

## AS HISTÓRIAS EM EDUCAÇÃO - A FUNÇÃO MEDIÁTICA DA NARRATIVA

1995, *Ensinus*, 3, 25-28

**Maria do Céu Roldão**

*Escola Superior de Educação de Santarém*

*Doutorada em Ciências da Educação*

*Tomadas globalmente, as histórias são ficção; contudo todas contêm a sua parcela de verdade (Platão, in Cornford, 1978, p.68).*

As histórias podem talvez ser consideradas como um dos poucos "universais culturais" que se conhecem, na medida em que atravessam tempos e culturas, são património das mais diversas matrizes culturais, vêm de tempos imemoriais e de culturas diversíssimas, constituindo-se como veículos privilegiados do simbólico e assumem, conseqüentemente, o papel de instrumentos educativos naturais, se assim podemos exprimir-nos.

Não será assim de estranhar que contar e ouvir histórias - e mais tarde lê-las, ao longo de toda a vida, em culturas letradas - venha sendo não só prática comum de iniciação social, e ritual frequente de apropriação cultural, mas também instrumento "didáctico" privilegiado em culturas orais e mesmo em culturas letradas, apesar de aqui o seu enorme poder comunicativo tender a esbater-se numa mera dimensão lúdica que as nossas sociedades ocidentais teimam em dissociar, lamentavelmente, das aprendizagens escolares formais.

Do valor educativo da história falava já Platão, insistindo no poderoso fascínio que exercem sobre a mente, sobretudo das crianças, mas não só, tornando fácil de memorizar e interiorizar o significado que lhes está associado. Para o grande filósofo grego tal potencial deveria ser utilizado para veicular as "boas" mensagens e os exemplos desejáveis, adentro da utopia moralista e fortemente normativa que concebeu na "República". O que nos leva a referir aqui este pai fundador do pensamento ocidental não é a sua particular concepção da utilidade socio-educativa das histórias nem os controversos fins doutrinadores que reputava de desejáveis, mas

sim o facto de que se tenha dado conta do potencial transmissivo e interactivo de que a história, enquanto artefacto cultural, é portadora.

Nos nossos dias, autores ligados à psicanálise como Bruno Betelheim, desvendaram outro tipo de insuspeitadas e fascinantes potencialidades de desmontagem simbólico-afectiva das histórias infantis ocidentais no que se refere à transposição do inconsciente individual e colectivo. Também a leitura de Betelheim (1978) é aqui referenciada como reveladora dos diversos níveis a que a história expressa, influencia e reconstrói as dimensões mais profundas do sentir e do pensar.

O objectivo do presente artigo consiste em equacionar algumas questões associadas às potencialidades educativas da história, concebida como instrumento de organização do pensamento e da realidade, no sentido de reflectir sobre algumas implicações educativas que podem advir do uso adequado do formato da história como instrumento estruturante de aprendizagens. Distinguiremos assim as seguintes linhas de análise:

- Que caracteriza, no essencial, uma história, no sentido de artefacto cultural produzido, reconstruído e consumido por uma dada sociedade? Quais os elementos constitutivos que nela se podem identificar?

- Em que medida esse formato caracterizador da história a torna estruturante da realidade e facilitadora da organização do pensamento?

- De que modo a estrutura da história, essencialmente no seu modelo narrativo, pode transpôr-se para a educação como forma organizadora da aprendizagem de conteúdos, conceitos e até valores e atitudes, a nível curricular?

### **Que é uma história?**

O conceito é-nos de tal forma próximo que quase se torna difícil defini-lo. Basicamente, a história, nas suas várias formas (conto tradicional, lenda, mito, parábola, e até romance, peça de teatro ou história de cinema), apresenta como características definidoras comuns (1) o desenvolvimento de uma **acção** desencadeada por uma **situação conflitual**, descrita num quadro **narrativo-temporal**, real ou imaginário, (2) a vivência pelos protagonistas de **tensões ou oposições binárias** geradoras de conflitos, e(3) a **resolução** final dessas tensões, positiva, negativa, ou requestionante, através de alguma forma de superação dos conflitos desenvolvidos ao longo da acção.

Este formato, relativamente simples, parece particularmente acessível e significativo para a compreensão da realidade, talvez pela semelhança extrema com o padrão mais comum das **experiências vividas** intimamente por cada um no plano emocional, na resolução dos conflitos com que se constrói, desde bem cedo e pouco a pouco, a apreensão da realidade pelo indivíduo (Egan, 1994).

Uma outra característica da história que aparece associada à sua função de organizadora privilegiada do mundo envolvente reside no seu carácter **mediato**, isto é, **transposto**, que torna possível ao sujeito o suficiente **distanciamento afectivo** necessário á apreciação de situações, eventos, emoções e decisões.e, simultaneamente a **proximidade** que se gera através dos **mecanismos de identificação** suscitados pela história. É afinal isto que se passa na mente e nas emoções da criança embebida num dos seus contos ou aventuras favoritas - quantas vezes complexos, abstractos e lidando com realidades exóticas - tal como quando um de nós, adultos, se permite disfrutar a leitura dum bom "roman-fleuve" ou se extasia com uma "história bem contada" no teatro ou no cinema.

### **A história como organizador do conhecimento**

Parece assim claro que o formato da história ou narrativa , que acima descrevemos, funciona como uma ferramenta do espírito particularmente apropriada para atribuir sentido ao real e o tornar, digamos, humanizado. Não terá sido, certamente, por acaso que os grandes místicos e prégadores recorreram a parábolas, histórias e metáforas para tornar claro e acessível o sentido complexo das suas mensagens. Também não é raro que um professor sinta a necessidade de "criar" uma história concreta, um "por exemplo", quando pretende clarificar fenómenos cuja complexidade é difícil de analisar. A história revela-se, assim, um poderoso clarificador de significados, permanentemente chamado a apoiar o discernimento e discriminação da realidade.

Permite ainda a história a atribuição de sentidos e a sua hierarquização, ou seja, através das narrativas é possível ordenar e organizar categorias de factos, situações ou emoções, estabelecendo entre elas nexos relacionais de vária ordem: a história permite organizar a complexidade do real, em formas inicialmente simplificadoras (oposições simples de categorias- bom/mau, bonito/feio,

justo/injusto) que evoluem, por mediações sucessivas, para categorizações mais finas e de maior complexidade (Egan, 1994).

Não surpreende, pois, que as histórias, em sentido lato, não só seduzam, atraiam e proporcionem prazer e adesão, mas também contribuem, de facto, para melhorar e aprofundar o conhecimento do mundo e de nós próprios.

### **Ensinar usando o formato da história**

O currículo escolar não tem considerado as histórias nesta perspectiva. São quase sempre encaradas como momentos lúdicos, complementos estéticos úteis, "franjas" da aprendizagem, mas raramente colocadas no "núcleo duro" do trabalho escolar. O que só pode ser lamentado como um considerável desperdício de um instrumento intelectual de validade universal, de eficácia reconhecida e, além de tudo, proporcionador de experiências de aprendizagem extremamente gratificantes.

A este propósito, parece-nos oportuno deixar aqui, a título de sugestão para educadores, o contributo de duas perspectivas de trabalho educativo centradas, precisamente, na história.

No primeiro caso, trata-se de Kieran Egan, um autor canadiano que tem dedicado uma quantidade apreciável do seu estudo e teorização a esta problemática. Uma das suas obras "*Teaching as Storytelling*", está agora disponível em versão portuguesa nas Publicações Dom Quixote. (*O uso da narrativa como técnica de ensino*, 1994) Segundo este autor, não se trata de contar "histórias" de ficção, mas sim de organizar os conteúdos de aprendizagem de qualquer das áreas curriculares segundo a estrutura da história, e de acordo com os níveis etários dos alunos, ou seja, enquadrando-os numa estrutura narrativa que incorpore as componentes da narrativa já descritas. Por exemplo, o estudo da comunidade, habitualmente desenvolvido através de levantamentos descritivos e explicativos, ganhará muito mais sentido se se estruturar em torno de uns quantos eixos narrativos protagonizados por indivíduos. Suponha-se, por exemplo que uma catástrofe imaginária isola totalmente uma povoação ou cidade: como vão os seus habitantes concretos fazer face à situação? É todo um sem número de conhecimentos e conceitos relativos à natureza, ao ambiente, às comunicações, às funções na/da comunidade, que se podem facilmente estruturar a partir de uma narrativa deste tipo (p.56 e ss.). Como comenta este autor "*ao contar uma história, não se começa por definir objectivos e, no entanto, as histórias são*

*instrumentos altamente eficientes na comunicação de significados. . ensinar diz respeito à organização e comunicação de significados e, para isso, utilizaremos um modelo resultante de um dos mais poderosos e influentes modos de o fazer desde sempre"(p.51).*

Numa linha semelhante se pode situar um movimento que tem vindo a desenvolver investigação e a produzir materiais de trabalho para a aula, conhecido como "storyline approach". Colaboram neste projecto investigadores da Holanda, Alemanha e Escócia (Letschert,1992) Também aqui a preocupação central consiste em estruturar os conteúdos e conceitos em forma de história, organizando-os e planificando-os de forma diferente da tradicional nas nossas escolas: em sequências de episódios, para cada um dos quais se organiza a aprendizagem de conceitos a partir de questões-chave. Escolhido o tópico, desenvolve-se a sequência de episódios, prevêem-se os conceitos e questões-chave a explorar resultantes de cada episódio e programam-se consequentemente as actividades que os alunos terão de desenvolver para os clarificar, bem como a previsão dos recursos e os modos e momentos de avaliação.

Exemplos de **Tópicos** - uma família planeia umas férias na Islândia;

- a história dum rio;
- a plantação de flores numa zona degradada,
- uma viagem de pesquisa científica,
- a preparação e concretização da mudança de um desportista para um clube estrangeiro.

### Esquema de desenvolvimento da "storyline"

Sequência da história	Questões chave / conceitos	Actividades dos alunos	Organização da aula	Recursos	Avaliação
Episódio 1					
Episódio 2					
Episódio 3					
Episódio 4					

Trata-se, assim, de reorganizar os conteúdos curriculares de acordo com uma outra lógica, mais rica de significado e mais adequada à estrutura interpretativa e organizativa do pensamento dos alunos - a lógica da história, esse antiquíssimo utensílio da mente humana (Lévi-Strauss, 1966), desde sempre usado para compreender, organizar e atribuir sentido ao mundo, apelando para faculdades tão poderosas e negligenciadas pela educação formal como, por exemplo, a imaginação.

### REFERÊNCIAS

- Bettelheim, B. (1978; 1ª ed. 1975). *The Uses of Enchantment*. New York: Vintage Books.
- Cornford, F. (1978; 1ª ed. 1941). *The Republic of Plato*. New York: Oxford University Press.
- Egan, K. (1994; versão original 1986). *O Uso da Narrativa com Técnica de Ensino*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Letschert, J. (1992). *Topicwork - A Storyline Approach*. Glasgow, Scotland: European Association for Educational Design (EED).
- Lévi-Strauss, C. (1966). *The Savage Mind*. Chicago: University of Chicago Press.
- Roldão, M.C. (1990). *Stories in Education - Plato Revisited*. Vancouver, Canada: Simon Fraser University (texto não publicado)