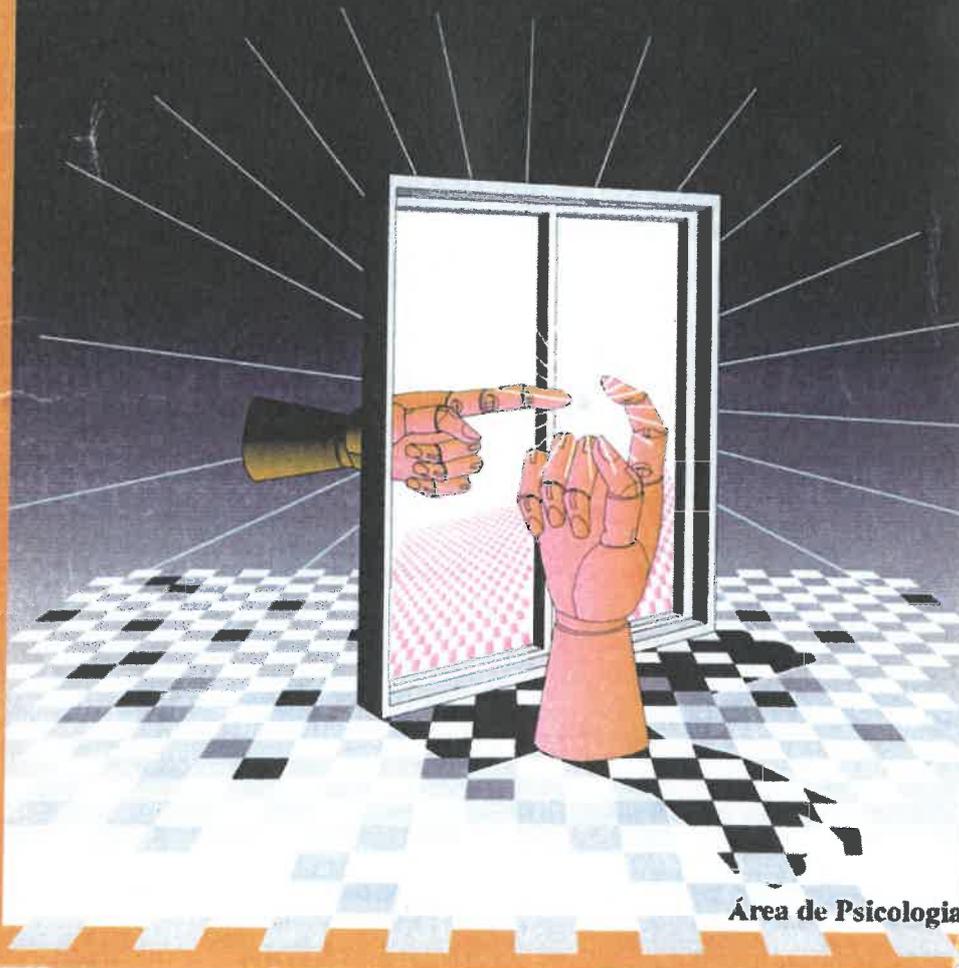


Instituto Politécnico de Bragança  
Escola Superior de Educação de Bragança

4

# Toques Formativos

Contributos do Cese em Educação Infantil



Área de Psicologia



## O Educador Contador de Histórias — Uma Introdução —

Elaborado por:  
Prof. Mestre Ribeiro Alves

Docente da Área de Psicologia da Escola Superior de Educação de Bragança

Jerome Bruner (1987) escreveu num ensaio intitulado *Two Modes Of Thought (Dois Modos De Pensamento)* o seguinte<sup>1</sup>:

Há dois modos de funcionamento cognitivo, dois modos de pensamento, cada um fornece meios distintos para construir a experiência e a realidade. Os dois (se bem que complementares) são irreduzíveis um ao outro [...] cada um tem os seus princípios de operação e os seus critérios de boa-formação. Diferem radicalmente nos respectivos procedimentos de verificação. (p. 11)

Mais adiante identifica os dois modos de pensamento com as expressões: *pensamento paradigmático* e *pensamento narrativo*.

### O pensamento paradigmático

O *pensamento paradigmático* - ou pensamento lógico-matemático - é necessário para construir explicações não contraditórias, causais e mecânicas acerca da realidade. Permite-nos derivar hipóteses e testá-las empiricamente. Isto é, permite-nos ter uma visão científica do mundo e operar nele de uma forma controlada e previsível.

Jean Piaget [1986-1980], suíço francófono, foi um dos grandes investigadores do desenvolvimento do pensamento lógico-matemático (não usava a expressão "pensamento paradigmático"). Procurou compreender a origem e o desenvolvimento deste pensamento que também identificava por *sujeito epistémico*. Isto é, um sujeito universal composto por estruturas e operações lógico-matemáticas comuns a todos os indivíduos (Battro, 1978). Recusou sempre duas concepções sobre a sua origem: o empirismo e a pré-formação (Piaget, 1983). Ou seja, recusa que a origem esteja na percepção do objecto ou que esteja inscrita no património genético. Ao recusar ambas as concepções assume uma posição dialéctica conhecida por *construtivismo*. Nesta posição, o pensamento lógico-matemático é construído progressivamente pelo sujeito na sua interacção com o objecto segundo uma sequência bem definida que poderíamos colocar nos seguintes termos globais: coordenação das acções, interiorização dessa coordenação (função simbólica), reparar no que se faz (coordenação lógica das representações da acção) e reparar no modo como se pensa e pode pensar (abstracção reflexiva). Tal abordagem leva Piaget a subordinar a linguagem ao pensamento. Num dos seus numerosos livros escreve, em co-autoria com Barbel Inhelder (1990), o seguinte:

[O] grande problema [...] que suscita o desenvolvimento da linguagem é o das relações com o pensamento e com as operações lógicas em particular. (p. 80)

Mais adiante:

Nem a imitação, nem o jogo, nem o desenho, nem a imagem, nem a

<sup>1</sup>-Esta citação e seguintes são uma tradução livre a partir do original (cf., Referências).



linguagem, nem mesmo a memória [...] se desenvolvem ou organizam sem o socorro constante da estruturação da própria inteligência (p. 84)

Talvez Piaget tenha razão. Talvez. Aliás, ele e seus colaboradores e outros investigadores com teorias distintas, contribuíram para hoje termos um conhecimento razoável do pensamento paradigmático. A questão não é negar à inteligência (entendida aqui como pensamento lógico-matemático) o seu papel estruturante da linguagem. A questão é compreender o papel organizador da linguagem porque, desde muito cedo, recorreremos às palavras e ao discurso para acompanharmos as acções que realizamos.

Lev Vigotsky [1896-1934], psicólogo russo, apresentou a concepção segundo a qual a linguagem tem um efeito organizador do pensamento. Algumas das suas asserções diferem da visão de Piaget. Concretamente:

A linguagem é necessária e fundamental na criança, mesmo para resolver problemas práticos, porque possibilita a independência do campo visual, evita a impulsividade da resposta e permite uma configuração diferente da acção e, por conseguinte, da tarefa a resolver; se o problema prático é um problema que um animal também poderá resolver, haverá sempre uma diferença irreductível que radica no uso do discurso por parte da criança e que não se verifica no animal (Vigotsky, 1987);

A criança pode dominar a estrutura gramatical sem o entendimento das operações lógicas.

Atribui à palavra um papel fundamental no pensamento:

Todas as funções psíquicas superiores são processos mediados e os signos constituem o meio básico para dominá-las e dirigi-las. O signo mediador é incorporado à sua estrutura como uma parte indispensável, na verdade a parte central do processo como um todo (p. 48)

A concepção de Vigotsky lançou um olhar diferente para as relações entre o pensamento e a linguagem. Para ele a linguagem tem a finalidade da comunicação entre as pessoas. A cultura faz sentir toda a sua influência no desenvolvimento do pensamento através da palavra, através do discurso. Já para Piaget, a palavra parece ser um epifenómeno do objecto e ou da acção. A criança pode comprazer-se em repetir as palavras, no entanto, elas só ganham significado quando está capaz de operações lógicas. A palavra, para Piaget, não parece ter um papel estruturante. Só o sujeito epistémico é que confere significado e estrutura à acção. Portanto, com Piaget, a linguagem é secundarizada em relação ao pensamento lógico-matemático. Pensar, para este autor, é descobrir a lógica para além das palavras. Só depois é possível a comunicação do pensamento e o uso com sentido das palavras. Na teoria de Vigotsky, o uso da palavra vem primeiro. A distinção entre *sentido* e *significado* pode ajudar a esclarecer. Para Vigotsky (1987) *sentido* «é a soma de todos os estados psicológicos que a palavra desperta na nossa consciência» e modifica-se segundo o contexto cultural e a mente do sujeito; *significado* «significado é uma zona de sentido mais estável que não varia com as variações de sentido». Antes de produzir frases sintácticas e logicamente correctas, as crianças já estão capazes de produzir sentidos. Por exemplo, a palavra «mãe» pode ter para uma criança os sentidos de alegria, bem-estar e confiança. O significado desta palavra remete para relações de parentesco que só serão compreendidas devido ao progressivo domínio das operações lógicas sobre classes e relações. Ora, uma criança de 3 a 4 anos de idade poderá não saber responder correctamente à questão «quem é a mãe do irmão do meu irmão?», todavia, sabe o sentido que atribui à palavra «mãe». Pensar,



começa com as palavras carregadas de sentidos. Em Vigotsky talvez se possa validar a afirmação: para a criança aprender a pensar, tem de primeiro aprender a pronunciar palavras.

Em suma, se para Piaget o desenvolvimento do pensamento (que possibilita explicações não contraditórias, causais e mecânicas da realidade) tem de ser procurado para além das palavras que a criança usa, para Vigotsky a linguagem está em primeiro plano e não se subordina a nenhum sujeito epistémico. Aliás, segundo alguns autores, parece ter sido um importante precursor, dentro da psicologia, da abordagem discursiva aos fenómenos psicológicos (Harré & Gillet, 1994).

### Pensamento narrativo

De acordo com Bruner (1990) a narrativa pode ter três grandes características

- 1) Sequencialidade inerente
- 2) Real ou imaginária
- 3) Ligação entre o canónico e o excepcional

A narrativa compreende uma sequência única de acontecimentos e personagens. O significado resulta da configuração da sequencialidade dos acontecimentos num todo que os une. Este todo é a trama. Caso a trama não configurasse os acontecimentos de modo a conferir-lhes um dado significado, deparar-nos-íamos com acontecimentos isolados. Nesta altura, poderia funcionar o modo paradigmático de conhecimento. Com ele, o narrador, mudando-se para o papel de sujeito epistémico, procuraria, na medida do possível, fazendo uso das estruturas lógicas, categorizar e ou relacionar funcionalmente os acontecimentos segundo as leis da ciência que melhor se aplicasse. Caso a narrativa do \\* MERGEFORMAT Quadro 1 se ficasse apenas pelas três primeiras frases, o ouvinte teria claramente a sensação de não ser uma história. A pergunta «depois?» colocar-se-ia com toda a certeza. Não existiria sequer uma sequência de eventos. Nessa circunstância e caso a narrativa terminasse por aí, poderiam funcionar, no ouvinte, as operações lógicas de classificação do cão na classe vertebrados subclasse mamíferos, etc. Todavia, a história prossegue com um conjunto de eventos e acções relacionados. A ser assim, é possível ao ouvinte, fazendo uso do seu modo narrativo de conhecimento, extrair um significado. Este não resulta de um processo de classificação, mas da identificação da sequencialidade dos eventos e da sua conexão com um todo.

A sequencialidade é conseguida, também, ao nível de dimensões mais básicas. Segundo Van der Broek (1994), há, actualmente, não obstante diferenças terminológicas, uma grande sobreposição entre alguns modelos que procuram identificar e definir as dimensões básicas de uma narrativa.



**Quadro 1 - Identificação das dimensões narrativas na História do cão (Mandler & Johnson, 1977)**

História do Cão <sup>1</sup>	
C1	<i>Uma vez um cão tinha apanhado um pedaço de carne</i>
C2	<i>e levava-a para casa na boca.</i>
C3	<i>No caminho para casa tinha de atravessar uma tábua por cima de uma corrente de água.</i>
AP4	<i>Quando atravessava olhou para baixo</i>
AP5	<i>e viu a sua própria sombra reflectida na água</i>
RI6	<i>Pensando que era outro cão com outro pedaço de carne</i>
O7	<i>Decidiu que tinha de ter também o pedaço que viu</i>
A8	<i>e atirou-se à sombra.</i>
R9	<i>Mas abriu a boca e o pedaço de carne soltou-se</i>
R10	<i>e caiu para dentro da água</i>
F11	<i>e nunca mais o viu.</i>

Legenda: C - Contexto; AP - Acontecimento Precipitante; RI - respostas internas;  
O - Objectivo; R - Resultado; F - Finalização

<sup>1</sup> Adaptação da fábula de Esopo, autor grego (620-560 AC) (cf., Esopo s.d., p. 22)

Assim, tendo em conta os modelos de Thorndyke (1977), de Mandler e Johnson (1977) e de Stein e Glenn (1979) pode-se considerar que tais dimensões são:

**Contexto** - introduz o tempo e o espaço, o protagonista e outros personagens e pode fornecer informação que explica os acontecimentos subsequentes. Na história do cão, (\\* MERGEFORMAT Quadro 1) as três primeiras frases definem o contexto que, normalmente, ocorre no início da narrativa;

**Acontecimento Precipitante** - consiste num evento externo ou num evento psicológico que desencadeia no protagonista uma dada reacção (frases 4 e 5, \h Quadro 1);

**Respostas Internas** - podem estar omitidas e serem inferidas pelo leitor/ouvinte da narrativa. Todavia, em investigações recentes começa a ser consensual que uma narrativa coerente, nomeadamente uma narrativa pessoal, contém referências explícitas a processos internos seja quando é co-construída entre mãe e criança (Fivush, Haden & Adam, 1995) seja quando é escrita pelos sujeitos e se refere a acontecimentos autobiográficos (Pennebaker & Seagal, 1998). Na história do cão, a frase 6 define as respostas internas do protagonista;

**Objectivo** - trata-se de uma reacção mais elaborada que as Respostas Internas e ocorre depois destas. Resulta da reacção ao Acontecimento Precipitante e representa o propósito do personagem principal (frase 7, Quadro 1);



**Acções** - são empreendidas pelo protagonista para alcançar o objectivo; podem ocorrer diversas acções tendo em vista o mesmo objectivo; no exemplo da história do cão tem apenas uma acção (frase 8, Quadro 1);

**Resultado** - trata-se de uma consequência localizada, quer dizer, circunscrita aos diferentes episódios de que faz parte e informa se o objectivo foi ou não alcançado. Está ligado às acções precedentes (frase 9 e 10, Quadro 1). No caso de determinadas acções resultarem em fracasso quanto ao atingimento do objectivo, podem ocorrer outros episódios com outros sub-objectivos. Por exemplo, a história do cão poderia ter mais um episódio em que o protagonista, perante a perda do naco de Carne, decide mergulhar na água e recuperá-lo contra toda a adversidade. Daqui resulta que um episódio é constituído por: Acontecimento Precipitante + Objectivo + Acções + Resultado. Mandler (1983), a partir de estudos sobre a relação entre aspectos estruturais das narrativas e sua posterior recordação, afirma que as Acções e Resultado são difíceis do não serem recordados. Daí, a possibilidade do constituírem uma unidade de ordem superior. Mais recentemente, alguns estudos sugerem que a sequência Objectivo-Acções-Resultado permite diferenciar as narrativas de crianças de 5, ou mais, anos de idade, das narrativas de crianças mais novas (Trabasso & Stein 1997). Tal, parece corroborar, não só a ideia de um ligação entre estas três dimensões, como a necessidade de elas aparecerem explícitas numa narrativa. Caso contrário, corre-se o risco de não se conseguir a compreensão do toda a trama, mais concretamente, o propósito do protagonista (Mandler & Johnson, 1977);

**Finalização** - tende a ser mais enfática que o Resultado e remete para toda a narrativa e não apenas para a consequência de um dos possíveis episódios. É o caso da moral nas fábulas de Esopo que se transforma numa autêntica regra de conduta sob a forma de um provérbio. Walter Benjamin (1993), a este propósito, é eloquente e esclarecedor «Poderíamos dizer que os provérbios são ruínas que ficaram no lugar do velhas histórias, e que neles a moral abraça um gesto tal como a hera trepa e abraça um muro.» (p. 56). Na história do cão a Finalização (frase 11) distingue-se dos Resultados não porque seja a moral da história mas porque remete para um desfecho definitivo (i.e., «e nunca mais o viu»). A moral seguir-se-á ou apresentada pelo contador/escritor ou como tarefa interpretativa do leitor/ouvinte. No exemplo do Quadro 1 é bem conhecida: «Quem tudo quer tudo perde». (Esopo, s.d., p. 22). É conveniente esclarecer que se a Finalização não é, necessariamente, a moral de uma narrativa, o inverso é verdadeiro. A frase 11 não é a moral da história do cão mas é a sua Finalização.

### Real ou imaginária

Uma narrativa não vale pelo seu valor lógico ou verificação real. Em relação ao nosso exemplo, poderemos dizer que é falso os cães contarem histórias. Ora, no modo narrativo do conhecimento, ninguém está preocupado em determinar o valor lógico de cada frase ou a sua correspondência com a realidade externa. É tão possível pôr os animais a falar como viajar até aos confins do universo. É, mais uma vez, a trama que liga os eventos e permite o acesso ao significado que, realmente, conta. A narrativa, real ou imaginária, não é utilizada para a demonstração lógico-matemática de qualquer conteúdo de conhecimento. É utilizada, outrossim, para a explicação retroactiva das acções de alguém (Polkinghorne, 1988). Assim, podemos



contar "histórias do tempo em que os animais falavam" para explicarmos que a ambição excessiva pode ser prejudicial.

### Ligação entre o canónico e o excepcional

Quando uma dada pessoa se comporta de acordo com as expectativas referentes aos comportamentos a exibir em determinada situação, ninguém perguntará os motivos das suas acções. No entanto, se manifesta um comportamento excepcional, os motivos das suas acções serão inquiridos e explicados através de uma narrativa (Bruner, 1990). Quer dizer, a narrativa cumpre a função de «[...] encontrar um estado intencional que mitigue ou, pelo menos, torne compreensível um desvio em relação aos padrões culturais» (Bruner, 1990 p. 49) A narrativa não só está ao serviço de uma organização particular do conhecimento, como também, é um veículo privilegiado da influência cultural no comportamento humano.

Em suma, se a narrativa é constituída por sete dimensões mais básicas talvez não seja muito importante. A ideia subjacente é de que os significados pessoais exigem uma forma coerente. O modelo das sete dimensões responde a essa exigência, mas não é o único. Por outro lado, uma narrativa pode ser bem formada por ter as sete dimensões mas ser pouco significativa em termos de experiência humana. O conhecimento das dimensões básicas das narrativas talvez nos ajude a sermos cada vez mais narradores da nossas experiências. Por exemplo, das nossas emoções. Aliás, as narrativas que, sistematicamente, ignoram as emoções, sejam as culturais sejam as pessoais, não dão recursos simbólicos às crianças e aos adultos para sua expressão e controlo. Tais narrativas, muito provavelmente, não terão a dimensão respostas internas. Portanto, o conhecimento das possíveis dimensões básicas pode conduzir à modificação da narração e à modificação da acção.



## Referências

- Battro, A. M. (1978). *Dicionário terminológico de Jean Piaget*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora. [original de 1966].
- Benjamin, W. (1982). *Sobre arte, técnica e linguagem e política*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1992). *Acts of meaning*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Esopo, (sd). *Fábulas. As cem mais famosas fábulas de Esopo*. Lisboa: Europa-America.
- Harré, R. & Gillett, G. (1994). *The discursive mind*. London: Sage.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1993). *A psicologia da criança*. Porto: Edições Asa [original de 1966]
- Piaget, J. (1977). *A linguagem e o pensamento da criança*. Lisboa: Moraes Editores. [original de 1956].
- Piaget, J. (1983). Psicogénese dos conhecimentos seu significado psicológico. in Massimo Piattelli-Palmarini (ed.), *Teorias da linguagem e teorias da aprendizagem*. São Paulo: Cultrix. [original do 1979].
- Stein, N. L & Glenn, C. G. (1979). An analysis of story comprehension in elementary school children. In R. O. Freedle (ed.), *New directions in discourse processing* (vol. 2, pp. 53-120) Hillsdale, NJ: Erlbaum
- Thorndyke, P. W. (1977). Cognitive structures in comprehension and memory of narrative discourse. *Cognitive Psychology*, 9, 77-110.
- Van den Broek, P. (1994). Comprehension and memory of narrative texts. Inferences and coherence, in Morton Ann Gernsbacher (ed.), *Handbook of Psycholinguistics*. San Diego, CA: Academic Press.
- Vigotsky, L. (1987). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes. [original do 1934].