

A CONTAÇÃO DE HISTÓRIA COMO INSTRUMENTO DE MEDIAÇÃO PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS A ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL

Luiz Henrique Portela Faria

Universidade Católica de Santos

Ana Maria Dietrich

Universidade Federal do ABC

Vivili Maria Silva Gomes

Universidade Federal do ABC

Resumo: Neste artigo tem-se por objetivo discutir a importância da contação de história enquanto estratégia metodológica para o ensino de ciências a estudantes do Fundamental II. Para isto, suscita-se uma reflexão a partir da prática pedagógica do projeto de extensão universitária 'Batuclagem e a magia das histórias' (PROEC-UFABC 2011-2016). Busca-se analisar a influência que uma história pode trazer sobre os ouvintes, uma vez que, segundo Jerome Bruner, histórias propiciam percepções acerca da realidade e, segundo Vygotsky, a educação pela arte pode possibilitar uma mudança nos processos superiores dos ouvintes – a catarse. Discutir, ainda, segundo Paul Zumthor, a influência da Performance do contador, isto é, a utilização do corpo e da voz para aplicação desta estratégia metodológica. Evidencia-se que uma educação estética amplia as funções superiores da criança com relação à memória, imaginação, atenção, além de fortes emoções que podem gerar a catarse.

Palavras Chave: *Contação de História. Ensino de Ciências. Batuclagem.*

STORYTELLING AS AN INSTRUMENT OF MEDIATION IN SCIENCE TEACHING FOR ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS

Abstract: This article aims to discuss the importance of storytelling as a methodological strategy for teaching science to Elementary School students. To do so, it raises a reflection from the teaching practice of the university outreach project named "Batuclagem and the magic of stories" (PROEC-UFABC 2011-2016). It also analyzes the influence that a story can bring over to the listeners, since, according to Jerome Bruner, stories provide perceptions about reality and, according to Vygotsky, education through art enables a change in the listeners' higher processes – catharsis. It also discusses, according to Paul Zumthor, the influence of storytellers' performance, that is, the use of body and voice in employing this methodological strategy. It is evident that aesthetic education widens the child's higher functions concerning memory, imagination, attention, and strong emotions that can lead to catharsis.

Keywords: *Storytelling, Science Teaching, "Batuclagem".*

Introdução

Com a evolução tecnológica, as informações chegam às crianças e adolescentes de forma bastante veloz. A mídia e os aparelhos tecnológicos como o celular, *tablets* e computadores de última geração permitem a ampliação de horizontes e acesso ao conhecimento. Por outro lado, o acesso à tecnologia, ao passo que aproxima, também distancia as pessoas, permitindo que os relacionamentos humanos ocorram também por meios digitais e, por vezes, diminuindo o contato *olho no olho*.

Nesse aspecto, a contação de história, que no passado era vislumbrada em situações corriqueiras realizadas informalmente, passou a ser revisada em estudos psicológicos e educacionais, como instrumento para aquisição de conhecimento, incentivo à leitura, da escrita e raciocínio lógico, sobretudo, através da interação humana.

A história contada, além de entreter, causa admiração, conquistando a atenção e a aprovação dos ouvintes. Desde a Antiguidade, o contador de histórias tornou-se o centro da atenção popular pelo prazer que suas narrativas proporcionavam aos seus ouvintes. Júlio César de Melo e Sousa, célebre escritor e matemático, conhecido pelo heterônimo de Malba Tahan, em seu livro *A arte de ler e contar histórias* escreveu:

A criança e o adulto, o rico e o pobre, o sábio e o ignorante, todos, enfim, ouvem com prazer as histórias – uma vez que essas histórias sejam interessantes, tenham vida e possam cativar a atenção. A história narrada, lida, filmada ou dramatizada, circula em todos os meridianos, vive em todos os climas, não existe povo algum que não se orgulhe de suas histórias, de suas lendas e seus contos característicos (TAHAN, 1966, p.16).

A arte de contar histórias envolve os ouvintes, estimulando-os pelo enredo, sem, entretanto, fazê-los perder o senso crítico. Neste sentido, a contação de histórias pode ser um instrumento para alfabetização científica de estudantes e um forte meio para conscientização quanto às questões ambientais do século XXI.

O projeto *'Batuclagem e a Magia das histórias'* é, neste sentido, uma tentativa em educação não formal de conscientizar estudantes do Ensino Fundamental frente às problemáticas ambientais existentes na realidade cotidiana. A partir das considerações acima, podemos nos perguntar: de que forma se dá a educação para a formação de cidadãos conscientes? Aqui, consideraremos o pensamento de Vygotsky (2007) que, em relação à formação de cidadãos conscientes, no que tange à Educação Ambiental, defende que ocorre de maneira mediada e, nesse aspecto, o contador de histórias pode ser um destes mediadores. Vygotsky construiu o conceito de mediação simbólica enquanto processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação, fazendo-a deixar de ser uma relação direta para se tornar uma relação mediada por este terceiro elemento (OLIVEIRA, 1993). Conforme Vygotsky: “o processo simples estímulo-resposta é substituído por um ato complexo, mediado” (2007, p. 33).

O *Projeto Batuclagem* foi criado a partir da iniciativa de professores, funcionários e alunos da Universidade Federal do ABC, com o intuito de promover a sensibilização de crianças às problemáticas ambientais por meio da arte, a respeito das práticas cotidianas de preservação do meio ambiente. O público alvo do Projeto, atualmente, são estudantes de 7 a 11 anos das escolas públicas do Grande ABC Paulista, embora o Projeto tenha se expandido a outros espaços, como creches e ONGs¹ da região.

O objetivo do *Batuclagem* é estimular, de forma lúdica, a reflexão para mudança de posturas quanto à reciclagem do lixo (1), uso racional da água (2), uso racional de energia (3), a poluição do ar (4), a biodiversidade (5), e o lixo tecnológico (6).

Para cada um dos temas citados, adaptou-se uma história infantil clássica, tornando-as, respectivamente: *Chapeuzinho Verde*; *O Boto cinzento e o encanto das águas*; *A formiguinha sustentável e a cigarra trapalhana*; *A Bela Apodrecida e a poluição do ar*; *Acordei Curupira: a biodiversidade na Amazônia*; *O vai e vem do arco-íris e o lixo tecnológico* (DIETRICH; PETERSEN, 2014).

Este artigo é uma versão adaptada do segundo capítulo da dissertação de mestrado intitulada *A contação de história como estratégia de educação não formal: análise do Projeto Batuclagem*, apresentada à Universidade Federal do ABC (FARIA, 2016). Tem, como objetivo, analisar tanto a história adaptada *Chapeuzinho Verde* quanto o processo de mediação do ensino que ocorre por meio da contação.

A contação de história e o ensino de ciências

A mediação dos seres humanos entre si e deles com o mundo ocorre através de instrumentos e signos. Os instrumentos permitem que este homem seja capaz de transformar a natureza e intervir no mundo, como a caneta para escrever ou a vassoura para varrer. A partir deles, cria-se uma atividade coletiva – o trabalho – e, conseqüentemente, desenvolve-se cultura. O conceito de instrumento não se trata de quaisquer objetos a mão, mas sim de tornar-se um objeto útil para a solução de um problema ou para um planejamento de uma questão futura. Além disso, o instrumento carrega consigo o seu próprio conceito socialmente adquirido ao longo da história humana, a partir do seu uso no tempo (VYGOTSKY, 2007).

Os signos, por sua vez, são instrumentos psicológicos que auxiliam nos processos internos do homem, oferecendo meios para interpretações da realidade, potencializando a memória, o conceito de espaço, tempo etc. São representações mentais que substituem o objeto e vão se transformar num processo interior de mediação. Signos são instrumentos que se caracterizam por representar objetos não necessariamente presentes, como palavras, gestos, figuras. Através dos signos, os homens conseguem fazer o que o autor chamou de *mediação simbólica*.

Cabe destacar que até mesmo determinados animais podem se apropriar da utilização de instrumentos para realização de uma atividade imediata, muito embora sejam incapazes de se apropriarem dele para a resolução de uma questão futura. No entanto, com relação aos signos, apenas seres humanos são capazes de incorporá-los. Isto ocorre porque, segundo Vygotsky, “as operações com signos aparecem como resultado de um processo prolongado e complexo, sujeito a todas as leis básicas da evolução psicológica” (2007, p. 41). O uso funcional dos signos é um papel preponderantemente humano (VYGOTSKY, 2008). Signos e instrumentos são caracterizados, portanto, pela função mediadora.

A função do instrumento é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado *externamente*; deve necessariamente levar a mudanças nos objetos. Constitui um meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para o controle e domínio da natureza. O signo, por outro lado, não modifica em nada o objeto da operação psicológica. Constitui um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado *internamente* (VYGOTSKY, 2007, p. 55).

Esta atividade interna, à qual se refere Vygotsky, é o resultado de um longo e complexo processo na história humana que, por um lado, é de origem biológica e, por outro, de origem sociocultural. A utilização de objetos para controlar a natureza é substituída, pouco a pouco, por processos internos de mediação, onde as representações mentais substituem o instrumento no mundo real. Desta forma, são desenvolvidos os sistemas simbólicos, isto é, estruturas complexas e organizadas, onde os signos são vinculados a objetos, articulados entre si, construídos socialmente no tempo.

No referido projeto, objeto deste estudo, os arte-educadoresⁱⁱ são considerados os mediadores por excelência. Através de instrumentos (brincadeiras, fantasias, objetos etc.) e de signos (histórias, perguntas etc.), eles se propõem a transmitir conteúdos de nossa cultura.

A contação de histórias é um instrumento para a articulação de signos e objetos e pode, por isso, ser um meio para transmissão de conhecimento. Sem considerar, por enquanto, sua relação com os sentimentos, imaginação e o uso da linguagem na educação infantil, faz-se necessário, em princípio, examinar seu papel enquanto mediador de aspectos simbólicos.

O professor Jerome S. Bruner, em seu livro *Fabricando Histórias*, afirma que o senso comum sustenta a forma da história como uma janela transparente para a realidade e não uma forma de bolo que lhe impõe um molde. Para este autor, histórias certamente não são inocentes. Elas sempre carregam uma mensagem, muitas vezes tão bem camufladas que nem mesmo o narrador conhece ao certo (BRUNER, 2014).

Não importa que todos saibamos, por exemplo, que os universos das boas histórias são povoados por protagonistas voluntariosos, cheios de coragem ou terror ou malevolência idealizados, que têm de lidar com obstáculos aos seus desejos tão preternaturais, ou até preternaturalmente

comuns. Não importa que saibamos, também implicitamente, que o mundo real não é ‘realmente’ desse jeito, que existem convenções narrativas regendo os mundos contados. Isto porque nós também nos agarramos a modelos narrativos da realidade e os utilizamos para moldar nossas experiências diárias (BRUNER, 2014, p.17).

Bruner (2014) afirma que narrativas oferecem alternativas para os seres humanos aprenderem a lidar com os resultados incertos e planos frustrados, podendo sustentar sentido ao que falta explicação. Para o autor, o elemento surpresa auxilia no agir com cautela, permitindo ao ser humano adaptação às coisas a nossa volta.

A narrativa é uma recontagem de planos humanos que não saíram como previstos, de expectativas que foram frustradas. É um jeito de domesticar o erro e a surpresa do ser humano. Ela convencionaliza as formas mais comuns de incidentes humanos em certos gêneros: a comédia, a tragédia, o romance, a ironia ou qualquer outro formato que possa aliviar o fardo do fortuito (BRUNER, 2014, p. 40).

A história analisada neste artigo é *A Chapeuzinho Verde*, história adaptada do conto *A Chapeuzinho Vermelho* pelos arte-educadores do *Projeto Batuclagem*. Logo em seu início, esta história associa a cor verde do capuz da Chapeuzinho à natureza, estabelecendo, para os ouvintes, a relação entre a Chapeuzinho, enquanto defensora da floresta e a sua cor predileta, o verde, referente à natureza.

Minha mãe adorava essa história [Chapeuzinho Vermelho] e resolveu me chamar de Chapeuzinho. Desde pequena eu ajudo a natureza, admiro os rios límpidos com águas cristalinas, converso com os passarinhos na floresta e gosto de deitar na relva nos dias de sol. Adoro um moletom com capuz verde que tenho e não o tiro por nada, e por isso todos me chamam de Chapeuzinho Verde (DIETRICH; PETERSEN, 2014, p. 15).

A história é narrada em primeira pessoa, por uma arte-educadora que faz o papel de Chapeuzinho Verde e conta suas aventuras ao passar pela floresta e chegar à casa da sua avó. Sua mãe pediu que ela levasse um cesto de frutas para sua avó que estava doente. A avó, por sua vez, além de doente, estava triste porque tanto as árvores frutíferas quanto os animais e as plantas estavam sumindo da floresta, onde ficava sua casa.

Chapeuzinho, obedecendo sua mãe, vai em direção à casa da sua avó, notando que toda a floresta estava cinza, repleta de papéis, latas de refrigerante, sacos plásticos e outros materiais. Notou que, por causa da poluição, a floresta estava morrendo. Descobriu, ao longo do caminho, que o lobo era o responsável pela sujeira e foi para a casa da sua avó.

O lobo, por sua vez, vendo-a, também resolve ir até à casa da avó da menina. Sua intenção era comer as frutas que a Chapeuzinho levava. No fim, a Chapeuzinho descobre que o lobo não era sua avó, ela o faz caminhar para achar sua fruta predileta – a goiaba – e, após cansá-lo muito, ela lhe dá água poluída do próprio rio, fazendo-o

cair em si e perceber o quanto a floresta estava poluída e, conseqüentemente, destruída por ele.

As histórias, de acordo com Bruner (2014), são instrumentos, não tanto para resolver problemas, mas mais para encontrá-los. Segundo o autor, contamos histórias mais para prevenir do que para ensinar. Ela (a história) explora dilemas humanos sob o prisma da imaginação. Durante a contação da história, quando há mudança de cor, por exemplo, do vermelho para o verde... o inesperado aguça a curiosidade e atenção das crianças.

As crianças ingressam cedo no universo da narrativa. Elas desenvolvem expectativas sobre como o mundo deveria ser, e suas expectativas revelam inclinações estranhas, tal qual ocorre com os adultos. Assim como eles, elas são altamente sensíveis ao inesperado, e são até mesmo atraídas pelo inusitado. O fascínio pelo inesperado domina suas primeiras brincadeiras (BRUNER, 2014, p. 41).

A contação de história, vista sob os holofotes de Paul Zumthor, medievalista e conceituado historiador da literatura, estaria dentro das regras da *performance*, regendo simultaneamente o tempo, o lugar, a finalidade da transmissão, a ação do locutor e, em ampla medida, a resposta do público, pois, para o autor a “performance modifica o conhecimento” (2014, p. 35). Ela não é simplesmente um meio de comunicação: comunicando, ela o marca. Para Zumthor (2014, p. 52), “a performance é então um momento da recepção: momento privilegiado, em que um enunciado é realmente recebido”, sendo que “exige interpretação: elementos marginais, que se relacionam à linguagem e raramente codificados, (o gesto, a entonação), ou situacionais, que se referem à enunciação (tempo, lugar, cenário) (p. 73).

Performance é a expressão, o uso do corpo, da fala, dos atos, dos instrumentos de cena para a comunicação que ocorre a partir da contação de histórias. É o momento presente, quando ocorre a transmissão da história por meio corpo e da fala. É “a ação vocal pela qual o texto poético é transmitido aos seus destinatários. Sua transmissão de boca a boca opera literalmente no texto, ela o efetua” (ZUMTHOR, 1993, p. 222).

A performance é outra coisa. Termo antropológico e não histórico, relativo, por um lado, às condições de expressão, e da percepção, por outro, *performance* designa um ato de comunicação como tal; refere-se a um momento tomado como presente. A palavra significa a presença concreta de participantes implicados nesse ato de maneira *imediata*. Nesse sentido, não é falso dizer que a *performance* existe fora da duração. Ela atualiza virtualidades mais ou menos numerosas, sentidas com maior ou menor clareza. Elas as faz ‘passar ao ato’, fora de toda consideração pelo tempo (ZUMTHOR, 2014, p. 51).



Figura 1: Arte-educadores contando a história da *Chapeuzinho Verde*.ⁱⁱⁱ

Os arte-educadores, ao contar a história da *Chapeuzinho Verde*, iniciam um processo de *performance*. A contação se apropria de elementos gestuais, muito embora o primordial, para que ela ocorra, é a presença da voz humana. Paul Zumthor, ao tratar da voz em seu livro *Introdução a Poesia Oral*, define que a ‘voz sem linguagem é grito’ e ‘linguagem sem voz é escrita’ (2010, p. 8). A voz implica propriedades materiais como o timbre, o tom e a altura, além de ser carregada de símbolos, tornando-se “a linguagem vocalizada” (2010, p. 11). Entretanto, a voz ultrapassa o conceito de linguagem vocalizada^{iv}, pois ela se manifesta nos símbolos e signos manifestos na comunicação.

A enunciação da palavra ganha em si mesma valor de ato simbólico: graças à voz ela é exibição e dom, agressão, conquista e esperança de consumação do outro; inferioridade manifesta, livre da necessidade de invadir fisicamente o objeto de seu desejo: o som vocalizado vai de interior a interior e liga, sem outra mediação, duas existências (ZUMTHOR, 2010, p. 13).

A contação de histórias se apropria da performance e, conseqüentemente, da voz do contador, favorecendo a criação de imagens mentais e estas exigem interpretação. Da mesma forma que um texto escrito, a contação “reivindica sua semiotividade” (ZUMTHOR, 2014, p. 73), isto é, a leitura dos signos e símbolos codificados através da narrativa oral.

O corpo, por um lado, propicia uma percepção sensorial da narrativa, tornando-se uma voz não falada, enquanto a voz pronunciada se apropria do imaginário e favorece os sentimentos coletivos.

Em relação aos ouvintes, o prazer de ouvir a história contada propicia a recepção da mesma, de maneira indizivelmente pessoal. A este processo, Zumthor conceitua *recepção*:

Recepção é um termo de compreensão histórica, que designa um processo, implicando, pois, a consideração de uma duração. Essa

duração, de extensão imprevisível, pode ser bastante longa. Em todo caso, ela se identifica com a existência real de um texto no corpo da comunidade de leitores e ouvintes (ZUMTHOR, 2014, p. 51).

Para Bruner (2014, p. 26), “uma história deve começar com uma ruptura na ordem esperada das coisas, abrangendo os esforços de se lidar com essa ruptura e com as suas consequências. Finalmente deve haver um desfecho, algum tipo de resolução”. Na história analisada, de fato, a ruptura se impõe logo em seu início, na mudança que há entre a cor vermelha para a verde. Em seguida, muda-se o foco da problemática: da história original para as problemáticas ambientais e os malefícios que tais problemas trazem à humanidade. A solução se constrói ao longo da história: a conscientização que leva a mudanças nas práticas sociais.

A história da *Chapeuzinho Verde* apresenta uma problemática para envolver os ouvintes, trazendo uma identificação coletiva acerca da realidade. Chapeuzinho, tendo que passar pela floresta para chegar à casa de sua avó, percebe que, em razão do lixo jogado na floresta e também no rio, tudo está poluído e, por isso, começa a faltar o alimento que é necessário para a continuidade da existência humana. Assim, a história apresenta um ponto de identidade em comum a todos os ouvintes: a defesa da vida.

O arte-educador que conta a história procura envolver os ouvintes, fazendo perguntas a respeito do cotidiano deles, andando de um lado para o outro, procurando demonstrar que este diálogo é essencial tanto para o desenvolvimento da história narrada quanto para os que a ouvem, uma vez que se trata de uma problemática comum a ambos os públicos. Zumthor (2014) explicita que o texto teatral precede de uma escritura, enquanto sua transmissão requer a voz, o gesto e o cenário, e sua percepção, escuta, visão e identificação das circunstâncias. “Por isso, porque ela é encontro e confronto pessoal, a leitura é diálogo. A ‘compreensão’ que ela opera é fundamentalmente dialógica: meu corpo reage à materialidade do objeto, minha voz se mistura, virtualmente, à sua” (ZUMTHOR, 2014, p. 63).

Apresenta-se na contação, conforme mencionado anteriormente, o responsável pela poluição da floresta: o lobo mau.

Pela estrada fora eu vou bem sozinha
Levar essas frutas para a vovozinha
Ela mora longe e o caminho é sujinho
E é o **lobo mau** que suja isso tudinho!
Mas **isso é errado**, a floresta tá poluída.
Eu vou lutar pra que não seja destruída
Não suja não!
Como o Lobo não!
Ele é um porcalhão.

(DIETRICH; PETERSEN, 2014, p. 16, grifo nosso).

Nesta apresentação do Lobo que é mau por ter atitudes de um porcalhão, novos signos são apresentados: associa-se a atitude de jogar lixo no chão e nos rios

como algo socialmente incorreto que prejudica a vida comunitária. Além disso, o lobo possui um hábito alimentar que prejudica sua saúde, comendo apenas salgadinhos, bolachas e chicletes. São as embalagens destes alimentos, segundo a história, que foram jogados no chão da floresta e nos rios, poluindo-os. Desta forma, aquele que ouvir a história associará as atitudes de jogar lixo no chão, por exemplo, como algo prejudicial ao grupo que ele pertence.

Histórias oferecem visões de mundo, convidando o ouvinte (ou leitor) a obter a perspectiva daquele que se propõe a narrar. Ela constrói por um lado, ações sobre o mundo e, por outro, sentimentos e pensamentos coletivos vivenciados a partir dos protagonistas. “Uma narrativa molda não apenas um mundo, mas as mentes que procuram lhe dar significado” (BRUNER, 2014, p.36).

Recepção e Internalização: o processo de aquisição do conhecimento por meio da contação de histórias

Vygotsky conceitua *internalização* como “reconstrução interna de uma operação externa” (2007, p. 56). Ele cita como exemplo o ato de apontar. Uma criança, ao tentar pegar um objeto que está além do seu alcance, estica seus braços para alcançá-lo. Mas, não conseguindo pegá-lo, a criança permanece com seus braços esticados em direção ao objeto, com mãos para frente no ar e dedos que fazem movimentos lembrando o ato de pegar. Ao passar perto da criança, a mãe percebe a situação e pega o objeto, entregando-o ao filho. Desta forma, a simples ação de apontar ganha significado a partir do outro. E a criança, ao passar por isso outras vezes, percebe que este movimento de apontar transforma-se no ato de apontar.

Para o autor, o desenvolvimento ocorre por etapas. Há coisas que o indivíduo já aprendeu e sabe executar sem ajuda. Estas habilidades se inscrevem no que chamou de nível de desenvolvimento real. Há habilidades que a pessoa não consegue executar e que estão, segundo este autor, no *nível de desenvolvimento potencial*, pois ele pode um dia aprendê-las. Finalmente, há coisas que ele só consegue fazer com a ajuda de outras pessoas. Estas estão na *zona de desenvolvimento proximal*. Na medida em que a pessoa não precisa mais da ajuda de um mediador, estas passam para o nível de desenvolvimento real e abrem-se novas possibilidades de aprendizagem. A mediação, neste caso, pode ser feita através do uso da linguagem, oral ou escrita, de figuras, do fornecimento de modelos. Assim, a mediação simbólica é que possibilitará a aprendizagem e, subsequentemente, o desenvolvimento.

No projeto *Batuclagem* os arte-educadores têm certo conhecimento sobre o meio ambiente que ainda não são dominados totalmente por todas as crianças. Pode-se mesmo considerar que elas estão na zona de desenvolvimento proximal e, portanto, espera-se que, com a mediação dos aplicadores do projeto, as habilidades possam passar a fazer parte do nível de conhecimento real.

Na teoria vygotskyana, o principal educador do educando é a sua própria experiência, pois é a experiência que vai gerar reações em seu organismo,

modificando-o. Neste sentido, ninguém educa ninguém, pois é impossível alguém agir diretamente sobre o organismo alheio, provocando reações sobre ele. Por isso, “no fim das contas, a própria criança se educa” (VYGOTSKY, 2010, p. 64). O papel do educador, portanto, está em propiciar ao aluno novas experiências pessoais dentro do processo educacional.

Nos seminários, no velho ginásio, no corpo de cadetes [...] quem educou nunca foram os mestres nem os preceptores, mas o meio social escolar estabelecido para cada caso particular. [...] O ponto de vista psicológico exige reconhecer que, no processo educacional, a experiência pessoal do aluno é tudo. A educação deve ser organizada de tal forma que não se eduque o aluno, mas o próprio aluno se eduque (VYGOTSKY, 2010, p. 64).

A proposta de Vygotsky (2001) consiste, inicialmente, em combater a visão do sistema tradicional escolar europeu, que se fundamenta na passividade do aluno e na valorização do papel do educador enquanto transmissor de conhecimento. Para ele, este ensino direto é o extirpar do pensamento da criança, restringindo o conhecimento que se descobriria nas suas experiências e descobertas a partir de vínculos pessoais. Torna-se uma assimilação vazia de palavras, pois o conceito a criança não interioriza. Assim, segundo suas conclusões, a atividade educacional deve oferecer ao estudante diversas experiências pessoais em realização de tarefas, cabendo ao educador proporcionar meios para que ele próprio realize suas atividades e descubra conceitos.

Vygotsky chama de *ensino direto* a tentativa de passar conceitos científicos, definições, ou quaisquer informações acadêmicas, por meio da repetição, fazendo o estudante apenas memorizar o conceito. Trata-se de uma tentativa de dar uma definição pronta do conceito ao aluno, sem relacionar este conceito com a experiência ou com os conhecimentos prévios deste. Uma mera transmissão de informação. “No fundo, esse método de ensino de conceitos é a falha principal do rejeitado método puramente escolástico de ensino, que substitui a apreensão do conhecimento vivo pela apreensão de esquemas verbais mortos e vazios” (VYGOTSKY, 2001, p. 247).

O Projeto *Batuclagem* fundamenta-se em estratégias de ensino construtivistas, fomentando a participação dos estudantes tanto durante a contação da história quanto nas brincadeiras que têm a finalidade de auxiliar na sistematização dos conceitos trabalhados durante a oficina.

A contação de história envolve, por um lado, a linguagem cotidiana - familiar - e, por outro, a sistematização necessária para o aprendizado científico. O informal com o não formal. E, neste sentido, Vygotsky defende esta relação para que haja um profícuo processo de ensino-aprendizagem. Para ele, conceitos científicos e conceitos cotidianos são adquiridos de maneira diferente, muito embora estejam relacionados. Os conceitos cotidianos são interiorizados na vivência familiar e nas relações da vida, de maneira não sistematizada. A aquisição destes faz parte de um processo não consciente pela criança, uma vez que a atenção dela não está no conceito em si, mas no objeto ao qual o conceito se refere. Além disso, Segundo Vygotsky (2001, p. 348),

“no pensamento infantil, não se separam os conceitos adquiridos na escola dos conceitos adquiridos em casa”. O conceito científico, entretanto, adquire-se em espaços formais e não formais de ensino numa relação mediada desde o início. Afinal, para se aprender um conceito, naturalmente se faz uso de outros conceitos. A conclusão, portanto, está em afirmar que os rudimentos de um sistema simbólico de conceitos entram na mente da criança e, depois, são transferidos para os conceitos cotidianos, mudando a lógica da estrutura psicológica de cima para baixo. As disciplinas formais de ensino, ao contribuir para o ensino de conceitos científicos, pouco a pouco estabelecem uma estrutura na criança que a ajudam a organizar e a sistematizar suas informações em um novo sistema. Essa sistematização leva a criança a um nível maior de aprendizagem e, pouco a pouco, a criança vai internalizando o aprendido.

O que Vygotsky entende por internalização, Paul Zumthor conceitua como recepção. Conforme mencionado anteriormente, recepção está relacionada à maneira pessoal como o sujeito, seja leitor ou ouvinte, recebe a obra; nas palavras de Vygotsky, *a interioriza*. Tratando da leitura, Zumthor (2014, p. 52) afirma que “a leitura se define, ao mesmo tempo, como absorção e criação, processo de trocas dinâmicas que constituem a obra na consciência do leitor” Há uma relação dialética entre o leitor e a leitura, relação esta que, por vezes, não é percebida pelo senso comum:

O texto vibra; o leitor o estabiliza, integrando-o àquilo que é ele próprio. Então é ele que vibra, de corpo e alma [...]. Diante desse texto, no qual o sujeito está presente, mesmo quando indiscernível, nele ressoa uma palavra pronunciada, imprecisa, obscurecida talvez pela dúvida que carrega em si, nós, perturbados, procuramos lhe encontrar num sentido. Mas esse sentido só terá uma existência transitória, ficcional. Amanhã, retomando o mesmo texto, eu o acharei um outro (ZUMTHOR, 2014, p. 54).

A recepção leva em conta o momento histórico e social em que o sujeito se encontra com texto, ou com a performance ou com qualquer outro tipo de arte. Compreende, também, que “o encontro da obra e de seu leitor é por natureza estritamente individual, mesmo se houver uma pluralidade de leitores no espaço e no tempo” (ZUMTHOR, 2014, p. 55). Neste sentido, numa oficina do *Projeto Batuclagem*, por exemplo, onde há diversos estudantes ao mesmo tempo recebendo a história contada, cada ouvinte a recebe conforme sua percepção, conforme seu trajeto de vida, suas experiências e individualidades.

Vygotsky critica a visão de criança como uma tabua rasa, ou um quadro em branco onde o educador (ou contador) pode escrever como quiser. Para ele, o ser humano herdou diversas formas de comportamento, sendo impossível, portanto, nascer sem quaisquer influências diretas ou indiretas. Ele afirma: “A criança não é uma folha de papel em branco, mas uma folha preenchida inteiramente pelos vestígios da experiência biologicamente útil dos antepassados” (VYGOTSKY, 2010, p. 27).

Uma história propõe obstáculos iniciais no processo educativo, envolvendo o estudante num trabalho criativo, exigindo dele a complexificação do pensamento quanto à criação de métodos para resolver os desafios impostos pela história. Desta forma, a importância do trabalho do contador está em envolver os ouvintes, conectando as experiências dos mesmos com os dilemas da história contada.

Entende-se, então, que tanto o processo de ensino-aprendizagem não ocorre de maneira direta quanto sua recepção/internalização é um processo individualizado, onde cada ser humano, em suas especificidades, reagirá de modo único. Desta forma, quanto mais diversidade houver com relação às estratégias de ensino, maior será o alcance com relação à aprendizagem.

O uso da linguagem na contação de histórias

O sistema simbólico por excelência é, segundo Vygotsky, a linguagem. Para ele, “o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, isto é, pelos signos linguísticos do pensamento e pela experiência sociocultural da criança” (VYGOTSKY, 2008, p. 62). No desenvolvimento infantil, a fala atua como uma função psicológica complexa, acompanhando toda a dinâmica do crescimento da criança: inicialmente, perpassa a ações dela; posteriormente, precede a ação, funcionando como um auxílio de um plano já pensado; adiante, torna-se uma decisão prévia antes da ação (ocorre um deslocamento temporal) que, implica numa nova relação entre palavra e ação (VYGOTSKY, 2007, p. 17).

[...] a capacitação especificamente humana para a linguagem habilita as crianças a providenciar instrumentos auxiliares na solução de tarefas difíceis, a superar a ação impulsiva, a planejar uma solução para um problema antes de sua execução e a controlar seu próprio comportamento. Signos e palavras constituem para as crianças, primeiro e acima de tudo, um meio de contato social com outras pessoas. As funções cognitivas e comunicativas da linguagem tornam-se, então, a base de uma forma nova e superior de atividade nas crianças, distinguindo-as dos animais (VYGOTSKY, 2007, p. 18).

O signo que media a formação dos conceitos é a palavra, tornando-se posteriormente o seu símbolo. A criança ouve os pais, dando nomes a objetos e, pouco a pouco, ela própria transfere estes nomes aos objetos. “O sujeito é induzido a utilizar os novos termos ao falar sobre outros objetos que não os blocos experimentais, e a definir seu significado de forma generalizada” (VYGOTSKY, 2008, p. 72).

Não se trata, entretanto, de uma mera associação e transferência de imagens e sons a objetos, pois a formação de conceitos é algo complexo que exige a participação de todas as funções intelectuais básicas. Além disso, o meio social faz diversas exigências que estimulam a criança a se apropriar dos conceitos.

O pesquisador deve ter como objetivo a compreensão das relações intrínsecas entre as tarefas externas e a dinâmica do desenvolvimento, e

deve considerar a formação dos conceitos como uma função do crescimento social e cultural global do adolescente, que afeta não apenas o conteúdo, mas também o método de seu raciocínio. O novo e significativo uso da palavra e sua utilização como *um meio para formação de conceitos*, é a causa psicológica imediata da transformação radical por que passa o processo intelectual no limiar da adolescência (VYGOTSKY, 2008, p. 73).

Pensamento humano e linguagem, para Vygotsky, são intrínsecos, isto porque o pensamento é a linguagem interiorizada. A construção de significados das palavras ocorre socialmente e esta é responsável por cumprir a generalização e, também, as representações sociais. Em suas palavras: “O crescimento intelectual da criança depende do seu domínio dos meios sociais do pensamento, isto é, a linguagem” (VYGOTSKY, 2008, p. 63). A linguagem é, portanto, um instrumento básico para organização e desenvolvimento do processo do pensamento, além de servir como o principal instrumento de mediação nas relações humanas e na formação das funções superiores. No dizer do autor, “a combinação entre instrumento e signo na atividade psicológica” (p. 56) permite ao ser humano dominar seu próprio ambiente, criar instrumentos culturais e os socializar com outros.

Desde o nascimento, as crianças estão em constante interação com os adultos, que ativamente procuram incorporá-las à sua cultura e reserva de significados e de modos de fazer as coisas que se acumulam historicamente. No começo, as respostas que as crianças dão ao mundo são dominadas pelos processos naturais, especialmente aqueles proporcionados por sua herança biológica. Mas através da constante mediação dos adultos, processos psicológicos instrumentais mais complexos começam a tomar forma. Inicialmente, esses processos só podem funcionar durante a interação das crianças com os adultos (LURIA *apud* VYGOTSKY *et al.*, 2014b, p. 27).

Para Vygotsky, existe o processo psicológico elementar, qualificado por ações de reflexo, instintos e associação simples. Os reflexos básicos são caracterizados por um processo simples de estímulo-resposta. Os animais, por exemplo, apenas reagem a ações internas ou externas. O ser humano, por outro lado, possui o processo psicológico superior, que incorpora os estímulos auxiliares, produzidos pela própria pessoa. O adulto, por sua vez, não apenas responde a estímulos (de outros e da natureza), mas também altera e modifica tanto seus instrumentos quanto seu próprio comportamento (VYGOTSKY *et al.*, 2014b).

A contação de histórias apropria-se da linguagem (enquanto sistema de símbolos que vai além da fala e engloba gestos, imitações etc.) e da língua (enquanto palavra falada) para construir a realidade imaginária aos ouvintes. Ela instiga a oralidade e envolve os ouvintes num diálogo constante com o contador, no campo do pensamento. Ela facilita o processo de domínio da linguagem, uma vez que trata diretamente com algo comum a qualquer ser humano: o ato de contar.

De acordo com Bruner (2014), nossa capacidade para tecer histórias nos guia em direção ao desenvolvimento da linguagem, pois contar e compartilhar histórias nos faz hábeis para imaginar e, conseqüentemente, oralizar pensamentos. Além disso,

a contação envolve um processo social e individual: por um lado, a cultura se transmite oralmente, mediada pela relação contador-ouvinte; por outro, inicia-se um processo de construção de si mesmo, conforme as responsabilidades em relação à sociedade em que o ouvinte está inserido. A contação propicia o desenvolvimento individual, a construção de si mesmo.

O talento narrativo distingue o gênero humano tanto quanto a posição ereta ou o polegar opositor. O dom da narrativa parece ser o nosso modo natural de usar a linguagem para caracterizar aqueles desvios do estado esperado de coisas que caracteriza a vida dentro de uma cultura humana. [...] É através da narrativa que nós criamos e recriamos a individualidade; que o eu é o produto do nosso contar, e não uma essência a ser perscrutada nos recônditos da subjetividade. (...) Não apenas as histórias são produtos da linguagem, as quais permitem que muitas versões sejam contadas, como contar histórias é algo que rapidamente se torna crucial para nossas interações sociais(...). Contar histórias torna-se uma atividade inseparável, e até mesmo constitutiva de nossa vida cultural (BRUNER, 2014, p. 96).

Este intercâmbio cultural existente na relação entre contador-história-ouvintes, bem como nas relações subsequentes entre ouvintes-ouvintes, facilita o processo de ensino-aprendizagem, a partir da sistematização dos conceitos apresentados. Mas, deve-se levar em consideração o local em que ocorrem tais processos de sociabilização, pois quanto mais distrações há em torno dos ouvintes, menos concentração existe durante a contação de histórias.

Imaginação e Criatividade no ouvir: a arte enquanto um caminho para o aprendizado

Uma linguagem específica que pode potencializar o processo de desenvolvimento das funções superiores é a arte. Vygotsky afirma que ela é capaz de trazer o mesmo conhecimento científico por outras vias que lhe são próprias. “A arte difere da ciência apenas pelo seu método, ou seja, pelo modo de vivenciar, vale dizer, psicologicamente” (VYGOTSKY, 1999a, p. 34).

Os estudos de Vygotsky demonstram que quaisquer tipos de arte geram forçosamente no ser humano uma contradição emocional, uma série de sentimentos opostos entre si. A isto ele denomina *catarse* (VYGOTSKY, 1999a, p. 269). Trata-se de uma descarga nervosa, que constitui em essência os sentimentos humanos. Ela é resultado da reação estética, um movimento alimentado pela imaginação e fantasia que vivencia com toda realidade e força a percepção da arte. “A arte implica essa emoção dialética que reconstrói o comportamento e por isso ela sempre significa uma atividade sumamente complexa de luta interna que se conclui na *catarse*”. (VYGOTSKY, 2010, p. 345)

Existe um efeito cognitivo na arte que, segundo Vygotsky, deixa vestígios no comportamento humano. Uma obra de arte vivenciada pode implicar numa mudança no olhar. Isto ocorre porque, como qualquer outro tipo de vivência, a vivência

estética cria um ambiente adequado para a sensibilização das emoções, as quais quanto maior o tom emocional, maior o efeito nas funções superiores.

Na mesma direção do pensamento de Vygotsky, Paul Zumthor menciona que o momento em que ouvinte ou leitor se encontra com a obra de arte é único, pois a arte possui a característica de “mudar aquele a quem se dirige; receber uma comunicação é, necessariamente, sofrer uma transformação” (ZUMTHOR, 2014, p. 53).

A sensorialidade humana permite correções e modificações na perspectiva sobre o mundo. Desta forma, a emoção causada pela arte conduz a modificações fisiológicas, as quais são capazes de estimular reações sobre o corpo. A informação artística não passa meramente pelo ser humano, mas nele permanece, modificando-o. Neste sentido, Zumthor se aproxima do conceito aristotélico de *catarse*, melhor desenvolvido por Vygotsky.

Ora, compreender-se não será surpreender-se, na ação das próprias vísceras, dos ritmos sanguíneos, com o que em nós o contato poético coloca em balanço? Todo texto poético é, nesse sentido, performativo, na medida em que aí ouvimos, e não de maneira metafórica, aquilo que ele nos diz. Percebemos a materialidade, o peso das palavras, sua estrutura acústica e as reações que elas provocam em nossos centros nervosos (ZUMTHOR, 2014, p. 55).

Cabe, neste sentido, o uso da arte como linguagem para o ensino de conceitos científicos. Dentre tantas linguagens artísticas (música, teatro, poesia etc.), o conto de fadas se apropria da imaginação, levando a criança ao aprendizado por meio de um ensino lúdico. A narrativa se apropria da linguagem e oferece luz sobre o mundo real. Nas palavras de Jerome Bruner (2014), “ela explora os dilemas humanos sob o prisma da imaginação” (p. 19); “A literatura, abusando da semelhança com a realidade, olha para o possível, o figurativo [...], em direção ao fantástico” (p. 71).

Ao tratar especificamente sobre o Conto de Fadas enquanto uma linguagem artística para o ensino de crianças, Vygotsky aponta alguns perigos eminentes no uso desta ferramenta: o primeiro está em considerar o conto de fadas uma linguagem específica para crianças, pelo fato de elas não conseguirem explicar o mundo numa linguagem adulta, necessitando de uma interpretação deste com base em histórias não verídicas da realidade. Desta forma, o conto de fadas torna-se um meio alienador da criança, enquanto a verdade deve ser a base da educação desde a mais tenra idade (VYGOTSKY, 2010).

O outro problema apontado por Vygotsky está em se apropriar do conto para condicionar ações nas crianças. “É absolutamente claro que a criança ou teme, ou se sente atraída por este mundo mágico, mas nunca fica passiva em relação a ele” (VYGOTSKY, 2010, p. 355). As crianças sempre reagem ao que ouvem e, portanto, uma educação moralizante pode reprimir o espírito criativo da criança. Utilizar-se do conto de fadas para explicar o mundo a partir de uma falsa concepção da verdade, condicionando o comportamento das crianças conforme a vontade coerciva da sociedade é colocar sobre elas traumas e fobias psicológicas.

Vygotsky, neste sentido, refere-se ao uso de explicações da realidade com base na intimidação. É o caso do uso de figuras coercivas como o bicho papão, o homem do saco, os palhaços da Kombi branca etc. que servem de instrumentos para corroboração da obediência aos pais ou as autoridades.

Os resultados desse tipo de educação devem ser denominados educação para a cegueira, a surdez e a nudez em relação ao mundo. Temos de concordar com o ponto de vista que exige que se eliminem pura e plenamente todas as representações fantásticas e tolas com base nas quais se costuma educar a criança. Nesse caso é de suma importância observar que os mais nocivos não são apenas os contos de fadas, mas também as invencionices tolas e tradicionais com que as babás assustam as crianças, cabendo observar que delas não está livre nenhum dos pedagogos mais cultos (VYGOTSKY, 2010, p. 356).

Há, ainda, outra crítica com relação ao uso do conto de fadas que está no empobrecimento da linguagem. Vygotsky menciona o fato de educadores contarem fábulas, utilizando palavras no diminutivo ou expressões carinhosas, transformando o mundo em mundinho, cavalo em cavalinho, princesas em princesinhas. Do ponto de vista psicológico, isto é terrivelmente perturbador, pois as representações da criança entram em crise. Como ilustração, utilizarei a palavra leão. Ao ouvir “o leãozinho pode matar”, a criança entra num grave conflito mental, em pensar num leão feroz, de pequenas proporções. “A língua é o instrumento mais refinado do pensamento; ao deformar a língua, nós deformamos o pensamento” (VYGOTSKY, 2010, p. 357).

Com a intenção de justificar o uso do conto de fadas, Vygotsky (2010) cita a lei básica da arte e a lei da realidade emocional. A primeira lei consiste em afirmar que os elementos da realidade e da fantasia, ao serem combinados livremente, apagam quaisquer limites entre o fantástico e o verdadeiro. No mundo da arte, tudo pode ser real ou imaginário, pois a realidade da arte está em propiciar as emoções estéticas. Desta forma, não faz diferença para a criança saber que os elementos do conto de fadas são fantasiosos, pois, mesmo que ela saiba, o preponderante é que ela tenha vivenciado as atividades e emoções estéticas.

Não é necessário, segundo Vygotsky, que a criança acredite no mundo fantasioso do conto de fadas, pois isso seria um tipo de alienação. O conto se justifica a partir da lei da realidade emocional que consiste: “independente de ser real ou irreal a realidade que nos influencia, é sempre real a nossa emoção vinculada a essa influência” (VYGOTSKY, 2010, p. 359). Os sentimentos são sempre reais. Ao entrar numa casa e ter a impressão que há um desconhecido nela, gera naquele que viu o sentimento de medo. Mesmo que depois ele perceba que não há ninguém na casa, no momento em que o sentimento ocorreu, era real. Da mesma forma, ainda que a criança saiba que tudo está no campo da fantasia, o sentimento vivenciado por ela durante a contação é suficiente para levar a criança à catarse.

[...] A luta pela realidade não deve significar a destruição da fantasia mas apenas a exigência de que a fantasia seja inserida nos seus limites, no curso das suas próprias funções, e o comportamento imaginativo seja rigorosamente isolado e determinado. [...] Entregar-se demasiado ao

sonho desvia do mundo real, debilita e paralisa a possibilidade de ação ativa, destrói a seleção correta das reações no organismo, contribui para a elaboração e a sobrevivência das reações socialmente prejudiciais e vitalmente instáveis (VYGOTSKY, 2010, p. 359).

O conto de fadas, neste sentido, tem a função de educar a vida emocional da criança. Os sentimentos não realizados podem ser vivenciados por meio da imaginação, numa relação entre fantasia e realidade que somente a arte pode oferecer. A imaginação propicia reações emocionais tanto interna quanto externamente e a fantasia é o instrumento que realiza o trabalho das emoções (VYGOTSKY, 2010).

O pensamento neste sistema psíquico transforma-se numa espécie de servo das paixões, numa espécie de subordinado dos impulsos e interesses emocionais e depararmos, na verdade, com uma atividade psíquica que se caracteriza por uma relação peculiar entre o processo das emoções e do pensamento, e com a fusão que denominamos forma visionária da imaginação (VYGOTSKY, 1999b, p. 125).

Jerome Bruner (2014), procurando compreender o porquê da utilização de narrativas nas relações humanas, concorda com Vygotsky, ao mencionar que a narração de histórias pode influenciar o modo de vida daqueles que a ouvem, oferecendo uma visão distinta sobre o que os homens podem realizar ou não, mudando tanto o mundo social deles quanto os seus “eus”. Em suas palavras: “Criamos histórias que nos definem para enfrentarmos as situações que continuaremos a viver” (p. 109).

[...] nós vimos a conceber um ‘mundo real’ de modo que caibam nele as histórias que contamos a seu respeito – mas, por causa de nossa boa e velha sina filosófica, sempre somos tentados a contar diferentes histórias sobre eventos provavelmente iguais do mundo provavelmente real (BRUNER, 2014, p. 113).

A fantasia é, para Vygotsky, uma experiência oposta à realidade. No entanto, para ele, ninguém pode criar algo que não se fundamente na realidade. Em outras palavras, ninguém pensa sobre o que não conhece. “Todo o material da fantasia radica da realidade” (VYGOTSKY, 2010, p. 202). Ela serve para organizar formas de comportamento não vivenciadas pelo ser humano. “Tudo o que conhecemos do que não houve na nossa experiência, nós o conhecemos através da imaginação” (VYGOTSKY, 2010, p. 203). Além disso, é a imaginação/fantasia que está como fundamento de toda obra criativa do ser humano (VYGOTSKY, 2014a).

No caso da fantasia infantil, a relação com a memória é ainda mais intrínseca: “a fantasia da criança não difere da memória” (VYGOTSKY, 2010, p. 207). Isto significa que os mesmos processos superiores envolvidos em guardar informações na memória real, também estão comprometidos em realizar ações imaginárias e, conseqüentemente, alocá-las nos mesmos compartimentos do cérebro da criança onde estão as informações da realidade.

O falar mais baixo num momento de mistério, o tom mais irritadiço à medida que um personagem se revolta, o embargo da voz quando um personagem se

entristece são exemplos de técnicas que podem ser utilizadas na contação e que aumentam as potencialidades para uma vivência emocional da fantasia narrada; são formas de expressão corporal dinamizadas pela voz.

A voz é uma coisa. Ela possui materialidade. Seus traços são descritíveis e, como todo traço do real, interpretáveis. [...] A voz repousa no silêncio. Ela emana dele, depois volta. Mas o silêncio pode ser duplo; ele é ambíguo: absoluto, é um nada; integrado ao jogo da voz, torna-se significante: não necessariamente tanto como signo, mas entra no processo de significância. [...] A linguagem humana se liga, com efeito, à voz. [...] Ela se situa entre o corpo e a palavra, significando ao mesmo tempo a impossibilidade de uma origem e o que triunfa sobre essa impossibilidade. [...] Dizendo qualquer coisa, a voz se diz. Por e na voz a palavra se enuncia como a memória de alguma coisa que se apagou em nós. [...] Voz implica ouvido. Mas há dois ouvidos, simultâneos, uma vez que dois pares de ouvidos estão em presença um do outro, o daquele que fala e do ouvinte (ZUMTHOR, 2014, p. 82-83).

A voz humana constitui em toda cultura um fenômeno central. A *performance* não apenas se liga ao corpo, mas, por ele, ao espaço. Esse aspecto se impõe pela noção de teatralidade. Na situação performancial, a presença corporal do ouvinte e do intérprete é pleno, carregada de sensorialidade.

A apropriação feita pelo *Projeto Batuclagem* com respeito ao uso do conto da *Chapuzinho Verde* cria uma realidade fictícia, levando um problema típico do mundo humano (a poluição) para o universo lúdico, dando vida aos animais, fazendo-os sentir os mesmos efeitos que este problema gera no mundo real. Na aproximação do sofrimento deles com os nossos, procura-se explicar a realidade caótica causada pela poluição ambiental, levando aos estudantes sugestões para mudança de sua prática social.

Durante a realização da oficina de arte-educação com estudantes do Ensino Fundamental II, após a contação da história, há um momento em que os conceitos de reciclar, reduzir e reutilizar são explicados aos estudantes participantes da oficina. Nesta ocasião, procura-se explicar aos estudantes a importância da reciclagem, quais atitudes individuais podem ser realizadas a partir daquele momento, as cores correspondentes às latas de lixo, dentre outros. Essas informações realçam que o *Projeto Batuclagem* não parte do pressuposto de que é necessário usar a história contada como uma explicação da realidade. Utilizam-na como uma estratégia de ensino para veicular conteúdo científico. Da mesma forma, não procura condicionar os estudantes por meio da intimidação, uma vez que o vilão da história, o lobo mau, foi conscientizado do mal que causava e tornou-se mais participativo no que concerne à limpeza da floresta. A lição apresentada na história narrada, por exemplo, é que o lobo tornou-se mais feliz à medida que deixou de ser um porcalhão. Não há intimidação, mas uma mudança na postura pessoal.

A educação pode apropriar-se deste mecanismo e potencializar em muito o ensino de ciências às crianças, ao utilizar linguagens e metodologias lúdicas como estratégias de ensino. Vygotsky ainda menciona que o conto de fadas é uma educadora estética natural da criança tanto quanto o uso de brincadeiras. Isto porque

“a criança sempre está brincando, ela é um ser lúdico, mas a sua brincadeira tem um grande sentido. Ela corresponde com exatidão à sua idade e aos seus interesses e abrange elementos que conduzem à elaboração das necessárias habilidades e hábitos” (VYGOTSKY, 2010, p. 120).

Considerações Finais

O uso da arte, sobretudo a contação de história, impulsiona o olhar no olho, a personalidade, o desenvolvimento da criatividade por meio do ouvir. A contação democratiza o espaço educacional, pois não há professor e aluno, educador e educando, mas sim uma relação horizontal, onde contador e ouvinte constroem juntos a história.

Cada contação é única, ainda que a história seja a mesma, pois o momento em que se conta implica no que vai ser dito e ouvido. Da mesma forma, o público interfere na história, trazendo novas experiências e contribuições inovadoras.

Com a crescente inovação tecnológica, perde-se pouco a pouco o contato interpessoal. É possível estar num mesmo ambiente físico, embora completamente distante mentalmente. Numa mesma sala de estar a família se reúne, muito embora estejam todos distantes daquele local, pois o celular permite o deslocamento digital do ser humano. Com isso, modificam-se as relações humanas. Tornam-se mais tecnológicos e menos pessoais. A contação de histórias permite a ‘pessoalização’ das pessoas, pois se retoma o aspecto tradicional do ouvir, do brincar e do ver pessoalmente. A arte modifica o indivíduo.

A contação de história é, portanto, profícuo mediador de conceitos segundo a teoria de Vygotsky e dos demais autores supracitados, pois as histórias lidam tanto com o universo lúdico quanto com os instrumentos superiores da criança. A criança vive neste universo. Os contos propiciam as funções superiores com relação à imaginação, memória, atenção, além de fortes emoções que podem gerar a *catarse*. Eles exigem das crianças respostas novas a cada instante, coordena suas atitudes a partir de normas sociais estabelecidas por elas mesmas, sociabilizam-nas em relações que promovem qualidades sociais.

Referências

BRUNER, Jerome. *Fabricando Histórias: Direito, Literatura, Vida*. São Paulo: Letra e Voz, 2014.

DIETRICH, Ana Maria; PETERSEN, Simone (org). *Batuclagem e a magia das histórias: Chapuzinho verde e outros contos*. Santo André: UFABC, 2014.

FARIA, Luiz Henrique Portela. *A contação de história como estratégia de ensino em educação não formal: análise do Projeto Batuclagem (UFABC)*. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal do ABC, Santo André, 2016.

OLIVEIRA, Martha Kohl de. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1993.

TAHAN, Malba. *A arte de ler e contar histórias*. 2. ed. Rio de Janeiro: Conquista, 1966.

VYGOTSKY, L. S. *Psicologia da arte*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1999a.

_____. *O desenvolvimento psicológico na infância*. Trad. Claudia Beliner. São Paulo: Martins Fontes, 1999b.

_____. Manuscrito de 1929 In *Educação e Sociedade: revista quadrimestral de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes)* n. 71. Campinas: Cedes, 2000, pp. 21-44.

_____. *A construção do pensamento e da linguagem*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. *A formação social da mente*. Trad. José Cipolla Neto. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. *Pensamento e linguagem*. Trad. Jefferson Luiz Camargo. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. *Psicologia Pedagógica*. Trad. Paulo Bezerra. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

_____. *Imaginação e criatividade na infância*. Trad. João Pedro Fróis. São Paulo: Martins Fontes, 2014a.

_____. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Trad. José Carlos Santa Luzia. São Paulo: Ícone Editora, 2014b.

ZUMTHOR, Paul. *Performance, Recepção, Leitura*. São Paulo: Cosac Naify, 2014.

_____. *Introdução à poesia oral*. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

Sobre os autores:

Luiz Henrique Portela Faria é Doutorando no Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Educação da Universidade Católica de Santos. Mestre pela Universidade Federal do ABC (2016). Especialista em Antropologia Cultural pela Universidade Filadélfia (2014). Bacharel em Teologia pelo Seminário Presbiteriano JMC (2013). Bacharel e Licenciado em História pela Universidade Católica de Santos (2008).

Ana Maria Dietrich é Professora Adjunta do Bacharelado de Ciências e Humanidades e de Políticas Públicas da Universidade Federal do ABC. Pós-Doutora pelo Departamento de Sociologia do IFCH da Unicamp com o Projeto Traumas de Guerra na Contemporaneidade. Doutora em História pela USP. É coordenadora da Pós Graduação Lato sensu Educação em Direitos Humanos (EDH-UFABC) com financiamento do MEC e parceria com as Secretarias Municipais de Educação e de Direitos Humanos e Cidadania da cidade de São Paulo.

Vivilí Maria Silva Gomes possui Doutorado em Ciências (1985), Mestrado (1982) e Bacharelado (1979) em Física pelo Instituto de Física da Universidade de São Paulo (USP). Licenciatura (1996) em Física pelo Instituto de Física e Faculdade de Educação da USP. Especialização em Arteterapia/Terapias Expressivas (2009) pelo Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista. É Professora Adjunta no Centro de Matemática, Computação e Cognição - CMCC da Universidade Federal do ABC.

Notas:

ⁱ Organização Não Governamental

ⁱⁱ Denominação dada aos educadores do Projeto Batuclagem

ⁱⁱⁱ Oficina na Instituição Amélia Rodrigues, Santo André. 23.10.2015. Acervo do Projeto Batuclagem – Ano: 2015

^{iv} Zumthor propõe o conceito de Palavra enquanto linguagem vocalizada (ZUMTHOR, 2010, p. 11).

Recebido em: 12/10/2017

Aprovado para publicação em 30/1/2018