



13^a REUNIÃO REGIONAL SUDESTE ANPEd

EM DEFESA DA EDUCAÇÃO PÚBLICA, LAICA E
GRATUITA: POLÍTICAS E RESISTÊNCIAS

2796 - Trabalho Completo - 13a Reunião Científica Regional da ANPEd-Sudeste (2018)
GT 07 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos

O caráter educativo dos contos de tradição oral
Leticia Rocha de Abreu Sodré Carvalho - USP- Universidade de São Paulo
Agência e/ou Instituição Financiadora: CAPES

O presente artigo diz respeito ao caráter educativo das narrativas de tradição oral no trabalho docente junto a crianças pequenas. O conteúdo tem origem em um estudo de caso, realizado em 2015 junto a meninos e meninas de quatro anos e meio a cinco anos e meio de idade, durante encontros semanais de contação de histórias em uma escola de educação infantil na cidade de São Paulo. Buscou-se compreender se e de que modo a contação de histórias tradicionais, aliada ao exercício dialógico, poderia servir às crianças como uma experiência educativa (DEWEY, 1959), de forma a ampliar os seus conhecimentos sobre o mundo. Notou-se que, ao mesmo tempo em que o caráter universal dos contos de tradição oral apresentam de forma concentrada os dramas mais caros à humanidade, a natureza cíclica da sua estrutura narrativa assemelha-se à nossa própria jornada de aprendizagem, sempre em busca de superar um desequilíbrio que é tão necessário ao desenvolvimento do enredo quanto o é para a nossa vida. Ressaltamos, também, a função da estruturação binária, inerente às histórias tradicionais, de reduzir a complexidade do ambiente, veiculando uma versão atenuada e mais confortável da realidade, de modo a favorecer a aprendizagem.

Contação de histórias, Contos tradicionais, Aprendizagem

O caráter educativo dos contos de tradição oral

O presente artigo diz respeito ao caráter educativo das narrativas de tradição oral no trabalho docente junto a crianças pequenas. O conteúdo que aqui será apresentado tem origem em uma pesquisa de mestrado, realizada ao longo de todo o ano de 2015, com cinco grupamentos de meninos e meninas na faixa etária de quatro anos e meio a cinco anos e meio, durante encontros semanais de contação de histórias em uma escola de educação infantil na cidade de São Paulo.

Considerando que o papel de contadora de histórias era exercido pela própria pesquisadora, a investigação, qualitativa, foi um estudo de caso (CRESWELL, 1998) com observação participante (GOLD, 1958). Buscou-se compreender se e de que modo a contação de histórias tradicionais, aliada ao exercício dialógico, poderia servir às crianças como uma experiência educativa (DEWEY, 1959), de forma a ampliar os seus conhecimentos sobre o mundo.

A escolha por narrar contos tradicionais de forma alguma deve ser lida como uma invalidação da literatura. Ambos os formatos narrativos promovem grandes oportunidades de desenvolvimento para as crianças. Porém, na presente investigação, optou-se pelos primeiros como preferíveis na tarefa de suscitar junto aos meninos e meninas reflexões e comentários sobre temas que lhes fossem fundamentais, em razão da sua particularidade em apresentar de forma concentrada os dramas mais caros à humanidade (BETTELHEIM, 2002).

Essa especificidade se deve ao fato de que a história transmitida oralmente ao longo de muitas gerações passou pela "provação" de ser contada um sem número de vezes até chegar ao ponto de sedimentar-se na trama da cultura universal. Ela "se assemelha a essas sementes de trigo que durante milhares de anos ficaram fechadas hermeticamente nas câmaras das pirâmides e que conservam até hoje suas forças germinativas" (BENJAMIN, 1985, p.204), ainda dizendo aquilo que nos toca enquanto seres humanos.

No decorrer de gerações, esse processo de depuração resultou em um esquema narrativo repetitivo e simples, de fácil assimilação, porém rico em imagens a serem despertadas em quem o acessa. A literatura contemporânea, de acordo com Propp (apud KISHIMOTO, 2007), oferece "imagens fotográficas da realidade" (p. 262), enquanto o conto tradicional,

por sua vez, conduz a mundos imaginários.

Com base em experiência tanto teórica quanto prática, se nos for permitido atribuir uma função ao conto tradicional, será a função de educar. Não no sentido escolarizante, mas sim no de adquirir letramento (UNESCO, 1978) para viver na sociedade à qual pertencemos.

Educar, na nossa compreensão, é oferecer condições para o aprendizado das crianças a respeito de si mesmas e dos outros, no contexto da cultura que as envolve, de forma a que sejam capazes de desenvolver narrativas autorais sobre suas descobertas. Trata-se de uma educação que lhes permite entender o que sentem e o que querem, identificar problemas ao seu redor, buscar soluções para eles e, então, testar suas ideias. Uma educação que reconhece a potência das crianças como criadoras de novas realidades, como indivíduos sensíveis ao mundo em que vivem. E que, ao reconhecê-las desse modo, as encoraja a assumirem uma postura ativa na vida. Por fim, é um educar que “liga-se à experiência e se integra à vida”, tal como dito por Hampaté Bâ (1980) a respeito da educação tradicional africana.

Assim como Benjamin (1983), aqui não entendemos experiência como necessariamente equivalente a vivência, de corpo presente. Ela pode ser tanto pessoal como coletiva, de um povo ou de uma cultura, expressa na forma de conto ou saga. A narrativa, de acordo com o autor, tem como matéria-prima as experiências, e promove novas experiências para aqueles que entram em contato com a mesma – tanto o narrador quanto seus expectadores.

Entendemos que a experiência que se tem pela via do conto tradicional é especialmente educativa na medida em que oferece à criança a “possibilidade de se entender neste mundo complexo com o qual deve aprender a lidar” (Bettelheim, 2002, p.5). Segundo o autor, ele é capaz de emprestar sentido aos seus sentimentos, assim como um repertório de ideias para solucionar problemáticas que a vida lhes apresenta, em qualquer sociedade.

Ao nosso ver, a própria estrutura dos contos tradicionais (seguida também em algumas obras da ficção), por si própria, propicia uma experiência de aprendizagem. De acordo com diversos teóricos literários, como Victor Turner (antropólogo), Tzvetan Todorov, Hayden (historiador) e Vladimir Propp (folclorista), as boas histórias, independente do seu gênero ou origem, reais ou fictícias, tendem a repetir variações de uma estrutura narrativa limitada (BRUNER, 1997), que minimamente envolve

[...] um Sujeito que Age para atingir um Objetivo em um Contexto reconhecível por meio do uso de determinados Meios. O que impulsiona a história, o que faz com que valha a pena contá-la, é o Problema: algum desencontro entre Agentes, Atos, Objetivos, Contextos e Meios. (BRUNER, 2001, p.95)

Joseph Campbell, reconhecidamente um dos maiores estudiosos da mitologia universal, dedicou uma extensa pesquisa - resultante no livro “O Herói de Mil Faces” (CAMPBELL, 2007) - a verificar quais as semelhanças entre as trajetórias dos mais variados heróis presentes nos mitos de todo o mundo, resultando na criação do conceito de *monomito*. Tal conceito caracteriza-se pelo entendimento de que todos os mitos “basicamente são a mesma história, contada e recontada infinitas vezes, em infinitas variações [...]; todas as narrativas, conscientemente ou não, seguem os antigos padrões do mito [...] [e] podem ser entendidas em termos da Jornada do Herói [...]” (VOGLER, 2006, p.48).

Vogler (2006), valendo-se desse estudo, elaborou, de forma bastante didatizada, a chamada “jornada do herói”, em que estabelece uma estrutura básica das narrativas, composta pelas seguintes fases, destacadas em negrito:

Os heróis são apresentados no **Mundo Comum**, onde recebem um **Chamado à Aventura**. Primeiro, ficam relutantes ou recusam o chamado (**Recusa do Chamado**), mas num primeiro **encontro com o Mentor** são encorajados a fazer a **travessia do Primeiro Limiar** e entrar no **Mundo Especial**, onde encontram **Testes, Aliados e Inimigos**. Na **Aproximação da Caverna Oculta**, cruzam um **Segundo Limiar**, onde enfrentam a **Provação**. Ganham sua **Recompensa** e são perseguidos no **Caminho de Volta ao Mundo Comum**. Cruzam então o **Terceiro Limiar**, experimentam uma **Ressureição** e são transformados pela experiência. Chega então o momento do **Retorno com o Elixir**, a benção ou o tesouro que beneficia o Mundo Comum. (p. 66)

Ao tomar conhecimento dessas etapas da jornada do herói, facilmente conseguimos estabelecer paralelos com situações da nossa própria vida, especialmente aquelas que geraram em nós maior aprendizado. Essa conexão se dá porque o fundamento do mito, assim como dos contos tradicionais, é a experiência humana em si. A condensação feita por Campbell das características comuns a todos os mitos é, portanto, uma síntese da jornada de aprendizagem de todos nós.

Nós partimos de uma situação de acomodação, na qual estamos confortáveis com o que conhecemos sobre o mundo, até que uma situação nova nos demanda saberes que ainda não possuímos. Surpreendidos pelo desafio, recuamos e julgamos preferível nada fazer. Nesse momento, surge um parceiro mais experiente, capaz de nos mobilizar e orientar ao longo da empreitada, um mentor. A sua função não é a de transmitir conhecimento, afinal essa aquisição apenas é possível a partir da própria experiência de quem o busca.

Encorajado e ciente de contar com apoio, o aprendiz adentra a nova experiência, na qual ele terá seus saberes postos à

prova e sofrerá tanto a ação de elementos motivadores - como o prazer em adquirir novos conhecimentos – quanto de elementos desmotivadores - como o cansaço, a competição com outros interesses e a falta de tempo. Não será fácil e é importante que não seja. É por meio da superação de obstáculos importantes que se alcança um novo patamar de aprendizado, onde desafios ainda maiores serão postos e ultrapassados. Em retorno a disso, ao sentir que se sabe algo novo de fato, se é tomado por uma grande satisfação e um novo equilíbrio se estabelece.

No entanto, tal estabilidade não é permanente e chega o momento em que tudo o que se sabe é posto à prova, sendo necessário se permitir transformar pela experiência: deixar morrer as velhas crenças para abrir espaço ao novo. Dessa jornada resulta um novo estado de consciência, terreno fértil e receptivo a outras novas aprendizagens.

Na descrição dessas etapas, somos capazes de visualizar com clareza um movimento circular. Afinal, assim que o aprendiz retorna a um estado de repouso, satisfeito por suas novas certezas, ele está de volta ao Mundo Comum, suscetível a receber outros chamados à aventura. Tal movimento se assemelha ao Círculo da Aprendizagem Pluralista, conceito de Hecht (2010) no qual, no processo de aprender algo, perpassamos por quatro diferentes fases: a do saber, a da dúvida, a do não saber e a da descoberta; para que então se possa retornar ao estado de saber e recomeçar tudo novamente. Cada uma dessas fases representa, em sua teoria, as etapas da vida de uma planta: o florescer; o murchar; o morrer e o semear; e o germinar novamente. Essa abordagem, que se tornou fundamento para a Educação Democrática (Id. Ibid), tem por princípio algo que julgamos inerente à aprendizagem: é cíclica, em permanente estado de transformação, assumindo novas formas conforme o que o contexto de vida do aprendiz demanda do mesmo.

Bruner (2001) explicita que “todos os gêneros narrativos giram em torno de algo desejado que está em falta, muitas vezes indicado apenas de forma implícita” (p.96). Dessa forma, de acordo com o autor, ocorre frequentemente de encontrarmos e compreendermos apenas no final de uma história o que, afinal, fez com que ela se desenvolvesse. Trata-se do elixir mencionado na Jornada do Herói, elemento que leva o personagem a embarcar na aventura, mas que apenas adquire sentido ao ser conquistado.

O autor ainda diz que “o motivo da narrativa é [...] corrigir ou explicar o ‘desequilíbrio’ que, antes de mais nada, fez com que a história fosse contada” (BRUNER, 2001, p.119). Entendemos aqui esse desequilíbrio como um elemento essencial não só à história, mas à vida. Sem desequilíbrio não é possível haver desenvolvimento, mudança, criação. Ele é inerente a qualquer movimento, até ao ato de andar: saímos de uma posição estável - com os dois pés no chão - para uma incerteza - quando um dos pés fica suspenso -, em direção a nos estabilizarmos novamente.

Tal desequilíbrio, peça-chave da narrativa, é o que define também o aprendizado. A trajetória apresentada massivamente nas narrativas – tal como dito tanto em Propp (1997) quanto em Campbell (2007) - parte de um contexto no qual não há problemas – uma zona de conforto ou “mundo comum”, como dissemos anteriormente – para, depois de passada toda a tempestade que invariavelmente ocorre, retornar à estabilidade. Mas agora com algo a mais na bagagem.

Esse retorno, ao mesmo tempo em que dá tranquilidade às crianças (BETTELHEIM, 1998), demonstra a elas que o momento final de uma história nunca estará da mesma maneira que o inicial, dado que o “herói” sempre sai modificado da saga em busca do seu elixir. O que preenche a sua bagagem, a experiência pela qual os personagens passaram, é, para nós, equivalente ao aprendizado adquirido, não só por esses, mas também por quem conta e ouve a história.

É também necessário destacar um outro aspecto do conto tradicional, crucial à aprendizagem infantil: a sua estruturação binária. Bruner (1986) ressalta nos contos de fadas exatamente o fato de neles ser encontrada uma estrutura de tipo binário, composta de situações opostas, típica do processo de categorização. Segundo o autor, em função dessa característica, o conto fantástico auxilia as crianças a construir suas próprias narrativas. Bettelheim (1976), corrobora com isso, ao dizer que “a maneira pela qual a criança pode colocar alguma ordem em sua visão de mundo - é dividindo tudo em opostos” (p.74).

Isso se deve ao fato de as estruturas binárias, como bom e mau, certo e errado, reduzirem a complexidade do ambiente (KISHIMOTO, SANTOS e BASÍLIO, 2007) e possibilitarem que a narrativa em questão veicule uma versão atenuada e mais confortável da realidade (EGAN, 1988). Desse modo, tais narrativas podem assumir para a criança a mesma função da brincadeira, à qual ela pode recorrer de acordo com a sua necessidade de lidar com problemas práticos da cultura de pares em que vive (CORSARO, 2002).

Apesar de vermos a estruturação binária dos contos tradicionais com bons olhos, alguns pesquisadores – tal como Gomes (2004) – os qualificam como “antigos”, maniqueístas e conservadores, incentivando o imobilismo e o conformismo. Em contraposição a tal posicionamento, devemos evidenciar que nenhuma história possui um sentido “em si”. A cada momento, a cada nova experiência, nosso sistema classificatório é alterado, as imagens e suas significações vão se transformando, e o modo como passamos a ver o mundo muda. Vygotsky (2003) nos ajuda a abrandar a rigidez com a qual se pode interpretar a estrutura binária dos contos ao dizer que tudo aquilo que desperta em nós um sentimento comum tende a se agregar, ainda que não haja semelhança aparente. Dessa forma, um mesmo signo é capaz de aglutinar elementos heterogêneos, de forma a responder “a nosso estado interior de ânimo e não à lógica exterior destas próprias imagens” (p.21).

Além disso, a criança não se fixa indeterminadamente nos opostos. É capaz de passar a desenvolver noções intermediárias dos conceitos existentes e, desse modo, ampliar a sua percepção do mundo. Egan (2002) expõe que “uma vez estabelecida uma oposição e compreendido seu princípio, as crianças não apenas captam as oposições, como também as usam para atribuir significado a quaisquer termos intermediários” (p. 62).

Nas narrativas das próprias crianças, de algum modo derivadas dos contos tradicionais que as mesmas escutam (EGAN,

1989), também encontramos conflitos binários. Ao longo das contações de “O Ganso de Ouro” (Estés, 2005a), houve algumas problematizações com relação a um binômio específico - bobo x esperto -, ocorridas a partir do nome do seu personagem principal, “João Bobão”. Ser bobo, para as crianças pesquisadas, pôde tanto envolver não saber voltar para casa / se perder; como não ser gentil e generoso com as outras pessoas, como foi o caso dos dois irmãos mais velhos do personagem principal, que não dividiram o seu lanche com o idoso pedinte na entrada da floresta, portando-se de forma arrogante.

Ser esperto, para algumas crianças, seria justamente possuir as virtudes que João apresentava, de gentileza e generosidade, como demonstradas no contato que o personagem teve com um senhor pedinte na floresta, dividindo com o mesmo o seu lanche, mesmo que fosse pouco: “*Ele é esperto! Ele não é bobo porque ele dividiu o lanche dele com o velho*” (Nicácio, turma 2).

Outro paralelo que estabeleceram com a esperteza de João foi o de possuir conhecimento ou sabedoria. No caso, essas qualidades seriam equivalentes à capacidade do personagem para concluir que, ao passo que o modo de agir dos seus irmãos não surtiu bons resultados, a solução seria agir de maneira distinta à deles para que o mesmo não lhe ocorresse.

Ao longo de toda a pesquisa, os comentários das crianças foram marcadamente binários, contrapondo uma rejeição às figuras sociais menos valorizadas – como ladrões e serviçais - com uma admiração pelas mais benquistas socialmente – como o rei e o aventureiro. Os papéis de gênero também estiveram representados binariamente em suas falas, destinando à mulher a função de mãe e as características de frágil e vaidosa; enquanto ao homem, uma postura corajosa e de liderança. O negro, não normal e feio, em oposição ao branco, normal e, portanto, bonito. Mas o binômio mais frequente foi o do bem x mal, presente muitas vezes no questionamento das crianças em razão de sua necessidade de categorizar os personagens das histórias.

Notamos, portanto, que para não cairmos em uma polarização extrema e, desse modo, reforçarmos estereótipos e preconceitos, a mediação do adulto é essencial. Uma mediação que permita à criança somar seus conhecimentos prévios a outros, de maneira a agregar outras referências e assim ampliar cenários, rumo a uma experiência educativa (DEWEY, 1959).

Notas

Referências Bibliográficas

BENJAMIN, W. O narrador. In: BENJAMIN, W. (Ed.). **Textos recolhidos**. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Os pensadores).

_____. O narrador. In: (Ed.). **Obras escolhidas I: Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BETTELHEIM, B. **The Uses of Enchantment: The Meaning and Importance of Fairy Tales** New York: Knopf, 1976.

_____. **A Psicanálise dos Contos de Fadas**. 6a. Lisboa: Bertrand Editora, 1998.

_____. **A Psicanálise dos Contos de Fadas**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

BRUNER, J. **Realidade Mental, Mundos Possíveis**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. **A cultura da educação**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 2001.

CAMPBELL, J. **O herói de mil faces**. São Paulo: Pensamento, 2007.

CORSARO, W. A. A reprodução interpretativa do brincar ao faz-de-conta das crianças. **Educação, Sociedade e Cultura**, v. 17, p. p.113-134, 2002.

CRESWELL, J. **Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing among Five Traditions**. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 1998.

DEWEY, J. M. **Democracia e educação: introdução à filosofia da educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

EGAN, K. **Teaching as Story Telling**. Chicago: The University of Chicago Press, 1989.

EGAN, K. E. La forma narrativa y la organización del significado. In: (Ed.) **La comprensión de la realidad em la educación infantil y primaria**. Madrid: Morata, 1988.

_____. **A Mente Educada: Os Males da Educação e a Ineficiência Educacional nas Escolas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

GOLD, R. Roles in sociological field observation. **Social Forces**, v. 36, p. 217-213, 1958.

GOMES, R. S. O Ensino da Leitura: Uma abordagem Semiótica. **Linguagem em (Re)vista**, Niterói, RJ, v. 1, n.1, 2004. Disponível em: < <http://www.filologia.org.br/linguagememrevista/1/completo.pdf> >. Acesso em: 20/07/2017.

HAMPATÉ BÂ, H. A tradição viva. In: KI-ZERBO, J. (Ed.) **História Geral da África I. Metodologia e pré-história da África**. São Paulo: Ed. Ática/UNESCO, 1980. p.p.181-218.

HECHT, Y. **Democratic Education: A beginning of a story**. Israel: Innovation Culture, 2010.

KISHIMOTO, T. M. Brincadeiras e Narrativas Infantis: Contribuições de J. Bruner para a Pedagogia da Infância. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M. e PINAZZA, M. (Ed.). **Pedagogia(s) da Infância: dialogando com o passado, construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007. p.p.249-275.

KISHIMOTO, T. M.; SANTOS, M. L. R.; BASÍLIO, D. R. Narrativas infantis: um estudo de caso em uma instituição infantil. **Educação e Pesquisa**, v. 33 n. 3, p. 427-444, 2007.

MACHADO, R. **A arte da palavra e da escuta**. São Paulo: Reviravolta, 2015.

PROPP, V. **Morphologie du conte**. Paris: Editions du Seuil, 1970.

_____. **As origens históricas do conto maravilhoso**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

UNESCO. **Revised Recommendation concerning the International Standardization of Educational Statistics** Paris 1978.

VOGLER, C. **A Jornada do Escritor: estruturas míticas para escritores**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

VYGOTSKY, L. S. **La imaginación y el arte en la infancia. Ensayo psicológico.** Madrid: Akal, 2003.