

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**SIMONE FÁTIMA HALABURA FOLLADOR**

**DO SABOR DE CONTAR HISTÓRIAS AO SABER SOBRE A  
HISTÓRIA PARA O OUVINTE:**

**estudo sobre a contribuição da contação de histórias ao  
desenvolvimento do pensamento na criança**

**PORTO ALEGRE**

**2011**

**SIMONE FÁTIMA HALABURA FOLLADOR**

**DO SABOR DE CONTAR HISTÓRIAS AO SABER SOBRE A  
HISTÓRIA PARA O OUVINTE:**

**estudo sobre a contribuição da contação de histórias ao  
desenvolvimento do pensamento na criança**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Darli Collares

**PORTO ALEGRE**

**2011**

## DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO

F667s FOLLADOR, Simone Fátima Halabura

Do sabor de contar histórias ao saber sobre a história para o ouvinte: estudo sobre a contribuição da contação de histórias ao desenvolvimento do pensamento na criança / Simone Fátima Halabura Follador; orientadora: Darli Collares. – Porto Alegre, 2011.

103f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2011, Porto Alegre.

1. Contação de histórias. 2. Desenvolvimento infantil. 3. Ensino Fundamental. I. Collares, Darli. II. Título.

CDU: 159.922.7

**Simone Fátima Halabura Follador**

**DO SABOR DE CONTAR HISTÓRIAS AO SABER SOBRE A HISTÓRIA PARA O  
OUVINTE:**

**estudo sobre a contribuição da contação de histórias ao desenvolvimento do  
pensamento na criança.**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

**BANCA EXAMINADORA**

.....  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Darli Collares (orientadora)  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS

.....  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Dinorah Fraga  
Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS

.....  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Luiza Becker  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS

.....  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vera Lúcia Bertoni dos Santos  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS

.....  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Graciela Reyna Quijano  
Universidade Federal da Integração Latino-Americana - UNILA

Aprovada em \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Aos ouvintes, leitores e contadores de histórias da turma com a qual trabalhei no ano de 2010, participantes da pesquisa, por tornarem as histórias ainda mais instigadoras em minha vida, me mostrando o sabor e saber que elas proporcionam.

## AGRADECIMENTOS

Obrigada...

Darli, professora, orientadora e amiga, pela confiança e apoio que me deste em todos os momentos. Acolheste minhas construções com olhar atento e cuidadoso, e assim como não separas a teoria da prática, dando vida aos escritos piagetianos, também mantiveste a vida desta dissertação.

Dinorá Fraga e Maria Luiza Rheingantz Becker, professoras que me mostraram possibilidades de como “coordenar” os elementos desta dissertação.

Bruna, Fernanda, Karine e Suyan, amigas, colegas, pelo incentivo, e, em especial, Bruna, que me fez acreditar e vislumbrar o Mestrado, além de me apresentar Piaget com graça e leveza.

Tiele Superti e Sílvia Crescêncio Valentim, amigas do Colégio no qual trabalho, professoras, colegas, nas quais encontrei acolhimento, paciência e apoio incondicional. Eu diria... Só vocês mesmo!

Meus colegas do Núcleo de Estudos NECAEA, pelas trocas nos momentos de estudo, pela paciência de assistirem aos ensaios e pelas sugestões.

Pais dos alunos participantes desta pesquisa, pela amizade, parceria e presença constante. O ano de 2010 ficará sempre guardado nas memórias de “Coração de Tinta”!

Minha família, meu amor, Roberto, que trilhou comigo este caminho desde minha formação no magistério, que acreditou em mim e me deu incentivo em todos os momentos. Meus amores Kimberley e Luiggi, pela compreensão.

Meus pais e irmãos que acreditaram que era possível contar esta história. À Cleusa, em especial, por vivenciar comigo as primeiras histórias na infância.

## RESUMO

Esta dissertação tem como foco o estudo da contribuição da contação de histórias no desenvolvimento do pensamento na criança. Tendo a Epistemologia Genética como base teórica, pude vislumbrar, no meu fazer de contadora de histórias e professora, a possibilidade de também me constituir como pesquisadora, buscando, nas significações realizadas pelos meus alunos em relação às histórias que eu contava, possibilidades de compreender o percurso de seu pensamento. A investigação foi realizada com um grupo de alunos do 1º ano do Ensino Fundamental de 9 anos, de uma escola privada do município de Porto Alegre, na qual atuei como professora, em 2010. A contação de histórias, através do tempo e no espaço de sala de aula, torna-se elemento importante no estudo da constituição do sujeito que, entre pares e no convívio social, aprende a significar os acontecimentos e a acolher o ponto de vista do outro, enquanto constrói estruturas próprias do pensamento operatório.

**PALAVRAS-CHAVE:** Contação de histórias. Desenvolvimento infantil. Ensino Fundamental. Pensamento operatório. Epistemologia genética.

## RESUMÉN

Esta disertación tiene como objetivo principal el estudio de la contribución del contar historias – aquí: “contación de histórias” – en el desarrollo del pensamiento de los niños. Teniendo la Epistemología Genética como base teórica, pude vislumbrar, en mis hechos como “contadora” de historias y profesora, la posibilidad de también constituirme como investigadora, buscando, en las significaciones realizadas por mis alumnos en relación a las historias que contaba, posibilidades de comprender la ruta de su pensamiento. La investigación fue realizada con un grupo de estudiantes del 1<sup>er</sup> año del Enseñanza Fundamental de 9 años, de una escuela privada en Porto Alegre, en la cual fui profesora, en 2010. La “contación” de historia, a través del tiempo y en el espacio del aula, se vuelve elemento importante en el estudio de la constitución del sujeto que, entre pares y, en la convivencia social, aprende a significar los acontecimientos y a acoger el punto de vista de otros, mientras construye estructuras propias del pensamiento operacional.

**PALABRAS-CLAVE:** Contación de histórias. Desarrollo del niño. Escuela Primaria. Pensamiento operacional. Epistemología genética.



## SUMÁRIO

<b>1 APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>9</b>
<b>PRIMEIRA PARTE.....</b>	<b>12</b>
<b>2 PARA COMEÇAR A HISTÓRIA .....</b>	<b>13</b>
2.1 O OUVINTE TEM UMA HISTÓRIA: A SUA HISTÓRIA.....	13
2.2 MEUS TEMPOS DE INFÂNCIA: MINHA HISTÓRIA COM AS HISTÓRIAS.....	16
<b>3 REVISITANDO A HISTÓRIA .....</b>	<b>20</b>
3.1 CONTANDO A HISTÓRIA DAS HISTÓRIAS E DE SEUS CONTADORES.....	20
3.2 DE OUVINTE À CONTADORA DE HISTÓRIAS .....	27
3.3 AS HISTÓRIAS E OS VÍNCULOS POSSÍVEIS COM MEUS OUVINTES.....	27
<b>4 E O TEMPO? QUANTO TEMPO O TEMPO TEM? .....</b>	<b>30</b>
4.1 O TEMPO TAMBÉM TEM SUA HISTÓRIA.....	30
4.2 O TEMPO DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NO TEMPO DO .....	37
DESENVOLVIMENTO .....	37
<b>5 NA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS, MINHA HISTÓRIA COM PIAGET.....</b>	<b>41</b>
5.1 ENCONTROS ENC'ONTADORES COM PIAGET .....	43
5.2 A REPRESENTAÇÃO EM PIAGET .....	46
5.3 FATORES DE DESENVOLVIMENTO COGNITIVO.....	48
<b>SEGUNDA PARTE .....</b>	<b>52</b>
<b>6 A HISTÓRIA DAS INVESTIGAÇÕES DE UMA CONTADORA DE HISTÓRIAS ..</b>	<b>53</b>
6.1 INQUIETAÇÕES DE UMA CONTADORA DE HISTÓRIAS .....	53
6.2 CENÁRIO E PERSONAGENS DA HISTÓRIA INVESTIGATIVA .....	53
6.3 OS MÉTODOS UTILIZADOS.....	54
<b>7 AS HISTÓRIAS DESTA HISTÓRIA INVESTIGATIVA .....</b>	<b>60</b>
7.1 CAIXA MÁGICA DE SURPRESA (abril de 2010).....	60
<b>7.1.1 A poesia declamada.....</b>	<b>60</b>
<b>7.1.2 A poesia pensada pelas crianças .....</b>	<b>61</b>
<b>7.1.3 Interpretações.....</b>	<b>62</b>
7.2 O LIVRO QUE QUERIA SER BRINQUEDO (julho de 2010).....	63
<b>7.2.1 A história contada .....</b>	<b>63</b>
<b>7.2.2 A história pensada pelas crianças.....</b>	<b>65</b>
<b>7.2.3 Interpretações.....</b>	<b>66</b>
7.3 CORAÇÃO DE TINTA (setembro de 2010).....	68

<b>7.3.1 Coração de Tinta – O presente.....</b>	<b>68</b>
<b>7.3.2 Coração de Tinta - suposições de Bella.....</b>	<b>69</b>
<b>7.3.3 Interpretações.....</b>	<b>70</b>
<b>7.4 JOÃO E MARIA (outubro de 2010) .....</b>	<b>72</b>
<b>7.4.1 A história contada .....</b>	<b>72</b>
<b>7.4.2 A história pensada pelas crianças.....</b>	<b>75</b>
<b>7.4.3. Interpretações.....</b>	<b>77</b>
<b>7.5 A LEBRE E A TARTARUGA (outubro de 2010) .....</b>	<b>79</b>
<b>7.5.1 A história contada .....</b>	<b>79</b>
<b>7.5.2 A história pensada pelas crianças.....</b>	<b>80</b>
<b>7.5.3 Interpretações.....</b>	<b>82</b>
<b>7.6 CHAPEUZINHO VERMELHO (Novembro de 2010) .....</b>	<b>87</b>
<b>7.6.1 A história contada (adaptação Grimm, 1994).....</b>	<b>87</b>
<b>7.6.2 A história pensada pelas crianças.....</b>	<b>88</b>
<b>7.6.3 Interpretações.....</b>	<b>88</b>
<b>7.7 COMPREENSÕES DA CONTADORA QUE SE FEZ PESQUISADORA .....</b>	<b>90</b>
<b>8 DO SABOR AO SABER: O SABOR DE SABER.....</b>	<b>94</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>98</b>
<b>ANEXO A: CARTA DE APRESENTAÇÃO À ESCOLA.....</b>	<b>102</b>
<b>ANEXO B: TERMO DE CONSENTIMENTO.....</b>	<b>103</b>

## 1 APRESENTAÇÃO

Como contadora de histórias, docente e pesquisadora, tenho buscado aprofundar meus estudos sobre a relação entre a contação de histórias e o percurso do pensamento infantil, tendo a primeira como um elemento importante na constituição do segundo. Essa temática me é valorosa e ao mesmo tempo intrigante. Algo que me era comum fazer, desde a infância, e com mais afinco durante minha trajetória de formação, no Magistério e na Pedagogia, por ocasião dos estágios, foi tomando um espaço primordial em minha vida no cotidiano da docência.

O estudo apresentado nesta dissertação refere-se às contações de histórias realizadas na sala de aula, por mim, por haver vislumbrado na atividade de contar histórias, a possibilidade de investigar e compreender como as crianças as significam e, no convívio com seus pares, constroem estruturas que lhes dão base para o pensamento operatório. Para tanto, busquei aporte teórico na Epistemologia Genética de Jean Piaget, cujos estudos evidenciaram as construções realizadas pela criança no próprio percurso de pensamento. Desse modo, organizo esta dissertação em duas partes, sendo que a Primeira Parte constitui-se através de 4 capítulos, reunindo os estudos que busquei construir para contextualizar a temática, o foco de interesse pessoal e mote da investigação.

Na primeira parte, no 2º capítulo: “Para começar a história” trago a temática da leitura, através das abordagens de Antunes, Bachelard, Busatto e Orlandi, compreendendo contador e ouvintes das histórias como co-leitores das mesmas, pois atribuem sentidos próprios a essas experiências, ressignificando-as. Destaco também as memórias da minha infância, ao lembrar e reviver os bons momentos que as histórias me proporcionaram, pois foi através dessa reconstrução da minha própria história de vida, que pude compreender as leituras que realizei durante a trajetória como ouvinte e os significados por mim construídos em relação às próprias experiências infantis.

No 3º capítulo, em “Revisitando a história”, busco a origem e percurso das histórias e seus contadores, desde a ancestralidade e de como se difundiram até os dias atuais, pois muitas delas se mantiveram, sendo ressignificadas através da oralidade. Destaco o papel do contador de histórias como elemento fundamental na propagação da cultura e tradição dos povos, pelo vínculo mantido com seus ouvintes. Trago também nesse capítulo, meus movimentos ao me constituir

contadora de histórias e as memórias dos vínculos construídos com as crianças através das contações, em tempos subjetivos e intensos, de imaginação, alegria e brincadeira, reconhecidos pelos gregos como tempos *aiônicos*. Autores como Campbell, Rissi, Gonçalves, Hampaté-Bâ, Phillip, Benjamim, Traça, Cascudo, Souza, Lobato, Koan, Piaget e outros, auxiliam-me na composição dessa história.

No 4º capítulo “Quanto tempo o tempo tem?”, busco, através de uma breve história da evolução humana contada por Oliveira, compreender a construção da temporalidade. A História nos mostra como o progresso da Ciência foi constituindo a ressignificação da noção de tempo ao longo da trajetória do desenvolvimento humano, chegando a teorizar sobre múltiplos tempos. Essa trajetória também pode ser vista na criança, que parte de um tempo interno, intenso, subjetivo, da brincadeira, para um tempo objetivo, da organização, da lógica, das operações, e é o que procuro demonstrar apoiando-me em Piaget, ao longo do capítulo.

No 5º capítulo, “Na contação de histórias, minha história com Piaget”, traço a linha teórica que sustenta a investigação, tratando das questões do desenvolvimento infantil, focando meus estudos nas fases pré-operatória e operatória do sujeito, elencando características próprias das mesmas.

A Segunda Parte contém a investigação propriamente dita e está organizada em 3 capítulos, do 6º ao 8º capítulos. No 6º capítulo “A história das investigações de uma contadora de histórias” apresento o contexto e sujeitos da Pesquisa, bem como a Metodologia utilizada para a coleta de dados, na qual três métodos foram eleitos: a contação de histórias; a conversa sobre a história contada, complementada com o interrogatório clínico, havendo intervenção da contadora; e análise crítica dos protocolos constituídos após os momentos de contação.

No 7º capítulo “As histórias desta história investigativa”, trago os elementos da investigação, composta pelas histórias contadas por mim e os meandros do pensamento percorridos pelas crianças, através de suas narrativas e das conversas surgidas após as contações, constituintes dos protocolos, e as análises dos mesmos. Concluo esse capítulo através de um entrelaçamento das ideias nele apresentadas.

No 8º capítulo “Do sabor ao saber: o sabor de saber”, comunico a alegria que sinto em poder compartilhar este estudo com os leitores. O desejo de saber das histórias e dos meus ouvintes me envolveu num percurso de construções e reconstruções contínuas e inquietas, dando um novo sabor ao ato de contar

histórias: sabê-las para o ouvinte e ressignificá-las no fazer investigativo de minha vida docente. O caráter construtivo não se esgota aqui, por evidenciar saberes que ainda necessitam de novos sabores!

**PRIMEIRA PARTE**

Vou lhes contar uma história  
meio sem pé  
nem cabeça  
e que por isso não usa  
nem sapato nem chapéu.  
É uma história descalça  
que gosta de pisar na grama  
e de sentir os cabelos  
despenteados pelo vento.  
Vou lhes contar uma história,  
Esperem só um momento.

José Paulo Paes

## 2 PARA COMEÇAR A HISTÓRIA

### 2.1 O OUVINTE TEM UMA HISTÓRIA: A SUA HISTÓRIA

Talvez atrás da história [...] haja outra, muito maior,  
que se modifica como acontece no nosso mundo.  
E talvez as letras [...] sejam somente a tampa de uma panela que contém  
muitas coisas além das que podemos ler.

Cornélia Funke

Desde o momento em que somos gerados e até antes disso, nossa história já está sendo construída. Ela possibilitará leituras variadas e será ressignificada ao longo de nossa vida. Quando duas pessoas se encontram, no caso, nossos pais, oportunizando-nos a vida, esse encontro já carrega consigo uma história, ou melhor, duas histórias já marcadas por muitas outras. Histórias essas que se engendram, geram trocas, formam vínculos e, assim, dão início à nossa história.

Já durante a gestação, os pais, a família, os amigos, os personagens da nossa história, vão preparando o cenário e o enredo da narrativa da qual seremos protagonistas. Nosso nome passa pelo crivo da família, que o acolhe ou não, pois nomes estão intimamente ligados a uma história de significados, traduzindo por vezes, marcas deixadas na própria família ou na humanidade. O tempo de gestação guarda momentos únicos, como a descoberta da gravidez e os sentimentos aflorados, a primeira consulta com o obstetra, o primeiro exame ecográfico e tantos outros. Assim, vamos experimentando um vasto acervo de sentidos, diante da grandiosa experiência que é viver!

Walda Antunes (2006) atribui nossas primeiras leituras às significações construídas através dos sentidos: audição, tato, olfato e paladar - através do cheiro e do gosto do leite materno, da sensação de prazer que o ato de mamar nos traz e pela saciedade da fome; através das cantigas de ninar e do toque carinhoso, que nos trazem a tranquilidade e o repouso. Aos poucos, também o sentido da visão se amplia, e através do corpo todo vamos realizando leituras do mundo que nos cerca, das pessoas com quem convivemos.

Protagonizamos uma história vivenciada por certo período de nossas vidas, sem ao menos nos dar conta, já que ainda não construímos esquemas cognitivos para esse fim. Essa história nos será contada ao longo de nosso crescimento e será

o nosso acervo de sentidos, de significados construídos pelas primeiras leituras a nosso respeito, realizadas pela experiência e pela memória de nossos autores coadjuvantes: os familiares e os amigos. Bachelard (1988, p. 93) afirma que “somente pela narração dos outros é que conhecemos nossa unidade”. Segundo o autor, é pelo “fio de nossa história” contada por outros que acabamos por nos parecer a nós mesmos.

Desde muito cedo, já temos uma história a ser lida, significada e também contada! Mais tarde passamos a ler além das experiências sensoriais, também os gestos, as expressões, a voz e os sons – e por essas leituras todas vamos dando sentido à nossa vida, ou seja, é através delas que a significamos.

O sentido de leitura a que me refiro nesse estudo é pensado também por Orlandi (1996) e trata da interpretação e compreensão, ou melhor, das significações possíveis a partir das leituras ofertadas ao ouvinte, pelo contador de histórias, também leitor em primeira instância, pois atribui significados ao seu fazer. Busatto afirma que ao contar uma história:

[...] é a história que se narra através de mim. Eu me torno a história. Eu me torno a minha própria história. Neste contexto, **o contador de histórias é também um espectador, um leitor**. Ao trazer do coração para o corpo presente as histórias narradas e suas significações, ativa-se a instância do recordar a si próprio, da experiência vivida. (BUSATTO, 2007, p.14, grifos meus)

Assim, podemos dizer que uma mesma história abre possibilidades para diversas leituras, significações, nos diferentes momentos e contextos. Para Orlandi (1996, p.11) o leitor “não apreende meramente um sentido que está lá (no caso, no texto da história)”, mas sim, cria e recria outros sentidos que lhe convém ou lhe são possíveis naquele momento pela experiência vivida.

Ao realizarmos nossas leituras diante da narração de uma história, contadores e ouvintes, significamos ao nosso modo o texto que nos é ofertado, pois “o texto é de natureza incompleto” e uma vez que a incompletude “se constitui na interação, o sentido do texto não se aloja em cada um dos interlocutores separadamente”, mas sim, na experiência de ambos, considerando-se “não apenas o que está dito, mas também o que está implícito: aquilo que não está dito e também está significando.”



O 'contar histórias' faz parte da nossa vida e ouvir a própria história permite-nos ressignificá-la. Ao ouvir histórias, a criança torna-se produtora de leituras variadas, pois busca desenhar internamente através das pistas que a voz e a expressão do contador lhes trazem, memórias de um tempo vivenciado por ela ou não, de épocas e lugares, de personagens que conhece e dos que apenas ouviu falar, mas que fazem parte da sua existência. Torna-se, assim, co-autora daquilo que lhe é contado, já que passa a reviver experiências significativas vinculadas ao sentido da própria vida. É possível afirmar que "todo leitor tem sua própria história de leitura.". (ORLANDI, 1946, p.43)

Ao realizarmos a escolha de uma história para contar, nela previmos leituras possíveis, leituras impregnadas pela nossa experiência, valores, vivências e crenças. Orlandi, na obra já referida, aponta, porém, a importância de ficarmos alertas para a imprevisibilidade que há diante das leituras a serem realizadas, já que a dinâmica entre a previsibilidade e as leituras possíveis tem nuances indeterminantes na multiplicidade de sentidos produzidos pelo leitor. Assim, importa cuidar-se para que não se petrifiquem essas leituras previstas, a fim de que possa acontecer "a descoberta, a leitura nova" de um texto.

A cada vez que contamos uma história, a mesma história, descobrimos nela outros significados, vindo dos diferentes ouvintes, ainda não percebidos ou pensados antes e os ressignificamos. Busatto alerta para o que faz o contador de histórias:

[...] muitas vezes, de forma até intuitiva, ainda que sem saber, deixa a narração aberta [...] sua narração expõe vazios, convida o ouvinte a ser o intérprete daquilo que é narrado. Convém lembrar que o contador tradicional, ao narrar os contos da tradição popular: contos de fadas, lendas, mitos, causos, já se depara com uma particularidade desses contos, que é a de abrir espaços para que possamos imaginar o que irá acontecer depois do "... e foram felizes para sempre"; ou ainda nos estimula a imaginar o que aconteceu no intervalo dos cem anos, período que durou o feitiço da Bela Adormecida [...].(BUSATTO, 2007, p.21)

Dessa forma, nunca uma história será igual à outra e diferentes leituras serão realizadas, imaginadas. Também os personagens, as paisagens, os cenários, poderão ser diferentes a cada ouvinte que proporcionarmos a leitura através de uma narrativa.

Certa vez surpreendi-me com o desapontamento de meu filho com o livro com o qual eu o presenteara. Era uma história que eu lhe contava há bastante

tempo e pela qual ele tinha paixão e encantamento: “O Reizinho Mandão”, de Ruth Rocha (1985). Ao encontrar o livro, tamanha foi a minha satisfação pela oportunidade de transformar a história, até então conhecida por ele somente através da minha contação, num presente palpável. Tratei de garantir logo a aquisição do objeto livro e a história nele escrita, a qual ele poderia ler! A princípio ele demonstrou alegria ao verificar o título e passou logo à leitura. Eu, atarefada com meus afazeres, esqueci daquele momento e não houve nenhum comentário dele a respeito do livro. No dia seguinte, quando questionado sobre a leitura realizada, apenas respondeu-me desapontado, que não havia gostado do livro, já que o reino imaginado por ele durante as minhas narrações era muito diferente daquele apresentado nas ilustrações e ele preferia o reino que havia imaginado. Ora, meu filho acabava de me mostrar que entre o livro, o contador e o ouvinte, os meandros das leituras possíveis são inimagináveis.

Outra situação curiosa foi vivenciada por mim, desta vez durante um trabalho com professores. Ao contar a história “Guilherme Augusto Araújo Fernandes”, de Mem Fox (1984), a qual trata da amizade entre um menino e uma idosa e a busca incessante do primeiro pela memória da amiga. Mostrei o livro somente depois da contação realizada. Os relatos dos ouvintes após o momento da história demonstraram as diferentes leituras e significados atribuídos, inclusive o de que a “sua velhinha”, conforme relato realizado, era muito diferente da personagem do livro. Muitos se lembraram dos avós, pais, ou seja, demonstraram o quanto as histórias acabam por significar as próprias vivências e vínculos de afetos construídos por cada um.

## 2.2 MEUS TEMPOS DE INFÂNCIA: MINHA HISTÓRIA COM AS HISTÓRIAS

Todos nós precisamos contar nossa história,  
compreender nossa história.  
[...] precisamos que a vida tenha significação,  
precisamos tocar o eterno, compreender o misterioso,  
descobrir o que somos.

Joseph Campbell

As lembranças dos momentos de contação de histórias na minha infância remetem a um tempo de encantamento e afetuosidade bastante intensos. Eram momentos únicos, uma vez que eu viajava, junto de minha irmã, através das narrativas literárias que ela trazia!

Sinto ainda o cheiro da chuva... Ah, como eu esperava pelos dias chuvosos! Eram dias nos quais nos reuníamos ao redor do fogão à lenha e ali minha irmã costumava narrar os contos. Contos esses que me permitiam vivenciar, segundo Busatto:

[...] o fantástico, o maravilhoso e a reticência, características das narrações orais, que se encarregam de gerar encantamento [...] prolongando a história com divagações, digressões, dilatando o tempo narrativo [...] (BUSATTO, 2007, p.21)

Como eu me sentia aquecida! Ficava espiando a chuva caindo lá fora e, aos poucos, ia entrando naqueles mundos, cheios de magia. Lá, eu era fada, noutras vezes a bruxa, ou, ainda, usava as botas de sete léguas e fugia do gigante. O barulho dos trovões e o faiscar dos relâmpagos me traziam de volta do mundo do faz-de-conta. Como eram aconchegantes aquelas vivências, muito semelhantes aos descritos por Alphen, em “A odalisca e o elefante”, na descrição dos momentos partilhados pelos ouvintes de Sherazade, nos contos das Mil e Uma Noites:

Quando Sherazade contava, quem ouvia se esquecia de tudo, de quem era, do que era, se sentia fome ou sono. Podia a terra tremer ou o nariz coçar, nada importava quando Sherazade contava. Era tão gostoso como comer uma tâmara de olhos fechados [...] Tudo se encaixava, se esclarecia e se turvava, desenhos e melodias surgiam em quem ouvia. (ALPHEN, 1998, p.16)

Em outras ocasiões ainda, eu me transformava na “menina do dedo verde”<sup>1</sup>, e aprendia, com os personagens da história, o jardineiro Bigode e o menino Tistu, que em todo o lugar que eu tocasse, nasceriam flores! Esse era o meu segredo. Assim como acontecia com o do menino – as pessoas grandes não entenderiam! Eu passava muitas manhãs cuidando das plantas e jardins lá em casa, recebendo muitos elogios de minha mãe e da vizinhança: “Essa menina cuida do jardim como ninguém! Tudo o que ela toca cresce com viçosidade!”. Guardava meu segredo a sete chaves, afinal, eu tinha “um dedo verde”!

Com Tistu e o Sr. Trovões eu conhecia um pouco do lado triste do mundo: a miséria, a prisão, mas o que mais me tocava era o trecho da história em que Tistu encontrava a menina do hospital. Com ela, eu me identificava, já que passava longos períodos hospitalizada, em função de uma enfermidade só descoberta na adultez, a doença celíaca. O hospital, para mim, no entanto, nunca fora motivo de

<sup>1</sup> DRUON, Maurice . **O menino do dedo verde**. 72. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2005, 110 p.

tristeza, pois alegrava meus dias transformando as seringas e remédios com gosto amargo, “em flores”!

Essas foram minhas primeiras leituras. Através das histórias narradas pela minha irmã, eu lia o meu mundo e ia construindo a minha história. Essa história tinha personagens que eu ainda não compreendia, como meu pai, diretor da escola frequentada durante os primeiros anos escolares, que guardava os livros de literatura infantil a sete chaves.

Eu e minha irmã roubávamos a chave, os livros, e passávamos horas escondidas no porão da casa, nossa caverna secreta, fascinadas pelas leituras realizadas. Se fomos descobertas por meu pai? Ah, sim, mas depois que nos tornamos adultas, num daqueles encontros de família, quando as travessuras vêm à tona através das memórias da infância! Claro que era um roubo momentâneo, já que cuidávamos em devolvê-los exatamente no mesmo lugar após a leitura. Assim, ele nunca percebeu. Hoje, até o compreendo, já que ficava receoso de que nós, filhas, pudéssemos estragar seus livros, porém, à época, eu ficava muito chateada e magoada com a atitude dele!

Ficávamos escondidas junto ao telhado da casa, eu e as histórias, eu e os livros, eu e minha irmã. Ali onde um pessegueiro esparramava seus galhos sobre as telhas, saboreávamos aquelas páginas, deixando a imaginação tomar conta daquele lugar! O cheiro delicioso das frutas tenras e aveludadas é uma doce memória da leitura realizada na minha infância!

Lembro bem das histórias que me encantavam, pois eu as lia e relia por várias vezes, como *Reinações de Narizinho*, de Monteiro Lobato (2003). Passava horas deitada sobre a grama, debaixo da jabuticabeira, ou debruçada em seus galhos, quando na sua floração e produção. Procurava o galho mais confortável, lia e comia jabuticabas! Deliciava-me assim com as histórias e as frutas! Significava, naquelas histórias, as minhas vivências infantis, pois eu lia na obra de Lobato que Narizinho:

[...] não fazia outra coisa senão chupar jabuticabas. Volta e meia trepava à árvore, que nem uma macaquinha. Escolhia as mais bonitas, punha-as entre os dentes e tloc! E depois do tloc, uma engolidinha de caldo e pluf! - caroço fora. E tloc, pluf, - tloc, pluf, lá passava o dia inteiro na árvore. (...) E havia o Rabicó, um leitão muito guloso, que vinha postar-se embaixo da árvore, à espera dos caroços. Cada vez que soava lá em cima um tloc! seguido de um pluf! ouvia-se cá embaixo um nhoc! do leitão abocanhando qualquer coisa. E a música da jabuticabeira era assim: tloc! pluf! nhoc! - tloc! pluf! nhoc! (LOBATO, 2003, p.34)

Narizinho me ensinou a amar as jabuticabas, e as frutas, conseqüentemente, deram significado às minhas leituras. Hoje, mesmo morando em uma capital, cultivo uma jabuticabeira no pomar de casa e acompanho seu crescimento, aguardando ansiosa por sua floração. As histórias de Lobato remetem a momentos encantadores da minha infância, quando me fazem lembrar dos instantes mágicos em que eu me deitava ao lado do açude e ficava tentando adormecer, pois assim apareceria um príncipe escamado, que me levaria para o Reino das Águas Claras. Ali o Dr. Caramujo faria minha boneca falar dando-lhe uma pílula mágica. Quem dera meus filhos possam ter uma jabuticabeira e Lobato para fazê-los sonhar! São as lembranças das primeiras leituras na infância!

### 3 REVISITANDO A HISTÓRIA

#### 3.1 CONTANDO A HISTÓRIA DAS HISTÓRIAS E DE SEUS CONTADORES

Uma vez que o grande som-mistério foi ouvido,  
todo o desejo do coração será o de aprender a conhecê-lo  
mais e plenamente, de ouvi-lo não apenas por meio de  
coisas e internamente, durante certos momentos,  
mas imediatamente e para sempre.

Joseph Campbell

Acredita-se que desde que surgiu no homem a necessidade de comunicar algo aos seus semelhantes, já se manifestava ali a sua busca em criar estratégias para tal. Assim, encontramos desenhos e pinturas nas cavernas, que nos demonstram que o homem primitivo já contava suas histórias de sentimentos, desejos, necessidades e busca por compreensão através de diferentes formas de expressão. Com a conquista da linguagem, o homem pode, enfim, revelar o pensamento ao outro, e ali começava um período de trocas constantes e intenso aprendizado. Ao redor das fogueiras, aquecendo o corpo, o pensamento e a curiosidade, é que as vivências se transformaram em cultura, em regras e valores, que se mantiveram acesos ao longo da história, através da oralidade.

Para Campbell (1990) nossos ancestrais contaram as primeiras histórias uns aos outros, a respeito das suas caças, que eram o seu alimento, ou seja, a respeito dos animais e também a respeito do mundo sobrenatural para onde pareciam ir os animais após a morte. A crença de que haveria um “senhor dos animais”, que exercia poder sobre os seres humanos em relação à vida ou a morte, os levou a ritualizar a caça. Para o autor, havia um mágico acordo entre caçador e caça, onde morte, sepultamento e ressurreição tornaram-se a essência da misticidade e através da oralidade e das marcas impressas nas cavernas - pinturas rupestres – alavancaram o divino, o sagrado. Na passagem da caça ao plantio, o homem primitivo mudou também a essência da misticidade, e, então, a semente passou a simbolizar o grande fascínio pelo inexplicável, “a planta morria, era enterrada e sua semente renascia”. (CAMPBELL, 1990, p. 11)

O autor salienta que as narrativas orais primitivas são intimamente ligadas à origem do homem. Segundo ele, foi através desse mergulho diante do desconhecido, e na busca em compreendê-lo, que nossos ancestrais mantiveram-se

unidos, meditando a respeito dos mistérios da vida, trazendo à tona a religião, a arte e a ciência. Os mitos e ritos oportunizaram à espécie, junto dos seus semelhantes, constituir-se humana, no próprio fazer de sua cultura.

O que era inexplicável aos olhos humanos, era possibilitado através das narrativas, das metáforas, dos mitos ancestrais que habitam até hoje o nosso imaginário, quer conscientemente ou inconscientemente. Para Campbell:

[...] compreender que aquilo que os seres humanos têm em comum se revela nos mitos. Mitos são histórias da nossa busca da verdade, de sentido, de significação, através dos tempos. Todos nós precisamos contar nossa história, compreender nossa história. [...] precisamos tocar o eterno, compreender o misterioso, descobrir o que somos. (CAMPBELL, 1990, p.16)

Para o autor, um mito é a necessidade de significarmos nosso ser, nosso viver, a nossa existência. Lidam com o inexplicável e com os grandes problemas humanos. Assim, os mitos nos aproximam daquilo que somos, e nos ensinam como podemos reagir às nuances que o viver nos impõe. Os mitos são metáforas da potencialidade espiritual do ser humano, e os mesmos poderes que animam a nossa vida, animam a vida do mundo. Através das histórias, imagens míticas passaram de geração em geração, assumindo novas roupagens de acordo com o lugar, época e cultura a que foram submetidas. Assim, perduraram séculos na memória da humanidade, possibilitando nosso resgate à ancestralidade.

O autor retrata a mitologia como inspiradora da arte e da poesia (E o que são as histórias, os contos, as fábulas, as lendas, se não arte e poesia?). O mito nos leva a encararmos a vida de forma poética, sendo “um vocabulário, não de palavras, mas de atos e aventuras, que conota algo transcendente à ação” (CAMPBELL, 1990, p.66). Dessa forma, a mitologia nos impulsiona a uma dimensão estética do viver, pois é através dela que nos permitimos sonhar. Sonhar a vida, de forma dinâmica, transformadora, através da arte, através das narrativas. Narrativas de vidas sonhadas, impelidas pela imaginação criadora. Sonhar através das imagens que construímos ao longo da nossa história.

Na Grécia Antiga, por séculos, a mitologia foi vista como a única explicação do mundo e dos fenômenos que os povos não conseguiam interpretar e assim, para eles, eram os deuses e espíritos que agiam em toda a parte. Segundo Rissi:

Os fenômenos como trovoada, tempestades, ventos; as boas colheitas da agricultura; a sorte no amor; o sol, a lua, as estrelas; as plantas, os animais, o homem, tudo, enfim era atribuído às deidades. Animais sagrados, árvores sagradas, deidades femininas eram venerados em cavernas, montanhas e jardins dos palácios. Essa era a forma que eles encontravam de proporcionar entendimento e de ajudá-los nos assuntos cotidianos. [...] os relatos míticos eram revestidos de uma aura mágica [...] As narrativas orais [...] transmitidas pelos rapsodos, declamadores oficiais, [...] os propagadores das histórias. (RISSI, 2010, p.11)

Se na Grécia antiga eram os rapsodos, os contadores de histórias, os responsáveis em propagar as tradições e cultura, na África eram os griots, os contadores e cantadores das narrativas, que exerciam esse papel no continente. Conforme Gonçalves (2009, p.170) eles eram tão importantes que chegavam a ser poupados nas guerras, já que tinham a função de transmitir as lendas, os conhecimentos e “histórias de vida de uma geração à outra” através de suas narrativas. Quando morriam, eram enterrados dentro dos baobás, árvores enormes, para que suas histórias continuassem a brotar e alegrar ou ensinar todos os que a consumissem.

Segundo Hampaté Bâ (1982, p.181)) os griots – expressão originariamente francesa, “guardiões da memória” para a cultura oral africana, os responsáveis pela transmissão do conhecimento e sabedoria, pela preservação da palavra – ainda figuram presença entre as nações modernas, pois “essa herança ainda não se perdeu e reside na memória da última geração de grandes depositários, de quem se pode dizer são a memória viva da África.”

Na tradição africana existem várias categorias e distinções para esses contadores de histórias, de acordo com a cultura que representam. Suas funções e prestígio social também variam de acordo com o conhecimento e vivência, os ensinamentos que lhe foram transmitidos pelos ancestrais. O autor também relata a busca dos griots pela excelência em relação ao conhecimento:

O segredo do poder da influência [...] reside no conhecimento que têm da genealogia e da história das famílias. Alguns deles chegaram a fazer desse conhecimento uma verdadeira especialização. Os griots dessa categoria raramente pertencem a uma família e viajam pelo país em busca de informações históricas cada vez mais extensas. [...] O homem que viaja descobre e vive outras iniciações, registra diferenças e semelhanças, alarga o campo da sua compreensão. (HAMPATÉ-BÂ, 1982, p.205)

Muito provavelmente, essas viagens dos griots ancestrais contribuíram para a propagação das histórias pelos diferentes continentes. Philip afirma que:



O faraó Quéops, construtor da grande pirâmide do Egito, adorava contos [...] conforme nos revela um papiro datado de aproximadamente 1700 a.C. Histórias de sua época que chegaram até nossos dias mostram extraordinárias semelhanças com narrativas modernas. [...] Há contos de fadas no mundo inteiro – entre os ingleses e os esquimós, entre os americanos e japoneses. Muitos são antiquíssimos: seus enredos se repetem com os mesmos detalhes em diferentes culturas e nos diferentes continentes. (PHILIP, 1998, p.10)

Quando nos dispomos a olhar a tradição oral mais profundamente, as semelhanças entre os contos de diversos locais nos demonstram o alcance da narrativa oral nas diferentes partes do mundo.

Benjamim (1994) acredita que foi entre os camponeses, viajantes e marinheiros que as narrativas se propagaram. Os camponeses reproduziam e relatavam sua sabedoria prática do espaço ocupado na terra; já os viajantes e os marinheiros, através das novas experiências que traziam para contar aos que ficaram na aldeia aguardando notícias dos novos mundos. Para o autor, “a narração é uma faculdade de intercambiar experiências” (BENJAMIM, 1994, p. 215), pois ela conserva e renova o velho, resgata memórias, ou seja, lembranças de uma dimensão coletiva, das histórias dos povos, da humanidade.

As histórias teriam sido aprimoradas no trabalho artesanal, pois era ali onde mestres e aprendizes se uniam, agregando a elas os gestos apreendidos e sustentados pela experiência do trabalho, pois “o narrador colhe o que narra na experiência própria ou relatada. E transforma isso outra vez em experiência dos que ouvem a sua história.” (BENJAMIM, 1994, p.60)

Segundo Philip (1998) e Benjamim (1994) o hábito de contar histórias correu o risco de desaparecer, mas foi graças a escritores como o francês Charles Perrault e os alemães Wilhelm e Jacob Grimm, que passaram a coletar as narrativas orais, registrando-as no papel, que essas verdadeiras obras bem elaboradas e fantasiosas se mantiveram e chegaram até nós:

Seu sucesso incentivou outros pesquisadores a preservar para a posteridade a riqueza do folclore mundial. Nos quatro cantos do planeta esses estudiosos saíram à cata de contadores de histórias e registraram seus relatos fielmente. (PHILIP, 1998, p.15)

Assim, as lendas, mitos, contos, fábulas etc. chegaram até nós, contadores de histórias contemporâneos, na sua maioria, através dos livros. Convém não

esquecer, porém, como afirma Hampaté Bâ, de que a oralidade antecede a escrita, no decorrer dos séculos e também no próprio indivíduo. Para o autor, “os primeiros arquivos ou bibliotecas foram os cérebros dos homens” e com isso, nas sociedades orais, não só a memória é mais desenvolvida, como também o elo entre o homem e a palavra proferida é mais forte, tem mais comprometimento, pois a palavra é o “testemunho daquilo que ele é”. (HAMPATÉ BÂ, 1982, p.182)

Traça (1998) afirma que ainda é possível depararmo-nos com grupos que vivenciam essa forma de comunicação através das histórias. Em Selatan ou Sélébes-Sul, província de Sulawesi, no Sul da África, vive um grupo étnico com cerca de quinhentos mil habitantes - os chamados Toradjas. Sua cultura é caracterizada pela celebração de rituais e transmissão através das histórias que são narradas a pequenos grupos pelos contadores profissionais escolhidos dentre os membros da comunidade para darem continuidade à aprendizagem da comunidade.

Segundo a autora, os contos têm por objetivo instruir e distrair, já que são transmitidos na estação da fome, momento em que a comida torna-se escassa e o povo passa a realizar a vigília do crescimento do arroz. Na falta de alimentos, são tidos como alimento para a alma. As histórias servem para fazê-los esquecerem-se da escassez, da fome, sendo assim alimentados pelos conhecimentos e fantasias oriundos das narrativas. Nos rituais sagrados, as histórias exercem ação sobre a fertilidade do solo e do crescimento da vida. Se ditas no momento certo, o arroz cresce; caso contrário, crescem as ervas. As crianças dessa tribo não adormecem sem o embalo das histórias, recusando-se a dormir enquanto houver um narrador acordado.

O relato acima exposto nos remete a duas das necessidades existenciais do homem: fabular e narrar, pois elas fazem parte da nossa história, da trajetória humana de procura de significado para a vida, de leitura da sua própria história. Para Hampaté Bâ (1982, p.199) “o conhecimento herdado na tradição oral encarna-se na totalidade do ser”.

Cascudo (1984) destaca os três grupos que mais marcaram influência na cultura brasileira: os indígenas, os africanos e os portugueses, contribuindo assim com os mitos, lendas, danças, cantigas de ninar, histórias das lutas e seus heróis, que até hoje são contadas e cantadas.

Segundo Gonçalves (2009), o povo indígena bororó, que habita a região do Planalto sul-mato-grossense, por exemplo, preserva sua cultura por meio da

oralidade, através do seu contador de histórias- o areôtorare. Entre os bororós, o areôtorare é o índio privilegiado na aldeia, aquele que vive como profeta, contador das tradições e lendas do povo.

Mesmo na atualidade, apesar de, num número bem reduzido, há tribos que ainda conservam o valor das histórias orais na transmissão de seu legado aos descendentes. No entanto, o contato do português com o indígena, na condição de conquistador, não permitiu que o acervo de narrativas indígenas tivesse presença viva no nosso folclore. Os poucos mitos, fábulas e lendas indígenas que chegaram até nós, são maquiados pela via distorcida dos missionários portugueses, que trataram de “transformá-los numa corte demoníaca”. (SOUZA, 1996, p. 55)

Segundo Cascudo, os portugueses vieram para as terras brasileiras trazendo “um mundo na memória”:

[...] elementos árabes, negros, castelhanos, galegos [...], de dez outras raças, caldeadas na conquista peninsular em oitocentos anos de luta, fixação e desdobramento demográfico. (CASCUDO, 1984, p.30)

É pertinente ressaltar, assim, que é uma memória mesclada pelas contribuições das diversas raças citadas, cujas narrativas foram se revestindo das diversas culturas. Os portugueses, ainda, segundo o autor, nos deram os mitos cristãos que originaram as almas penadas, os fantasmas e as casas mal-assombradas.

Souza também nos remete à contribuição dos portugueses, nossos colonizadores, salientando o predomínio dos contos de fadas e das fábulas, já que era através das avós brancas e lusas que, nos primórdios, a imaginação infantil era povoada de “bruxas, dragões, cavaleiros andantes e princesas”.

Por fim, pensemos na contribuição do povo negro e sua oralidade para com as narrativas brasileiras. Segundo a autora, eles também traziam memória a cultivar:

Da região do Golfo Guiné, por exemplo, veio o maior contingente, populações que, nas terras de origem, possuíam alta organização social, com uma cultura atravessada por influências antiquíssimas. De toda a África, praticamente, vieram braços escravos, e isso significa que nos trouxeram tradições orientais e européias já incorporadas em sua literatura quase totalmente oral. E esse é o aspecto mais significativo de sua contribuição para o folclore desenvolvido no Brasil. Em seu continente de origem, contar histórias era uma antiga profissão [...]. Esses narradores itinerantes tiveram sua correspondência brasileira nas velhas negras que iam de engenho a engenho, para transmitir histórias a outras pretas, amas de meninos brancos. (SOUZA, 1996, p.56)

Os aspectos trazidos pela autora reafirmam os já expostos acima por Philip (1998) ao declarar a natureza das histórias advinda da antiguidade, incorporada e propagada nos diversos continentes. Aspectos estes que também se aproximam de Hampaté Bâ (1982) ao expor o caráter profissional e diverso dos contadores de histórias africanos.

José Lins do Rego, ao descrever uma contadora de histórias, personagem de Menino de Engenho, atenta para as negras que cultivavam esse hábito no Brasil colonial:

Pequenina e toda engenhada, tão leve que uma ventania podia carregá-la, andava léguas e léguas a pé, de engenho a engenho, como uma edição viva das Mil e uma noites. Que talento ela possuía para contar as suas histórias, com um jeito admirável de falar em nome de todos os personagens! [...] com uma voz que dava todos os tons das palavras. [...] era uma grande artista para dramatizar. [...] tinha uma memória de prodígio. (REGO, 2003, p.79),

Percebemos na personagem Totonha, tão bem caracterizada pelo autor, a herança trazida pelo povo africano na tradição de contar histórias. Também Souza (1996) expressa o fato de que teria sido dos negros, provavelmente e principalmente, (e também dos indígenas) que herdamos as histórias de animais falantes, que se comportam e raciocinam como seres humanos.

A autora manifesta também, dentre os escritores brasileiros a dedicarem suas criações à infância, a importância de Monteiro Lobato, pela “genialidade do primeiro escritor brasileiro a encontrar, de fato, a linguagem que vai diretamente à criança”, (idem, p.47). Nas memórias que guardo em relação às leituras fabulosas a mim proporcionadas por ele, encontro ressonância na afirmativa de Souza:

[...] como gênio criador que inegavelmente foi, ele não ignorou o valor das raízes humanas, nem desprezou as virtudes do sonho. Pelo contrário, deixou que as primeiras fornecessem a seiva para seus temas e embrulhou-as com o papel colorido do faz-de-conta. (SOUZA, 1996, p.47)

Lobato não foi o único brasileiro a dedicar seu trabalho à construção de um imaginário infantil poético e fantasioso. Ele foi o precursor, e muitos escritores depois o seguiram. Assim, atualmente, histórias tradicionais da cultura oral misturam-se às novas criações contemporâneas, fornecendo aos leitores uma vastidão de possibilidades. Cabe aos contadores de histórias aproximá-las das

crianças, permitindo-lhes a co-leitura das mesmas, a troca de experiências, mantendo vivas nossas histórias através dos tempos.

### 3.2 DE OUVINTE À CONTADORA DE HISTÓRIAS

Escrevo porque à medida que escrevo vou me entendendo e entendendo o que quero dizer, entendo o que posso fazer. Escrevo porque sinto necessidade de aprofundar as coisas, de vê-las como realmente são.

Clarice Lispector

Durante meu estágio no Curso de Magistério, meu contato com as histórias foi sendo ressignificado. A professora regente da turma de Jardim com a qual trabalhei contagiava, a mim e às crianças com suas histórias - nos deliciávamos ao ouvi-la. Suas narrações eram um tipo de magia, que nos levava a recontá-las, tantas vezes quantas fossem possíveis para vivenciar novamente aqueles momentos!

Por ocasião da graduação em Pedagogia, estagiando com um grupo de crianças de 4 a 6 anos, de uma escola pública do município de Porto Alegre, pude reviver esses momentos, contando muitas histórias. Foram tempos aconchegantes e de muito aprendizado, que evidenciaram as histórias em minhas práticas!

### 3.3 AS HISTÓRIAS E OS VÍNCULOS POSSÍVEIS COM MEUS OUVINTES

Eu me sentia responsável por aquelas crianças e fazia interlocuções com a obra literária **O pequeno príncipe**, do autor Antoine de Saint-Exupéry (2002). Trago, assim, os sentimentos por mim vivenciados naquele momento:

“Tu te tornas eternamente responsável por aquilo que cativas. Tu és responsável pela tua rosa...”<sup>2</sup>, dizia a raposa ao pequeno príncipe. Era assim que eu me sentia em relação àquelas crianças. E havia reciprocidade em seus olhares! “É muito simples: só se vê bem com o coração. O essencial é invisível aos olhos.”<sup>3</sup>, continuava a raposa. O essencial é invisível aos olhos... Só se vê bem com o coração! (FOLLADOR, 2008, p.11)

<sup>2</sup> SAINT-EXUPÉRY, 2002, p. 74.

<sup>3</sup> *Ibid.*

Saint-Exupéry nos apresenta personagens que descobrem o quanto é delicioso 'cativar' e deixar-se cativar. Ele nos mostra a responsabilidade de zelar por aqueles a quem cativamos, de olharmos de forma especial para as crianças, que colocam nas mãos do professor, expectativas que lhes dão a possibilidade de significar o aprender. Esse sentimento de responsabilidade com relação às crianças me é valoroso.

Busatto (2007, p.13) relaciona o ato de narrar à recordação, "recordare, recordar (cor- cordis: coração, em latim), trazer para o coração o que estava na memória, e fazer da memória um coração". Vivemos, eu e as crianças, o tempo da memória e do coração! Um tempo qualitativo, intenso, prazeroso - tempo único, envolvente, encantador, saboroso - o tempo significado ao doce sabor do encanto! Tempo de *Aión*, que segundo Kohan (2004), significava para os gregos o tempo do jogo, da brincadeira, da eterna presença.

Relembro também uma atividade repetida, utilizada pela turma diariamente, pois sempre a solicitavam: a possibilidade de brincarem com o dado das emoções. Esse foi o nome dado por nós a um dado com carinhas de diferentes expressões de sentimentos. Nesses momentos o enredo era de desabafos, entregas e alegrias, já que propiciava o relato de uma situação de nossas vidas que pudesse enfatizar o sentimento trazido pela jogada do dado: alegria, raiva, frustração etc. Assim, davamos a conhecer pelo outro, agindo com confiança e respeito para com os sentimentos de todos, do cuidado e do auxílio possíveis. Era um momento de leitura de si e do outro muito esperado pelo grupo. As lembranças de seus rostos alegres e satisfeitos fazem-me crer ter sido um tempo de leitura alegre daquele mundo, das trocas de afeto entre colegas e professora, de aconchego, de calor humano! São, no entanto, significações de uma contadora de histórias, apaixonada pelo ofício de contar. É a minha leitura. Leitura que faço das memórias de um tempo bom! Piaget afirma:

[...] admitir que toda a operação da memória de evocação comporta uma reorganização, dito de outra forma, que a memória trabalha como o historiador, que, apoiando-se em documentos sempre incompletos, reconstitui o passado, em parte dedutivamente. [...] a existência das falsas lembranças já basta para justificar [...], pois se apresentam à consciência com as mesmas características de nitidez ou de realidade aparente que as lembranças exatas. (PIAGET, 1983a, p.232)

Piaget, nessa obra, relata ter levado consigo, por algum tempo da vida, lembranças muito detalhadas e precisas de ter sido alvo de uma tentativa de rapto

quando bebê. A lembrança envolvia a luta da babá com o possível sequestrador, a chegada de outras pessoas e policiais etc. No entanto, por volta dos quinze anos, descobre, através do relato da própria babá, numa carta endereçada aos seus pais, que tudo não havia passado de uma invenção. O autor acreditava, assim, ter possivelmente escutado a narração desse episódio pela babá e, apoiando-se em tal narrativa, fabricado as lembranças visuais do fato, que perduraram por toda a sua vida.

Assim, seriam lembranças de uma contadora de histórias encantada com seus próprios feitos e o sabor de suas vivências, ou haveria “falsas lembranças” reconstruídas na memória de um tempo de devaneios e experiências prazerosas e intensas, onde o sensível encontrou tempo e espaço, estabelecidos na experiência de viver? Campbell (1990, p.74) afirma que “tempo e espaço formam as vias sensíveis que moldam as nossas experiências”.

Quando penso no tempo, entre os vários tempos,  
entre todos os tempos, só um tempo é possível;  
aquele entre o começo e o fim, entre o nascimento e a morte,  
que se reveste de múltiplos tempos, que, como um templo, acolhe a vida.  
E é a partir desse tempo de acolhimento da vida  
que se desenha a possibilidade de compreensão da própria vida,  
que é antes de tudo tempo.

Márcio Doctors

## 4 E O TEMPO? QUANTO TEMPO O TEMPO TEM?

O tempo perguntou pro tempo:  
quanto tempo o tempo tem?  
O tempo respondeu pro tempo,  
que o tempo tem tanto tempo,  
quanto tempo o tempo tem.

Autor desconhecido

### 4.1 O TEMPO TAMBÉM TEM SUA HISTÓRIA

A diversificação que há para o conceito de tempo nas teorias científicas mostra o quão tem sido difícil e grandiosa essa discussão. Aliado a isso, o fato de estarmos vivenciando efeitos de uma aceleração do tempo atual, sentida na intensificação do processamento de informação a que estamos sendo expostos, talvez componha a explicação para a nossa necessidade de buscar na memória da nossa história um outro tempo, ou melhor, outros tempos.

Ora, a multiplicidade de noções de temporalidade já era reconhecida pelas antigas civilizações. A história nos mostra que o tempo é uma noção que vem sendo construída ao longo dos séculos e pode ser remontada e melhor compreendida ao acompanharmos a evolução humana e as necessidades surgidas a partir dos avanços conquistados.

Assim, revendo a história do tempo, poderíamos pensá-lo como a junção de uma complexa pluralidade de significações que se imbricam, conectando-se e mostrando-se interdependentes. Segundo Oliveira (2003), para os gregos, o tempo cronometrado e passível de quantificar era denominado *Chrónos*, mas não como um tempo único e dominante. Aos gregos também importava outros tempos e, dentre os mais visualizados estão *Kairós*, o tempo da oportunidade, das encruzilhadas, das escolhas, e *Aión*, o tempo das intensidades individuais, subjetivo e ao qual a cronologia dos relógios não faz nenhum sentido, sendo o momento presente, a experiência, que se envolve, nos parece de “curta duração”, e quando tediosa, se estende, parecendo-nos não ter fim, o que faz sentido. O tempo reconhecido nas várias faces ainda permanece nas experiências do povo oriental.

*Aión* está na via da sensibilidade, da subjetividade, da intensidade e da interioridade. Poderíamos dizer que *aión* é um tempo sem tempo. É o tempo da diversão, do prazer, da alegria, que parece durar tão pouco, pois desejaríamos



fossem eternos. Ele está numa conversa entre amigos, num belo sorvete com calda de chocolate, num encontro há muito desejado, na festa de aniversário, numa bela manhã de primavera, no crepúsculo do entardecer, na casa dos nossos avós e em tantas outras experiências já vivenciadas e que poderíamos então recordar.

Era no tempo marcado pelo espaço escolar, o *chrónos*, o das durações e sucessões, para nós, o das rotinas e relógios, que vivenciávamos, eu e as crianças, os tempos *aiônicos*. Vivíamos o encanto das histórias rimadas e também mudávamos os finais de algumas. Divertíamo-nos cantando e dramatizando outras, como a Linda Rosa Juvenil. Criávamos ambientes festivos para nossa sala de aula, organizávamos e escrevíamos os convites para as mesmas, de forma coletiva. Certa vez, ao contar a história de Joãozinho e Mariazinha, levei doces e massa de brigadeiro para a sala de aula. Com eles construímos a casinha da bruxa. Foi muito divertida e saborosa a história que vivenciamos! Entre bruxas e fadas, monstros e gigantes, mocinhos e bandidos, havia vida naquele grupo e construíamos muitas leituras marcantes daqueles momentos! Os vínculos que construímos naquele tempo *aiônico* vão ficar para sempre em minha memória!

Trago, para exemplificar o tempo *aión*, dos momentos de contação de história, com meus alunos, o poema de Ricardo Selestrin (2004), “A invenção do amigo”:

Ninguém tinha amigo.  
 Nem tinha,  
 nem não tinha,  
 amigo nem existia.  
 Mas uma noite,  
 na beira da fogueira,  
 duas pessoas se falaram  
 pela primeira vez  
 como se fosse há anos.  
 E os meses se passaram  
 como se fossem dias.  
 E o encontro das duas  
 Era sempre alegria.  
 Foi assim, meus amigos.

Foi assim que tempos *aiônicos* regeram nossa sala de aula, nossos espaços, nossas histórias.

Mas como teria se dado o processo de construção da noção de tempo, se buscássemos uma psicogênese do tempo? Que relações o homem tem estabelecido com a noção de tempo, que perpassa os séculos? Apesar de não ser foco da

pesquisa, penso ser importante buscarmos uma breve história da origem humana e seus progressos no desenvolvimento, para acompanharmos assim a construção da noção de temporalidade.

Segundo Oliveira (2003), nossa história pode ser remontada quando, há cerca de 65 milhões de anos, num acidente cósmico que provocou o choque de um asteroide com a Terra, mudanças profundas quanto às condições ambientais do planeta provocaram e determinaram a extinção dos seres então dominantes – os dinossauros. Foi a partir desse desastre cósmico que os mamíferos, ordem que, até então, era restrita a determinados nichos ecológicos, puderam se expandir livremente e de uma forma a evoluir aceleradamente.

Ainda segundo o autor, uma mudança decisiva em relação aos hábitos noturnos, abandonados em favor das possíveis atividades diurnas, possibilitou a adaptação da visão dos mamíferos à claridade. Com as flexibilizações cerebrais da visão exigidas para essa tarefa, foi possibilitada aos mamíferos, a aquisição de uma capacidade extraordinária e sofisticada, chamada de síntese dos sentidos de longo alcance, ou seja, a integração dos estímulos percebidos pela visão, audição e olfato. Essa conexão entre sentidos de natureza distinta permitiu que “os objetos percebidos ganhassem identidade e estabilidade, ainda que estivessem em movimento, ou que o observador mudasse o seu ponto de vista”. (OLIVEIRA, 2003, p.35).

Surgia ali, a possibilidade de um mundo contínuo, constituído por objetos agora duráveis. Esse fato representa o nascimento do tempo e do espaço sensíveis, ou seja, “o quadro biológico de fundo a partir do qual apreendemos a realidade e nela nos situamos” (OLIVEIRA, 2003, p. 35). Há cerca de 4 milhões de anos, no continente Africano, grandiosas e densas florestas tropicais foram aos poucos se transformando em savanas de vegetação mais baixa. Alguns primatas que ali viviam privados do seu ambiente natural nas florestas fechadas, adaptaram-se ao novo ambiente, assumindo postura ereta. Essa mudança gerou patas dianteiras livres de uma função que antes era somente de locomoção; movimentos de pinçar que aos poucos foram sendo apreendidos e oportunizados, por uma progressiva oposição do dedo polegar aos outros dedos; a precisão dos gestos garantida pelo alinhamento do olhar ao movimento dos punhos e, com a evolução, a transformação das patas em mãos.

Assim, afirma o autor, há um milhão de anos, o Homo Erectus e seus descendentes tornaram-se “animais técnicos”, conseguindo o feito extraordinário: o fogo. Também passaram a levar o alimento à boca através das mãos e, com isso, liberaram a mandíbula da função de agarrar a presa – ela, então, diminuiu de tamanho, oportunizando assim a emissão de sons. O cérebro aumentava de tamanho e por consequência, tornava-se mais complexo. Oliveira (2003) retrata os achados paleoantropológicos cujos estudos apontam ao processo de neotenia, no qual bebês proto-humanos passaram a ter sua maturação completa somente após o nascimento e, assim, passaram a demandar cuidados intensos do grupo para que se pudesse ampliar garantias da sua sobrevivência.

Com isso, afirma ainda que “a transmissão de conhecimentos tornou-se cada vez mais importante” (OLIVEIRA, 2003, p.36) e para garantir a simples sobrevivência da espécie, houve a necessidade de uma maior integração e coletividade. A capacidade de emitir sons foi revolucionária no sentido de fortalecer os laços sociais e a comunicação. A voz passou a ser registrada através dos significados, como os de afago ou de alerta, e converteu-se em palavras: surge a fala!

Com a capacidade de comunicação avançada – e essa foi talvez a inovação mais decisiva na evolução da nossa espécie – a memória pôde ser compartilhada pelos grupos e a simbolização, os códigos criados para substituir objetos ou ações, as experiências e conhecimentos do grupo puderam ser acumulados continuamente, sendo transmitidos através das gerações. E, através dos ciclos dados pela natureza, como exemplo, as estações do ano, o fato de os recordarem e correlacionarem aos fatos já vividos permitiu-lhes a percepção das sucessões, a antecipação do amanhã, através da rememoração dos fatos passados. Assim, nasceu o tempo-espaco simbólico: a observação das regularidades na natureza, sejam elas rítmicas ou periódicas, remontam à ideia de ciclo, a mais antiga imagem de tempo que as evidências arqueológicas podem nos remeter.

Oliveira também relata o fato de que se encontra na quase totalidade das culturas humanas e suas mitologias, a prática de codificar acontecimentos através da associação dos mesmos à simbologia celeste, ou seja, seus feitos heróicos, relatos de origem, como tendo influências das constelações do céu. Na história do conhecimento científico, não há como negar o papel fundamental exercido pelos registros das regularidades naturais e seu envolvimento ou associação com

determinadas configurações dos astros. A antiguidade concebeu o tempo como expressão cíclica dos eventos.

Aos gregos costuma-se atribuir a origem do pensamento ocidental, pois constituíram o tempo cíclico através de um símbolo presente até hoje: o círculo. Para eles, o tempo seria cíclico, num eterno retorno, no qual os acontecimentos do mundo se repetiriam sistemicamente, ao longo de incontáveis ciclos.

Havia também uma outra concepção, diversa da dos gregos, que também orientou o pensamento Ocidental: a de que o tempo teria um começo e portanto, um fim. Criada por Zoroastro, um profeta persa, passou a ser difundida principalmente pelos cristãos através do livro sagrado, a Bíblia. Segundo esta concepção, o tempo seria demarcado por acontecimentos únicos, de duração finita, lançando outra metáfora, a de um segmento de reta.

Oliveira salienta que essas duas imagens em oposição, a da flecha em uma única direção – ou reta e a do tempo cíclico representada pelo círculo, só foram compatibilizadas graças à conciliação aparentemente impossível dessas duas metáforas, realizada por filósofos medievais, dentre eles, São Tomas de Aquino, que discutia 3 concepções de tempo: o tempo no sentido estrito, sucessivo e com começo e fim definidos (aplicado a corpos e fenômenos terrestres). O tempo Eterno, essencialmente “atemporal”. E o tempo “*aevum*”, estado do tempo com início, mas sem fim, comparado ao “temporal” dos anjos, corpos celestes e do mundo das ideias.

Essas ideias, novas e antigas, misturavam-se à imaginação dos artesãos, artistas e pensadores da época, que iniciavam lentamente um movimento de revalorização da cultura constituída pelos gregos, a de valorização dos fenômenos da natureza, bem como dos conhecimentos empíricos. São os indícios do surgimento do movimento Renascentista do século XV, cujo manifesto bem importante é encontrado na mudança de cor dos tetos das catedrais góticas, do dourado sobrenatural do “Céu” simbólico dos cristãos, para o “céu” de amplidão do azul celestial observável pelo homem.

Novamente o conceito de tempo se transforma, quando no término da Renascença, pois surge o relógio mecânico. Esse conceito de tempo linear, instantâneo, único, universal, segmentado, tido como uma sucessão de durações e acompanhado através de “pequenas algemas presas aos nossos pulsos”

(OLIVEIRA, 2003, p.50), naturalizou-se até o ponto de tornar-se habitual e dominante em nossas vidas.

Ora, nas civilizações antigas, que viviam da caça e da coleta, ou posteriormente, do cultivo e pastoreio, não era necessário dividir o dia em partes menores e os ciclos naturais foram essenciais para a sobrevivência, pois os povos se orientavam através deles. No entanto, com o surgimento das cidades e a especialização das atividades, tornava-se conveniente dividir o dia em pequenos intervalos de tempo.

Inicialmente, há 4000 anos antes da era comum, através da observação do movimento solar contínuo, em seu trajeto Leste-Oeste, surgiu o primeiro relógio de sol que se tem notícia: uma vara fincada verticalmente no chão e a partir da qual, observando-se a sombra, o dia foi dividido em doze horas, sem motivos evidentes. Foram os egípcios os criadores de magnífica invenção!

Esse tipo de relógio foi aperfeiçoado e aproximadamente há 700 AEC já usavam uma vasilha circular, com horas marcadas nas bordas e uma varinha inclinada no centro (o *gnomon* – indicador em grego). Relógios como esse aumentaram de tamanho e foram instalados em praças e locais públicos, tornado-se populares. Seu problema era o de que não havia funcionalidade em dias chuvosos, nublados ou à noite e, devido aos ajustes do gnomon com a latitude, ou paralelos que hoje chamamos, tornava um relógio concebido para uma região inutilizável em outra.

Surgem então os relógios d'água, que consistiam numa simples vasilha furada. As horas eram marcadas da borda até o fundo e a água escorria da vasilha de forma razoavelmente uniforme. Mais tarde surgiram também as ampulhetas.

Os sistemas de medidas até então descritos por Oliveira, tornavam o tempo elástico e de duração variável, já que não liberavam as atividades humanas dos limites impostos pelos ciclos naturais, ou seja, de acordo com a estação do ano, os períodos correspondentes ao dia e à noite são bem variáveis, por exemplo. Também a proximidade ou distância da Linha do Equador, modificavam as horas das diferentes regiões. Afirma que:

O relógio de sol, a clepsidra e a ampulheta são sistemas em que a medição do tempo se dá por um processo contínuo, por um fluxo (de sombra, de água, de areia). Os ciclos naturais de fato se desenrolam continuamente, e sua separação em unidades menores (como as horas do dia), para os povos antigos, tinha apenas um caráter convencional – o tempo em si mesmo não era passível de seccionamento, de fragmentação. (OLIVEIRA, 2003, p.43)

Todos esses sistemas permitiam que o tempo fizesse parte de um processo contínuo, ligado ao homem e seus processos naturais. Com a invenção de um dispositivo chamado escape, no entanto, houve a possibilidade de se transformar a continuidade num processo descontínuo, através da queda de um peso “repetidamente interrompido e retomado”, tornando o tempo metrificado, numa sucessão de durações e comprimentos de tempo: foi possibilitada a invenção do relógio mecânico.

Grandes filósofos pensaram o tempo metrificado ao longo dos séculos. Dentre eles, Oliveira destaca Descartes, por ter conferido ao tempo contínuo, um atributo de grande valia, ou seja, o filósofo buscou a unidade de tempo até seu limite infinitudinal – o ponto – e assim, numa linha de pontos, sempre haveria continuidade. O autor também atribui a Newton a concepção de um tempo linear, sucessivo, promovendo-o a patamares ainda mais abstratos – os de um tempo universal, uniforme e absoluto. Para o filósofo, o tempo não se condensaria nem se alongaria, os instantes se sucederiam sempre no mesmo compasso, independente do observador. Para o tempo de Newton não haveria retorno, e ele fluiria numa direção única, rumando para o futuro, distanciando-se do passado. Seria então invariável, como se o presente fosse sendo “empurrado para a frente”, sem prender-se, acelerar ou recuar.

Se a noção de tempo metrificado, o *chrónos*, fora originalmente revolucionária, sofisticando-se devido ao avanço da tecnologia, tornando-se um dos marcos da nossa civilização ocidental, dando base à ciência e sociedade contemporâneas, a sua generalização acabou dando-lhe invisibilidade, pois o tornou tão natural que até nos causa surpresa a informação de que, na história, nem sempre o tempo foi assim e de que houve o dia em que horas e minutos não eram sequer pensados pelo ser humano.

Mais recentemente, segundo as informações de Oliveira (2003, p.52), Einstein também pensou a temporalidade: o tempo se relativiza novamente, pois para Einstein, ele não é absoluto e é dependente de quem o observa. Dessa forma, o

autor expressa que “o tempo deixa de ser uma flecha única global e se torna, ele mesmo, um labirinto, uma trama [...] de múltiplos tipos de tempo”. Esse pensamento aproxima-se novamente do pensamento da civilização grega: a de que múltiplos tempos regem as nossas ações.

#### 4.2 O TEMPO DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NO TEMPO DO DESENVOLVIMENTO

Na obra **A noção de tempo na criança**, Piaget (1946), desafiado por Einstein, visava o entendimento da percepção do sujeito em relação à sucessão dos acontecimentos e à simultaneidade, ambos construtores da noção de tempo. Os resultados que obteve através de suas investigações, revelaram a indiferenciação em torno dos conceitos de tempo, distância e velocidade que as crianças evidenciam nas etapas iniciais do desenvolvimento.

Piaget (1946, p.11) afirma ser o tempo “a coordenação dos movimentos”, demonstrando que a noção de tempo surge e se desenvolve através da interiorização gradativa das experiências de causa e efeito, e conseqüentemente de sucessão, vivenciadas pela criança, e das operações resultantes dessas coordenações. O autor define a coordenação de movimentos do objeto como tempo físico e aos relativos ao sujeito designa tempo psicológico.

O tempo que marca durações, o tempo físico, é que permite à criança experienciar as suas ações numa perspectiva real, para depois reconstruí-lo em pensamento, ressignificando-o através da capacidade simbólica, tanto em relação ao passado quanto ao futuro, na reversibilidade do tempo pensado.

Piaget afirma:

[...] a criança retém uma multidão de impressões e de recordações, [...] mas ela não as ordena em séries coerentes e não avalia (ou não imbrica) as durações a não ser em meio às mais graves confusões. Aliás, a coisa é em si evidente, se concebemos a memória [...], como uma “memória em elaboração”, isto é, uma memória que reconstitui o passado por uma construção ou reconstrução perpétua, e que é [...] um “discurso narrativo”. [...] Mais ainda, classificando as suas recordações, o sujeito deverá de fato apoiar-se no resultado exterior das suas ações, isto é, no próprio tempo físico, da mesma forma que para ordenar um conjunto de acontecimentos físicos ele se apóia necessariamente na sua memória. (PIAGET, 1946, p.264)

O autor demonstra que ambos, tempo físico e tempo psicológico, são interdependentes no processo de construção temporal.

O tempo ainda, segundo o autor, é construído através da coordenação dos deslocamentos físicos e também dos movimentos do espaço. Ora, encontramos já, na criança pequenina, no bebê, as organizações temporais mais elementares da construção da noção de tempo quando nas primeiras coordenações que necessita fazer para, por exemplo, levar algo até a boca, seja seu próprio dedo para sugar, ou ainda mais adiante, quando tudo o que lhe é curioso passa necessariamente pela boca. O fato de que há um movimento de duração e sucessão de tempo (meios e fins) que precisa ser apreendido, ou seja, a mão, que precisa agarrar ou envolver algo para, sucessivamente, levá-la até a boca, e o tempo que essa ação leva para acontecer (duração), parece-nos tão banal que passa, por vezes, despercebida e já não nos surpreende. Do ponto de vista da criança, no entanto, são coordenações importantes que se articulam, em nível sensório-motor, possibilitando construções de esquemas importantes para os processos em relação às noções temporais avançarem.

O bebê também entra em contato com a noção de tempo quando passa a perceber a ordem dos acontecimentos: é depois do banho, por exemplo, que irá dormir ou mamar; depois de mamar é que trocará a fralda, ou seja, há uma duração e sucessão de fatos rotineiros que passam a orientá-lo e, muitas vezes, percebemos o bebê irritado ou choroso, sem dar-nos conta que está desejoso por algo que já está deveras marcado em seu próprio relógio virtual, construído ao longo dos primeiros meses de vida. Esse tempo prático, no entanto, é trazido pelo autor na mesma obra como “um tempo especializado em cada ação”, não existindo coordenações de um tempo único entre as várias séries temporais e os esquemas de ação.

É por volta dos dezoito meses, quando a criança atinge o nível simbólico ou representativo, que a noção de tempo, construída até então através das ações e movimentos no plano real, passa a ser ressignificada, lenta e laboriosamente, ou seja, a criança começa a reaprender no plano do pensamento, das representações, o que ela já construiu nas ações práticas.



Essa nova construção é assim explicada por Piaget:

Agora que ela já sabe, na própria ação, utilizar e prever uma sequência de acontecimentos (atualizando sucessivamente os dados antecipados e em seguida localizando-os no passado imediato) ou levar em conta certas durações, torna-se-lhe necessário, após isto, reconstruir as mesmas noções pelo fato de que as ações reais poderão ser, daí por diante, substituídas por ações virtuais, ou simplesmente esboçadas, e de que em lugar de se reconhecerem só pelos seus índices perceptivos elas deverão ser traduzidas em signos e representações: a reconstrução prévia das noções anteriormente “trabalhadas” supõe então, na realidade, uma verdadeira e nova aprendizagem. (PIAGET, 1946, p.295)

É no período simbólico que as ações em pensamento, antecipadas ou reconstruídas pela memória, tanto em relação ao passado quanto ao futuro, organizam-se ainda sob o ponto de vista da criança, no tempo da ação atual, ou seja, o tempo chamado por Piaget (1946, p.265) de tempo psicológico, “no qual o eu se constrói a si mesmo, pelo fato de que ele modela as coisas e as outras pessoas”. O egocentrismo, característica marcante dessa fase, leva a criança a encontrar coerência julgando apenas o próprio ponto de vista, ou seja, os desejos do “eu”.

Ainda, segundo Piaget, quando o sujeito passa a compreender o tempo, consegue libertar-se do presente, do que se apresenta como realidade naquele momento: não apenas antecipa o futuro em função das regularidades por ele estabelecidas inconscientemente no passado, mas desenvolve uma sequência de estados, que diferem uns dos outros, e cuja conexão não seria possível estabelecer senão através de um movimento progressivo, sem se fixar a apenas um ponto de vista ou consolar-se com o que lhe é apresentado. “Compreender o tempo é então transcender o espaço mediante um esforço móvel. É essencialmente um exercício de reversibilidade.” O autor afirma:

Seguir o tempo na conformidade do curso irreversível dos acontecimentos não é compreendê-lo, mas vivê-lo, sem tomar consciência disso. Conhecê-lo é, ao contrário, remontá-lo ou segui-lo, ultrapassando constantemente a marcha real dos acontecimentos. (PIAGET, 1946, p. 298)

Ao se colocar imaginariamente no papel dos personagens das histórias, a criança os ressignifica, simulando situações fictícias que ilustram, reorganizam, antecipam ou projetam, dando novos rumos às narrativas vivenciadas, permitindo-lhe construir novas estruturas. Essas novas estruturas lhe possibilitam a capacidade

de tornar o tempo reversível, o que é considerado de grande dificuldade de elaboração pela criança.

Um momento bastante expressivo dessa capacidade construída e, portanto, pertinente para exemplificar o que venho expondo é a atitude de uma menina diante de uma atividade realizada após a contação da história “O domador de monstros”, de Ana Maria Machado (2003), para o grupo de crianças do estágio. O personagem Sérgio era uma criança que via monstros horripilantes em seu quarto ao deparar-se com a escuridão e o sono (e qual é a criança ou até mesmo o adulto que um dia já não passou por uma situação de temor e incertezas frente à escuridão?). Numa noite, porém, Sérgio encheu-se de coragem e começou a criar monstros ainda mais assustadores para que viessem aterrorizar os seres ameaçadores que invadiam o seu quarto, protegendo-o.

Depois da narrativa dessa história, as crianças ficaram eufóricas para construir seu próprio monstro. Então decidimos fazê-lo através de desenho e recortes. Ao final da atividade, conversávamos a respeito do que faríamos com os monstros criados. A maioria votava por destruí-los, assim não poderiam mais amedrontá-los à noite. Chamou-me a atenção a atitude de uma menina que pedia outro destino para sua criação. Ela precisava levá-lo para casa, cuidar dele: “*Profe*, eu que ‘fiz ele’, não posso abandoná-lo aqui sozinho. Vou cuidar dele e ele de mim.” Ela acolhia aquele monstro diferentemente da maioria do grupo e demonstrava significá-lo como o próprio personagem da história: assumia um caráter assustador em relação aos monstros que o amedrontavam, porém, em relação a si, o monstro estabelecia um vínculo de proteção. Para a ouvinte, o monstro também era sinônimo de segurança, criando em relação a ele, atitudes de responsabilidade. Ela demonstra, portanto, haver construído esquemas de pensamento altamente reversíveis, conservando o significado de proteção do monstro, diferenciando e coordenando a razão de sua existência em relação aos demais monstros.

## 5 NA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS, MINHA HISTÓRIA COM PIAGET

Fazer progredir o pensamento não significa necessariamente refutar o passado: significa por vezes visitá-lo, não só para compreender o que foi efectivamente dito mas o que se poderia ter dito, ou pelo menos o que pode dizer-se (talvez apenas hoje) relendo o que então se disse.

Umberto Eco

Minha história com Piaget não expressa paixão à primeira vista. Ao contrário, as críticas dirigidas ao autor devido às interpretações errôneas de sua teoria, e que estão impregnadas no cotidiano educacional e no senso comum, me tornavam suficientemente preconceituosa para afastá-lo de meus estudos. Através das reflexões proporcionadas durante o TCC e as inquietudes por ele trazidas; as conversas com a professora Darli e os confrontos com as minhas certezas; meus encontros de chimarrão com minha amiga, colega de graduação e hoje de Mestrado, Bruna Molozzi, que me apresentava Piaget com alegria e empolgação, me oportunizaram perceber o quanto eu ignorava o pensamento do autor.

Divertíamos-nos muito, eu e a Bruna<sup>4</sup>, quando recém formadas, passamos a nos preparar para a prova de Mestrado. A professora Darli sugeriu a leitura da obra **A formação do símbolo na criança**: imitação, jogo e sonho, imagem e representação, de Piaget (1990), a qual passamos a ler juntas. Encontrávamo-nos todos os dias na universidade e, na sala de aula, biblioteca ou escadaria; no carro, na praça ou nos restaurantes; em casa, no sofá ou na cozinha, líamos e discutíamos os estudos de Piaget. Ríamos muito com as peraltices de Jaqueline, filha do autor, bastante citada nos protocolos dessa obra. Através dela, acolhíamos com imenso prazer e intensas gargalhadas, a leitura da obra citada. Brincávamos: “Piaget deve estar se revirando no túmulo com nossas interpretações”, devido às deformações surgidas no esforço em compreendê-lo. Certa vez, durante a leitura, que eu fazia em voz alta para depois debatermos, cochilei. Acordei com as gargalhadas da Bruna e a minha boca emitindo sons não compreensíveis. Rimos muito com a situação e, assim, através desses momentos de intensa troca, a aproximação com a epistemologia genética foi acontecendo e tivemos a boa notícia: éramos colegas de Mestrado! Começava ali, outro capítulo da minha história!

---

<sup>4</sup> Bruna Molozzi, também orientanda de Mestrado da professora Darli Collares na UFRGS.

Trago a Epistemologia Genética como suporte teórico na pesquisa, consciente de que o conhecimento exige uma construção contínua, como bem nos alerta Piaget, quando fala da interdependência relacional do sujeito e do objeto. Inicialmente, essa relação se estabelecia entre eu e a contação de histórias e, atualmente, se dá entre eu e meus ouvintes:

[...] o objeto existe, mas não pode ser conhecido senão por aproximações sucessivas através das atividades do sujeito; constitui, de certa maneira, um estado-limite do qual nós procuramos nos aproximar sem nunca atingir um conhecimento completo dele. [...] é ilusório crer que a objetividade possa ser atingida espontaneamente como um dado imediato. Ao contrário, ela supõe um trabalho contínuo de elaboração e de descentração da parte do sujeito conhecedor. (PIAGET, 1977a, p.17)

É assim que me vejo em relação a esse objeto de pesquisa – a contribuição da contação de histórias ao desenvolvimento do pensamento na criança. Preciso partir da paixão e encantamento que me moveram até então, para um descentrar, sair do meu ponto de vista, coordenar variados pontos de vista e, principalmente – e que é o que mais me encanta em Piaget – apreender o ponto de vista infantil a respeito das contações e representações que fazem das mesmas, verificando as interações possíveis dentro do nível de desenvolvimento em que se encontram. A pesquisa deu-se na minha docência com um grupo de crianças de 5 a 7 anos, 1º ano do Ensino Fundamental de 9 anos, de uma escola privada do município de Porto Alegre, no ano de 2010. Preparei para eles, certa vez, a história “A bruxa ataca de panela”, de Sônia Junqueira (2005), que traz uma visão bem humorada da bruxa. O grupo parecia divertir-se bastante, às gargalhadas, com as peripécias atrapalhadas da malvada. Porém, minutos após o término da história, deparei-me com uma das crianças, a Bella, chorando. Quando a abracei, buscando afagá-la e querendo descobrir o que a fez chorar, ela respondeu que não queria que a professora se transformasse em bruxa.

Que leitura fazia ela daquele momento de contação? Que marcas trazia na sua trajetória, na sua história? Quais os significados que atribuía aos meus gestos, minha voz, àquela história?

## 5.1 ENCONTROS ENC'ONTADORES COM PIAGET

A ideia central dos estudos de Piaget (1976, p.7) a respeito de como se dá o conhecimento nos aponta que este “[...] não procede nem da experiência única dos objetos, nem de uma programação inata pré-formada no sujeito”, mas das construções que se sucedem, através de constantes elaborações de novas estruturas. Assim, o conhecimento não está tão somente no objeto, tampouco apenas no sujeito, mas se origina na relação que se dá entre os dois. Nessa relação é que nasce a inteligência, ou seja, na ação empreendida pelo sujeito em relação ao objeto e vice-versa. Poderíamos pensar desse modo, que a leitura se efetiva na relação entre as histórias e a criança, e a ação que esta empreende para compreendê-las.

A ação prática precede a da representação no sujeito e esta, a das operações. É no período sensório-motor que a criança constrói o conhecimento pela ação, pois age sobre o mundo físico e social, formando esquemas. Os esquemas são grupos de ações generalizáveis a outras situações, que buscam adaptar o sujeito ao conhecimento. Quanto mais esquemas construir, maior será o número de relações, de coordenações que o sujeito será capaz de empreender numa determinada situação, tendo condições de, mais rapidamente, organizar seu pensamento. Piaget (1987, p.16) afirma que “há adaptação quando o organismo se transforma em função do meio”, ou seja, há equilíbrio entre a assimilação (transformação do objeto) e a acomodação (transformação dos esquemas de assimilação do sujeito), como veremos a seguir.

Sempre que ocorre uma adaptação do indivíduo ao meio, a inteligência inicia novos processos de desequilíbrio, gerando assim novos esquemas. Ao agir sobre os objetos, o sujeito passa a compreendê-los, redescobrando-os através dos seus próprios esquemas, assimilando-os. A assimilação, portanto, equivale à inteligência, na medida em que incorpora elementos da realidade exterior às estruturas cognitivas do sujeito. Piaget (1987, p.183) afirma que “assimilar um quadro funcional ou um objeto [...] é inseri-lo num sistema de esquemas, ou, por outras palavras, atribuir-lhe uma significação”.

No entanto, se não der conta do objeto ou situação a serem assimilados, ocorre que o sujeito tem necessidade de ajustar-se nas particularidades dos

mesmos, o que lhe gera conflitos, levando-o ao que o autor chama de acomodação, ou seja, as pressões que o meio exerce quando o sujeito não possui esquemas suficientes para incorporar determinado conhecimento, o instigam a buscar coerência, ou seja, coordenar ações que possam produzir uma nova assimilação.

Para o autor, “a inteligência é uma adaptação” e esta só se realiza quando existe um equilíbrio progressivo entre os dois mecanismos, o de assimilação e o de acomodação. E para o autor, não somente a adaptação é uma das funções da inteligência, como também a organização o é. Ambos são inseparáveis tanto do ponto de vista orgânico quanto ao que diz respeito à inteligência. Enquanto a organização é definida pelos aspectos internos do sujeito, a adaptação compõe os aspectos externos dessa mesma realidade.

A organização é definida, segundo o autor, pelas relações entre parte e todo, pois:

Cada esquema está, assim, coordenado com os demais e constitui ele próprio uma totalidade formada de partes diferenciadas. Todo e qualquer ato de inteligência supõe um sistema de implicações mútuas e de significações solidárias. (PIAGET, 1987, p.18)

Assim, os aspectos ou categorias relativos à organização e à adaptação, ambas funções da inteligência – implicam-se uns aos outros na relação parte-todo, de forma que é impossível separá-los logicamente. É necessário o sujeito coordenar os próprios esquemas aos esquemas distintos que o meio oferece, pois “é adaptando-se às coisas que o pensamento se organiza e é organizando-se que estrutura as coisas” ou seja, a organização, como atividade assimiladora desde a origem, é essencialmente construção, ou, para melhor defini-la, é invenção. Para Piaget o conhecimento nunca é cópia da realidade, pois o sujeito assimila-o ao seu modo, integrando-o às estruturas que já possui:

[...] não há, no verdadeiro sentido da palavra, cópia, e [...] para conhecer os objetos, é preciso agir sobre eles de maneira a decompô-los e a recompô-los. [...] o conhecimento torna-se por isso mesmo assimilação [...]. (PIAGET, 1977b, p.7)

Para conhecer, portanto, é necessária a ação, seja ela prática (a exemplo das ações realizadas sobre o objeto, materialmente falando, do nível sensório-motor) ou reflexiva (quando das ações interiorizadas dependentes da representação). Ao ser capaz de ações mentais, ou seja, de representar

simbolicamente, o sujeito adquire maior mobilidade e liberdade de pensamento, já que não mais necessita da presença do objeto para fazer relações. Piaget (1983a) afirma que a passagem da ação de condutas práticas para as interiorizadas, não ocorrem de forma brusca, pois necessitam de uma reestruturação, agora a nível simbólico, representativo:

[...] as ações que possibilitaram alguns resultados no terreno da efetividade material não podem ser interiorizadas sem mais e de uma maneira imediata, e que se trata de reaprender no plano do pensamento o que já aprendemos no plano da ação. Essa interiorização é na realidade uma nova estruturação; é não apenas uma tradução, mas uma reestruturação [...]. (PIAGET, 1983a, p. 219)

A essas ações interiorizadas - que são executadas não mais de forma prática, material, mas sim, internas do sujeito, que podem ser combinadas mentalmente através de variadas relações possíveis, sendo invertidas, se tornando dessa forma, reversíveis no pensamento - o autor chama *operações*. E é através da função simbólica ou semiótica, num sentido mais amplo, que essas ações interiorizadas se tornam possíveis ao sujeito.

A operatividade do pensamento se alicerça em significações, como afirma o próprio Piaget (2003, p.17), ao inferir que: “[...] todo conhecimento refere-se a significações”. Em *O nascimento da inteligência*, (1987, p.183), o autor considera que há “dois aspectos indissolivelmente unidos” que constituem a significação: o significante e o significado. Piaget também afirma haver dois tipos de significações: as elementares, referentes aos objetos e as de ordem superior, “que são ao mesmo tempo coletivas” e nelas, a distinção entre significante e significado torna-se evidente, o que é fundamental para a função semiótica, na qual:

[...] o significante é o signo verbal, isto é, certo som articulado a que se convencionou atribuir um sentido definido; e o significado é o conceito em que consiste o sentido do signo verbal. (PIAGET, 1987, p.183)

Apesar de haver dois tipos de significações, ambas supõem uma construção mental extremamente complexa, pois para se conhecer um objeto, considerado uma significação elementar, é necessário ir além da simples manipulação e observação a que o senso comum está acostumado acreditar imprescindível, mas ainda situá-lo no tempo e espaço, organizando-o através de

coordenações que possam levar a “complementar o que se vê com o que se sabe” (PIAGET, 1987, p. 184).

## 5.2 A REPRESENTAÇÃO EM PIAGET

Na obra **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**, Piaget, através de estudos e registros minuciosos, atenta para essa construção realizada pelas crianças, ao longo da infância, a capacidade de representação:

A representação nasce, portanto, da união de “significantes” que permitem evocar os objetos ausentes com um jogo de significação que os une aos elementos presentes. Essa conexão específica entre “significantes” e “significados” constitui o próprio de uma função nova a ultrapassar a atividade sensório-motora e que se pode chamar de maneira muito geral, de “função simbólica” (PIAGET, 1990, p.351)

Para Piaget, os primeiros sinais dessa capacidade representativa são evidenciados já no início do período sensório-motor, embora ainda não sejam representação, propriamente dita, porque significados e significantes se encontram indiferenciados. Quando a criança prevê que há alguém na peça ao lado pelos ruídos que ouve ou, ainda, discerne a mamadeira numa totalidade, enquanto tem a visão de apenas parte da mesma, demonstra estarem aí, nos indícios ou sinais que consegue significar, os antecedentes da representação, da função simbólica, também chamada de função semiótica.

Quando a criança já é capaz de brincar com uma vareta, imaginando ser ela um cavalo que pode ser montado ou ainda vivenciar uma narrativa “como se”<sup>5</sup> fosse uma princesa, ela demonstra ter construído a capacidade de utilizar símbolos, ou seja, ela manifesta ter construído a capacidade de evocar um objeto ou acontecimento que não está presente, através de outra coisa, utilizando um significante para referir algo diferente, que é o significado, e estes ainda guardam certa conexão entre si.

Somente mais tarde, já no nível operatório, por volta dos 7 a 8 anos, é que a criança será capaz de operar por meio de signos, que são significantes inteiramente diferenciados de seus significados. Os signos não guardam relação entre si e, por serem coletivos, são totalmente arbitrários, uma vez que se não o fossem, haveria

---

<sup>5</sup> Expressão usada por Piaget para indicar o jogo simbólico realizado pelas crianças.



dificuldades para uma comunicação efetiva entre sujeitos. A linguagem é um exemplo de representação através de signos e é uma dentre as manifestações da função semiótica. As suas outras manifestações são a imitação diferida, o jogo simbólico, o desenho e as imagens mentais.

A imitação diferida é tida como a conduta mais elementar da representação. Conforme o autor:

[...] a imitação desliga-se da ação atual e a criança torna-se capaz de imitar interiormente uma série de modelos, dados nos estado de imagens ou de esboços de atos. (PIAGET, 1990, p.81)

A manifestação da função semiótica exposta acima se constitui quando a criança passa a imitar pessoas ou objetos, na ausência dos mesmos, num intervalo de tempo em que teve contato com a ação ou modelo.

No jogo simbólico, além de imitar as situações, a criança adapta-as conforme seus desejos e necessidades, manipulando simbolicamente o real. Conforme Piaget:

[...] a assimilação do real ao eu é para a criança uma condição vital de continuidade e desenvolvimento, precisamente por causa do desequilíbrio do seu pensamento. Ora, o jogo simbólico preenche essa condição dos dois pontos de vista ao mesmo tempo, das significações (do significado) e do significante. Do ponto de vista do significado, o jogo permite ao sujeito reviver suas experiências vividas e tende mais à satisfação do eu que à sua submissão ao real. Do ponto de vista do significante, o simbolismo oferece à criança a linguagem pessoal viva e dinâmica, indispensável para exprimir sua subjetividade intraduzível somente na linguagem coletiva. O jogo simbólico implica um significante diferenciado do significado, através de ações simbólicas, acrescidas de objetos que se fazem simbólicos. (PIAGET, 1990, p.214)

Ao brincar com as histórias, ou seja, ao ser capaz de transportar-se simbolicamente para o mundo imaginário a que essas brincadeiras nos levam, onde tudo é possível, a criança joga interagindo com sua imaginação, inventando soluções, elaborando conflitos, vivenciando papéis.

Piaget (1987) atribui à significação um papel fundamental na construção do conhecimento. Para o autor, ao assimilar uma situação ou objeto, o sujeito insere-os num “sistema de esquemas”, atribuindo-lhes significação. Assim, poderíamos dizer que assimilar é atribuir significação.

### 5.3 FATORES DE DESENVOLVIMENTO COGNITIVO

Segundo Piaget (1969) há quatro fatores essenciais com os quais devemos nos importar ao estudarmos o desenvolvimento cognitivo. São eles: a maturação, a experiência, o meio ou transmissão social e a equilíbrio, sendo este último o mais importante na teoria piagetiana.

O primeiro deles, a maturação, fundamentada pela tese dos inatistas, é tida por Piaget como relevante, porém insuficiente se pensarmos que não é através da simples cronologia do tempo que a criança desenvolve-se nos seus aspectos cognitivos. Collares (2003) nos alerta que se a maturação fosse em si, suficiente, as crianças, construiriam os mesmos conhecimentos ao alcançarem idades iguais e não é o que acontece.

Outro fator não menos importante é a experiência. Defendido pelos empiristas, na sua dimensão exclusivamente física, o que anuncia, em si, insuficiência. Necessária ao desenvolvimento, a experiência da criança, tanto física (relacionada às características e propriedades dos objetos) como a lógica-matemática (resultado da coordenação das ações realizadas no e com o objeto), por si só não garante o desenvolvimento, já que “a lógica da criança não é tirada das ações que exercem sobre os objetos” (PIAGET, 1983a, p.224) e tampouco a experiência permite a todas as crianças as mesmas coordenações possíveis. Se assim fosse, todos os ouvintes de uma mesma história a significariam do mesmo modo, trazendo aspectos e elementos semelhantes em relação à mesma. Sabemos, no entanto, por tudo que foi exposto até agora, que não é o que acontece.

Gostaria de destacar o terceiro fator, que é o da transmissão social, por que é a ele que se relacionam as histórias e os contadores. Piaget discorre a respeito da atuação do meio social sobre os seres humanos, transformando-os em sua estrutura, forçando-os a reconhecer fatos e signos impostos por uma linguagem já constituída e acabada, que altera seu pensamento, propondo novos valores e impondo obrigações:

[...] a vida social transforma a inteligência pela tripla mediação da linguagem (signos), do conteúdo dos intercâmbios (valores intelectuais) e das regras impostas ao pensamento (normas coletivas lógicas e pré-lógicas). [...] Cada relação entre indivíduos (a partir de dois) de fato os modifica, [...] essas relações são extremamente numerosas e complexas, visto que constituem, de fato, uma trama contínua na história, pela atividade das gerações e suas influências umas sobre as outras [...] (PIAGET, 1983b, p. 157).

O meio dispõe de conhecimentos, regras e valores transmitidos de geração em geração, nos quais e com os quais os sujeitos se interrelacionam. Piaget alerta, porém, que os intercâmbios com o meio social se dão de formas distintas nos diferentes sujeitos, em seus diferentes níveis de desenvolvimento, pois argumenta que essas interações com o meio social “são de natureza muito diversa, e modificam, por conseguinte, em contrapartida, a estrutura mental individual de modo também diferente” (PIAGET, 1983b, p. 159).

O autor, na obra referida, faz distinções bem pertinentes em relação ao tipo de interações sociais que são expostos o bebê, por exemplo, e a criança, a partir da aquisição da linguagem. No caso do bebê, apesar das influências sociais a que está sujeito, pela convivência familiar e experiências que ali se manifestam como o abraço, o sorriso, as atitudes, expressões ou palavras, sinais de aprovação ou desaprovação que lhe são dirigidos, ainda “não manifesta intercâmbio de pensamento [...], nem qualquer modificação profunda das estruturas intelectuais pela vida social”. (PIAGET, 1983b, p.160)

No caso das crianças maiores, que já desenvolveram a função semiótica ou simbólica, as relações sociais, pela forma de cooperação, enriquecem e transformam o pensamento, pois os signos coletivos permitem o simbolismo avançar. No entanto, segundo o autor, é relevante não perder de vista que:

[...] por mais dependente que seja das influências intelectuais ambientes, a criança nova as assimila a seu modo. Ela as reduz a seu ponto de vista e as deforma, pois, sem o saber, pelo simples fato de que não distingue ainda o seu ponto de vista do ponto de vista dos outros, por falta de coordenação [...] dos próprios pontos de vista. (PIAGET, 1983b, p.161)

O pensamento individual dispõe de uma mobilidade bastante restrita. É através do convívio social, ou seja, do intercâmbio de pensamentos que a relação com o outro permite, chamado por Piaget de cooperação, ao longo do desenvolvimento, que passamos a coordenar as relações entre pontos de vista distintos.

A capacidade do sujeito em operar com aquilo que lhe é transmitido socialmente, através das coordenações que realiza é que permite ao sujeito a cooperação. E é a cooperação entre os indivíduos que permite que os conceitos conservem o sentido e definição coletivos.

Montoya (2005) afirma que as crianças, tendo alcançado a representação e a função simbólica, precisam evocar e reconstituir suas vivências, tornando-as reversíveis através das narrativas. Essas atividades lhes possibilitam internalizar esquemas, o que segundo Piaget (1983b) futuramente, lhes possibilitará colocar o próprio pensamento em correspondência com o pensamento de outros sujeitos, permitindo-lhes transformar esses esquemas individuais em conceitos.

Parto do pressuposto, ao realizar esta investigação, que as histórias permitem, ao ouvinte, desenvolver atividades tanto vinculados aos aspectos figurativos quanto aos aspectos operativos do pensamento, pois promovem a possibilidade de criação de imagens pelo que é contado, de antecipação de imagens do que poderá ocorrer, ou de coordenar os fatos seriando-os, classificando-os com a intenção de delimitar os acontecimentos em determinados períodos de tempo, dando sentido ao que é contado.

Sendo assim, ao ouvir histórias, o sujeito lança mão de esquemas conforme as suas possibilidades e necessidades. Ele pode tanto trabalhar com os aspectos figurativos, imagem mental, simbolismo quanto com os aspectos operativos do desenvolvimento, o que implica coordenar ações para compreender o que está sendo narrado. Ao narrar histórias, o contador configura um importante elo entre as transmissões sociais - em sua forma cooperativa e não determinista - e o pensamento operatório, já que pode lançar conflitos cognitivos que auxiliem o ouvinte a avançar em suas coordenações de esquemas.

O quarto e mais importante fator, que vem abarcar todos os fatores aqui apresentados, é o da equilíbrio, também chamado de auto regulação. A equilíbrio é fator efetivamente decisivo nas adaptações que o sujeito realiza em relação ao meio em que vive. Para Piaget (1969) a equilíbrio comporta duas características, sendo a primeira, a de uma originalidade própria, dando conta da novidade das descobertas. Estar implicada, por sua vez, por cada um dos outros três fatores, ou, ainda, pela reunião dos mesmos, constitui sua segunda característica. Diante de um conflito cognitivo, importa encontrar coerência entre aquilo que se sabe e as novidades provocadas pelo conflito, através de um jogo de regulações e compensações, sendo que estas se dão internamente, através da assimilação e acomodação. Ao falar de equilíbrio, o autor refere a necessidade de um equilíbrio ou equilíbrio entre os três outros fatores. Delval corrobora com as afirmativas piagetianas:

O mecanismo de construção que permite a passagem de uma etapa para outra (no desenvolvimento), de uma estrutura mais simples para uma outra estrutura mais complexa consiste num processo de equilíbrio que permite que o indivíduo reaja às alterações, às modificações do equilíbrio, consiga compensá-las e volte a uma situação de equilíbrio que já não será igual à anterior mas representará um passo adiante, porque terá dado lugar à formação de novos esquemas. [...] cada um dos fatores que distinguimos contribui para o desenvolvimento e é indispensável mas não suficiente por si só. Além disso, todos agem em conjunto e influem sobre os outros fatores, e a equilíbrio representa uma síntese de todos eles, que proporciona unidade ao processo. (DELVAL, 1998, p.142)

O processo acima destacado é a essência da teoria piagetiana. As ações e coordenações que levam ao desenvolvimento de estruturas operatórias comportam uma contínua construção, já que a abstração “das ações não é do mesmo tipo que a partir dos objetos” (PIAGET, 1969, p.162), pois enquanto a abstração empírica, dos objetos, busca dissociar um dado de outros caracteres percebidos, a abstração a partir das ações é reflexiva, e exige, para que se possa fazer as relações possíveis numa ação, projetá-la num patamar superior, o da representação ou tomada de consciência.

O autor afirma, que “a equilíbrio leva funcionalmente à reversibilidade que é a propriedade fundamental das estruturas operatórias” (PIAGET, 1969, p.163). Estas, assim concebidas, constituem as formas superiores das regulações, em todos os níveis, significando que àquelas chegam à reversibilidade completa, enquanto estas se satisfazem apenas com compensações aproximadas.

## SEGUNDA PARTE

O verdadeiro destino de um grande artista é um *destino de trabalho*. Em sua vida chega a hora em que o trabalho domina e conduz sua destinação. As infelicidades e as dúvidas podem atormentá-lo por muito tempo. O artista pode vergar sob os golpes da sorte. Pode perder anos numa preparação obscura. Mas a vontade de obra não se extingue desde que ela encontrou uma vez seu verdadeiro foco. Começa, então, o *destino de trabalho*.

Gaston Bachelard

## 6 A HISTÓRIA DAS INVESTIGAÇÕES DE UMA CONTADORA DE HISTÓRIAS

### 6.1 INQUIETAÇÕES DE UMA CONTADORA DE HISTÓRIAS

Foi recordando os momentos do estágio, momentos de tempos já descritos anteriormente, que escolhi, dentre todos os momentos vivenciados com as crianças – e era de se esperar – os de contação de histórias para refletir no Trabalho de Conclusão De Curso, por ocasião da conclusão do mesmo. Nesse texto faço reflexões a respeito de minhas percepções em relação às crianças e seus desejos pelas histórias narradas por mim, pelo encantamento e prazer que eu supunha proporcionar a elas. Pensava que ao iniciar com o ‘Era uma vez’, sempre seria instalado o silêncio e que a atenção dos ouvintes estaria voltada para mim, pois as histórias, cheias de encantos e magia, certamente garantiriam o encantamento de todos, transformando-os em ávidos leitores das histórias escolhidas por mim.

Durante essa escrita e as reflexões por ela desencadeadas encontrei a professora<sup>6</sup>, hoje minha orientadora de Mestrado, com quem passei a dividir minhas certezas e inquietudes em relação às histórias. Nossas trocas efetivaram um total desequilíbrio dessas certezas, pois suas interrogações e contra-argumentações desencadeavam dúvidas, as quais, no transcorrer do tempo, levaram-me a ler Piaget, com encanto e curiosidade, como necessidade para compreender a transformação que ocorria em meu processo de contadora de história. O processo anunciado no título desta Dissertação desencadeou as peripécias que comporão a escrita a partir de agora.

### 6.2 CENÁRIO E PERSONAGENS DA HISTÓRIA INVESTIGATIVA

O cenário desta história investigativa é uma escola privada, situada na zona sul de Porto Alegre. É uma escola considerada nova, por ter apenas 4 anos de funcionamento, porém faz parte de uma rede de escolas de tradição na cidade.

---

<sup>6</sup> Professora Doutora Darli Collares, da Faculdade de Educação da UFRGS.

Possui aproximadamente 740 alunos, de classe média e média alta, a maioria cursando a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, oriundos dos bairros vizinhos e outros municípios do Rio Grande do Sul.

A sala de aula dos personagens está situada num prédio menor que os demais prédios que compõem a escola, de um andar apenas, construído recentemente devido ao crescimento da escola, e fica junto das turmas de Educação Infantil. É uma sala de porte médio, com mobília adequada ao número de alunos e à sua faixa etária. Possui cartazes, cantinho da leitura com livros e almofadas, armário com materiais, brinquedos e jogos. No prédio há ainda uma sala destinada à recepção, um salão de jogos, brinquedos e vídeo, uma cozinha, 2 banheiros para crianças e 2 para adultos, bem como uma sala pequena na qual funciona, pela manhã, o Turno Integral, ou seja, atividades com crianças no turno inverso ao das suas atividades escolares.

A pesquisa foi realizada em uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental de 9 anos, com 21 crianças, de 5-7 anos, na qual atuei como alfabetizadora no ano de 2010. Desenvolvi ao longo do ano de 2010, contações de histórias, observando as interações que faziam nesses momentos e realizei intervenções com o grupo, coletando o material da pesquisa através de gravações das histórias que ressignificavam, ao seu modo, após a minha contação.

Para compor este trabalho, selecionei as histórias nas quais um mesmo grupo de crianças concentra suas falas e contações, por vislumbrar possibilidades de análises das mesmas, acreditando ter encontrado nelas, elementos ilustrativos do estudo a que me propus, ou seja, verificar a contribuição da contação de histórias ao desenvolvimento do pensamento na criança.

### 6.3 OS MÉTODOS UTILIZADOS

Para compor o enredo desta história, três métodos foram eleitos: a contação de histórias; a conversa sobre a história contada, complementada com o interrogatório clínico, havendo intervenção da contadora; e análise crítica, a qual denomino de “Interpretações”, dos protocolos constituídos após os momentos de contação.



§ A contação de histórias – Na sala de aula, havia o cantinho da leitura, composto por um grande tapete confeccionado para as crianças, por seus avós, na ocasião da comemoração do “Dia dos avós”. Nele as crianças encontravam “mimos” costurados e dizeres escritos pelos familiares, como recordação de suas memórias em relação às histórias da sua infância. Ali também ficavam expostas almofadas, fantoches de pano de diversos personagens e uma pequena prateleira com livros de literatura infantil, gibis e outros, de acordo com as pesquisas que instigavam suas curiosidades ao longo do ano. As histórias fizeram parte de muitas tardes com as crianças, porém, ao propor a elas a participação no projeto, havíamos combinado que gravaríamos uma delas por semana, cujas gravações comporiam a pesquisa. No entanto, logo nas primeiras histórias gravadas, senti que as crianças não estavam participando ativamente e naturalmente do processo, colocando-se de uma forma muito tímida e não acolhedora. Conforme Delval (2002, p.114) é “essencial conseguir que a criança se sinta à vontade, e isso é particularmente importante com as crianças menores”. Conversamos e decidimos que as gravações para a pesquisa seriam quinzenais e elas ficariam livres para participar ou não das conversas e contações de histórias para os colegas.

Cada história mantinha a sua “gostosura” de acordo com preparos já optados por mim anteriormente. Inicialmente, poderiam escolher a história que faria parte da pesquisa, dentre os livros que já estavam no cantinho da leitura. À medida que fui percebendo que elas estavam mais familiarizadas com as gravações, ia propondo que fossem gravadas histórias, as quais não havia um combinado prévio, desde que houvesse uma aceitação por parte delas.

Algumas histórias selecionadas eram mantidas em clima de mistério, trazidas por uma “mala mágica”, cujo interior guardava o segredo da história - o livro literário cujo título era o da história contada. Nessas histórias eu criava um clima, ainda maior, de suspense, escurecendo a sala e acendendo velas de forma a criar apenas um ambiente de penumbra. Havia outras histórias que necessitavam de um maior preparo meu, organizando roupas, acessórios e recursos que simulassem determinados personagens, a exemplo do lobo e cabritinhos que eram expressos através de um pano preto enrolado, que simulava o lobo e floquinhos de algodão, que simbolizavam os cabritinhos.

Sentávamos no tapete, criando um “formato de meia-lua”, momento em que a história iniciava. Algumas vezes eu me mantinha sentada com eles, compondo o

cenário com seus personagens no próprio tapete; noutras eu me levantava para interpretar os personagens e compor as cenas imaginárias na própria sala de aula.

Foram onze histórias gravadas ao longo do ano de 2010, sendo que destas selecionei seis para compor a investigação. A seleção se deu devido às possibilidades de análise, por hora, um grupo de crianças que fizeram parte desta pesquisa e das possíveis leituras vislumbradas através dos protocolos.

§ A conversa sobre a história – Depois dos momentos de contação, nos mantínhamos no tapete de histórias. Na fase inicial da pesquisa, eu conduzia a conversa, mas, aos poucos, esse espaço foi se naturalizando a ponto de as crianças conversarem livremente, com pouca ou nenhuma intervenção de minha parte. As atitudes de cooperação que foram aparecendo no grupo são explicadas por Piaget:

É, portanto, possível, [...] sublinhar as vantagens do trabalho em grupo do ponto de vista da própria formação do pensamento. Todos nossos colaboradores concordam em ver nessa técnica uma fonte de iniciativa. Quase todos admitem igualmente – e isso confirma o que vimos sobre a correlação entre a personalidade e as relações sociais de cooperação – que o grupo desenvolve a independência intelectual de seus membros. (PIAGET, 1998, p.150)

Dessa forma, cabe ao professor observar as diversas formas de organização das crianças entre si, o percurso do grupo na busca de informações e explicações das falas e dúvidas surgidas e as resoluções encontradas para as diversas situações a que estão sendo expostos na conversa. É um grande desafio para o investigador saber acompanhar, através da observação, o percurso dos sujeitos. Não me refiro aqui à observação pura e simples, por considerá-la insuficiente, pois de acordo com Delval (2002, p. 68) o importante na pesquisa é “[...] descobrir o que não é evidente no que os sujeitos fazem ou dizem, o que está por trás da aparência de sua conduta, seja em ações ou palavras”.

Sempre que houve necessidade de intervenções, procurei adotar o Método de interrogação clínica, ou seja, intervir a partir das respostas ou tendências do pensamento dos sujeitos investigados, lançando contra argumentações que pudessem desafiá-los, procurando manter o diálogo ativo.

Penso ter sido mais um enorme e inquietante desafio, como pesquisadora, utilizar o Método Clínico como estratégia de pesquisa, já que o próprio autor (1926, p.11) destaca para as dificuldades apresentadas aos iniciantes no seu uso, ao inferir

que “[...] o Método Clínico só é aprendido através de uma longa prática.” Martí (1984), no entanto, me impulsionou ao desafio de coordenar as construções diante das lacunas ou necessidades que iam surgindo ao longo da investigação, ao indicar o método, devido à sua eficiência para a pesquisa:

La fuerza del método clínico reside em la capacidad de provocar constantemente una interacción entre el niño, el psicólogo [no caso, a pesquisadora] y un material apropiado [as histórias] al problema estudiado. A través de esta interacción; [...] puede alcanzar más fácilmente el mecanismo de la inteligencia infantil y no sólo sus manifestaciones exteriores. (MARTÍ, 1984, p.29)

Ao buscar os significados que constroem as crianças a partir das histórias que ouvem e suas possibilidades através do nível de desenvolvimento em que se encontram, acredito ser imprescindível um método que me oportunize encontrar os mecanismos internos de que a criança lança mão nas suas buscas por resoluções e não somente o que a ela manifesta aos olhos vistos. Claparède também atenta para a relevância do método, ao afirmar que “o método da observação, que consiste em deixar a criança falar” e fazê-la “falar cada vez mais livremente”, buscando na sua fala “a maneira pela qual desenvolve o seu pensamento”, permite ao pesquisador constatações mais profundas. O autor, na mesma obra e página referida, explica:

Esse método [...] que também é uma arte, não se limita a constatações superficiais [...]. Analisa, até nos mínimos elementos, as menores afirmações [...]. Não abandona a partida quando a criança dá uma resposta contraditória ou incompreensível; pelo contrário, [...] persegue-o, desaloja-o, tocaia-o até conseguir agarrá-lo. (CLAPARÈDE, 1989, p.XII)

Meu objetivo de instigá-los a contar novamente a história a seu modo para os colegas e conversar a respeito das mesmas com eles, passou a ser compreendido como possibilidade de aventura, vislumbrada por grande parte das crianças do grupo. Piaget (1989, p.42) esclarece que “o diálogo e a informação adaptada são sensivelmente melhor representados na conversa com outras crianças do que na conversa com adultos”.

Outras crianças, porém, mantinham-se apenas observando ou fazendo pequenos comentários. Penso que essas atitudes também possibilitam leituras e significações futuras, assim, as crianças que, por motivos próprios, não se manifestavam foram respeitadas em suas individualidades.

Inicialmente, as histórias e conversas eram registradas através de uma filmadora. Como as crianças ficavam alvoroçadas e a participação de parte do grupo era mais a título de compor um “personagem engraçado” da filmagem, optei por um gravador portátil, que julguei mais favorável à investigação naquele momento. O tempo de conversa do grupo variava em cada história e foi aumentando significativamente com o decorrer da pesquisa. Penso que isso se deva a uma entrega mais natural à atividade em si, habituando-se ao fato de estarem sendo gravados, pelas próprias significações possíveis naquele momento e como resultado das trocas que iam se tornando cooperativas.

§ Análise crítica dos protocolos – As gravações das histórias ressignificadas por eles e as conversas surgidas após as minhas e as suas contações, deram origem a protocolos, dos quais foram selecionados os que julguei possuírem elementos importantes e necessários aos processos investigativos. Segundo a pesquisa psicogenética e seus pressupostos teóricos, há que se dar um envolvimento entre pesquisador e criança, num movimento atento de análise das respostas, estabelecendo intervenções, questionamentos e contra-argumentações, num diálogo sistemático, que vai se ajustando de acordo com as respostas ou ações da criança.

De posse desses protocolos busquei analisar o percurso das conversas, procurando extrair delas a estrutura e formas de organização do pensamento das crianças, o percurso percorrido individualmente durante as conversas e a interdependência desse percurso com as intervenções do grupo, as manifestações, na estruturação do pensamento, de noções de conservação ou invariantes operatórias. Claparède afirma sobre a importância da complementação, por parte de Piaget, do seu método de observação, através dos protocolos:

[...] seria preciso ainda que esse método de observação fosse complementado por uma judiciosa elaboração dos documentos por ele recolhidos. [...] observemos o cuidado com que organizou seus materiais. [...] Ele não observa pelo prazer de observar. [...] seu único objetivo ao recolher, anotar, catalogar todas essas atividades é ver claramente o material que reuniu [...]. É necessário um talento especial para fazer falar esses materiais – isto é, para escutá-los falar. (CLAPARÈDE, 1989, p.XIII)

Através dessa afirmação do autor a respeito dos critérios rigorosos a que se submeteu Piaget na elaboração do Método de pesquisa, foi que senti o desejo e a

necessidade de também buscar, num movimento contínuo de aprendizagem, construir-me enquanto pesquisadora.

## 7 AS HISTÓRIAS DESTA HISTÓRIA INVESTIGATIVA

- Mas... começou D. Benta.
- Não estou entendendo de nada, Emília. Explique-se.
- São as minhas memórias, D. Benta.
- Que memórias, Emília?
- As memórias que o Visconde começou e eu estou concluindo. Neste momento estou contando o que se passou comigo em Hollywood, com a Shirley...
- Emília! Exclamou D. Benta.
- Você quer nos tapear. Em memórias a gente só conta a verdade, o que houve, o que se passou. Você nunca esteve em Hollywood, nem conhece a Shirley. Como então se põe a inventar tudo isso?
- São memórias. Explicou Emília.
- São diferentes de todas as outras. Eu conto o que houve e o que deveria haver.

Monteiro Lobato

Assumo, neste momento, a necessidade de retomar, no item destinado às análises, denominado de “interpretações”, os aportes teóricos apresentados na primeira parte. Porém, devido à natureza aberta das análises a que me proponho e do imprevisto nas construções possíveis desta investigação, trarei novos aportes, mantendo os apresentados anteriormente como base dessa aventura de teorizar, porém complementando-os, pela necessidade de dar “sabor ao sabor” que sinto ao contar histórias e “sabor ao saber” sobre a história para as crianças.

### 7.1 CAIXA MÁGICA DE SURPRESA (abril de 2010)

#### 7.1.1 A poesia declamada

Escolhi, em abril de 2010, para trabalhar com as crianças, uma poesia referente aos livros. Declamei-a num clima de mistério, fechando as cortinas e apagando as luzes, mantendo acesas apenas as chamas de algumas velas, que iluminavam um livro de histórias. Cenário preparado, contadora e ouvintes envolvidos num clima de magia, a “caixa” é aberta...

Eis a poesia declamada!

### Caixa mágica de surpresa

Elias José

Um livro  
É uma beleza  
É uma caixa mágica  
Só de surpresa.

Um livro  
Parece mudo  
Mas nele a gente  
Descobre tudo.

Um livro  
Tem asas  
Longas e leves  
Que de repente  
Levam a gente  
Longe, longe...

Um livro  
É parque de diversões  
Cheio de sonhos coloridos  
Cheio de doces sortidos  
Cheio de luzes e balões

#### 7.1.2 A poesia pensada pelas crianças

[Marco (6a4m)<sup>7</sup>] – Eu gostei daquela parte que o livro tinha asas. Mas daí eu fiquei pensando na hora que o livro podia voar na imensidão do arco-íris.

[Duda(6a11m)] – Nada a ver, e desde quando um livro tem asas? Só se fosse passarinho.

[Lália (6a7m)] – Mas ele pode ter asas sim, porque quando a gente abre as páginas, assim ó... (imita um livro aberto e o movimento das asas), fica como se fossem asas.

[Lila (6a10m)] – Só como se fosse... *né*, Lália, mas não é.

[Profe] – Como assim, Lila, me explica melhor o que tu estás dizendo pra Lália.

[Lila] – Assim ó, porque um livro é de papel, daí ele não voa de verdade, só na imaginação.

[Marco] – (pede pra falar), mas fica pensando e diz: É que eu não sei como explicar.

[Profe] – Mas o que tu querias falar, tinha a ver com o que a Lila estava dizendo?

[Marco] – É que ela acha que o livro não voa de verdade, mas eu já vi um no arco-íris.

[Lila] - Ai, que mentira Marco! Isso só acontece nas histórias. Tu já *viu*, por acaso, um livro voando aqui na escola? Tu deve ter visto isso num filme e tá pensando que era de verdade.

[Marco] – Na escola eu não vi, mas acho que vi no arco-íris sim. Eu acho que eu me lembro.

[Duda] - Ai, Marco, tu não vê que os poetas só escrevem assim pra gente gostar mais do que eles escreveram? Porque daí a gente pode imaginar e daí fica mais divertido.

<sup>7</sup> A idade da criança será indicada nos protocolos em anos(a) e meses(m), apenas na primeira manifestação da mesma no diálogo.

### 7.1.3 Interpretações

Na discussão que segue, após a poesia declamada por mim, as crianças demonstram níveis diferenciados nas construções simbólicas que apresentam. Marco<sup>8</sup> fica absorto na magia da poesia e dos simbolismos a que ela se propõe, “um livro com asas”. O menino, além de julgar reais os fatos narrados, ainda experimenta a sensação mágica de já ter visto um livro com asas, no arco-íris. Piaget (1983a) explica a fase em que Marco se encontra ao abordar o egocentrismo, cujas implicações, segundo o autor, são a indiferenciação entre o real e o irreal, já que é o egocentrismo que torna o pensamento pré-lógico, pré-causal, mágico nas crianças da fase pré-operatória.

Já Lália busca explicar fisicamente o motivo pelo qual poderia se dizer que um livro teria asas: ao imitar um livro aberto e o movimento que poderia ser produzido com o mesmo, semelhante ao do movimento do voo. Dessa forma, ela demonstra ter presente que um livro não tem asas, mas que, pelo formato que possui, permitiria que se dissesse que tem asas. Ela busca coordenar as informações que possui a respeito de voo, no exercício prático, tentando encontrar nos esquemas que possui, uma possível resolução para o problema surgido. Dessa forma assegura que “ele pode ter asas, sim, porque quando a gente abre as páginas, assim, ó..., fica como se fossem asas” e imita o movimento do voo. Ela encontra em seus esquemas, informações que julga coerentes para explicar o fato de que a realidade exposta pela poesia seria possível.

Lila, no entanto, chega a afirmar que Marco seria mentiroso, pois “isso só acontece nas histórias. “Tu já viu por acaso um livro voando aqui na escola? Tu deve ter visto isso num filme e tá pensando que era de verdade.” Ela consegue distinguir a realidade do simbólico exposto pela poesia, diferenciando-os ao complementar a fala da colega, dizendo “só como se fosse..., né Lália, mas não é” e ainda infere “porque um livro é de papel, daí ele não voa de verdade, só na imaginação.” Os indícios de reciprocidade que sua fala manifesta em relação à Lália, não se manifesta em relação à ideia de Marco. Nesse caso, ela nega a contradição, apoiando-se em sua forma de pensar e negando a possibilidade da ideia do colega.

Já o colega Duda compartilha do pensamento de Lila, fazendo coordenações de ações, pois compara, diferencia e nega para, enfim, avaliar a

---

<sup>8</sup> Os nomes das crianças são fictícios.



situação e contestar a crença dos colegas “nada a ver, e desde quando um livro tem asas? Só se fosse um passarinho”. Ele ainda conclui dizendo “Marco, tu não vê que os poetas só escrevem assim pra gente gostar mais do que eles escreveram? Porque daí a gente pode imaginar e daí fica mais divertido”.

O que está em jogo, na fala das crianças é a questão do que é possível em relação ao livro, o que nos permite verificar que todas ficam presas ao livro enquanto objeto físico, demonstrando incapacidade de imaginá-lo hipoteticamente.

Lila e Duda buscam coerência no que está sendo exposto. Enquanto Lila nega a contradição centrando-se em seu ponto de vista, em especial, em relação à ideia de Marco, Duda demonstra operar, posicionando-se não apenas em relação ao seu ponto de vista, mas buscando compreender o ponto de vista do outro, justificando-o. Para Piaget (1983a) o conhecimento implica em operar sobre o real, transformando-o, para então compreendê-lo, em razão do sistema de transformação a que se encontram ligadas todas as ações.

## 7.2 O LIVRO QUE QUERIA SER BRINQUEDO (julho de 2010)

### 7.2.1 A história contada

Preparei para contar para as crianças a história “O livro que queria ser brinquedo”, de Sandra Aymone (2005). Através de imagens em papel, criei os personagens principais da história, bem como as paisagens que a compunham e durante a contação, ia montando o cenário da narrativa no quadro negro.

A história trata da temática da diferença: alguns brinquedos, em especial um livro, vivem uma aventura, na qual as diferentes características dos personagens, pipas, boias, cornetas, livros, são o fato central da história. Mostra de forma lúdica, os talentos e conhecimentos de cada personagem e como eles os utilizam ao longo da história para resolver os problemas e conflitos surgidos. O personagem principal era um livro azul que estava descontente com a vida que levava. Ele acreditava que as crianças gostavam muito mais dos brinquedos, assim, pensava em procurar a Fada dos brinquedos para que ela o transformasse num brinquedo como os outros. Naquele dia, chegou a notícia de que a Pipa, que costumava viajar pra longe em seus vôos com o Sr. Vento, chegaria de uma viagem que fizera ao deserto, trazendo consigo um amigo, o Cactus.

Ao procurar a Fada dos brinquedos na floresta indicada pelo coelhinho de Pelúcia, encontrou escuridão e mata fechada, acabando enrolado num cipó, não conseguindo se soltar.

Na falta do amigo, os brinquedos logo perceberam que o Livro só podia ter tentado encontrar a Fada dos brinquedos na floresta, e partiram em busca do amigo. Depois de muitas dificuldades, como espinhos, escuridão, buracos, quedas d'água, o encontraram todo enrolado num cipó. O serrote de plástico logo resolveu o problema e o livro Azul já ia se desculpendo todo quando começaram a ouvir ao longe gemidos e gritos desesperados.

Os brinquedos trataram logo de se organizar para tentar descobrir de onde vinham e o que estava acontecendo. Os Cubos de madeira subiram uns sobre os outros até formar uma pilha bem alta pra tentar enxergar mais longe. O Cubo que atingiu a altura acima da copa das árvores foi descrevendo a situação que via lá na cidade: dona Pipa, parada no ar, em cima da lagoa dos barquinhos de papel. E alguém com ela, algo verde, que não parava de gritar de medo de cair na água! Só podia ser o tal de Cactus! Todos trataram de sair logo da floresta indo em direção da lagoa para ajudar.

Mas ao chegarem na beira da lagoa, olhavam uns aos outros, sem saber como poderiam ajudar. E o cacto gritava pedindo socorro, pois por ser do deserto, não sabia nadar e havia se desequilibrado, mal conseguindo se agarrar no fio da Pipa. A Boia não pensou duas vezes e se jogou na água, pois assim, quando o cacto caísse, ela o seguraria.

Foi nesse momento que o livro Azul entrou em ação, pois lembrou que em suas páginas estava escrito que os cactos são plantas que têm muitos espinhos. Se ele não desse um jeito logo, ambos, cacto e boia, afundariam na água, pois a Boia seria furada pelos espinhos do Cactus. Todos se olhavam porque ninguém tinha coragem de segurar alguém cheio de espinhos.

O livro Azul então pulou sobre a Boia e, apesar do medo, aguentou firme a queda do Cactus. Sua capa forte o manteve bem protegido e a Boia os impediu de afundarem. Todos aplaudiam muito a coragem e o conhecimento do livro Azul!

Nesse momento aparece a Fada dos brinquedos propondo satisfazer o desejo do livro Azul de se tornar um brinquedo. Ele leva um susto e diz: - Não, mudei de ideia, quero continuar sendo quem eu sou!

## 7.2.2 A história pensada pelas crianças

Como nas outras histórias, ao término da contação as crianças começaram a conversar. E surge o questionamento da Ana, cujo desenrolar do diálogo, passo a descrever:

- [Ana( 6a4m)] – Só não entendi uma coisa: por que ele queria ser brinquedo?  
 [Marco (6a7m)] – Porque ele não achava divertido ser um livro.  
 [Ana] – Mas daí ele foi pra floresta e encontrou o lobo lá, daí chorou mais ainda. Foi pior, coitadinho!  
 [Profe] – Aconteceu isso na história?  
 [Ana] – Sim, o lobo *tava* lá, por isso o livro chorou.  
 [Marco] – Ah, Ana, nem tinha lobo nenhum na história!  
 [Ana] – Tinha sim.  
 [Profe] – Qual a parte que tinha o lobo Ana?  
 [Ana] – Ah, quando ele vai sozinho pra floresta.  
 [Marco] – Que mentira! A *profe* nem contou sobre lobo!  
 [Ti (7a1m)] – Eu acho que ela *tava* pensando na história da Chapeuzinho.  
 [Ana] – É.  
 [Profe] – Me explica, Ana, tinha lobo ou não tinha na história?  
 [Ana] – Tinha.  
 [Profe] – E por que os colegas estão dizendo que não tinha?  
 [Ana] – Ah, então não sei, se na deles não tinha. Mas na minha ele apareceu.  
 [Profe] – Apareceu? Em que momento da história? Onde ele estava?  
 [Ana] – Naquela hora que o livro Azul foi sozinho pra floresta e ele *tava* chorando: daí o lobo apareceu e quis pegar ele e ele saiu correndo e se escondeu atrás de uma árvore.  
 [Marco] – Nem tinha isso!  
 [Profe] – Calma, Marco! Tu tens certeza que não tinha? Por que a Ana está dizendo que tinha.  
 [Marco] – Tenho sim, tu não *contou* isso. (colegas concordam)  
 [Art (6a11m)] – Ela deve ter pensado na cabeça dela essa parte.  
 [Ana] – É. Eu pensei assim, na minha cabeça, eu acho. Mas aconteceu sim, eu me lembro dessa parte.  
 [Profe] – Ana, então nos conta o que aconteceu depois dessa parte.  
 [Ana] – Daí eu não me lembro, só que ele se escondeu do lobo e chorou até os amigos chegarem pra salvar.  
 [Profe] – Quais amigos?  
 [Ana] – Os brinquedos, *né*?  
 [Rê] – Mas teve a parte do pedido de socorro do Sr. Cactus. Que os brinquedos foram correndo ajudar.  
 [Lália (6a10m)] – E o livro deu as ideias pra salvar o cactus e a boia.  
 [Ana] – Ah, disso eu não me lembro.  
 [Profe] – E como tu lembra que acabou a história?  
 [Ana] – Então, daí eu acho que eles mataram o lobo e viveram felizes para sempre.  
 [Marco] – Nada a ver! A Fada dos brinquedos que apareceu e o livro não quis mais ser brinquedo.  
 [Ti] – É porque ele viu que era importante das coisas que ele sabia que *tavam* escritas dentro dele e os outros (brinquedos) não tinham.  
 [Marco] – É. É assim como o Ti disse.  
 [Profe] – Lembra dessa parte Ana?  
 [Ana] – Eu não sei dessa parte. Na minha cabeça ela não ficou.

### 7.2.3 Interpretações

A história, contada pelas crianças, nos mostra como diferentes significados são produzidos a partir da mesma história ouvida pelo grupo. Assim, ter presente esse fato, nos momentos de contação, permite alavancar um trabalho pertinente de observação, análise e compreensão dos processos pelos quais a criança vai construindo seu pensamento. Ana demonstrou, através de sua fala, a leitura que fez da história contada. Quando afirmou que havia um lobo na floresta da história, ela nos mostrou que o significado que construiu para “floresta” foi o de “lobo”, ou seja, para a menina, floresta implica na existência de um lobo e, sempre que falarmos em floresta, necessariamente teremos um lobo. Ela evidencia um raciocínio transdutivo, próprio do período pré operatório, tido por Piaget (1990) como um pré-conceito. Para o autor, os pré-conceitos seriam a primeira forma de pensamento conceitual, permanecendo ainda dependentes do período anterior, tido como sensório-motor, intermediários das coordenações simbólicas, mas anunciadores do próprio conceito. Piaget, ao exemplificar esse tipo de raciocínio, usa o exemplo da menina Jaqueline, sua filha, que generaliza as lesmas encontradas diariamente no jardim, como sendo “a lesma”, ou seja, como se todas as lesmas encontradas no jardim fossem um único indivíduo.

No raciocínio transdutivo, a criança aplica uma mesma situação a várias outras situações semelhantes. É o que faz a menina Ana, que atribui à floresta, o sinônimo de lobo, devido às lembranças de outras histórias a que já teve oportunidade de ouvir nas contações. A partir dos esquemas que construiu em relação às mesmas, ela cria e ressignifica a história contada, ao seu modo. Além disso, pode-se observar o modo como ela centra seu pensamento na ideia pré-existente, perdendo os elementos da história contada. Assim, ao ouvir a palavra floresta, ela conserva os elementos da história contada, mas atribui a eles o rumo que a presença de um lobo daria, perdendo, nesse movimento, a parte final, sobre a qual afirma não saber “dessa parte. Na minha cabeça ela não ficou”.

Em função disso, mesmo sendo desafiada a repensar a história através dos contra argumentos apresentados pelos colegas, ela mantém a sua leitura a respeito da história, não dando maior importância ao fato de que somente a sua versão se diferencia das outras narradas pela turma. Apesar de chegar a comentar que o colega Ti estava certo quando argumentava “achar” que ela havia pensado sobre a

história da Chapeuzinho Vermelho, quando afirmava a presença de um lobo, Ana não dá nenhum sinal em sua fala de haver se questionado a respeito da contradição entre sua afirmação de que havia sim um lobo na história do livro Azul e a afirmação do colega, de que ela estaria pensando em outra história, a da Chapeuzinho, naquele momento, e, assim, ter se “enganado” a respeito.

Segundo Piaget (1989), é na fase egocêntrica que as crianças mantêm somente um ponto de vista, o próprio, não sendo capaz de pensar sob o ponto de vista do outro, coordenando-o com o seu, ou seja, somente sua percepção é tida como válida. Assim, a menina, mesmo vivenciando uma situação de contra argumentação de um grupo de colegas, mantém seu pensamento egocêntrico: “Ah, então não sei, se na deles não tinha. Mas na minha ele apareceu”. Ou ainda: “É. Eu pensei assim, na minha cabeça, eu acho. Mas aconteceu sim, eu me lembro dessa parte.” Aqui é possível observar em Ana uma característica bem marcante da fase pré-operatória, além do próprio egocentrismo revelado: deforma a realidade de acordo com os seus desejos, ou seja, há assimilação deformante. Ana não pensa a respeito dos questionamentos levantados pelos colegas a respeito da real história contada, mas brinca com os fatos de acordo com as suas necessidades e interesses. Ana, a exemplo da personagem Emília, de Monteiro Lobato, se põe a centrar suas lembranças de acordo com seus próprios desejos. É como se verbalizasse assim como Emília o fez: “– Eu conto o que houve e o que deveria haver”.

Já o menino Ti, quando aponta para uma possível solução em relação ao relato da colega, consegue se colocar sob o ponto de vista da mesma, demonstrando ultrapassar o egocentrismo, ou seja, é possível observar sua capacidade de coordenar os argumentos e sentimentos da colega em relação à história que acabara de ser contada. Mesmo tendo consciência de que eles não condizem com os fatos narrados, busca explicar o que pode ter ocorrido para que sejam possíveis tais relatos, afirmando: “Eu acho que ela *tava* pensando na história da Chapeuzinho.” Do mesmo modo procede o colega Art, quando salienta: “Ela deve ter pensado na cabeça dela essa parte.”

Apesar das diferenças percebidas nas construções do pensamento, observa-se que nenhuma das crianças questionou o enredo da história em relação ao fato de que o personagem livro, um objeto inanimado no mundo real, bem como

os outros personagens da história, pudessem ter vida própria, pensamentos, desejos próprios etc.

### 7.3 CORAÇÃO DE TINTA (setembro de 2010)

#### 7.3.1 Coração de Tinta – O presente

Optei por trazer dessa história o diálogo com Bella, que antecedeu as contações de Coração de Tinta, por considerar que os elementos que o compõem, são importantes para as análises realizadas em relação às construções do pensamento da menina. Não trago assim, neste momento, as falas posteriores do grupo, pois em virtude de ser uma história longa, era contada em capítulos, e envolveu nas conversas, diferentes grupos de crianças, que não fizeram, por hora, parte das análises desta investigação.

Nesse dia, Bella chega eufórica na sala de aula, um pouco mais cedo do que de costume, trazendo-me um presente em nome da turma. Era um livro cuja história virou filme, mas que eu desconhecia: Coração de tinta, de Cornélia Funke (2006). Nessa história, Mo ou Mórtimer, dá vida às palavras encontradas nos livros e assim, coisas e seres fantásticos da história de um livro chamado Coração de tinta, surgem em tempo real, começando assim uma aventura perigosa, cheia de fadas, elfos e vilões. O contador de histórias e sua filha Meggie passam a vivenciar uma história em tempo real, repleta de seres mágicos, mistérios e acontecimentos imprevistos.

“Saboreie cada palavra, Meggie [...] deixe-as derreter na boca. Está saboreando as cores? O vento e a noite? O medo e a alegria? E o amor. Saboreie, Meggie, e tudo despertará para a vida”<sup>9</sup>, dizia Mórtimer. Do mesmo modo, ao retomar as histórias através da análise que realizo nesse momento, posso saboreá-las, sentir o seu gosto, relembrar a conversa com Bella, repensar o que disse e o que poderia ter dito. Mórtimer afirmava à Meggie que as histórias colecionam lembranças, basta abrí-las e tudo volta: as imagens, os cheiros, os sentimentos...

---

<sup>9</sup> FUNKE, Cornélia. **Sangue de tinta**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009, p.435.

para ele, as histórias eram como papel pega-moscas, pois não existiria “nada melhor para grudar lembranças”. Sim, “histórias grudam lembranças”!<sup>10</sup>

### 7.3.2 Coração de Tinta - suposições de Bella

[Bella (6a10m)] - *Profe, profe*, conta essa história pra gente... desse livro sai um monte de coisa!

[Profe] - Como assim, Bella, o que tu achas que sai desse livro?

[Bella] – É que a minha mãe disse que os personagens saem de dentro dessa história.

[Profe] – Ah, os personagens saem dessa história. E como isso acontece?

[Bella] – Não sei, acho que se agarrando assim, na parte do livro (ela demonstra).

[Profe] – Uhm, já viste personagens saindo de outros livros?

[Bella] – Não me lembro, mas desse eu sei que eles saem *prô*. Só que tu tem que contar pra gente.

[Profe] – Como assim, tu sabes que eles saem? Como tu sabes?

[Bella] – Ah, eu acho... quero ver. A minha mãe que me falou que nessa história eles saem, ela viu no filme que esse livro é mágico.

[Profe] – Ah, ela viu no filme. Você viu com ela?

[Bella] – Ah, esse não.

[Profe] – E outros filmes você assiste? Gosta?

[Bella] – Claro, *né*. Eu adoro! Os que eu mais gosto é o da Branca de Neve e o do Shrek.

[Profe] – Uhm... Será que se eu contar outra história, como a da Branca de Neve, os personagens vão sair do livro também, ou é só do Coração de tinta que tu achas que vão sair?

[Bella] – Agora eu não sei, porque quando eu conto pro meu irmão, assim, como tu conta, eles não saem... mas do “Coração de Tinta” minha mãe disse que eles vão sair.

[Profe] – E das histórias que eu conto pra vocês, já saíram personagens, você viu?

[Bella] – *Ãh, ãh* (faz sinal negativo com a cabeça). Mas tu *conta* o “Coração de Tinta” pra gente que tu vai ver que eles vão sair.

[Profe] – Eu conto sim. Vamos propor pros colegas então, porque como esse livro é bem grandão, não dá pra profe contar todo num dia só. O que tu achas?

[Bella] – *Profe*, olha o que eu pensei agora... ele deve ser grandão assim pra dar pros personagens ficarem dentro dele.

[Profe] – Uhm, será que é isso? Se nós duas fôssemos personagens desse livro, a gente conseguiria ficar dentro dele?

[Bella] – Ah não, só se em miniatura, *né profe*. A gente é muito alta.

[Profe] – E como a gente faria pra ficar em miniatura?

[Bella] – O livro que deve ter um poder assim, porque os personagens dele ficam, *né*? Você conta e a gente descobre como acontece.

[Profe] – Então você me ajuda a fazer essa proposta pros colegas?

[Bella] – Eu não sei o que é essa palavra que tu disse.

[Profe] – Proposta?

[Bella] – É.

[Profe] – Proposta é a gente poder mostrar o livro pra eles e dizer que gostaríamos de trabalhar com ele, contando a história aos poucos, por ser grande. Aí a gente vê se eles aceitam.

[Bella] – Ah, é claro que eles vão querer ver...

[Profe] – Ver o quê?

[Bella] – Os personagens, ué. Quando eles souberem que eles saem desse livro, eles vão ficar loucos!

[Profe] – Olha só Bella, uma menina da tua idade me disse que personagens não saem de livro de histórias. O que tu achas?

[Bella] – Ah, ela não deve conhecer esse, por isso que ela não viu!

<sup>10</sup> FUNKE, Cornélia. **Sangue de tinta**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009, p. 22

### 7.3.3 Interpretações

Bella demonstra, nessa conversa, o caráter lúdico e mágico do pensamento simbólico. Ela assimila a fala da mãe de que os personagens saem de dentro do livro, passando a jogar simbolicamente, divertindo-se com a possibilidade de os personagens saírem de dentro do livro. Assim, a assimilação precede a acomodação, caracterizando o jogo simbólico, e Piaget (1990, p.131) explica que “o símbolo lúdico não passa de assimilação egocêntrica, [...] das coisas ao eu [...], segundo os interesses do eu”.

Bella assimila a informação da mãe sem realizar quaisquer questionamentos, aceitando a ideia de que os personagens sairão do livro de histórias, e isto se dá porque ela não experimenta nenhuma incoerência ou incompreensão na informação recebida, submetendo-a a sua atividade de jogar, pelo prazer de combiná-la, pura e simplesmente, a um caráter genuinamente lúdico, ficcional.

Quando passo a perguntar sobre o fato de já ter visto ou não “personagens saindo de outros livros”, ela diz não se lembrar, mas continua a afirmar, apesar de manifestar dúvida, que do *Coração de tinta* eles sairiam, ao expressar “eu acho... quero ver. A minha mãe que me falou que nessa história eles saem, ela viu no filme que ele é mágico”.

Continuo então buscando um contra argumento que possa causar-lhe desequilíbrios a respeito da afirmação dada pela mãe, lançando nova pergunta: “se eu contar outra história, como a da Branca de Neve, os personagens vão sair do livro também, ou é só do *Coração de tinta* que tu achas que vão sair?” Bella, apesar de responder que os personagens não saem das histórias que ela mesma conta, continua a acreditar que com *Coração de tinta* isso será possível: “agora eu não sei, porque quando eu conto pro meu irmão, assim, como tu *conta*, eles não saem... mas do **Coração de Tinta** minha mãe disse que eles vão sair”.

A atitude de Bella poderia ser pensada também devido à outra característica dessa fase, que apesar de não ser objeto de meu estudo atual, foi estudada por Piaget (1994), a heteronomia, intuída pela criança como a própria ordem das coisas, ou seja, o adulto, no caso a mãe, é quem sabe de tudo, e por isso sua informação não é passível de ser questionada. Caso semelhante ao desenvolvimento de Bella foi encontrado por Nunes (2011) na investigação sobre a curiosidade, quando uma das crianças investigadas afirma que planta carnívora come gente porque sua mãe



disse que na cidade na qual morava, existia planta carnívora que comia gente. Penso que Bella afirma que os personagens saem do livro por ter sido sua mãe a fonte desta informação.

Na sequência da conversa, voltei a questioná-la se das histórias que eu contava para o grupo, ela já teria visto os personagens saindo e ela negou, mas não demonstrou mudanças em sua crença de que a possibilidade existia, desde que eu contasse aquela história especificamente. Ela ainda considera o fato de o livro “ser grandão assim pra dar pros personagens ficarem dentro dele”. De fato, o livro era diferente dos que a menina estava acostumada a ter contato, pois diferentemente dos livros infantis, com enredo relativamente menor, este possuía 455 páginas.

Lancei nova contra argumentação questionando se, de fato, “nós duas fôssemos personagens desse livro, a gente conseguiria ficar dentro dele”. Bella fez comparações e deduziu que “só se em miniatura, *né profe*. A gente é muito alta”. Mesmo assim, encontrou uma solução mágica e fictícia para o problema quando questionada sobre se havia possibilidade de “ficar em miniatura” como ela havia manifestado, ao que respondeu que “o livro que deve ter um poder assim, porque os personagens dele ficam, *né?*” E complementa: “você conta e a gente descobre como acontece”.

Minha última tentativa de desequilibrar esse pensamento ainda tão mágico e fabuloso de Bella se deu através da tentativa, largamente utilizada por Piaget em seu Método Clínico, que é a de lançar à criança um contra-argumento ao pensamento mágico considerado válido por ela, dizendo-lhe que uma criança da mesma idade teria acreditado no oposto da sua crença: “olha só Bella, uma menina da tua idade me disse que personagens não saem de livro de histórias. O que tu achas?” A menina, mantém-se absoluta na sua fabulação, inferindo que a outra menina “não deve conhecer esse, por isso que ela não viu!”.

À medida que fui narrando a história, nos dias que sucederam nossa conversa, através da sequência dos capítulos, Bella aguardava ansiosa pelos personagens dizendo “hoje eles vão sair, vocês vão ver!”. Mas ao longo do tempo, foi se frustrando e disse “minha mãe se enganou, eu acho, eles (referindo-se aos personagens) devem ser só da cabeça da gente, como o Duda disse”, referindo-se ao comentário do colega. Ao observar que os personagens não saíam do livro conforme sua mãe lhe afirmara, Bella declara então que acha que a mãe poderia ter se enganado.

## 7.4 JOÃO E MARIA (outubro de 2010)

### 7.4.1 A história contada

Na semana das crianças, planejei contar para eles a história João e Maria, adaptação da tradição oral, coletada pelos irmãos Grimm. É uma história cujo enredo me apaixonou, e a casa de doces da bruxa foi sempre, no meu imaginário infantil, um cenário muito presente e objeto de desejo. Ficava a imaginar e montar a minha própria casa de doces, naturalmente, eu utilizava os de sabor mais apreciados por mim. Como à época não tínhamos fatura nesse tipo de guloseimas industrializadas, obviamente meus objetos de desejo eram chicletes de tuti-fruti, pirulitos de chocolate, balas de goma, os “sorvetes secos” - espécie de maria mole na casquinha, que ainda trazia como presente um balão ou “anel de princesa”, balas, biscoitos recheados e ainda aqueles doces que minha avó fazia quando a visitávamos: bolos com cobertura de chocolate, pudins de leite e biscoitos com glacê e confeitos coloridos! Ah, a minha casa de doces era simplesmente tudo o que eu desejava!

Atualmente, devido ao pouco tempo de que dispomos para preparação dos lanches e alimentos, com as facilidades de acesso que as crianças têm ao mundo de guloseimas ofertado e a banalização de oferta e procura dos industrializados, perdeu-se a magia e prazer que eles nos proporcionavam, quase que como um encanto! O prazer de ganhar um doce diferenciado, aguardar ansiosamente pelo seu preparo ou até mesmo, participar ativamente do processo desencadeado na produção do mesmo, é desconhecido pela maioria das crianças.

Assim, com o objetivo de proporcionar às crianças essa magia e encantamento, bem como a vivência posterior em poder participar do processo de construção da casa de doces, lancei-me a contar João e Maria. Apesar de ser uma história de tradição oral bastante conhecida, possui versões variadas, portanto passo a descrever a versão contada por mim ao grupo. Saliento que durante o momento de contação, a maior parte do grupo se amontoava no tapete, se abraçava, gritava, principalmente quando eu personificava a bruxa e suas falas. No entanto, um grupo de crianças (Duda, Marco, Ti, Lila, Nália e Art) se deslocou para outra parte da sala e, sentados, alguns de braços cruzados, acompanhavam o

desenrolar da narrativa, esforçando-se para demonstrar, em suas expressões, indiferença. Eis a história contada:

Às margens de uma floresta existia, há muito tempo, uma cabana pobre feita de troncos de árvore. Ali moravam um lenhador, sua segunda esposa e seus dois filhinhos, nascidos do primeiro casamento. O garoto chamava-se João e a menina, Maria.

Na casa do lenhador, a vida sempre fora difícil, mas, naquela época, as coisas pioraram: não havia comida para todos. A madrasta planejou um plano muito cruel: o de abandonar as crianças na mata quando fossem cortar lenha. Assim, à noite, conseguiu convencer o lenhador de que era o melhor a fazerem, e certamente, os dois seriam encontrados por alguém que os acolheria em sua casa, cuidando deles e os alimentando.

Mas João estava ouvindo atrás da porta e teve uma ideia. Esperou que os pais estivessem dormindo, saiu da cabana, catou um punhado de pedrinhas brancas que brilhavam ao clarão da Lua e as escondeu no bolso. Depois voltou para a cama. No dia seguinte, ao amanhecer, a madrasta acordou as crianças.

Partiram os quatro. O lenhador e a mulher na frente, as crianças atrás. A cada dez passos, João deixava cair no chão uma pedrinha branca, sem que ninguém percebesse. Quando chegaram bem no meio da mata, a madrasta disse: - João e Maria descansem enquanto nós vamos rachar lenha para a lareira. Mais tarde passaremos para pegar vocês. Os dois irmãos, após longa espera, cansados e fracos, adormeceram. Acordaram à noite, e nem sinal dos pais.

Maria começou a chorar e João tratou de acalmá-la: - Quando a Lua aparecer no céu acharemos o caminho de casa. E assim foi. Quando a Lua apareceu, as pedrinhas que João tinha deixado cair pelo atalho começaram a brilhar, e, seguindo-as, os irmãos conseguiram voltar à cabana.

Ao vê-los, os pais ficaram espantados. O lenhador, em seu íntimo, estava contente, mas a mulher não. Assim que foram deitar, disse que precisavam tentar novamente, com o mesmo plano. João, que tudo escutara, quis sair à procura de outras pedrinhas, mas não pôde, pois a madrasta trancara a porta. Ele então teve a ideia de pegar pão seco na cozinha, um pra ele e um pra Maria, e iria largando pedacinhos ao longo do caminho.

Na madrugada do dia seguinte, a madrasta acordou as crianças e foram novamente para a mata. Enquanto caminhavam, Joãozinho esfarelou todo o seu pão

e o da irmã, fazendo uma trilha. Desta vez afastaram-se ainda mais de casa e, chegando a uma clareira, os pais deixaram as crianças com a desculpa de cortar lenha, abandonando-as.

João e Maria adormeceram, famintos e cansados. Quando acordaram, estava muito escuro, e Maria desatou a chorar. Mas desta vez não conseguiram encontrar o caminho: os pássaros haviam comido todas as migalhas. Andaram a noite toda e o dia seguinte inteirinho, sem conseguir sair daquela floresta, e estavam com muita fome. De repente, viram uma casinha a pouca distância dali. Aproximaram-se, curiosos, e viram, encantados, que o telhado era coberto de chocolate, as paredes massa de “brigadeiro”, os tijolinhos eram de “Bis” e as janelas de jujubas. O telhado era coberto de confeitos coloridos.

Mas, quando as crianças começaram a comer, ouviram uma vozinha mansa, carinhosa: - Quem está no teto mordiscando e as minhas paredes roendo? Os dois levaram um tremendo susto!

Era uma velhinha, manca e desdentada, que sorria para eles: - Não tenham medo, crianças. Vejo que têm fome, a ponto de quase destruir a casa. Entrem, vou servir um chazinho com bolo. Estava muito delicioso e a velha senhora ajeitou gostosas caminhas macias para João e Maria, que adormeceram felizes. Não sabiam, os coitadinhos, que a velha era uma bruxa que comia crianças e, para atraí-las, tinha construído uma casinha de doces. Agora ela esfregava as mãos, satisfeita: - Estão em meu poder, não podem me escapar.

Na manhã seguinte, enquanto ainda estavam dormindo, a bruxa agarrou João e o prendeu em um porão escuro, depois, com uma sacudida, acordou Maria: - De pé, preguiçosa! Vá tirar água do poço, acenda o fogo e apronte uma boa refeição para seu irmão. Ele está fechado no porão e tem de engordar bastante. Quando chegar no ponto vou comê-lo. Mariazinha chorou e se desesperou, mas foi obrigada a obedecer. Cada dia cozinhava para o irmão as melhores refeições e sobremesas, a mando da malvada.

A cada manhã, a bruxa ia ao porão e, por não enxergar tão bem, dizia para o João: - Me dá já o teu dedo, quero sentir se já engordou! Mas o esperto João, em vez de um dedo, estendia-lhe um ossinho de galinha. A bruxa zangava-se, pois apesar do que comia, o moleque estava cada vez mais magro! Um dia perdeu a paciência: - Maria, amanhã acenda o fogo logo cedo e coloque água para ferver. Magro ou gordo vou comer esse menino, venho esperando isso há muito tempo!

A menina chorou, suplicou, implorou, em vão. No dia seguinte, logo cedo, tratou de encher o caldeirão. Mas chamou a bruxa e disse que não estava conseguindo acendê-lo. A bruxa, se achando esperta disse: - Mas que menina atrapalhada e boba, ainda não sabe acender um caldeirão? Coloque a escada que eu mesma mostrarei como se faz.

Quando a bruxa estava no topo da escada, Maria sacudiu-a tanto que a bruxa caiu dentro do caldeirão, cozinhando até o último osso! A menina correu para o porão e libertou o irmão.

Abraçaram-se e depois, nada mais tendo a temer, exploraram a casa da bruxa. E quantas coisas acharam! Pedras preciosas, pérolas, diamantes! João encheu os bolsos de pérolas! Maria fez uma trouxinha com seu avental e o encheu de tesouros. Deixaram a casa da feiticeira e avançaram pela mata. Depois de andarem muito tempo, chegaram a uma clareira, e perceberam que conheciam aquele lugar. Certa vez tinham apanhado lenha ali, numa outra tinham ido colher mel naquelas árvores... Finalmente, avistaram a cabana de seu pai. Correram naquela direção, escancararam a porta e caíram nos braços do lenhador que, assustado, não sabia se ria ou chorava.

Quantos sonhos horríveis tinham perturbado suas noites desde que deixou os filhos na floresta! Única sorte, a madrasta ruim, que o convenceu a livrar-se dos filhos, já tinha morrido. João esvaziou os bolsos, retirando as pérolas que havia guardado; Maria desamarrou o avental e deixou cair ao chão uma chuva de pedras preciosas. Agora, já não precisariam temer a miséria. E, assim, desde aquele dia o lenhador e seus filhos viveram na fartura, sem mais nenhuma preocupação.

#### **7.4.2 A história pensada pelas crianças**

Quando concluí a história, Art e Philipe vieram até mim eufóricos dizendo que não tiveram medo, que bruxa nem existia de verdade. Já a Bella vivenciou a história numa mistura de medo e diversão, dizendo:

[Bella (6a11m)]– Ai, *Sora*, que medo! Ainda bem que ela foi embora.

[Profe] – Ela quem, você está falando da bruxa, Bella?

[Bella] – É sim, tenho medo da gargalhada dela e também da mão dela que faz assim, ó. (imita o gesto de pegar realizado por mim)! Mas foi bem divertida a história! Eu gostei.

[Ti (7a4m)] – Mas era a *profe*, Bella!

[Duda (7a5m)] – É, e a *profe* tá aqui.

[Bella] – Eu sei, mas fiquei com medo dela... quero dizer, da bruxa, *né!*  
 [Duda]– Mas a *profe* era a bruxa, tu tem medo dela?  
 [Bela] – Claro que não, *né*. Só da bruxa, e agora já não é mais!  
 [Profe] – Não sou mais a bruxa... antes eu era?  
 [Bella] – Só antes. Agora não é mais.  
 [Profe] – Mas o que tem de diferente, que agora não sou mais?  
 [Bella] – O teu jeito, *né?* Que tu *faz* com a cara, e com a mão, quando fica assim meio torta.  
 [Profe] – Ah, quando faço assim... (imito a bruxa novamente)  
 [Bella] – Aaai. (se distancia de mim com expressão de medo, já distante sorri e eu retribuo o sorriso. Os outros riem)  
 [Gi] – Eu também fico com medo!  
 [Art (7a2m)]– Eu não tenho medo. É a *Profe* que se faz de bruxa, e ela gosta da gente, então não faz nada de mal de verdade!  
 [Bella] – *Tá*, eu sei que é a *Sora*, mas mesmo assim eu fico com medo quando ela se transforma!  
 [Art] – Ah, Bella! Quem faz mal são só os ladrões de verdade, deles eu tenho medo, por causa da arma. A bruxa é de mentirinha, só aparece nas histórias.

Logo depois, nos colocamos na rodinha novamente, pois eles já se organizavam para o momento costumeiro de recontarmos juntos a história:

[Ana (6a7m)] – Era uma vez dois irmãozinhos que o pai levava pra floresta que ele ia cortar lenha e eles iam brincar. Um dia não tinha mais dinheiro e o pai e a madrasta conversaram e conversaram de noite e o João ouviu a conversa deles... que ele *tava* escondido atrás da porta, *né?* Daí ele pegou pedrinhas brancas no rio e *botou* no bolso. Ah, que antes aconteceu que eles (o pai e a madrasta) decidiram largar eles na floresta (João e Maria), por isso que o João ouviu. Daí ele *botou* as pedrinhas no bolso e foi dormir. Quando *que* eles acordaram e foram, o Joãozinho já largava as pedrinhas brilhantes. E daí os pais deles deixaram eles assim e fugiram. A Maria chorava. E eles... Daí na outra vez ele escutou a conversa safadinha dos dois de novo, *né?* E pensou... vou no rio.  
 [Duda] – Faltou a parte que ele sobe na árvore pra ver o caminho e conseguiu achar e voltar pra casa!  
 [Ana] – Ah é... não contei essa... Então, daí... que nem o Duda disse, ele subiu na árvore e viu as pedrinhas brancas e levou a Mariazinha pra casa. Os pais ficaram felizes. E depois... (fica pensando) e depois eles de novo tem aquela ideia... e o Joãozinho escuta, mas eles fecharam a porta e daí ele não pode sair pra pegar as pedrinhas.  
 [Marco (6a10m)] – Era só ele pegar a chave e abrir.  
 [Gi] – Mas se eles guardaram a chave, daí não tinha como!  
 [Duda] - Podia pular a janela... assim, que era uma casa, não era apartamento, daí era só abrir a janela e descer.  
 [Ana] – É. O Joãozinho que não lembrou, mas dava pra sair de algum jeito. Ele que não conseguiu, daí pegou o pão e fez pedacinhos assim ó (mostrando com as mãos) e *botou* no caminho. Só que os passarinhos comeram e eles ficaram perdidos na floresta e acharam a casa da bruxa, comeram os doces e... daí acho que é o fim, *né?*  
 [Bella] – Mas a bruxa ainda nem morreu no caldeirão! Ai que medo dela!  
 [Marco] – É, tu não *contou* um monte das partes.  
 [Ana] – Mas é que é muito, *né* Marco!  
 [Profe] – Cansastes Ana? Não queres mais contar?  
 [Ana] – É que já *tá* no fim, *né?* Quase... é bastante de coisas pra contar.  
 [Profe] - Tu queres continuar a história, Marco?  
 [Marco] – *Tá*, eu conto. De onde mesmo que parou... deixa eu ver... Ah, a bruxa deixou eles comer a casinha de doces, que era só pra se fazer de boazinha. Então ela disse: entrem, entrem meus netinhos! E deu chá e bolo. Daí... daí eles foram dormir. Daí a bruxa prendeu o Joãozinho. Daí a Mariazinha limpava, limpava... daí ele (João) comia

que a bruxa queria ele gordinho pra comer e ele dava o osso pra ela, pra enganar que *tava magrinho...* daí, deixa eu ver... (fica pensando)

[Duda] – A bruxa quis comer ele magrinho mesmo...

[Marco] – Ah é... daí ela foi subir no caldeirão e eles empurraram ela e se queimou e desapareceu... e viveram felizes para sempre e fim, *né?*

[Bella] – Bem feito pra ela!

[Profe] – Acabou a história?

[Marco] – Sim. Eu já disse felizes para sempre e isso a gente diz quando acaba a história.

[Ti] – Não, não acabou, ele ainda não contou a parte que eles pegam o tesouro e encontram o pai.

[Marco] – Mas nessa parte eles *tão* felizes, e eu já disse felizes para sempre!

### 7.4.3. Interpretações

É possível perceber, neste protocolo, que as crianças cuidam para que os fatos da história sejam narrados. Mesmo assim, Marco considera a história concluída – embora haja o protesto do colega – após ter anunciado que “foram felizes para sempre”. Fazer esta afirmação é suficiente para se determinar o final de uma história. Com isso, ele centra sua atenção nessa certeza e, mesmo concordando que faltou a parte final, de reencontro com o pai, ele justifica o final, considerando o encontro com o pai como integrante da fase feliz, afirmando “Mas nessa parte eles *tão* felizes, e eu já disse felizes para sempre”.

Bella, que já havia demonstrado medo da bruxa em outro momento de contação demonstra estar construindo diferenciações entre o a personagem (bruxa) e quem assume seu papel (professora). Evidencia compreender que se trata de uma personagem criada por mim, leva em conta os aspectos perceptivos da situação, já que as expressões, os gestos e as minhas falas - a fim de compor a bruxa da história, a levam a ficar “com medo quando ela se transforma”, e relatar ainda o “medo da gargalhada dela e também da mão dela que faz assim, ó”, fatos que revelam a fase pré-operatória em que se encontra, com avanços ao estabelecer diferenciações que permitem que enumere as ações da professora que a fazem lembrar da bruxa.

Assim, apesar da insegurança gerada pela mudança de voz e de meus trejeitos faciais e corporais, demonstrou dissociar personagem e contadora, alegando haver se divertido com a história e não ter medo de mim, “só da bruxa” e de declarar ter sido “bom que ela foi embora!”. Quando volto a representar a bruxa, sua reação de medo é imediata, distanciando-se. Ela oscila entre o pensamento simbólico, a percepção imediata que tem da bruxa personificada por mim diante dela

e a conservação da dissociação que faz entre contadora e personagem. A menina demonstra operar a nível pré-conceitual, conforme assegura Piaget:

[...] o próprio das representações desse nível é precisamente oscilar entre a assimilação egocêntrica, da qual a forma extrema é o jogo, [...] e o próprio do pensamento pré-conceitual, [...] é não equilibrar [...] mais que assimilações e acomodações breves e incompletas, porque estáticas e centradas sobre elementos privilegiados. (PIAGET, 1990, p.360)

Bella, embora demonstre dissociar realidade e fantasia, por vezes, ainda privilegia as representações simbólicas, que a impedem de operar em equilíbrio permanente, conservando a realidade exposta: a de que a professora, no caso eu, apenas está representando um personagem, que por suas características, lhe dá medo. E que o fato de representá-lo, não lhe causaria nenhum mal, assim, não haveria necessidade de sentir-se amedrontada.

Os recursos corporais que desenvolvemos durante as contações, sejam eles uma expressão do rosto, uma gargalhada da bruxa, um chamado com a batida na porta, um piscar de olhos, a pausa nas palavras, uma voz mais grave ou aguda, um trejeito no corpo, são tão envolventes, atraentes ou amedrontadores, quanto o próprio enredo da história.

É o que consegue fazer o colega Art ao relatar não ter medo, pois “é a profe que se faz de bruxa, e ela gosta da gente, então não faz nada de mal de verdade” e ainda conclui que “quem faz mal são só os ladrões de verdade, deles eu tenho medo, por causa da arma. A bruxa é de mentirinha, só aparece nas histórias.” O menino demonstra operar coordenando argumentos comparativos, pelo sistema de informações de que dispõe, buscando relacionar e confrontar os diferentes tipos de medo que já é capaz de reconhecer: o medo real, “de ladrões de verdade”, pelo fato de usarem um instrumento capaz de ferí-lo - a arma, com o medo sentido pela colega, um medo considerado por ele, irreal e desnecessário, já que “a bruxa é de mentirinha, só aparece nas histórias”.

Ana, por sua vez, apresenta progressos nas coordenações que é capaz de realizar diante da construção de suas narrativas, tanto nas descentrações que demonstra realizar, acolhendo a intervenção do colega Duda, que tem uma ideia de como Joãozinho poderia ter resolvido o problema da porta trancada que encontrou, pois ele “podia pular a janela... assim, que era uma casa, não era apartamento, daí era só abrir a janela e descer”, à qual ela prontamente dá continuidade, alegando:



“É. O Joãozinho que não lembrou, mas dava pra sair de algum jeito”, como em relação aos processos de constituição da temporalidade. Enquanto vai narrando a história, ela vai buscando, na memória, os fatos contados e, ao se dar conta de não haver relatado aos colegas parte da história, anterior à última cena narrada, retoma a ordem, dando sequência à história naturalmente:

[Ana] Um dia não tinha mais dinheiro e o pai e a madrasta conversaram e conversaram de noite e o João ouviu a conversa deles... que ele *tava* escondido atrás da porta, *né?* Daí ele pegou pedrinhas brancas no rio e *botou* no bolso. Ah, que antes aconteceu que eles (o pai e a madrasta) decidiram largar eles na floresta (João e Maria), por isso que o João ouviu. Daí ele *botou* as pedrinhas no bolso e foi dormir.

Sabemos que a noção de tempo é construída pela criança ao longo da infância. E que a ordem e sucessão dos acontecimentos são de suma importância na constituição temporal. Ao dar-se conta que falta algo na história que está narrando, a menina procura estabelecer a lógica causa-efeito da cena na qual Joãozinho busca as pedrinhas no rio, ou seja, ela percebe que essa cena depende da cena anterior para acontecer, e acrescenta a parte que faltou: Joãozinho ouvira a conversa dos adultos e a decisão de o deixarem na floresta com a irmã, e esse foi o motivo que o levou a buscar as pedrinhas no rio.

Logo adiante, no entanto, exclui novamente cenas da narrativa e desta vez não as retoma para o grande grupo, acabando a história na cena em que encontram a casa de doces.

## 7.5 A LEBRE E A TARTARUGA (outubro de 2010)

### 7.5.1 A história contada

Preparei para esse dia (final de outubro de 2010), uma adaptação da fábula A lebre e a tartaruga, da obra de Freitas (s.d). Organizei-a em forma de poesia, declamando-a para as crianças. Enquanto declamava a poesia, ia personificando os personagens através das expressões do corpo e dos gestos. Eis a fábula declamada!

Há muitos e muitos anos, no reino da bicharada, vinha uma lebre correndo, pelo campo em disparada.

- Eu corro pra lá, eu corro pra cá, ninguém na floresta, pode me vencer, pois igual a mim, ninguém pode correr!

No entanto, nesse momento, andando bem sossegada, eis que surge a tartaruga, andando pela estrada.

- Tra-lá-lá-lá, lá vou eu devagarinho, carrego a minha casa, pelas curvas do caminho!

Mas a lebre era faceira, zombava da tartaruga, cantando dessa maneira:

- Lá vem dona tartaruga, e vem tão apressada, até vou sair da frente, pra não ser atropelada! Ah, ah, ah, ria da outra, coitada!

Porém dona tartaruga, não gostou daquela piada, botou a cabeça de fora, e falou entediada:

- Pois fique sabendo você, não gosto de ser maltratada! Aposto que numa corrida, eu ganho de disparada!

E assim, a corrida foi pensada, por toda a bicharada, pois teria uma saída e também uma chegada.

A lebre saiu correndo, de um jeito tão apressada, desaparecendo em seguida, bem na curva da estrada!

Tão certa que ela estava, de ganhar sem fazer nada, que se encostou numa árvore, dormindo até madrugada!

A tartaruga tranquila, não parou sua caminhada, que apesar de muito lenta, avistou logo a “CHEGADA”. Já era de madrugada!

E a lebre? Ô coitada! Desapontada! Quando chegou no destino, só ouvia a bicharada, cantando vitória pra outra, que já estava na “Chegada”!

### 7.5.2 A história pensada pelas crianças

[Ana (6a7m)] (recontando a história): Era uma vez, uma tartaruga, né? Ela andava pouquinho, porque elas são bem paradas, assim, quietas, quase não se mexem e também são pequenas, assim ó (mostra o tamanho entre as duas mãos). E daí ela *tava* dando uma proposta da lebre de uma corrida. Era uma lebre safada, porque queria ganhar da tartaruga... e ela sabia que podia... por causa da tartaruga assim, ser muito pequenininha... e ela bem alta. Daí ela (a lebre) aceitou e daí elas combinaram a corrida. A lebre ficou deitada embaixo da árvore e a tartaruga ganhou a corrida porque a lebre dormiu. Bem feito! Daí quando ela acordou a tartaruga já *tava* bem perto da faixa que tinha escrito “chegada” e ela correu, mas a tartaruga ganhou e todos os bichos gritaram:  
- Viva!,

[Bella (6a11m)]: Será que não deram veneno pra ela, *prô*?

[Profe]: Veneno? Pra quem?

[Bella]: Pra lebre, que ela dormiu tanto assim...

[Marco (6a10m)]: Ah, podia ser... mas daí ela teria morrido também. E ela só dormiu.

[Bella]: Ah é...

[Rê (6a9m)]: Podia ser uma mágica da tartaruga pra ela (lebre) dormir e ela (tartaruga) ganhar a corrida.

[Ana]: Mas eu não contei nenhuma mágica...

[Rê]: Mas podia ser, né, Ana. Eu só disse que podia ser que foi assim. É que na história não aparecia a ideia.

[Duda (7a5m)]: É porque se a lebre era grande e a tartaruga pequenininha, ela ia precisar dormir muito pra outra (a tartaruga) chegar.

[Marco]: Ih, até muitos anos.

[Bella]: Que nem aconteceu com a Bela Adormecida...ela dormiu 100 anos, me parece...

[Duda]: É, essa história não dá certo de verdade. Só nas histórias Bella.

[Ana]: Dá sim. A lebre dorme e daí passa o tempo dormindo, que nem a gente quando dorme e lá no Japão *tão* acordados e fazendo as coisas. Daí enquanto ela dormia a tartaruga conseguiu.

[Duda]: Mas tu não viu como a estrada era longe? E eu já vi uma tartaruga e ela não ia conseguir ganhar... porque tem as patas muito curtas! Só na história mesmo! Se fosse de verdade, ela nunca ia ganhar, porque quando a lebre acordasse ela ia caminhando, assim... e já do passo dela já ganhava.

[Profe]: Será que não teria jeito mesmo? Porque uma outra criança pra quem eu contei essa história me disse que ela ganharia sim.

[Duda]: Então essa criança deve ter pensado num jeito de história, não de verdade.

[Ana]: *Profe*, eu tava pensando num jeito assim, ó: a tartaruga podia chamar todas as outras tartarugas amigas. E do ladinho assim, ó, do caminho da corrida, tem grama, né? Daí elas podiam se esconder, e uma ficar bem do ladinho da outra, uma depois da outra, assim (mostra com as mãos), até que a última ia ficar na chegada. Daí quando a corrida iniciava, uma ia tocando na outra, e na outra, e na outra, até que a última gritava lá na frente: Cheguei! E ela ganhava a corrida! Assim dava, né?

[Duda]: Mas a lebre ia descobrir a verdade. Só se na história as tartarugas não tivessem nenhuma manchinha diferente...

[Bella]: Elas podiam se pintar todas e ficar iguais. Daí dava...

[Art (7a2m)]: Mas o meu pai disse que os bichos não tem ideia que nem nós, assim... Então como que a tartaruga ia ter essa ideia?

[Duda]: Ah, é... acho que só na história que isso poderia acontecer...porque na história dá pra inventar tudo... mas de verdade não.

[Art]: É.

[Bella]: Então, pra ganhar, e se ela montasse em cima de um bicho que corresse mais rápido que a lebre? Tipo assim um que voasse também. Podia ser um passarinho.

[Marco]: Daí dava, mas daí tinha que escrever de novo a história.

[Art]: Mas daí a lebre tinha que aceitar antes da corrida.

[Bella]: Mas e se Deus fizesse uma tartaruga mais rápida? Ele que faz os bichos nascerem, então ele podia sim fazer nascer uma tartaruga que corresse muito mais do que a lebre, né?

[Andrei]: É, daí podia...

[Profe]: Você acha que é Deus quem faz os bichos nascerem, Bella?

[Bella]: Sim, a minha mãe contou essa história pra mim outro dia. Que até tinha depois um velhinho que botou os animais num barco bem grande porque chovia muito, pra cuidar pra eles não morrerem.

[Andrei]: Eu sei dessa história também... do Noé.

[Duda]: Mas os bichos nascem de um ovo. Ou também da barriga da mãe deles.

[Profe]: Tu achas que é Deus mesmo quem faz os animais nascerem Bella?

[Bella]: Minha mãe que disse, mas agora eu não sei.

[Duda]: Eu já vi num filme os ovinhos das tartarugas de verdade nascendo na praia e elas correndo assim, bem rapidinhas pra água, senão elas morrem. E também vi o ninho dos passarinhos, que eles botam ovinhos, de onde nascem os passarinhos, quando quebram o ovo.

[Profe]: Então é Deus que faz os bichos nascerem, como tu havias dito antes Bella, o que tu achas disso que o Duda está contando?

[Bella]: Ah, agora eu não sei...

[Nanda]: Deve ser que Deus que faz os ovinhos então.

[Duda]: Mas é a passarinha que *bota* os ovinhos, eles saem de dentro da passarinha.

[Nanda]: Mas deve ser que o Deus *bota* eles lá dentro, *né?*

[Art]: Eu vi que a minha gata tinha um barrigão, e a minha vó disse que era porque *tava* cheio de gatinhos ali dentro. E era verdade, porque depois nasceram cinco. Dois eram pretinhos e dois bem cinza. Mas um morreu. E eu acho que quem faz os bichos são os pais deles.

[Duda]: Eu também acho isso, igual do Art. Mas não dá cinco (fala da soma de gatos detalhada pelo Art).

[Art]: Dois pretinhos, dois cinza e um amarelo que morreu.

[Duda]: Ah tá, daí dá.

[Profe]: E tu Bella, o que achas?

[Bella]: Agora eu vou perguntar pra minha mãe, porque ela que me disse... eu não sei.

### 7.5.3 Interpretações

Nas múltiplas possibilidades de leituras que o presente protocolo nos oferece, fica evidente a importância do momento de contação de história. Nele [protocolo] podemos observar a forma como as crianças, em interação com seus colegas, trabalham com as informações que já trazem e a dúvida que a nova informação provoca, a confiança que demonstram no adulto, fonte da informação que possuem e a forma como buscam apoio na professora para referendar suas ideias ou pedir auxílio para melhor pensar sobre o que têm dúvidas. Nesse sentido, podemos destacar a referência à figura da mãe ou do pai, para justificar as afirmações que fazem. Claparède (1989) corrobora ao afirmar que as crianças internalizam tudo o que descobrem nos seus pais.

Quando Art lança a dúvida de que “o meu pai disse que os bichos não tem ideia que nem nós, assim... Então como que a tartaruga ia ter essa ideia?” ele demonstra buscar complementar a nova informação que recebera, interagindo com o grupo e a educadora, mas não abre mão da informação recebida do pai, na qual confia. Também Ana busca apoio na referência do adulto para justificar seu pensamento, no caso da educadora, quando relata ter pensado “num jeito assim”, de a tartaruga ganhar aquela corrida e ao final do relato indaga à professora: “assim dava, *né?*”

A forma como trabalham as dúvidas que os acontecimentos da história promovem, devido às informações que possuem, demonstram uma fase intermediária de desenvolvimento, na qual, o conflito se estabelece entre o que é real e o imaginado. O “podia ser que foi assim” exemplifica esse fato, pois no primeiro caso, ao afirmar que “podia ser uma mágica da tartaruga pra ela (lebre) dormir e ela (tartaruga) ganhar a corrida”, Rê apresenta uma ação imaginada, que, no entanto, Ana contesta, por não haver contado “nenhuma mágica”, demonstrando

manter-se nos fatos reais da história. A outra, no entanto, lhe responde que “podia ser, né, Ana. Eu só disse que podia ser que foi assim. É que na história não aparecia a ideia”, deixando claro que ela havia imaginado essa parte.

Ao afirmar “são bem paradas, assim, quietas, quase não se mexem e também são pequenas, assim ó” ou ainda quando atribui à lebre o adjetivo de safada, “porque queria ganhar da tartaruga... e ela sabia que podia... por causa da tartaruga assim, ser muito pequenininha... e ela bem alta”, Ana se detém na forma real das tartarugas para expor sua ideia. Ela própria é quem faz as comparações, que em nenhum momento foram narradas na história, mas que a levam a inferir que, os mais altos seriam mais rápidos. A menina também expressa sua “torcida” pela tartaruga, no momento em que acrescenta à história um “bem feito!”, ao narrar que a lebre havia perdido a corrida, sem, no entanto, inferir a moral da história.

Ela ainda reitera o conteúdo da história contada quando nega a possibilidade levantada pela colega Rê, de haver narrado a respeito de uma possível mágica realizada pela tartaruga para que a lebre dormisse, afirmando: “mas eu não contei nenhuma mágica”, o que evidencia o acolhimento, atribuindo um estranhamento à ideia do outro.

A menina ainda traz elementos do tempo, que procura coordenar, buscando argumentos encontrados em esquemas anteriores, para tornar a história possível de fato, ou seja, uma tartaruga, animal reconhecidamente lento, ganhar uma corrida de uma lebre, cujas características são de um animal veloz. Ela guarda a informação de que as horas diferem no planeta e que, portanto, a hora de dormir também difere nas distintas partes do mundo, como Brasil e Japão, bem como, para ela, dormir é sinônimo de longa duração de tempo, o que lhe confere coerência para acreditar que “dá sim. A lebre dorme e daí passa o tempo dormindo, que nem a gente quando dorme e lá no Japão *tão* acordados e fazendo as coisas. Daí enquanto ela dormia a tartaruga conseguiu.”

Ana é ainda mais surpreendente nas coordenações que realiza ao apresentar nova solução para tornar a história possível, pois não abandona a ideia de encontrar uma explicação que possa ser aceita pelos demais colegas, expondo que “tava pensando num jeito assim, ó: a tartaruga podia chamar todas as outras tartarugas amigas. E do ladinho assim, ó, do caminho da corrida, tem grama, né? Daí elas podiam se esconder, e uma ficar bem do ladinho da outra, uma depois da outra, assim (mostra com as mãos), até que a última ia ficar na chegada. Daí

quando a corrida iniciava, uma ia tocando na outra, e na outra, e na outra, até que a última gritava lá na frente: Cheguei! E ela ganhava a corrida! Assim dava, né?”

Ora, para construir essa lógica própria, Ana precisou coordenar ações de espaço, simultaneidade/tempo e quantidade. A menina compreende as noções de espaço e tempo sob uma ótica ainda egocêntrica, o que a faz percebê-las em função de seu eu, do seu próprio desejo, mantendo sua ideia centrada na busca de tornar a história coerente com a realidade, ou seja, como possível de ocorrer de fato. Piaget afirma:

[...] o pensamento permanece pré-operatório no sentido em que as operações se constroem pouco a pouco, mas sem atingir a reversibilidade lógica, nem as estruturas de conjunto adequadas e permanecendo dominadas pelo aspecto figurativo das representações. (PIAGET, 1983a, p.249)

O inverso não é pensado pela menina: questionar a história ou justificar o que a imaginação torna possível, contrapondo com fatos da realidade.

A menina Bella busca coerência no mito artificialista, no qual a origem da natureza se deve ao homem ou a Deus. Ela acredita que “se Deus fizesse uma tartaruga mais rápida? Ele que faz os bichos nascerem, então ele podia sim fazer nascer uma tartaruga que corresse muito mais do que a lebre, né?”. E isso lhe teria sido dito pela mãe. Ora, Piaget explica que o:

[...] suporte dessa assimilação, não passa de mito ou narrativa simbólica. O mito artificialista constitui, portanto, um bom exemplo dessa estrutura pré-conceitual, que está próxima do esquema imagístico porque ela ignora ao mesmo tempo a verdadeira generalidade e a identidade individual próprias aos conceitos e os seus elementos. (PIAGET, 1990, p.319)

Na fala de Bella está presente uma das características do pensamento pré-operatório, pré-conceitual, que é a crença baseada no artificialismo. No entanto, quando sua crença passa a ser questionada pelos colegas, ao exemplo do Duda que argumenta que “os bichos nascem de um ovo. Ou também da barriga da mãe deles”, ou ainda “eu já vi num filme os ovinhos das tartarugas de verdade nascendo na praia e elas correndo assim, bem rapidinhas pra água, senão elas morrem”, ela não mantém sua afirmação, pois os questionamentos a deixam com dúvida, e quando a interrogo novamente se ela acha que é mesmo Deus quem faz os animais nascerem, responde que “a minha mãe que me disse, mas agora eu não sei mais”. As informações trazidas pelos colegas e seus questionamentos a perturbam e

desequilibram a ponto de concluir pensativa: “agora eu não sei mais...” ou ainda, “agora eu vou perguntar pra minha mãe, porque ela que me disse... eu não sei”.

As dúvidas geradas pelas trocas com os colegas ou contra argumentações lançadas por mim são importantes para fazê-la evoluir na construção dos processos de pensamento, pois a dúvida provoca um repensar sobre o que se pensa saber.

Piaget explica:

[...] tais abstrações reflexivas e tais reconstruções [...] consistem em transformar as situações e os objetos, portanto, em atuar sobre o mundo: com efeito, tais transformações somente se impõem por ocasião de problemas, de lacunas, de conflitos, em suma, de desequilíbrios, e a solução operatória consiste em reagir reestabelecendo o equilíbrio. [...] o papel necessário dos desequilíbrios e da equilibração. (PIAGET, 1969, p.162)

É a partir dos desequilíbrios, que avançamos nas nossas reflexões a respeito da dúvida instaurada, progredindo sempre mais rumo ao pensamento operatório e reversível, ao equilíbrio. Mas o autor reitera que o equilíbrio da inteligência não é um estado de repouso, mas possui uma tal mobilidade que busca transformar-se em presença das perturbações que ocorrem, ao que Piaget chama equilibração.

Ainda em relação ao confronto de ideias provocadas pelos interlocutores, podemos destacar a reciprocidade de pensamento nas trocas, nas quais um dos parceiros obriga o outro a retomar seu ponto de vista, buscando esclarecê-lo, a exemplo do Duda, quando questiona a respeito da soma de gatos que o colega havia quantificado ao grupo, “não dá cinco” e ao que Art prontamente responde: “dois pretinhos, dois cinza e um amarelo que morreu”. Duda, então, confirma “ah, tá, daí dá”.

Outro aspecto relevante a se destacar neste protocolo é o que trata da transmissão social e sua insuficiência aos processos de avanço na elaboração do pensamento, nessa fase. Piaget (1989, p.41), compara a relação de indiferenciação que as crianças estabelecem com o adulto, de identificação e dominação de um ser “superior”, detentor do saber ou ainda de ser “inteiramente compreendida” por ele, como ocorrera com Bella; e a relação estabelecida com os seus pares, pois “o colega é ao mesmo tempo semelhante (por oposição ao superior e estranho), donde a necessidade de uma diferenciação mais completa”. Podemos observar que as crianças trazem muitas informações transmitidas pelas famílias ou outras fontes,

para o debate, mas estas não lhe bastam, pois ao se colocar em conflito durante as interações com seus pares – como no caso de Bella, por exemplo, que ao receber dos colegas uma nova informação, não a nega – têm necessidade da confirmação do adulto em quem confia para sustentar sua própria afirmação “agora eu vou perguntar pra minha mãe, porque ela que me disse... eu não sei”. Piaget afirma:

As trocas de influências sociais são também necessárias para a elaboração das estruturas operatórias, **mais sob forma de cooperação, porém, do que de transmissão imposta**. Pelo menos, ao analisarmos a interação social, encontramos um sistema de operações: reciprocidades, reuniões, interseções, negações, etc. Nesse sentido, a interação é justamente um sistema de cooperações, o que significa que as operações não são em sua fonte nem sociais nem individuais no sentido exclusivo desses termos, mas que exprimem as coordenações mais gerais das ações, quer sejam executadas em comum, quer no decorrer de adaptações individualizadas. (PIAGET, 1969, p.162) (grifos meus)

O autor esclarece o papel da cooperação nas coordenações mais gerais, tanto nas adaptações em níveis coletivos quanto individuais.

Cabe destacar, neste protocolo, a manutenção da atenção entre as crianças e a ampliação do tema, de forma espontânea que a história provocou. Da conversa inicial que girava em torno da possibilidade ou não de uma tartaruga real ganhar a corrida, as crianças foram tecendo novas relações e argumentações, dando novos rumos ao pensamento. No “fio” de suas falas, fui acompanhando o desenrolar da história, tendo o cuidado de devolver-lhes os questionamentos que me eram destinados. Ora, Piaget explica que a criança do nível pré-operatório:

[...] recorre todo o tempo ao adulto, como um fornecedor de verdades prontas, e não às outras crianças, que não sabem mais do que ela. Depois à medida que suas explicações se tornam positivas, ela gostará de discutir com os seus semelhantes, como já o faz no plano das brincadeiras [...] (PIAGET, 1989, p.45)

Ao professor que interessa promover a cooperação, é muito importante observar essas relações que se estabelecem, evitando, com isso, tornar-se o centro das respostas.



## 7.6 CHAPEUZINHO VERMELHO (Novembro de 2010)

### 7.6.1 A história contada (adaptação Grimm, 1994)

Contei a história para as crianças, usando um chapéu de espuma com o formato da cabeça do personagem lobo. Fomos até o bosque da escola naquele dia, sentamos sob as árvores e no frescor daquele ambiente, passei a narrar a história.

Era uma vez uma menina que morava com sua mãe, próximo a uma floresta. Como usava uma capa e capuz vermelhos, era chamada “Chapeuzinho Vermelho”. Um dia, enquanto brincava, foi chamada por sua mãe para levar uns doces para a vovozinha, que estava doente e morava no outro lado da floresta. Sua mãe, no entanto, lhe avisou que tomasse cuidado e não se desviasse de seu caminho, pois poderia correr perigo. No entanto, enquanto ia vendo as flores do caminho, o lobo lhe perguntou para onde estava indo. Ela, sem desconfiar de nada, disse ao lobo que estava indo na casa da vovó, levar alguns doces, já que ela estava muito doente. O lobo indicou a Chapeuzinho um outro caminho, que segundo ele seria mais curto e rápido. Ela comeu alguns doces e foi vendo as borboletas e passarinhos. Enquanto isso ele foi até a casa da vovó, fingiu ser a Chapeuzinho afinando a voz e quando a vovó abriu a porta ele a engoliu e vestiu roupas do armário, colocou o óculos e deitando-se na cama, esperou pela Chapeuzinho. Ao chegar na casa da vovó, Chapeuzinho bateu na porta, ao que o lobo respondeu com uma voz de vovozinha:

- Entra minha netinha, eu estava a te esperar.

Chapeuzinho entrou e foi logo largando a cesta de doces. Mas ao olhar para a avó, se espantou!

- Vovó, por que estes olhos tão grandes?

- É pra melhor te ver minha netinha!

- Vovó, porque esse nariz tão grande?

- É pra melhor te cheirar, minha netinha!

- Vovó, porque essas orelhas tão grandes?

- É pra melhor te escutar, minha netinha!

- E por que essa boca tão grande?

- É pra melhor te comer, minha netinha! E saiu correndo atrás da Chapeuzinho, que gritava sem parar!

Um caçador que passava por ali, ouviu os gritos da Chapeuzinho pedindo por socorro, correu até lá e matou o lobo. Chapeuzinho contou-lhe o que tinha acontecido, e como a barriga do lobo estava bem grande, resolveram abri-la. E não é que a vovó estava lá, vivinha e salva?

Encheram a barriga do lobo de pedras e costuraram, jogando o lobo no rio. Ele nunca mais faria mal a nenhuma vovozinha indefesa!

### 7.6.2 A história pensada pelas crianças

[Bella (7a)]: Era uma vez uma Chapeuzinho e um lobo que viviam na floresta encantada. Daí aconteceu que a vovó *tava* doente e depois o lobo encontrou a Chapeuzinho e disse: - Eu sei um caminho mais rápido! Então o lobo correu e enganou a Chapeuzinho e chegou na casa da vovó. O lobo engoliu a vovó. Daí a Chapeuzinho *tava* com fome no caminho e ela comeu uns doces. Ela entrou e disse: - Que olho grande! – É pra te ver melhor minha netinha! E o lobo *tava* vestido de vovó, assim, se fazendo de vovó. – Daí... eu me esqueci *daonde* que eu *tava*...

[Marco (6a11m)]: Que o lobo tinha um olho grande assim ó (faz o gesto com as mãos).

[Bella]: Ah é... daí ele começou a correr atrás da Chapeuzinho pra comer ela e o caçador pegou ele.

[Marco]: Mas tinha a parte do nariz grande, da orelha grande...

[Ana (6a8m)]: E da boca grande também...

[Bella]: Ah é. Não contei essa parte. Daí o lobo disse: - É pra melhor te cheirar minha netinha... E a netinha perguntou: pra quê essa boca bem grande? E o lobo correu pra comer ela e o caçador matou pra tirar a vovó.

[Ana]: Ela esqueceu de contar quando o caçador chegou na história. Ela... ela só disse quando ele pegou o lobo. Mas como que ele ia pegar o lobo se ela nem contou ele chegando?

[Nine]: Pobrezinha da vovó, ia sair toda amassada da barriga do lobo.

[Bella]: É, e daí depois que o caçador viu os gritos da vovó ele foi salvar elas e apareceu na história e fim da história.

[Marco]: Ah Bella, ele aparece antes na história, daí ele *tá lá né*, e daí que ele ouviu os gritos da Chapeuzinho... a vovó nem gritava... Se ela *tava* nessa hora na barriga do lobo, como que ela ia gritar?

[Bella]: Ah, deve ter sido a Chapeuzinho então que ele ouviu, mas eu não me lembro direito dessa parte.

### 7.6.3 Interpretações

Através do protocolo acima, pude constatar o progresso das crianças, cuja presença nas análises tem sido mais constante. Bella se aventura a narrar a história, mas não consegue dar sequência à narrativa, quando, por exemplo, omite a personagem “mãe” e o pedido feito por ela para que Chapeuzinho fosse até a casa da avó levar os doces. Depois inverte a ordem de alguns fatos, sem vincular que os

acontecimentos têm relação causa-efeito. Como, por exemplo, quando narra a parte em que “o lobo correu pra comer ela e o caçador matou pra tirar a vovó”, mas ainda não havia referido o caçador na história.

Ao questionar “como ele ia pegar o lobo se ela nem contou ele chegando?”, referindo-se ao caçador, Ana solicita a lógica dos fatos narrados, na cronologia em que aconteceram. Para Ana, o fato de o lobo ser pego implica na chegada do caçador, cena anterior, que Bella não teria narrado. As duas meninas se encontram em diferentes fases do desenvolvimento: enquanto a primeira está centrada no próprio ponto de vista, não necessitando verbalizar sequencialmente os fatos para torná-los coerentes ao grupo, a segunda estabelece operatividade do pensamento. Piaget (1989, p.207), ao explicar a fase em que se encontra Bella, afirma que “na medida em que é egocêntrica, a criança se preocupará pouco em confrontar suas ideias com as dos outros [...], pois somente os hábitos de discussão e de vida social levam à lógica”. A contação de histórias organizada em sala de aula, de forma a permitir a discussão, ou seja, a conversa entre os pares, implicando a necessidade de coerência, contribui para que a criança construa logicidade.

É possível observar que Marco, de forma semelhante à Ana, apresenta uma conduta descentrada, pois se põe a colaborar com Bella ao verificar que ela omitira algumas sequências narrativas, acolhendo as omissões da colega com tranquilidade e devolvendo-lhe questionamentos oportunos e lógicos, buscando fazê-la pensar sobre a história. O menino age agora, diferentemente do que na história “O livro Azul”, quando não acolheu a possibilidade relatada por Ana, de que haveria um lobo em sua história. Ao afirmar “Ah, Ana, nem tinha lobo nenhum na história!” ou ainda mais categoricamente “Que mentira! A *profe* nem contou sobre lobo!”, o menino evidenciava a ausência de acolhimento do pensamento do outro, no caso, de Ana.

Suas falas estabelecem à Bella o comprometimento em rever a parte não contada, como por exemplo, quando ela retoma a história “ah é. Não contei essa parte. Daí o lobo disse: - É pra melhor te cheirar minha netinha... E a netinha perguntou: pra quê essa boca bem grande? E o lobo correu pra comer ela e o caçador matou pra tirar a vovó”. Ao relatar a última frase, novamente Bella omite uma parte da história, e dessa vez é questionada por Ana, que também demonstra estar acompanhando a ordem temporal na sequência da narrativa dizendo que Bella “esqueceu de contar quando o caçador chegou na história. Ela... ela só disse quando ele pegou o lobo. Mas como que ele ia pegar o lobo se ela nem contou ele

chegando?”. Bella, no entanto, apenas insere a chegada do caçador na história, devido ao questionamento dos colegas, mas não sente necessidade de relatar os fatos na ordem dos acontecimentos, tratando de acabar logo com a narrativa, afirmando que “depois que o caçador viu os gritos da vovó ele foi salvar elas e apareceu na história e fim da história”.

Marco ainda prossegue na tentativa de fazer com que Bella compreenda a sucessão dos fatos narrados, buscando mantê-la fiel à história contada, ao dizer “ah Bella, ele aparece antes na história, daí ele tá lá *né*, e daí que ele ouviu os gritos da Chapeuzinho... a vovó nem gritava... Se ela *tava* nessa hora na barriga do lobo, como que ela ia gritar?” Podemos perceber que enquanto o menino busca uma coerência na narrativa da colega, ela continua centrada em suas próprias expectativas diante da história.

## 7.7 COMPREENSÕES DA CONTADORA QUE SE FEZ PESQUISADORA

Fico emocionada ao rever nossos momentos de narrativas e conversas. Quando nos afastamos do fato, o retorno já nos mostra novas possibilidades, outras histórias - e quantas histórias! Quanta beleza e construções das crianças é possível apreender nas suas histórias!

Através dos caminhos da investigação pude perceber o quão árduo é a atividade do pesquisador. Buscar compreender o percurso empreendido pela criança nas construções que realiza não é tarefa fácil, até porque, como já alertou Piaget, não é pelo fato de ter atingido determinada idade que a criança pode ser dita de determinada fase. Tampouco, as características de cada fase se mostram de uma mesma maneira em todas as crianças ou situações. Só a sucessão de fases é garantida por Piaget, mas ele chama a atenção para a longa construção entre as fases, e o quanto elas se inter-relacionam, não significando que avançar para um novo período, implique o desaparecimento de todas as características do período anterior.

As crianças que fizeram parte desta pesquisa deixaram evidente como as características gerais do período em que se encontram, se constituem através de diferentes aspectos, cabendo ao observador, dobrada atenção, verificar em cada uma delas, a evidência de determinada característica ou fase. Por vezes, mesmo

apresentando particularidades da fase seguinte, apresentam especificidades do período anterior, o que para um leigo implicariam um “declínio” de fase. Ora, a Piaget sempre importou explicar bem esse fato, deixando claro que as crianças constroem e reconstroem seus esquemas, e para dar um passo para o novo, precisam buscar aspectos já conhecidos, para depois lançar-se adiante nas suas descobertas.

O menino Marco, que à primeira história apresenta um pensamento pré-lógico, pré-causal e mágico, devido ao egocentrismo da fase pré-operatória, que o leva a indiferenciar realidade e fantasia, julgando ter visto “um livro com asas” no arco-íris, demonstra avançar em suas construções ao longo do período, pois na história “O livro Azul”, já não aceita o fato de que Ana acrescenta um “lobo” na história contada.

Num outro momento, Marco está contando a história ouvida, quando anuncia seu final com o “foram felizes para sempre”, embora não tendo acabado de contá-la. Mesmo sob o protesto do colega, ele afirma que a história teria chegado ao fim sim, pois ele já havia narrado o seu final. Marco mantém-se centrado nesse pensamento em relação ao que julga ser o final das histórias, a frase “foram felizes para sempre” e não se coloca na perspectiva do ponto de vista dos outros colegas, julgando que eles já saibam da sequência narrativa. Piaget (1989, p.2) atenta para a ausência dessa necessidade devido à fase egocêntrica, “porque não procura colocar-se no ponto de vista do interlocutor”.

Podemos diferenciar esse momento, com o de Ana, que também decide terminar sua história. Ela tem ideia de que há ainda uma sequência de fatos a serem narrados, mas cansou-se de contá-los. Assim, demonstra oscilar em suas centrações e descentrações de pensamento. Essa atitude é observada na criança, quando num nível simbólico inicial, não sente necessidade de uma lógica para com o outro, já que há a crença de que o outro já saiba a história que ela está contando. Desiste de prosseguir, afirmando que “é muito, né, Marco!” ou “é bastante de coisas para contar”. A sequência dos acontecimentos, no entanto, não é abandonada pelo grupo que retoma a reconstrução da história, procurando, nos dois casos, retomar os fatos omitidos.

Na história da lebre e da tartaruga, Marco passa a acolher a fala da colega Bella. Quando a menina aponta um motivo para a lebre ter dormido tanto, a possibilidade de alguém ter-lhe “dado veneno”, é aceita por ele que argumenta “ah, podia ser...”. Também demonstra estar descentrando seu pensamento, ao

evidenciar a construção objetiva da noção de tempo e demonstrar reciprocidade em relação à fala do colega Duda, que argumenta “é porque se a lebre era grande e a tartaruga pequenininha, ela ia precisar dormir muito pra outra (a tartaruga) chegar”, ao que Marco conclui: “ih, até muitos anos”. Piaget afirma:

[...] à medida que as ações se coordenam entre si, essa coordenação, ao mesmo tempo individual e social, traduz-se pela composição reversível das ações que as transforma em operações e pela reciprocidade interindividual das operações de cada um, que constitui a cooperação. É esse duplo processo que descentraliza o indivíduo [...] (PIAGET, 1989, p.67)

É possível perceber os progressos no pensamento de Ana, por exemplo, que transforma a poesia “A lebre e a tartaruga” em história, sem perder o conteúdo e a ordem da mesma, coordenando os fatos no tempo da narrativa. Ela se mantém leal à história, mesmo ao adicionar comentários próprios, cujas coordenações ela apoia naquilo que já conhece, acolhendo as informações dos colegas.

Bella, por sua vez, busca em outra história elementos comparativos a respeito da noção de tempo que está sendo construída. Para ela, “muitos anos” relatados por Marco, significam dormir como “a Bela Adormecida... ela dormiu cem anos, me parece”. Na história “João e Maria”, a menina demonstra acolher, em alguns momentos, as intervenções de Marco e Ana, quando diz “ah é. Não contei essa parte”, mas não há evidências de que sinta a necessidade de coerência para com os colegas durante as narrativas, pois não há ordem na sequência dos fatos que conta ao grupo.

Marco evidencia as construções operativas que vem fazendo em “João e Maria”, observando com rigor a sucessão dos fatos narrados e cooperando com a colega Bella durante a narrativa, assegurando a sequência da história “que o lobo tinha um olho grande assim, ó” ou ainda ao afirmar “mas tinha a parte do nariz grande, da orelha grande”.

Ana, que inicialmente evidencia características do pensamento pré-conceitual e egocêntrico, portanto, pré-operatório, demonstra ao longo da investigação, evoluir para a descentração, passando a coordenar ações de tempo e buscar coerência na fala dos colegas e nas próprias, cooperando e dando, assim, indícios de operatividade.

Esta investigação apontou novos caminhos e me levou a novas construções. Uma delas foi de observar como, através das histórias, pude promover atitudes de

escuta, de acolhimento, de reciprocidade, permitindo às crianças se organizarem com seus pares, estabelecendo vínculos, significando a si e ao outro, ao longo da própria constituição do pensamento operatório. Ser capaz de operar com seus pares, ou seja, de cooperar, tornou-se um elemento importante na investigação, sobre o qual eu não havia pensado.

Assim, tornar a sala de aula um espaço aberto às significações das histórias pelas crianças, promove a construção da operatividade do pensamento e a cooperação com seus pares.

Outros aspectos importantes poderiam ser aqui destacados. Considero, no entanto, que as abordagens por hora realizadas, ilustram o que busco através da investigação, ou seja: destacar a importância da contação de histórias para o desenvolvimento da criança.

## 8 DO SABOR AO SABER: O SABOR DE SABER

[...] ‘apanhar a lua’. [...] o poeta não recua diante desse gesto cósmico. Ele sabe, em sua ardente memória, que esse é um gesto de infância. [...] Assim, as imagens da infância, imagens que uma criança pôde fazer, imagens que um poeta nos diz que uma criança fez, são para nós manifestações da infância permanente.

Gaston Bachelard

Acabar? Mas como acabar se acabo de começar? Começar a diferenciar, a divagar, a me permitir construir, a sonhar. Como lembra Bachelard (1988, p. 235) “parece que quando um conto chega à conclusão [...] ele não quer perder nada de sua riqueza de onirismo. Nunca a imaginação chega a dizer: é só aquilo. Há sempre mais que aquilo” e eu sinto ter muito a aprender ainda. Aprender com as crianças, com suas ideias, seus desejos, fabulações e significações. Aprender sobre o seu ponto de vista a respeito das histórias que conto e acolhê-las, buscando o percurso do pensamento infantil.

Esta dissertação foi a maneira que encontrei de organizar as construções constituídas ao longo do meu percurso de vida e investigações relacionadas às histórias. A cada etapa da vida, reorganizamos nosso passado “conservando mais ou menos os mesmos materiais, mas acrescentando outros elementos suscetíveis de modificar-lhes a significação e, sobretudo, modificando-lhes as perspectivas” (PIAGET, 1979, p.380)

O estudo a que me propus, o de lançar o olhar às crianças e às significações que elas dão às histórias, do que estas representam para o seu desenvolvimento, reacendeu em mim o fascínio que tinha pelos contos, mas agora sob novas perspectivas, percorrendo as trilhas deixadas pelos ouvintes e os múltiplos sentidos ainda possíveis de serem desbravados.

Claparède afirma que o pensamento da criança é organizado simultaneamente em dois planos distintos, de certo modo superpostos um ao outro:

O trabalho operado no plano inferior é, nos primeiros anos, muito mais importante. É obra da própria criança, que atrai para si e cristaliza ao redor de suas necessidades tudo o que é capaz de satisfazê-la. É o plano da subjetividade, dos desejos, da brincadeira [...]. O plano superior é, pelo contrário, edificado pouco a pouco pelo meio social, cuja pressão impõe-se cada vez mais à criança. É o plano da objetividade, da linguagem, dos conceitos lógicos, em resumo, da realidade. **Esse plano superior é, desde**



**o início, de uma fragilidade muito grande. Ao ser sobrecarregado, estala, encolhe, afunda, e os elementos de que é feito vêm a cair sobre o plano inferior onde se misturam aos que a este pertencem [...](CLAPARÈDE, 1989, p. XII) (grifos meus)**

Ora, as crianças pequenas têm necessidade de fabular, de criar, de brincar, simbolizar, de se constituírem sujeitos da sua própria história de desenvolvimento. (E nós adultos também!) Elas têm necessidade de vivenciarem tempos *aiônicos*, subjetivos, pois estes lhe são tempos próprios da infância, “do plano inferior” referido por Claparède. Elas também têm necessidade de ordenar, quantificar, coordenar, operar, pois vivenciar o “plano da objetividade”, o *chrónos*, é essencialmente organização, coerência interna, no entanto, exige uma trajetória de construções laboriosas pela criança, segundo o próprio Piaget. Ambos os tempos são indissociáveis e implicam o percurso humano na construção do pensamento.

Nas propostas que foram surgindo ao longo da investigação, cada história ou texto poético escolhido, por mim ou por eles, era um convite a nos encontrarmos, pouco a pouco, como protagonistas da nossa própria história, vivenciando-as, na aventura ousada e curiosa que nos era ofertada através dos diferentes significados construídos pelo grupo. Bachelard exemplifica o sentimento de cooperação que aos poucos foi se instaurando na sala de aula:

[...] eu me descentro, e passo a ser outro sem deixar de ser eu mesmo. Habito a estória desse outro, na mesma medida que a sua estória penetra meus ouvidos e vem me habitar. Nossas vidas dialogam; logo, conhecendo sua estória, passo a conhecer a minha própria história. (BACHELARD, 1988, p.94)

Saber das histórias para os ouvintes e observar seu desenvolvimento implicou nas minhas próprias descentrações. Pude assim vivenciar o encanto proporcionado pelas conversas e pelas novidades apresentadas pelas crianças, diante das construções evidenciadas a cada nova história contada. Como é gostoso trabalhar assim, fazer de *chrónos* um *aión* e de *aión* um *chrónos*! Fazer das construções “gostosas”, “amizades”, “partilhas”, “reciprocidades”, “cooperação”. Viver a maravilha das descobertas, do caminho percorrido, dos diálogos inusitados, da nossa história vivida!

Conhecer os caminhos trilhados pelas crianças enquanto constroem conhecimento, avançando nas estruturas de pensamento, observando como

convivem com seus pares, oportunizando a descoberta do outro e de si, são elementos fundamentais para uma docência inquieta e ardente de experiências possibilitadoras de transformações humanas. A afetividade, a integridade, a criticidade e, sobretudo a cooperação, construídos nas trocas da sala de aula são geradores de fortes vínculos sinalizados na presença acolhedora do ponto de vista do outro.

Vem-me à lembrança agora uma passagem curiosa frequentemente citada por contadores e pesquisadores da temática das histórias, que é narrada por Dan Yashisky<sup>11</sup>:

Eu soube de uma curiosa história através de meu amigo Roy Evans, filho de índio e branco e um homem de muitas histórias. Contou-me de um antropólogo que trabalhava numa aldeia africana quando lá chegou o primeiro aparelho de televisão. Ele observou que durante duas semanas as pessoas não fizeram nada exceto olhar para aquela tela luminosa [...] e então, gradualmente, foram perdendo o interesse [...] E o antropólogo quis saber: - *Por que vocês pararam de assistir televisão?* Um dos moradores do lugar respondeu que ouvir histórias era mais interessante. - *Mas a televisão - retrucou o antropólogo - não conhece muito mais histórias do que o seu velho contador?* O homem respondeu: - *Pode ser, mas o meu contador de histórias me conhece.* (YASHISKY, 1985, citado por MACHADO, 2004; RUBIRA, 2006) (grifo nosso)

Através desta narrativa penso poder expressar o sentimento de acolhida e pertencimento que é promovido na sala de aula através das histórias. Diferentemente das ocasiões de contação a um público desconhecido, que frequentemente ocorrem nas “Sessões de contações de Histórias” em Shoppings Centers, Livrarias etc, locais nos quais diferentes públicos se aglomeram, os momentos de contação proporcionados em sala de aula geram trocas mais intensas, pois contadores e ouvintes “se conhecem”, há entregas, sabores, generosidade para com “o medo” do outro, partilhas de alegrias, aprendizados.

Muitas das histórias vivenciadas nesta investigação ainda não foram contadas. E talvez nunca o serão, talvez sim. Talvez não. Muitas delas ficaram ou ficarão guardadas, outras não. Importam as que foram constituídas de significados, estas vão ficar pulsando nas indagações, nas inquietações e por que não dizer, nas

---

<sup>11</sup> Dan Yashinsky é contador de histórias, tendo participado de inúmeros festivais em todo o mundo. É fundador do Festival de narração de histórias de Toronto, Canadá e cofundador da escola de contadores de histórias em Toronto. Foi conferencista do Encontro Internacional Boca do Céu de Contadores de Histórias ocorrido em Maio de 2010, em São Paulo.

divagações de uma contadora de histórias, que busca no movimento da pesquisa fazer sua própria história prosseguir e avançar para além dos caminhos já trilhados.

Por fim, concluo este capítulo, afirmando, como contadora de histórias e investigadora que, os personagens desta história nunca mais serão os mesmos, pois ousarão aventurar-se para sempre...

## REFERÊNCIAS

- AYMONE, Sandra. **O livro que queria ser brinquedo**. [S.l.]: Fundação Educar Dpaschoal, 2005.
- ALPHEN, Pauline. **A odalisca e o elefante**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- ANTUNES, Walda de Andrade. (coord.) **Lendo e formando leitores**: orientações para o trabalho com a literatura infantil. São Paulo: Global, 2006.
- BACHELARD, Gaston. **A poética do devaneio**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- \_\_\_\_\_. **A poética do espaço**. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1993.
- BENJAMIM, Walter. O narrador. In: \_\_\_\_\_. **Obras escolhidas**: magia e técnica, arte e política. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BUSATTO, Cléo. **A arte de contar histórias no século XXI**: tradição e ciberespaço. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.
- CAMPBELL, Joseph. **O poder do mito**. São Paulo: Palas Athena, 1990.
- CASCUDO, Luis da Câmara. **Literatura Oral no Brasil**. 3ª ed. Belo Horizonte, Ed. Itatiaia; São Paulo, Ed. Da Universidade de São Paulo, 1984.
- CLAPARÈDE, Edouard. In: PIAGET, Jean. **A linguagem e o pensamento da criança**. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1989. (Coleção Psicologia e Pedagogia. Nova Série)
- COLLARES, Darli. **Epistemologia Genética e pesquisa docente**: estudo das ações no contexto escolar. Lisboa: Ed. Instituto Piaget, 2003.
- DELVAL, Juan. **Crescer e pensar**. A construção do conhecimento na escola. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- \_\_\_\_\_. **Introdução à prática do método clínico**: descobrindo o pensamento das crianças. [trad. Fátima Murad]. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- DOCTORS, Márcio. (Org) **Tempo dos tempos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.
- DRUON, Maurice. **O menino do dedo verde**. 72. ed. Rio de Janeiro: José Olímpio, 2005.
- ECO, Umberto. **Semiótica e filosofia da Linguagem**. Lisboa: Instituto Piaget, 1984.

FOLLADOR, Simone Fátima Halabura. **Formação do leitor: tempos e encantos.** 2008. 46f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

FOX, Mem. **Guilherme Augusto Araújo Fernandes.** São Paulo: Brinque-Book, 1984.

FREITAS, Valéria. **A lebre e a tartaruga.** Blumenau: Vale das Letras: [20--?] (Coleção Fábulas Inesquecíveis).

FUNKE, Cornélia. **Coração de tinta.** São Paulo: Companhia das letras, 2006.

\_\_\_\_\_. **Sangue de tinta.** São Paulo: Companhia das letras, 2009.

GONÇALVES, Marta A. Garcia. O griot e o areôtorare em Agostinho Neto e Lobivar Matos. In: LIMA, Tânia; NASCIMENTO, Isabel; OLIVEIRA, Andrey (Orgs.) **Griots: culturas africanas: linguagem, memória, imaginário.** Natal: Lucgraf, 2009.

GRIMM, Jacob e Wilhelm. João e Maria. In: \_\_\_\_\_. **Contos de Grimm.** Rio de Janeiro: Vila Rica, 1994. (Grandes Obras da Cultura Universal, v.16)

HAMPATÉ-BÂ, Amadou. A tradição viva. In: KI-ZERBO, Joseph (Org.) **História Geral da África: metodologia e pré-história na África.** São Paulo: Ática; Unesco, 1982, v.1.

REGO, José Lins do. **Menino do engenho.** Rio de Janeiro: José Olympio, 2003. Volume 3.

JUNQUEIRA, Sônia. **A bruxa ataca de panela.** Goiânia: Formato, 2005.

KOHAN, Walter. A infância da educação: o conceito devir-criança. In: \_\_\_\_\_. (Org.) **Lugares da infância: filosofia.** Rio de Janeiro: DP& A, 2004.

LOBATO, José Bento Monteiro. **Reinações de Narizinho.** 48. ed. São Paulo: Brasiliense, 2003.

MACHADO, Ana Maria. **O domador de monstros.** São Paulo: FTD, 2003. (Série Conte Outra Vez).

MACHADO, Regina. **Acordais: Fundamentos teóricos-poéticos da arte de contar histórias.** São Paulo: DCL, 2004.

MARTÍ, Eduardo. **Avances em la teoría y métodos de Jean Piaget.** Salamanca: Universidad Pontificia Cátedra ' Fundacion Sta Maria' de Psicologia, 1984.

MONTOYA, Adrián. **Piaget: imagem mental e construção do conhecimento**. São Paulo: UNESP, 2005.

NUNES, Cíntia. **Curiosidade e coordenação de ações: vetores da aprendizagem no ambiente escolar**. 2011. 89 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

OLIVEIRA, Luiz Alberto. **Imagens do tempo**. In: DOCTORS, Márcio (Org.). **Tempo dos tempos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e leitura**. Campinas: Unicamp, 1996.

PAES, José Paulo e Matuck. **O menino de Olho-d'Água**. São Paulo: Ática, 1991.

PHILIP, Neil. **Chapeuzinho Vermelho**. In: PHILIP, Neil. **Volta ao mundo em 52 histórias**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1998.

PIAGET, Jean. **A equilibração das estruturas cognitivas: problema central do desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1976.

\_\_\_\_\_. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Rio de Janeiro: LTC, 1990.

\_\_\_\_\_. Introdução. In: INHELDER, Barbel; BOVET, Magali; SINCLAIR, Hermine. Introdução. In: **Aprendizagem e estrutura do conhecimento**. São Paulo: Saraiva, 1977a.

\_\_\_\_\_. Problemas de psicologia genética. In: **Os pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1983a.

\_\_\_\_\_. **A psicologia da inteligência**. Rio de Janeiro: Zahar, 1983b.

\_\_\_\_\_. **A representação do mundo na criança**. Rio de Janeiro: Distribuidora Record, 1926.

\_\_\_\_\_. **A linguagem e o pensamento da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 1989. (Coleção Psicologia e Pedagogia.)

\_\_\_\_\_. **O nascimento da inteligência na criança**. Rio de Janeiro: LTC, 1987.

\_\_\_\_\_; FRAISSE, Paul. **Tratado de psicologia experimental: a inteligência**. Rio de Janeiro: Forense, 1969, v. 7.

\_\_\_\_\_; INHELDER, Bärbel; observações psicológicas sobre o trabalho em grupo. In: PARRAT, Silvia; TRIPHON, Anastasia (Org.). **Sobre a Pedagogia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

\_\_\_\_\_. **O juízo moral na criança.** 2. ed. São Paulo: Summus, 1994.

\_\_\_\_\_. INHELDER, Bärbel. **Memória e inteligência.** Rio de Janeiro: Artenova; Brasília: Universidade de Brasília, 1979.

\_\_\_\_\_. **A noção de tempo na criança.** Rio de Janeiro: Record, [1946].

\_\_\_\_\_. **Biologia e conhecimento:** ensaio sobre as relações entre as regulações orgânicas e os processos cognoscitivos. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

\_\_\_\_\_. INHELDER, Barbel. **A imagem mental na criança:** estudo sobre o desenvolvimento das representações imagéticas. Porto: Civilização, 1977b.

RISSI, Márcia. **Don juan:** um estudo do mito e a sua configuração em Don Juan (narrado por ele mesmo), de Peter Handk. Santa Cruz do Sul, 2010. Disponível em: <<http://btd.unisc.br/Dissertacoes/MarciaRissi.pdf>>. Acesso em: 02 mai. 2011.

ROCHA, Ruth. **O rezinho mandão.** São Paulo: Quinteto Editorial, 1985

RUBIRA, Fabiana de Pontes. **Contar e ouvir histórias:** um diálogo de coração para coração acordando imagens. São Paulo, 2006. Disponível em: <[http://www.marculus.net/textos/teses/mestrado\\_fabi\\_rubira.pdf](http://www.marculus.net/textos/teses/mestrado_fabi_rubira.pdf)>. Acesso em: 21 jul. 2011.

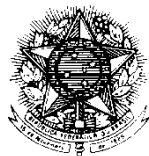
SAINT – EXUPÉRY, Antoine de. **O pequeno príncipe:** com aquarelas do autor; tradução de Dom Marcos Barbosa. 48. ed. Rio de Janeiro: Agir, 2002.

SELESTRIN, Ricardo. **Tudo é invenção.** São Paulo: Ática, 2004.

SOUZA, Angela Leite de. **Contos de fada:** Grimm e a literatura oral no Brasil. Belo Horizonte: Lê, 1996.

TRAÇA, M. E. **O fio da Memória: do conto popular ao conto para as crianças.** 2. ed. Porto, Portugal: Porto, 1998.

YASHINSKY, Dan. Isto me lembra uma história. **The Globe and Mail.** Toronto, 13 jul. 1985.

**ANEXO A: CARTA DE APRESENTAÇÃO À ESCOLA****UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL****Faculdade de Educação /Programa de Pós-Graduação em Educação**

Porto Alegre, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2010.

Senhor/a Diretor/a ou Responsável,

Eu, DARLI COLLARES, professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, apresento minha orientanda de Mestrado Simone Fátima Halabura Follador, com o objetivo de solicitar a V.S<sup>a</sup> permissão para realizarmos uma pesquisa de campo em sua Escola, na qual ela atua como professora. Informo que o projeto de pesquisa de dissertação, a ser qualificado por banca examinadora em futuro próximo, versa sobre a contribuição da contação de histórias ao desenvolvimento do pensamento na criança.

A coleta dos dados necessários à pesquisa será realizada através de observações e intervenções com crianças regularmente matriculadas na turma em que atua, ou seja, no 1º ano do Ensino Fundamental. Destacamos que os dados coletados manterão preservada a identidade dos dirigentes, professores, alunos e/ou toda e qualquer pessoa envolvida na pesquisa a não ser que haja anuência dos mesmos em sua identificação ou se houver co-autoria ou autoria nas ações empreendidas de forma contextualizada na referida pesquisa.

Agradecemos antecipadamente a compreensão de Vossa Senhoria e colocamo-nos à sua disposição para esclarecimentos que se fizerem necessários a qualquer momento da efetivação da presente pesquisa de Mestrado.

Atenciosamente,

Darli Collares – Orientadora



