpessoal.

A perspectiva dialética da escola soviética de que "a aprendizagem está em função da comunicação e do desenvolvimento" (SACRISTÁN & GOMÉZ, 1998, p. 40), pauta-se nos estudos de Vigotski, o autor representante da linha sócio-interacionista ou sócio-histórica, cujos trabalhos atribuem à interação social um papel fundamental ao desenvolvimento humano, no qual os objetos culturais e as interações com os grupos utilizam-se de símbolos e signos linguísticos como meios de construção do conhecimento.

Na perspectiva vigotskiana, “o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, isto é, pelos instrumentos linguísticos do pensamento e pela experiência sócio-cultural da criança.” (VIGOTSKI, 1999, p. 62). Nessa direção, Vigotski ressalta que para a formação do comportamento e do pensamento é fundamental a interação da criança com o universo social em que está inserida, sobretudo, com os indivíduos mais experientes, adultos ou crianças mais velhas. Essa interação é proposta por Meirieu através do ‘formador’ que orienta os caminhos, propõe estratégias, como o intuito de compartilhar o conhecimento, resultando em conquistas individuais.

Essa mediação do indivíduo com o mundo e com os outros, ocorre através dos *instrumentos* e dos *signos*. Os primeiros provocam mudanças externas, regulam as ações concretas; e os últimos, também chamados de *instrumentos psicológicos*, auxiliam as atividades psíquicas, internas.

A linguagem, para Vigotski, representa ponto fundamental nos processos psíquicos do homem, em sintonia com as ideias de Ausubel sobre a aquisição de conceitos. De acordo com Vigotski, o signo é um mediador para dominar e dirigir as funções psíquicas superiores, assim, “Na formação de conceitos, esse signo é a *palavra*, que em princípio tem o papel de meio na formação de um conceito e, posteriormente, torna-se seu símbolo.” (VIGOTSKI, 1999, p. 70).

Sem o uso da palavra, ou do signo, o processo de formação de conceitos torna-se insuficiente, uma vez que se aprende a direcionar os próprios processos mentais com a ajuda dos signos. Em idade pré-escolar predominam na criança os pseudoconceitos, ou seja, generalizações formadas na mente, psicologicamente diferentes do conceito dos adultos. Portanto, “A linguagem do meio ambiente, com seus significados estáveis e permanentes, indica o caminho que as generalizações infantis seguirão.” (VIGOTSKI, 1999, p. 84).

Ainda sobre a linguagem e o pensamento, Vigotski (1998) diz que o professor que impõe o ensino de conceitos, obtém apenas o verbalismo vazio, ou seja, a aprendizagem mecânica, contrária à proposta por Ausubel. Para adquirir novos conceitos, a criança necessita de oportunidades advindas de seu contexto linguístico, como o escutar ou o ler uma palavra desconhecida e compreendê-la através do contexto da frase ou do texto. Quando fizer uso dessa palavra

novamente, a criança adquire seu conceito.

*As funções psicológicas superiores*, estudadas por Vigotski, se desenvolvem a partir do aprendizado. Conforme o autor: “O aprendizado é uma das principais fontes de conceitos da criança em idade escolar, e é também uma poderosa força que direciona o seu desenvolvimento, determinando o destino de todo o seu desenvolvimento mental.” (VIGOTSKI, 1999, p. 107).

Com base nisso, o ensino e a aprendizagem produzem melhores resultados se forem provenientes de processos intencionais, por exemplo, o docente tem a intenção de promover o estudo da concordância verbal a partir das pessoas do discurso e, para isso, beneficia-se da interação advinda da contação de uma história. Contudo, as histórias precisam condizer com o grau de maturação da criança para que ela tenha condições de estabelecer relações e, então, assimilar os novos conhecimentos.

Meirieu (2002, p.54) refere-se ao propósito de efetuação da aprendizagem da seguinte forma: “uma informação só é identificada se já estiver, de uma certa forma, assimilada em um projeto de utilização, integrada na dinâmica do sujeito e que é este processo de interação entre a identificação e a utilização que é gerador de significação, isto é, de compreensão.”

Os estudos de Vigotski (1998) referem-se ao trabalho dos educadores na questão do desenvolvimento das capacidades dos educandos dessa forma:

A tarefa do docente consiste em desenvolver não uma única capacidade de pensar, mas muitas capacidades particulares de pensar em campos diferentes; não em reforçar nossa capacidade geral de prestar atenção, mas em desenvolver diferentes faculdades de concentrar a atenção sobre diferentes matérias. (VIGOTSKI; LURIA; LEONTIEV, 1998, p. 108).

A motivação referida, inicialmente, aos organizadores prévios de Ausubel e ao “formador” de Meirieu, retorna ao diálogo por sua relevância para o incentivo da aprendizagem. Referindo-nos a Ausubel (1980), em sua perspectiva cognitiva de aquisição e retenção de conhecimentos, compreendemos que a motivação é um fator essencial à aprendizagem constante e a longo prazo; sendo presente e operativa, a motivação pode facilitar o aprendizado e promover a aprendizagem, na medida em que aumenta e direciona a atenção dos estudantes a questões pontuais

da matéria. Conforme o autor, o educador pode “elevar ao máximo o impulso cognitivo por meio da ativação da curiosidade intelectual, usando material que atraia a atenção e organizando as aulas de modo a garantir uma aprendizagem bem sucedida.” (AUSUBEL, 1980, p. 359).

Muitas vezes, a motivação pode advir da ajuda de uma pessoa mais experiente. Para Vigotski (1998), há uma relação entre a capacidade potencial de aprendizagem de uma criança e seu nível de desenvolvimento. Quando um adulto ajuda a criança a realizar uma tarefa, futuramente, ela poderá realizá-la sozinha, pois o ajudar está associado ao aprender. Esse auxílio configura-se como um motivador, um iniciador na aprendizagem de tal tarefa.

Segundo o autor, “A diferença entre o nível das tarefas realizáveis com o auxílio dos adultos e o nível das tarefas que podem desenvolver-se como uma atividade independente define a área de desenvolvimento potencial da criança.” (VIGOTSKI; LURIA; LEONTIEV, 1998, p. 112). Portanto, as tarefas realizadas por uma criança com o auxílio de um adulto chama-se *zona de desenvolvimento potencial* ou *proximal*, sendo que esta liga-se intimamente ao processo motivacional que a gerou. Isso ocorre porque a interação com alguém que possa auxiliar a aprender ou a fazer alguma coisa estabelece uma motivação para o desenvolvimento cognitivo da criança, cujas capacidades estão em vias de constituição.

Meirieu (2002) chama a motivação intencional das práticas educativas de *momento pedagógico* e assim refere-se às estratégias docentes:

[...] um conjunto de competências não faz um ofício: a capacidade de explicitar os enunciados, de gerir as situações de conflito em sala de aula, de construir uma situação-problema, de organizar um trabalho em grupo ou uma sequência de pedagogia diferenciada, de avaliar o trabalho de seus alunos e de participar na elaboração de um projeto do estabelecimento... tudo isso evidentemente é necessário, mas só tem sentido se estiver inserido em uma intenção fundamental, se estiver articulado àquilo que denominamos o ‘momento pedagógico’ [...]. (MEIRIEU, 2002, p. 267).

## **A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO AÇÃO EDUCATIVA**

Sob o viés da teoria cognitiva da aprendizagem, trazemos a contação de

histórias como ação educativa, isto é, como uma ferramenta pedagógica para subsidiar o ensino e a aprendizagem dos conteúdos escolares. O olhar que pretendemos lançar para essa prática quer seja a contação de narrativas orais (oriundas de experiências individuais ou coletivas), quer seja a de narrativas impressas, não dispensa o caráter estético e artístico dessa modalidade literária. Pelo contrário, é através da sedução e do encantamento provenientes das histórias que ocorre o envolvimento dos estudantes e consequente desenvolvimento de muitas funções intelectuais, como: atenção, memória, abstração, capacidade para comparar e diferenciar (VIGOTSKI, 1999).

O termo “contação de histórias” utilizado neste trabalho trata-se de um neologismo da Língua Portuguesa referente ao ato de contar/narrar histórias, em que há a presença de um contador/narrador que dá corpo e voz às narrativas. Em inglês, *storytelling* é o termo correspondente para contação de histórias e há muitos estudos americanos referentes a essa técnica como uma abordagem alternativa para o ensino escolar, como os trabalhos de Pellowski (1991), Dailey (1994) e Collins e Cooper (2005). A definição de contação de histórias/*storytelling* foge a padronizações, pois os estudiosos e profissionais sobre o assunto a conceituam subjetivamente, conforme suas visões e experiências. Collins e Cooper (2005) a definem dessa forma:

Definir contação de histórias ou contador de histórias é tentar concretizar o que é abstrato. É suficiente dizer que a contação de história está entre as formas mais antigas de comunicação. Ela existe em todas as culturas. Contação de história é comum a todos os seres humanos, em todos os lugares, em todos os tempos. Ela é usada para educar, inspirar, recordar eventos históricos, entreter, transmitir hábitos culturais. <sup>1</sup> (COLLINS; COOPER, 2005, p. 1).

Outra referência para a conceitualização do termo vem da perspectiva de Pellowski (1991) a qual define a contação de histórias como uma arte ou ofício de narrar histórias em prosa ou verso, como uma apresentação diante de uma plateia, as quais podem ser ditas, recitadas, cantadas com ou sem acompanhamento

---

<sup>1</sup> Tradução livre de: To define storytelling or story telling is to try to make concrete that which is abstract. Suffice it to say that storytelling is among the oldest forms of communication. It exists in every culture. Storytelling is the commonality of all human beings, in all places, in all times. It is used to educate, to inspire, to record historical events, to entertain, to transmit cultural mores (COLLINS; COOPER, 2005, p. 1).

musical ou pictórico e podem ser aprendidas de fontes orais, impressas ou gravações.

Dailey (1994), diretora da National Storytelling Association<sup>2</sup>, afirma que a contação de histórias tem o poder de nos ensinar a nos interessar profundamente e a pensar de forma clara. Tem como papel principal passar valores, habilidades e informações. E ainda: “ouvir uma história é considerá-la como uma atividade da qual o ouvinte pode aprender alguma coisa e, de fato, espera-se que aprenda alguma coisa.”<sup>3</sup> (DAILEY, 1994, p. 3).

A contação de histórias pelas crianças, a partir de suas vivências reais ou imaginárias, é uma experiência muito presente no contexto escolar americano. Autores como Collins e Cooper (2005) escrevem que ao escutar as narrativas dos estudantes, o docente os conhece melhor, percebe o que faz sentido a eles e, assim, pode formular perguntas e comentários que contribuam para a melhoria de suas aprendizagens. Segundo eles “O conhecimento narrativo é experiencial e adquirido culturalmente. Ele é o melhor meio disponível para os estudantes organizarem suas experiências e compreenderem a si mesmos.”<sup>4</sup> (COLLINS; COOPER, 2005, p. 4).

Os autores fazem a ressalva de que não são apenas os estudantes que contam histórias na sala de aula, mas também o docente e que ambos são *teacher-tellers*<sup>5</sup> quando a contação de histórias é utilizada como uma estratégia de ensino.

A menção feita ao caráter experiencial das narrativas pelos autores supracitados remete-nos a Benjamin (1994), cujo cerne de sua filosofia é a “experiência” produtora de narrativas espontâneas. Sobre isso, o autor escreve que a arte de narrar está em processo de extinção, sendo raros os indivíduos que sabem narrar de modo devido. Embora seu texto “O narrador” tenha sido escrito em 1930, suas considerações são muito atuais. O autor chama a arte de narrar de “a faculdade de intercambiar experiências” (BENJAMIN, 1994, p. 198) sendo que estas

---

<sup>2</sup> Associação Nacional de Contação de Histórias

<sup>3</sup> Tradução livre de: Hearing a story is regarded as an activity from which the listener can learn something and is, in fact, expected to learn something (DAILEY, 1994, p. 3).

<sup>4</sup> Tradução livre de: Narrative knowledge is experiential and cultural knowing. It is the best means available for students to organize their experiences and make meaning for themselves (COLLINS; COOPER, 2005, p. 4).

<sup>5</sup> Professores-contadores

são as fontes recorridas pelos narradores, os quais caracterizam-se por ter senso prático. Assim ele refere-se à narrativa:

Ela tem sempre em si, às vezes de forma latente, uma dimensão utilitária. Essa utilidade pode consistir seja num ensinamento moral, seja numa sugestão prática, seja num provérbio ou numa norma de vida – de qualquer maneira, o narrador é um homem que sabe dar conselhos. Mas, se 'dar conselhos' parece hoje algo de antiquado, é porque as experiências estão deixando de ser comunicáveis. (BENJAMIN, 1994, p. 200).

Benjamin (1994) aponta três condições sociais causadoras do empobrecimento das experiências narrativas: 1) distância entre os grupos humanos, sobretudo entre as gerações, em que o ancião já não transmite suas experiências aos mais jovens, como outrora. 2) O artesanato, como organização pré-capitalista, permitia tempo para contar, devido ao seu ritmo lento e orgânico. E os movimentos do artesão ao transformar a matéria relacionavam-se à atividade de narrar através da conexão entre a mão e a voz, entre a palavra e o gesto. 3) Com o desaparecimento das duas anteriores: a memória e as tradições comuns, o ato de narrar perdeu sua dimensão prática de transmissão de sabedoria, cujos ouvintes tiravam proveito, uma vez que o processo de isolamento individual dificulta as experiências coletivas.

As mudanças sociais contemporâneas vêm ao encontro das constatações de Benjamin. Entretanto, a contação de histórias pode ser um caminho que reestabeleça as experiências narrativas. Pode haver uma reversão lenta, mas válida, das condições que dificultam essa prática quando ocorrer maior uso da contação de histórias no contexto escolar. Professores e estudantes ao interagirem com as narrativas alheias, bem como com as suas próprias e outras tantas advindas de meios impressos, ressignificam as experiências, muitas vezes comuns, porém não compartilhadas.

A motivação e a excitação oriundas dessa prática podem ultrapassar os muros da escola e se estender ao grupo familiar quando os estudantes, por curiosidade, questionam as histórias de seus pais e avós. A interação proveniente dessas experiências provavelmente irá despertar um sentimento de pertencimento a uma geração, de resgate de memórias e de renovação de experiências

comunicáveis.

Quanto à aprendizagem escolar, a contação de histórias apresenta muitas possibilidades. O aprender a ouvir, associando informações do passado, presente e futuro, interliga os tempos verbais necessários para a comunicação. Os estudantes, dessa maneira, assimilam questões gramaticais através de seu uso interativo e efetivo, compreendem a estrutura de um texto, aprendem a fazer conexões, percebem o significado de uma palavra no contexto, melhoram o vocabulário etc.

Dessa forma, contar histórias consiste em um ato de comunicação que permite a prática dinâmica de trocas simbólicas, imaginárias e reais, através do diálogo estabelecido entre o contador e o ouvinte. As palavras narradas interagem com o universo vocabular infantil, proporcionando possíveis relações e significações. Certeau (2005, p. 264) traz que “um sistema de signos verbais ou icônicos é uma reserva de formas que esperam do leitor o seu sentido.”

As ações educativas que atribuem à contação de histórias um meio de aprendizagem da língua podem fornecer benefícios acerca da aquisição de conceitos, da compreensão e interpretação textuais e das formulações de hipóteses sobre a sequência da história. De acordo com Certeau (2005, p. 223), não existe uma voz “pura”, uma vez que é determinada por um sistema e através da recepção é codificada. Dessa forma, o “ato enunciativo influencia uma língua quando a fala.” Ainda, conforme suas palavras, temos:

[...] somente uma memória cultural adquirida de ouvido, por tradição oral, permite e enriquece aos poucos as estratégias de interrogação semântica cujas expectativas a decifração de um escrito afina, precisa ou corrige. Desde a leitura da criança até a do cientista, ela é precedida e possibilitada pela comunicação oral, inumerável ‘autoridade’ que os textos não citam quase nunca. (CERTEAU, 2005, p. 263-264).

A intervenção pedagógica com o uso da contação de histórias, possivelmente, produz uma visão prospectiva da aprendizagem, na medida em que o indivíduo (criança ou adulto) faz conexões, estabelece relações entre os conhecimentos trazidos pelas histórias e os seus já internalizados. Ao sugerir um final para a história, mudando seu percurso, solucionando os problemas, o indivíduo ativa os processos mentais superiores, também chamados de *funções psicológicas*

*superiores*, intencionalmente, ao fazer uso de sua memória voluntária, de sua capacidade de planejamento como também de sua imaginação.

A contação de histórias, como veículo de interação social, pode ser considerada como um *momento pedagógico* uma vez que, intencionalmente, direciona a atenção através de seu caráter artístico de sedução e encantamento perante o qual, até mesmo o indivíduo mais circunspecto, interage com a narrativa. Isso acontece porque as histórias despertam o interesse, a curiosidade, a identificação e, sobretudo, as transformações. De acordo com Zumthor (2007, p.52), “receber uma comunicação é necessariamente sofrer uma transformação.” Sendo que essa transformação pode dizer respeito à aprendizagem, aos aspectos cognitivos e afetivos do desenvolvimento, à maturidade, entre outros.

Certeau (2005) observa que as histórias, por estarem isoladas das competições cotidianas, abrem espaço para a fantasia, com seus contos e lendas, em que as relações de força podem ser invertidas, milagres podem acontecer e o oprimido será vitorioso em um espaço utópico. Ao encontro com a abordagem cognitiva da aprendizagem, a contação de histórias pode servir de promoção a possíveis táticas para situações conflituais no futuro, pois “os feitos, as astúcias e ‘figuras’ de estilo, as aliterações, inversões e trocadilhos, participam também na colação dessas táticas. Tornam-se também, mais discretamente, os museus vivos dessas táticas, marcos de uma aprendizagem.” (CERTEAU, 2005, p. 85).

A partir das leituras, sínteses e articulações propostas neste artigo, apresentamos a seguir nossas considerações finais, as quais não findam os estudos sobre o assunto em questão, todavia caracterizam-se como dados para reflexões.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A reflexão teórica proposta neste artigo permite-nos considerar que há estreita relação entre a prática da contação de histórias e a teoria cognitiva da aprendizagem. Utilizar a contação de histórias no espaço escolar pode constituir-se como meio produtor de aprendizagem significativa, uma vez que a interação sócio-dialética estabelecida contribui para o desenvolvimento cognitivo dos estudantes.

As narrativas simples, conforme Ausubel (2003) destaca, são apreendidas

mais rapidamente do que complexas ideias filosóficas ou complicados textos científicos. Isso se deve, entre outros fatores (tais como, a atenção, a curiosidade, o interesse), ao seu aspecto familiar, o qual torna o conteúdo narrado mais significativo e compreensível. Dessa forma, o ato de narrar histórias possibilita o estabelecimento firme de ideias na estrutura cognitiva.

Benjamin (1994) também chama a atenção para o aspecto conciso das histórias, o qual foge das análises psicológicas e, por isso, facilita a memorização das narrativas, fazendo com que o ouvinte as assimile à sua própria experiência e tenha vontade de recontá-las. O narrador/contador ao utilizar-se da linguagem e do simbolismo presentes em seu corpo e voz desencadeia uma troca mútua de emoções, devido à identificação com a vivência do outro. Portanto, o caráter literário e artístico advindo dessa narração permite um movimento sócio-dialético, uma interação, entre quem narra e quem ouve.

De acordo com o exposto acima, a proposta de se trabalhar a contação de histórias como uma estratégia pedagógica para o ensino e a aprendizagem dos conteúdos escolares não se baseia na difusão de informações prontas ou imediatas, que privam a livre interpretação, o imaginário e a fantasia, como usualmente ocorre no meio televisivo, e com as quais as crianças já estão acostumadas. Ao contrário, essa ação educativa carrega em si a marca da insuperabilidade textual, isto é, histórias que sobrevivem ao tempo, que são sempre diferentes, renovadas, pois a palavra está em constante reelaboração.

Conforme Collins e Cooper (2005), o poder da contação de histórias ocorre da confluência de uma história, uma plateia e um contador, e “a convergência de uma história cuidadosamente escolhida, uma contação profunda, e uma plateia envolvida é chamada de encantamento”.<sup>6</sup> (COLLINS; COOPER, 2005, p. 31). Esse caráter sedutor da contação de histórias permite considerá-la como método pedagógico propulsor de significativas aprendizagens e consequente desenvolvimento cognitivo do pensamento.

Salientamos que este artigo contempla apenas alguns aspectos sobre a contação de histórias como estratégia metodológica sob o viés da teoria cognitiva da

---

<sup>6</sup> Tradução livre de: the coming together of a carefully chosen story, a heartfelt telling, and an engaged audience is called enchantment (COLLINS; COOPER, 2005, p. 31).

aprendizagem e, portanto, abre espaço para novas pesquisas sobre o assunto.

Para finalizar nossas considerações, retornamos às questões iniciais propostas neste artigo, as quais dizem respeito aos aspectos contemporâneos de nossa sociedade. Em tempos de mudanças sociais, imediatismos, desatenção como também a constante preocupação com o ensino e a aprendizagem de nossas crianças, acreditamos que, em consonância com a reflexão teórica estabelecida neste estudo, a contação de histórias pode fornecer futuros “momentos pedagógicos” no ambiente escolar.

Como os ‘formadores’ propostos por Meirieu (os quais propõem experiências, criam estímulos e não “enformam” estudantes) e os narradores “conselheiros” de Benjamin (que recorrem a um acervo de histórias próprias e alheias para incorporá-las à experiência dos seus ouvintes) sabemos o que torna possível nosso ato pedagógico: “a convicção de que no instante em que agimos é o outro que age e apenas ele, pois apenas ele pode decidir seu destino, e é esta, precisamente, a finalidade de toda a educação.” (MEIRIEU, 2002, p. 274).

### **JANAINA CÉ ROSSONI**

Mestre em Educação. Atua na área da Linguagem com ênfase no ensino da Língua Portuguesa atrelada à contação de histórias.

### **VERA LUCIA FELICETTI**

Doutora em Educação. Ganhadora de menção honrosa da CAPES pela Tese de Doutorado na área da Educação (2011). Professora no Curso de Pós-Graduação do Centro Universitário La Salle (UNILASALLE).

### **REFERÊNCIAS**

AUSUBEL, D. P. *Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva*. Trad. Lígia Teopisto. 1ª ed. Portugal: Plátano Edições Técnicas, 2003.

AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, Helen. *Psicologia educacional*. 2.ed. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura, história da cultura*. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

CERTEAU, M. D. *A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer*. Trad. Ephraim Ferreira Alves. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

COLLINS, R.; COOPER, P. J. *The power of story: teaching through storytelling*. 2. ed. Illinois: Waveland Press, 2005.

DAILEY, S. *Tales as tools: the power of story in the classroom*. National Storytelling Association. Tennessee: National Storytelling Press, 1994.

MEIRIEU, P. *Aprender... sim, mas como?* Trad. Vanise Dresch. 7. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

\_\_\_\_\_. *A pedagogia entre o dizer e o fazer: a coragem de começar*. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MOREIRA, M. A. *Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel*. São Paulo: Centauro, 2001.

PELLOWSKI, A. *The world of storytelling: a practical guide to the origins, development, and applications of storytelling*. New York: H. W. Wilson, 1991.

SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. P. *Compreender e transformar o ensino*. 4.ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

VIGOTSKI, L. S. *Pensamento e linguagem*. Trad. Jefferson Luiz Camargo. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Trad. Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

ZUMTHOR, P. *Performance, recepção, leitura*. Trad. de Jerusa Pires Ferreira e

**ATOS DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO - PPGE/ME**  
**ISSN 1809-0354 v. 9, n. 2, p. 517-534, mai./ago. 2014**  
**DOI <http://dx.doi.org/10.7867/1809-0354.2014v9n2p517-534>**

Suely Fenerich. São Paulo: Cosac Naify, 2007.