

As Narrativas Escritas Escolares e a Passagem da Ação à Conceituação¹

Flávia Isaia Pinheiro²

Resumo

O presente artigo tem por objetivo discutir e analisar uma situação de produção de narrativa escrita à luz das obras *A Tomada de Consciência* (Piaget, 1974/a) e *Fazer e Compreender* (Piaget, 1974/b). Trata-se de uma das onze tarefas propostas pela professora pesquisadora em seu estudo de doutorado, cuja coleta de dados foi realizada com alunas pré adolescentes que freqüentavam o 5º ano de escolaridade, em uma escola pública da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, em 2008. Nesta tarefa as alunas tinham que produzir, individualmente, uma narrativa conto escrita a partir de seis trechos fornecidos pela pesquisadora que deveriam fazer parte de uma mesma história. A solução da proposta de narrativa escrita apresentada às meninas exigiu, além das abstrações “empíricas”, tiradas dos próprios trechos de história fornecidos pela pesquisadora nas tiras de papel, a intervenção de abstrações “reflexivas” a partir das ações ou operações das alunas. Os exemplos de narrativas escritas selecionados para esta análise expressam a diferença de natureza das coordenações sucessivas da ação e das coordenações conceituais. O primeiro exemplo, da menina Greice (11 anos), é de caráter material e causal, enquanto o segundo exemplo, da menina Amélia (11a 9m), é de natureza implicativa. A diferença na qualidade das narrativas escritas pelas meninas está relacionada com os tipos de regulação apontados por Piaget (1974/a) no que se refere aos progressos da ação. É possível distinguir em Greice um tipo mais elementar de regulação, denominada “regulação automática”, e em Amélia, um segundo tipo denominado “regulação ativa”. A análise das narrativas escritas de Greice e Amélia indica que a tomada de consciência é solidária de uma compreensão progressiva que supõe a superação de um conflito que nem sempre se encontra latente (Greice), mas que, quando se encontra, ocasiona a necessidade de um resultado melhor ou de um compromisso (Amélia).

Palavras-chaves: narrativa escrita; progressos da ação; conceituação.

¹ Este estudo de pesquisa integra o Projeto Contribuições da Epistemologia Genética para Práticas Escolares Contemporâneas, no PPGEDU da UFRGS, sob coordenação da Professora Doutora Maria Luiza Becker.

² Doutoranda em Educação da UFRGS e Professora de Ensino Fundamental na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Endereço: Rua Cel. Paulino Teixeira, 169 / 201 – CEP 90.420-160 – Porto Alegre – RS. Telefones: (51)3333.3591e (51)96920971. E-mail: fpisaia@terra.com.br.

The School Written Narratives and the Passage from Action to Conceptualization

Abstract

This article aims at debating and analyzing a situation of written narrative production at the light of the books *The Grasp of Consciousness* (Piaget, 1974/a) and *Do and Understand* (Piaget, 1974/b). It is one of the eleven tasks proposed by the professor and researcher in her study for the Doctorate, and the data was collected from 5th-grade female preadolescent students who attended Elementary School in a municipal public school in Porto Alegre during the year of 2008. In this task, the students had to produce, individually, a short narrative story written based on six extracts provided by the researcher which should be part of the same story. The solution to the proposed task presented to the girls demanded, besides “empirical” abstractions, taken from the extracts provided in paper strips, the intervention of “reflexive” abstractions from the students’ actions or operations. The examples of written narrative selected to this analysis express the difference in nature between the consecutive action coordinations and the conceptual coordinations. The first example, from Greice (11-year-old girl), has a material and causal character, while the second example, from Amélia (11-year-and-9-month-old girl), has an implicative nature. The difference in quality between the narratives written by the girls is related to the kinds of regulation pointed by Piaget (1974/a) concerning the action progresses. It is possible to distinguish in Greice a more elementary kind of regulation, called “automatic regulation”, and, in Amélia, a second kind, called “active regulation”. The analysis of the narratives written by Greice and Amélia indicates that the grasp of consciousness collaborates to a progressive comprehension that supposes the overcoming of a conflict which is not always latent (Greice), but when it is, it entails the necessity of either a better result or a commitment (Amélia).

Keywords: written narratives; action progresses, conceptualization.

Introdução

Sabemos que a “tomada de consciência” representa algo que vai além de uma “tomada” por tratar-se de uma verdadeira construção, que consiste em elaborar, não “a” consciência considerada como um todo, mas seus diferentes níveis enquanto sistemas mais ou menos integrados.

Foram as pesquisas sobre a causalidade que levaram Piaget ao problema da tomada de consciência, pois embora a noção de causa tenha nascido da ação própria, as estruturas causais são profundamente transformadas conforme os graus de conceituação consciente que modifica essa ação.

Ao analisar o ponto de vista das condutas das ações materiais às operações Piaget (1974/a) interessou-se em saber “como” a tomada de consciência se processa, analisando a tomada de consciência da ação própria e o modo como esta é modificada pela interiorização. Segundo ele, a interiorização das ações, do ponto de vista epistemológico encontra-se na origem das estruturas operatórias, lógico-matemáticas como causais, exigindo um exame acurado.

Quando a solução de um problema prático exige uma ação complexa do corpo, por exemplo, os progressos da tomada de consciência procedem de forma bastante sistemática da periferia para o centro, isto é, dos resultados do ato para seu mecanismo interno. Quando a ação própria é simples, mas o dispositivo físico empregado é mais ou menos complexo, essa utilização comporta por parte do sujeito uma série de interpretações sucessivas ligadas aos sucessos ou fracassos da inteligência prática e cuja lei é preciso encontrar. A primeira dessas interpretações do sujeito consiste numa resposta à questão que indaga “por que” o objetivo foi alcançado ou, ao contrário, falhou. A segunda consiste, mais dia menos dia, em passar do por que ao “como”. De acordo com Piaget (1974/a) a passagem de tais soluções exige aprimoramento e correção. Assim, afastar-se da periferia é afastar-se dos dados de observação em proveito das coordenações

e, no caso da ação própria, é ir ao encontro das coordenações gerais que caracterizam as ligações lógico-matemáticas.

Ao explicar os processos de interiorização ($P \rightarrow C$) e de exteriorização ($P \rightarrow C'$), o autor afirma:

No nível da ação material, o processo de interiorização conduz, como o vimos, das fronteiras entre o sujeito e os objetos a assimilações recíprocas de esquemas e coordenações cada vez mais centrais (C) enquanto vizinhas das coordenações gerais de fonte orgânica. Ora, estas levam à construção de uma espécie de lógica dos esquemas, anterior à linguagem e ao pensamento, em cujo seio já se encontram em atuação os grandes tipos de conexão que são as relações de ordem, os encaixes de esquemas, as correspondências, as intersecções, uma certa transitividade associativa dos monóides, etc., enfim os principais ingredientes das futuras estruturas operatórias. Quanto ao processo de exteriorização, ele é marcado, desde os níveis sensoriomotores, por acomodações sempre maiores dos esquemas de assimilação aos objetos, com finalmente construção das condutas instrumentais (utilização do bastão, etc.), de estruturas físicas espaço-temporais (o grupo prático dos deslocamentos) e de uma causalidade objetivada e espacializada (depois das formas puramente fenomenistas das origens em P). (PIAGET, 1974/a, p. 209)

No nível da conceituação, o movimento de interiorização é marcado primeiramente por um processo geral de tomada de consciência da ação própria, portanto de interiorização das ações materiais por meio de representações semiotizadas (linguagem, imagens mentais, etc.). Mas, desde o início, e na medida em que ocorrem os progressos da própria ação, essa tomada de consciência se polariza em função dos dois tipos possíveis de abstrações: a abstração empírica fornece, então, uma conceituação de certa forma descritiva dos dados de observação constatados nas características materiais da ação, ao passo que a abstração refletidora extrai das coordenações da ação o necessário para construir as coordenações inferenciais que, no nível do conceito, permitem ligar e interpretar esses dados de observação. Assim é que a conceituação se torna operatória, com a ressalva de que, embora ela se torne capaz de engendrar raciocínios e estruturações (seriações, classificações, número, etc., de forma operatória), as estruturas subjacentes que permitem essas aplicações

permanecem inconscientes, bem como o próprio mecanismo da abstração refletidora. Finalmente, no terceiro nível (de 11-12 anos), que é o das abstrações refletidas (como produtos conscientes das abstrações refletidoras), a situação modifica-se porque a tomada de consciência começa a tornar-se também um reflexão do pensamento sobre si mesmo (Piaget, 1974/a).

Desta forma, na obra *A tomada de consciência* (1974/a) Piaget dedica-se ao estudo de como as crianças conseguem resolver problemas fáceis com sucessos precoces e na obra *Fazer e compreender* (1974/b), passa a analisar, em compensação, o caso dos êxitos mais tardios.

A situação “andar de gatinhas”, ilustrada no primeiro capítulo da obra *A tomada de consciência*, levanta a hipótese que acompanha Piaget no decorrer de todos os experimentos seguintes: “a tomada de consciência depende de regulações ativas que comportam escolhas mais ou menos intencionais e não de regulações sensoriomotrizes mais ou menos automáticas” (1974/a, p.13). Nota-se aqui a importância da escolha (regulação ativa) no dinamismo de busca da ação, bem como dos métodos ajustados por Piaget a esse objetivo no experimento. Para compreender a diminuição de automatismo e uma parte de regulação ativa com tomada de consciência que só atuaria a partir do nível II A, por volta de 7-8 anos, Piaget afirma que existe um íntimo parentesco entre a reversibilidade operatória e a espécie de retroação que comporta o esforço da tomada de consciência de uma ação com tendência a desenvolver-se de modo autônomo e quase automático, e é, portanto, necessário um certo nível de conceituação. Segundo ele, precisamos recorrer às modificações da ação para explicar a formação das operações reversíveis, observando o papel das antecipações e das retroações nessa gênese. Isto significa que as tendências gerais que orientam o sujeito para as retroações e as antecipações devem recorrer a coordenações inferenciais que lhe permitam orientar suas observações difíceis. Não é, portanto, no plano abstrato que as regras, uma vez sujeitas a antecipações,

tornam-se operações: sem dúvida, é sempre por ocasião de um problema delimitado que exige coordenações de ações, nesse campo específico e igualmente circunscrito.

A transformação dos esquemas de ação em noções e em operações efetua-se, portanto, por etapas e através de coordenações cada vez mais complexas. É nesse sentido que o principal objetivo da obra *Fazer e compreender* é o de “determinar as analogias e diferenças entre “conseguir”, que é o resultado do “savoir faire”, e “compreender”, que é próprio da conceituação, quer esta suceda à ação ou, ao contrário, a preceda e oriente” (Piaget, 1974/b, p.10).

Em relação aos sucessos elementares, Piaget (1974/b) reencontrou constantemente o atraso da conceituação sobre a ação, o que mostra a autonomia desta última. A tomada de consciência partia, em cada caso, dos resultados exteriores da ação para, somente em seguida, engajar-se na análise dos meios empregados e, por fim, na direção das coordenações gerais (reciprocidade, transitividade, etc.), isto é, dos mecanismos centrais, mas antes de tudo, inconscientes da ação. Esta situação se modifica nos casos seguintes, quando passamos a assistir, a partir de determinados níveis, a uma influência resultante da conceituação sobre a ação. “O que a conceituação fornece à ação é um reforço de suas capacidades de previsão e a possibilidade, em presença de uma dada situação, de dar um plano de utilização imediata” (Piaget, 1974/b, p.174).

Veremos mais adiante, nos dois exemplos de narrativas escritas que selecionei para esta análise, uma diferença de natureza das coordenações sucessivas da ação e das coordenações conceituais. O primeiro exemplo, da menina Greice (11 anos), é de caráter material e causal, visto que se trata de coordenar o conhecimento letrado que possui sobre histórias, ainda que guiado por índices perceptivos (marcas como “viveram felizes”), enquanto o segundo exemplo

selecionado, da menina Amélia (11a 9m), é de natureza implicativa, mesmo que entre seus elementos encontrem-se representações do conhecimento letrado de histórias.

Pesquisas nacionais sobre a produção de narrativas infantis

A escrita de histórias é menos investigada que a produção oral. Entretanto, é possível encontrar na literatura alguns estudos que focalizam a produção escrita em uma perspectiva de desenvolvimento (Lins e Silva; Spinillo, 2000).

Rego (1986), por exemplo, analisou 70 histórias escritas por crianças de 1ª série de escola particular, com o objetivo de investigar os diferentes níveis de conhecimento que apresentavam em relação à estrutura básica de histórias. Cerca de 47,2% dos textos produzidos eram não-histórias (textos sem as características convencionais deste tipo de registro), e que em pouco mais da metade dos textos (52,8%) foi possível reconhecer traços característicos do registro de histórias, como o uso de marcadores lingüísticos (“era uma vez”, “um dia”, “viveram felizes para sempre”) e a observância de alguns princípios de coesão textual. A maior parte das histórias foram incompletas, não contendo a estrutura convencional de história, segundo a qual, a seqüência dos eventos narrativos culmina na resolução final de uma situação problema apresentada no início. Nesta segunda parte do corpus foi possível identificar diferentes níveis de evolução do registro de histórias, conforme destacados a seguir (Rego, 1986, p.174-176):

a) O texto se circunscreve à introdução de uma estória. A criança constrói um começo convencional de estória sem chegar, no entanto, à elaboração do problema central, introduzindo simplesmente o personagem principal e um cenário.

b) A criança elabora uma pequena introdução e delinea um problema central. Embora este tipo de produção incorpore uma segunda parte da organização

inicial da estória, sendo uma possível manifestação de um esquema narrativo mais elaborado, o texto permanece inacabado.

c) A criança elabora um texto com começo e final de estória. Neste tipo de texto a criança se preocupa com a introdução e com o desfecho da estória, porém, não consegue elaborar uma trama, isto é, um evento ou uma seqüência de eventos que contribuam para a resolução final da situação-problema apresentada. A autora fornece o exemplo de um texto cuja situação problema inicial que se coloca para os personagens centrais, “conseguir pegar o besouro”, é subitamente resolvida sem a explicação dos meios utilizados para tal. Comenta, ainda, que uma outra forma de atribuir um final à estória consistiu em apelar para um marcador linguístico característico do final de uma estória, sem muitas vezes nem sequer chegar a delinear uma situação problema.

d) A criança escreve uma estória completa com começo, meio e fim. Apenas um número bastante reduzido de crianças foram capazes de elaborar uma estória seguindo os padrões convencionais para o uso deste registro escrito. Estas histórias equivaleram a 2,8% do total do corpus analisado. A autora analisa o texto de uma criança que revela um domínio consistente do *princípio de integração textual* segundo o qual as informações novas, isto é, aquelas que são introduzidas no texto pela primeira vez, devem vir precedidas de um artigo indefinido, restringindo os usos dos artigos definidos à função coesiva que lhe é peculiar, ou seja, como marcadores de uma informação já previamente introduzida no texto. Segundo ela, o domínio deste princípio integrador só é possível a partir de uma exposição a textos mais elaborados, pois em muitos textos simplificados escritos para crianças, costuma-se violar este princípio (cartilhas e livros infantis cujo texto funciona apenas como um acessório da gravura).

Importante mencionar que apesar das crianças serem da mesma idade e da mesma série, existiam diferentes níveis de domínio de um esquema narrativo entre elas. Isto mostra que este domínio não depende apenas de fatores como a idade e série, estando envolvidos outros aspectos nesta aquisição, como a exposição e contato que estas crianças tiveram no contexto familiar, contato este que varia entre classes sociais distintas. Além disso, semelhante ao que ocorre com a produção oral, há uma progressão na escrita de histórias (Lins e Silva; Spinillo, 2000).

As categorias utilizadas por Rego (1986) têm sido adotadas na análise da produção oral e escrita de crianças brasileiras (Spinillo, 1991, 1993; Brandão, 1994; Lins e Silva, 1994), inglesas e italianas, demonstrando ser um sistema bastante efetivo para examinar o desenvolvimento e aquisição de um esquema narrativo de histórias em crianças (Spinillo, 1996).

Ao discutir os resultados de sua investigação sobre o efeito das condições de produção sobre a escrita de histórias e o papel desempenhado pelos anos de escolaridade após a alfabetização, Lins e Silva; Spinillo (2000) concluíram que os anos escolares após a alfabetização contribuem para o desenvolvimento da escrita de histórias. Isto indica que mesmo após a alfabetização existe uma progressão, um caminho a ser percorrido para a aquisição de um esquema narrativo mais elaborado que se manifesta na escrita de textos. Esta habilidade parece progredir de forma mais acentuada na 3^a e 4^a séries do ensino fundamental, séries estas em que os textos, de modo geral, estão mais presentes na vida escolar das crianças em todas as áreas do conhecimento. Este contato mais intenso com textos pode contribuir, segundo as autoras, para o desenvolvimento de um esquema narrativo mais elaborado.

Os dados mostraram que as crianças da 1^a série, que ainda não dominam a escrita, produzem histórias mais coerentes quando na modalidade oral do que

quando na modalidade escrita. Por outro lado, quando as crianças dominam a escrita, como é o caso das crianças da 4ª série, alcançam níveis de coerência elaborados tanto em uma modalidade como em outra. Esta aquisição parece ser um elemento importante na determinação do nível de coerência da história produzida quer oralmente quer por escrito.

Além disso, ficou claro que o sistema proposto pelas autoras (Spinillo e Martins, 1997; Spinillo, 2000) se aplica apropriadamente tanto para a análise de histórias orais como de histórias escritas, como também, pode ser aplicado às produções de crianças mais velhas e em séries mais adiantadas do que aquelas que participaram do estudo original.

No que se refere às situações de produção e à natureza do tipo de apoio fornecido pelas pesquisadoras, elas reconhecem que apesar de um modelo fornecido (visual ou lingüístico) facilitar a escrita de histórias, é necessário considerar que uma habilidade narrativa bem desenvolvida deve prescindir de apoios externos. Um exemplo disto foi o desempenho de crianças que no seu estudo eram capazes de escrever boas histórias em todas as situações apresentadas:

É possível que para estas crianças, que dominam um esquema narrativo, o modelo de uma boa história esteja incorporado, internalizado, não necessitando de estímulos externos para sua emergência. Assim, o nível de influência da situação de produção sobre a qualidade da história varia em função do domínio de um esquema narrativo. (LINS E SILVA; SPINILLO, 2000, p.346).

De acordo com Spinillo (2001), a coerência não pode ser compreendida como sendo a estrutura da história. Um exemplo da não equivalência entre a coerência e o domínio da estrutura narrativa típica de histórias, é o fato de haver histórias completas que, porém, são incoerentes.

Ao indagar sobre o que uma história precisa para ser considerada coerente, Spinillo (2001) explica que em uma história coerente observa-se uma

manutenção temática, em que um mesmo tópico é mantido ao longo da narração. Ao redor deste tópico os eventos se organizam e os personagens interagem. Os eventos narrados devem manter uma relação entre si e, ainda, uma relação entre os eventos presentes no desenvolvimento da história e seu desfecho.

Tais aspectos foram considerados por Spinillo e Martins (1997, p.100) ao delinear um sistema de análise que especificasse níveis quanto à coerência. Foram considerados importantes no estabelecimento da coerência e na determinação desses níveis os seguintes fatores:

- a manutenção do tópico sobre o qual versa a história
- a manutenção dos personagens ao longo da narrativa
- a relação entre os eventos narrados, sendo possível determinar qual o evento principal
- a relação entre os eventos presentes no desenvolvimento da história e seu desfecho, de forma que uma história coerente deve finalizar com uma conclusão ou desfecho que está em relação estreita com os episódios narrados.

Com base em tais fatores, Spinillo e Martins (1997, p. 232-235) analisaram um corpus de 60 histórias produzidas oralmente por crianças de 6 e 7 anos. A análise permitiu identificar três níveis distintos de desenvolvimento quanto à habilidade de produzir histórias coerentes. Tais níveis sugerem uma progressão na habilidade de produzir histórias coerentes: histórias cuja compreensibilidade é comprometida por um tópico que não se mantém, por episódios desconectados e por um desfecho sem relação com os episódios; até histórias com um tópico definido e mantido ao longo da narração, com episódios articulados entre si e articulados com o desfecho ao final do texto.

A principal dificuldade encontrada pelas crianças de 6-7 anos de idade na produção de uma história coerente foi elaborar um desfecho em estreita relação com o evento principal e com os episódios narrados anteriormente. Uma possível explicação para esta dificuldade é que ao produzir um desfecho compatível e coordenado com os eventos previamente narrados, a criança necessita simultaneamente considerar três aspectos: (1) o desfecho que está sendo elaborado no momento da produção; (2) os eventos e episódios já narrados; e (3) a relação entre o que está produzindo com o que já elaborou. Isto é uma atividade cognitiva complexa, visto que, o esforço de narrador recai sobre a tentativa de manter em sua mente a cadeia narrativa já elaborada, e além disso, estabelecer relações entre as diversas partes da história, coordenando-as e integrando-as (Spinillo, 2001).

De acordo com Spinillo (2001), as crianças menores são mais influenciadas pela situação, pelo contexto de produção, diferentemente das crianças de 8-9 anos cujas produções são mais estáveis em diferentes situações, sendo menos insensíveis a esses aspectos.

O grande passo no desenvolvimento, em termos gerais, não é apenas adicionar mais princípios formais, outras estruturas gramaticais ou novas palavras; mas integrar os diferentes tipos de conhecimento (coesivos, coerência e estrutura textual), coordenando esses aspectos em um todo significativo. Isso requer um esforço significativo por parte do narrador que precisa manejar a fluência das idéias que deseja explicitar e a linguagem que está sendo produzida no momento da construção do texto, de forma que este esteja coeso e coerente tanto em nível global como em níveis locais. Além disso, o narrador sofisticado se depara, ainda, com a necessidade de comandar regras e convenções que governam os diferentes tipos de texto. Quando se considera todos esses aspectos, percebe-se que tornar-se um produtor de textos não é tarefa fácil, e

que envolve um caminho que se estende além da aquisição da leitura e da escrita (Spinillo, 2001).

O sistema de análise utilizado por Spinillo (1996) em investigação envolvendo a produção livre e oral de uma história original é bastante interessante. A autora utiliza uma macro-análise (estrutura narrativa) e uma micro-análise (coesão) para examinar a correlação existente entre coesão e estrutura narrativa. A investigação foi realizada com crianças de 6 anos e 10 meses a 7 anos e 9 meses, de classe média, alunas de 1ª série de escolas particulares. Inúmeras produções foram coletadas e classificadas conforme a categorização de Rego (1986). Após esta análise inicial, foram selecionadas 75 histórias, sendo 15 em cada uma das cinco categorias adotadas. Uma vez conduzida esta categorização (macro-análise), foi feito um levantamento dos tipos e frequência de coesivos presentes em cada história (micro-análise).

Os resultados indicaram que a progressão na estrutura narrativa é acompanhada por um aumento no número de coesivos por história: histórias mais densas do ponto de vista da coesão são também aquelas que apresentam um esquema narrativo mais elaborado. O mesmo ocorre quanto à diversidade de elos coesivos utilizados para unir as proposições ao longo da narração. Enquanto alguns coesivos aparecem em todas as histórias independentemente da estrutura narrativa que apresentam; outros coesivos, entretanto, estão presentes apenas nas histórias que possuem um esquema narrativo mais elaborado.

A autora observou que as histórias classificadas na Categoria III (início de uma situação problema) se destacavam como um divisor, um momento intermediário nesta progressão, marcando a passagem de narrativas pouco coesas (tanto em número como em tipos de coesivos) para narrativas ricas em recursos coesivos. Para compreender esta progressão, ela analisou o que

ocorria, do ponto de vista de um esquema narrativo, com as histórias da Categoria III. Como mencionado, as histórias desta categoria, diferentemente do que se observava nas categorias anteriores, incluíam um novo componente estrutural: a situação problema. Este elemento, crucial para o enredo da narração costumava emergir justamente com o aparecimento de coesivos que permitiam estabelecer relações entre os episódios e os personagens da história. Estas relações eram lingüisticamente expressas por elos coesivos cada vez mais sofisticados (exemplo: conjunções causais, temporais e adversativas) e em maior frequência. Spinillo (1996) concluiu, então, que a inclusão de uma situação problema surge como elemento mobilizador no estabelecimento de novos recursos coesivos por parte do narrador na tentativa de construir um texto que faça sentido.

Situação de produção

A tarefa que propus exigia mais regulação ativa das alunas do que uma história livre. Esta idéia fundamenta-se em diversas técnicas utilizadas por Piaget (1974/a), dentre elas, a de arremesso de uma bola de madeira no espaço (Capítulo II: O trajeto de um projétil arremessado por uma funda).

Constata-se nessas situações que os múltiplos ajustamentos do plano de rotação, da força de propulsão e das distâncias (a caixa fica situada a 3m ou mais, até 6m do sujeito) exigem, com efeito, mais regulação ativa do que no dispositivo ao nível do chão. Ademais, as relações entre a ação de movimentar circularmente o objeto móvel e a de arremessá-lo contra a caixa são diferentes nos planos verticais ou oblíquos e no plano horizontal, visto que os primeiros devem ser previamente orientados para o alvo e que a escolha do ponto de soltura depende do trajeto previsto de cima para baixo ou de baixo para cima com término na caixa, condições estas, todas elas, que podem igualmente modificar as da tomada de consciência. (PIAGET, 1974/A, p. 32)

De forma análoga a esta experiência de Piaget, também podemos observar em relação às narrativas escritas as duas características da propriedade “refletidora” da abstração: se por um lado a produção de uma narrativa escrita é uma espécie de projeção ou de reflexão, que consiste em transpor do plano do

conhecimento letrado de histórias (estrutura narrativa) para o plano da representação escrita, por outro lado, na tarefa que propus, trata-se da reflexão no sentido de uma reorganização conceitual, pois à coordenação do conhecimento letrado de histórias (estrutura narrativa) a coordenação inferencial acrescentaria um elemento novo e essencial: a compreensão de suas condições e de suas razões (expressas nos trechos de história das tiras de papel recebidas), o que equivale a inserir o êxito na escrita de histórias, e a construir dessa forma um referencial nocional de uma natureza totalmente diferente do conhecimento letrado inicial de histórias.

Provavelmente seja por isto que Axt (1996) menciona, no que diz respeito à atividade de contar histórias, a possibilidade de existência de uma relação de isomorfismo entre os movimentos requeridos para a estruturação da narrativa e os movimentos próprios à estruturação cognitiva³.

Assim, com relação à qualidade da narrativa, principalmente no que diz respeito à própria estruturação da narrativa, enquanto meio para compor uma mensagem consistente, capaz de satisfazer a intencionalidade do autor com maior eficácia, a situação final deve estar diferenciada no tempo e modificada no seu conteúdo com relação à situação inicial.

Importante observar que a situação final é onde o autor quer chegar e, por isso mesmo, deve já estar antecipada no pensamento. Assim, para que a história atinja os objetivos colocados pela intencionalidade do autor, ele precisa inventar

³ Situação semelhante, no que se refere ao isomorfismo, encontramos no Capítulo IX da obra *Fazer e compreender* (1974/b), quando Piaget explica que se o indivíduo não consegue “ver” imediatamente que o enrolamento simultâneo das correntes implica na igualdade de seus respectivos comprimentos com os perímetros das plaquinhas consideradas é porque a descoberta de tal relação, inerente às características espaciais dos objetos supõe a construção ou a reconstrução dessa mesma relação através das operações geométricas do indivíduo. Ele afirma que “se os objetos já comportam uma geometria (entretanto sempre espaço-temporal e mais ou menos ligada a uma dinâmica), a geometria do indivíduo permite reconstruí-la e ultrapassá-la em todas as partes; daí o papel crescente das abstrações reflexivas destinadas a fornecer os instrumentos para essas reconstruções e ultrapassagens” (p. 134).

os meios, isto é, os fatos da história que levarão à situação final. Desse modo, uma história é sempre, mentalmente, construída na tentativa de articular esses dois grandes espaços contrários *início-fim*. De acordo com Axt (1996) essa articulação exige o funcionamento contínuo e sistemático do mecanismo das regulações, com vistas à acomodação das invenções ao conteúdo posto, antecipado representacionalmente. Em outras palavras, o que temos, na verdade, são dois processos de sentido contrário, num vaivém contínuo: *proações*, ou invenções, ancoradas em *retroações* que buscam sempre reatualizar, e assim conservar, o conteúdo posto.

Dentro deste contexto, o desenvolvimento da história vem a ser o desenrolar da ação, que se confunde, então, com o próprio processo de transformação da situação inicial em situação final. Esse desenrolar da ação parece obedecer a uma lógica de “possíveis narrativos”, a qual repousa sobre um jogo de alternância de fases triádicas de melhoramento e fases triádicas de degradação da ação, isto é, de equilíbrios e desequilíbrios sucessivos. Para tanto, algumas categorias narrativas parecem ser obrigatórias para que se possa constituir um esquema canônico (situação inicial, processo de complicação, ação durante o processo/transformação, resolução/fim do processo, situação final após o processo, coda). Nesse sentido, o esquema canônico, enquanto esquema assimilador representante de uma totalidade de significação, constitui um verdadeiro *regulador* que constrange a abertura indiscriminada às diferenciações, evitando a dispersão (Axt, 1996, p.45-51).

No entanto, Piaget nos mostra nos capítulos II e XI da obra *Fazer e compreender* (1974/b) o quanto o indivíduo jovem só se preocupa com seus pontos de chegada, negligenciando os de partida. Ele afirma que em todo lugar onde há deslocamento, um dado estado é privilegiado em relação às situações iniciais, como se uma chegada ao objetivo não supusesse um afastamento relativo a uma situação de partida ou uma modificação desta. Podemos observar claramente

nos exemplos das meninas Greice e Amélia, que serão analisados a seguir, o quanto cada uma delas valorizou ou não a situação inicial da história como sendo o ponto de partida a ser transformado. Desta forma, será possível observar o grau de conceituação de cada uma delas em relação à tomada de consciência do esquema canônico referido por Axt (1996) no que se refere à própria coordenação das categorias narrativas tradicionais mencionadas anteriormente.

Lembremos que uma ação operativa consiste numa transformação que conduz de um estado inicial a um estado final, o que já representa uma coordenação entre dois estados, por oposição a uma percepção, uma imitação, uma imagem ou uma representação isolável, que não transformam nada, mas têm por objeto um único estado. Por outro lado, essa ação operativa tende a tornar-se operação e uma operação é sempre solidária de seu contrário etc., portanto de um sistema de conjunto que comporta múltiplas coordenações (Piaget, 1974/a).

Piaget chama a atenção para a bipolaridade dos dois únicos elementos conscientes no início: o objetivo buscado pela ação e o resultado obtido. Ele destaca que o que é mais interessante é que os meios empregados permanecem primeiro despercebidos, sobretudo se são desencadeados automaticamente pelo esquema que determina o objetivo, e que sua tomada de consciência realiza-se a partir dos dados de observação relativos ao objeto, portanto da análise dos resultados.

Reciprocamente, será a análise dos meios, portanto dos dados de observação relativos à ação, que vai fornecer o essencial das informações sobre o objeto e pouco a pouco a explicação causal de seu comportamento. Dessas observações dois processos gerais devem, portanto, ser retidos: primeiro uma ação recíproca, mas alternada [...], dos dados de observação do objeto sobre os da ação, e inversamente; em seguida, desde que é estabelecido relacionamento entre eles, seguem-se coordenações inferenciais, que ultrapassam o campo dos dados de observação e permitem ao sujeito compreender causalmente os efeitos observados, embora conduzindo a uma análise ulterior mais

final dos dados de observação, o que entretém e renova o ritmo precedente de idas e vindas (PIAGET, 1974/A, p. 205).

Cabe destacar que o termo coordenações inferenciais é utilizado para conexões não constatadas, mas deduzidas por composição operatória e que ultrapassam assim o campo dos dados de observação, em particular enquanto introduzem relações de necessidade.

Assim sendo, parece claro que os dados de observação de qualquer grau podem ser fornecidos tanto pelos objetos quanto pelas ações, ao passo que uma coordenação inferencial, mesmo aplicada ou (finalmente) atribuída aos objetos, só pode ter por fonte a lógica do sujeito, isto é, a que ele extrai próxima ou remotamente das coordenações gerais de suas próprias ações (PIAGET, 1974/A, p.206).

A solução da proposta de narrativa escrita apresentada às meninas exigiu, além das abstrações “empíricas”, tiradas dos próprios trechos de história fornecidos nas tiras de papel, a intervenção de abstrações “reflexivas” a partir das ações ou operações das alunas. A professora pesquisadora fazia a seguinte solicitação: “Vocês terão que inventar e escrever uma história a partir dos pedaços (partes) que receberem desta mesma história. Vocês vão colar as partes que ganharam no momento certo da história”.

Os trechos fornecidos envolveram a fala do narrador e dos personagens, e deveriam ser colados na folha da história de forma a manter a coerência textual. Assim, as alunas teriam que inventar e escrever uma história utilizando os seguintes trechos fornecidos pela professora pesquisadora:

Durante a noite, os pais dos garotos não conseguiram dormir. Haviam saído várias vezes para procurá-los, mas sem encontrar nada nem ninguém que pudesse informar alguma coisa.

No dia seguinte, uma segunda-feira, Felipe chegou no colégio. Todos os colegas já sabiam o que havia acontecido.

- Calma, menino! Não faz bem falar tudo de uma vez! Tem que ter cautela! Então foi isso que aconteceu? E onde é que está a Bianca? Se ela está desacordada, é perigoso deixá-la sozinha.

Felipe não agüentava mais andar, ia parar e esperar sentado no chão até que viesse alguém ao seu encontro. Mas, de repente, ouviu um ruído de passos.

- Obrigado por tudo, Seu José! - exclamou Felipe acenando enquanto entravam no carro.

No relógio da igreja que havia ali perto eram quase onze horas da noite.

Desta forma, elas deveriam inventar o que havia acontecido com a Bianca na história (complicação), conservando todas as personagens e as ações das mesmas, presentes nestes trechos aleatórios de história fornecidos pela professora-pesquisadora.

Nesse caso, a conservação e coordenação de todas estas variáveis está naturalmente subordinada à conceituação, visto que se trata de escolher os meios que possibilitarão a articulação entre *início-fim*, tarefa essa difícil para se

obter sucesso quando comparada com uma história livre, justamente por envolver a coordenação dos trechos de história dados e dos “possíveis narrativos” a serem inventados pelo sujeito, ou seja, por envolver uma maior regulação ativa. A esse respeito, vimos no tópico anterior que o esforço do narrador recai sobre a tentativa de manter em sua mente a cadeia narrativa já elaborada, e além disso, estabelecer relações entre as diversas partes da história, coordenando-as e integrando-as (Spinillo, 2001).

Convém lembrar que a conservação de uma cadeia narrativa está relacionada com a memória e que, segundo Piaget (1974/b), é somente com a compreensão que a memória se torna fiel às aquisições obtidas, o que confirma as relações entre a conceituação e a ação. Ao pesquisar sobre o que há de específico na conceituação e na compreensão, Piaget explica que “o sistema das implicações significantes fornece, muitas vezes, um elemento que não é compreendido, nem nos objetivos, nem nos meios empregados: é a determinação das razões, sem as quais os sucessos representam apenas fatos sem significado” (1974/b,p.179). Compreender consiste, portanto, em isolar a razão das coisas, enquanto fazer é somente utilizá-las com sucesso, o que é, certamente, uma condição preliminar da compreensão, mas que esta ultrapassa, visto que atinge um saber que precede a ação e pode abster-se dela.

Análise da narrativa escrita de Greice (11 anos)

O que mais chama a atenção na produção escrita de Greice (**Anexo 1**) é que ela não consegue explicar a razão dos episódios indicados nos trechos da história recebida. Ela não explica, por exemplo o motivo pelo qual Felipe não compareceu ao colégio (1ª tira de papel colada), nem como a Bianca sumiu (4ª tira de papel colada), apenas brevemente no desfecho da história. Além disso, a Greice suprime algumas informações da 4ª e 6ª tiras de papel coladas, as quais parecem lhe causar um certo incômodo.

Podemos dizer que os dados de observação relativos ao objeto (trechos da história fornecidos pela professora-pesquisadora) encontram-se deformados por restringirem-se à atividade perceptiva, ocasionando contradição entre os fatos dados e a interpretação causal. Um bom exemplo desta contradição veio à tona quando as colegas de Greice, após lerem a sua história com o objetivo de analisar, discutir e melhorar a sua produção, fizeram os seguintes comentários:

Sheila: Essa parte aqui que a gente não entendeu, nenhuma do nosso grupo entendeu. (falam ao mesmo tempo)

...

Fabiana: Uma perguntinha: Como é que 11 horas da noite eles foram pro super?

Greice: Mas tava no relógio da igreja, “cabeça de Bagdá”! (responde para Fabiana, prontamente)

Amélia: Ai, Greice...

Greice: É que não era, entendeu? Era outra hora lá. Acho que era... sei lá!

...

Raquel: Podia botar noutro... Ah, agora eu não sei...

Pesquisadora: Como é que ela podia arrumar isso?

Raquel: No outro dia.(sugere uma solução)

...

Pesquisadora: Na tirinha são 11 horas da noite no relógio da igreja. E depois? Como é que eles foram no super?

Fabiana: Por que ela não tira do super e coloca que eles tavam indo pra casa direto? (diz mais alguma coisa baixinho que eu não consigo escutar).

Raquel: Ou no outro dia de manhã... Ah, não! Não dá.

Pesquisadora: O que tu achas, Greice?

A Greice relê rapidamente o trecho em voz alta.

Greice: *...eram 11 horas da noite.* Ta! Daí eu botava assim: só... que... era... seis e meia. (sugere alteração)

(pequeno silêncio)

Pesquisadora: O relógio estava errado, o relógio da igreja?

Greice: Anram. E o relógio ta errado, tava errado e era seis e meia da tarde. E o Felipe tava preo... entendeu?

Pesquisadora: O que é que vocês acham?

Fabiana: Ficaria melhor. Porque a história do super aí...

Sheila: É! 11 horas! (acha graça)

Pesquisadora: E tu queres colocar agora? (indago para a Greice sobre a alteração sugerida)

Greice: Quero!

...

Greice: Deu. Botei aqui embaixo o pedacinho então.

Pesquisadora: Então lê como é que ficou. Lê desde a tirinha aqui.

Greice: No relógio da igreja que havia ali perto eram quase onze horas da noite. Só... que o relógio da igreja estava errado.

Raquel: Era dia.

Greice: Era 18 horas. (finaliza a leitura)

...

Raquel: Agora vamos pro final. Esse final aqui...

Pesquisadora: O que elas encrencaram com o teu final, Greice? Vê aí...

...

Amélia: Eles foram pra casa de manhã, sora?

Greice: Claro. Procurando ela. No mato! (responde para Amélia) Só não sei se era mato... (diz baixinho)

Pesquisadora: Tu estás falando que foi no mato? Eu não lembro de ter lido “mato” aí.

Raquel: Meu Deus!

...

Mesmo que no diálogo apresentado tenha havido um certo progresso de Greice em relação aos dados de observação relativos ao trecho do relógio da igreja, ainda permanece uma insuficiente coordenação destes com os dados de observação da própria ação quando Greice comenta, por exemplo, sobre a procura de Bianca no mato pelos pais, idéia que ela não escreveu e que poderia ter contribuído para o desenvolvimento da trama. Para ultrapassar essa contradição entre os fatos dados e a interpretação causal é necessária uma

melhor leitura dos dados de observação relativos ao objeto, uma vez que tal leitura depende da compreensão e não da percepção (Piaget, 1974/a).

Inclusive, quase todas as informações dos trechos fornecidos foram propositadamente escolhidas pela professora-pesquisadora para mobilizar a razão dos acontecimentos da história, o “como” da situação problema a ser inventado (causalidade). Mesmo que a Greice delimite a situação problema ao escrever que a Bianca havia sumido, intitulado a história de “O sumiço da Bianca”, ela só esboça o porquê do sumiço no final da história, ao escrever que “... a Bianca já tinha voltado e ela contou que tinha sido seqüestrada e ela fugiu deles. E nunca mais foi sequestrada todos viveram felizes para sempre”. Apesar de mostrar-se sensível à situação problema da história, o que não deixa de constituir um progresso para o domínio da estrutura narrativa, a Greice ainda não consegue coordenar a situação problema num sistema de conjunto: daí resulta, então, que são os próprios dados de observação que são modificados (4^a e 6^a tiras com trechos da história), conforme ilustrado a seguir.

Greice: Ô sora, olha aqui... eu vou cortar. Eu não quero essa parte aqui, sora. (diz referindo-se às três últimas frases da 4^a tira) Não vai combinar, sora... (diz queixosa). Eu não quero essa parte aqui ó... (diz entristecida) Só vou deixar essa parte assim ó...

Pesquisadora: Tu vais ter que dar um jeito de combinar. Ninguém pode cortar nada.

Greice: Ah não! Não vai ter graça!

Pesquisadora: Vai sim.

Greice: Não vou...

Pesquisadora: Tu és espertinha, tu vais bolar um jeito. Antes de tu colocares esta parte da tira, tu vais melhorar o que tu escreveste antes. Certo? Pra dar um jeito de combinar.

Greice: Não...mas...já ta aqui ó... (mostra-me o que já escreveu anteriormente, não querendo modificar)

(pequeno silêncio)

Greice: Ai, sora... já cortei... Não gostei dessa parte. Por isso que eu não fiz. Até ia lhe falar... a senhora se negou né...

...

Vemos, portanto, que nesse caso de conflito durável entre os dados de observação relativos ao objeto e certas idéias preconcebidas, aqueles foram deformados e essas deformações repercutiram na tomada de consciência, sem acarretar nenhum sentimento de embaraço por parte de Greice que a fizesse acreditar na existência de uma contradição ou conflito situado nos próprios trechos de história fornecidos e que a levassem a recorrer a compromissos.

Segundo Piaget (1974/b) é fundamental o papel dos conflitos e das contradições, cujas “ultrapassagens” constituem um fator essencial do desenvolvimento, visto que se trata de desequilíbrios e de reequilibrações. Além disso, não há atividade cognitiva, quer se trate de ações materiais como de operações mentais, sem que seus elementos positivos sejam exatamente compensados, mas como necessidade de caráter lógico, por elementos negativos exatamente correspondentes a eles.

A reação sistemática que se observa neste nível mais elementar de Greice consiste em uma desvalorização ou uma negligência desses elementos negativos, as propriedades positivas sendo as únicas consideradas. Com efeito,

está claro que as afirmações, sem as negações complementares que lhes estão logicamente ligadas, situam-se na periferia das atividades de Greice, visto que todas as observáveis aparecem perceptivelmente sob seus aspectos positivos, antes de dar lugar a negações.

A solução dada por Greice para o problema do horário no relógio indica que ela só retém o que compreendeu ou antecipou, o que supõe coordenações inferenciais com abstrações reflexivas, mas ela não chega a conceituar, depois disso, o que constatou nas abstrações empíricas referentes aos demais trechos da história fornecidos pela professora-pesquisadora. As inferências assim provocadas não são, portanto, suficientes para assegurar as antecipações necessárias à solução da tarefa.

Embora a Greice tenha estabelecido uma ordem de sucessão dos trechos nas tiras de papel recebidas, expressas pela numeração de 1 a 6, ela parece negligenciar o ponto de partida da sua história (estado inicial). Isto ocorre porque a coordenação das diversas variáveis (trechos da história) não acarreta, imediatamente, o relacionamento espaço-temporal e causal que uniria o princípio (estado inicial da história) e o fim da narrativa (estado final da história). O seu ato de escrever está orientado para o objetivo da tarefa: inventar uma história com os trechos das tiras de papel. Podemos observar que o resultado da tarefa conta ainda mais para ela do que as condições iniciais: “Ta ótimo. Ficou ótimo o meu”, diz ao finalizar a tarefa. O critério fundamental torna-se, então, o ponto de chegada (estado final da história), não por um progresso na qualidade da estrutura narrativa, mas por negligência mais ou menos intencional das perturbações devidas aos pontos de partida (estado inicial da história); daí resultam, então, os “cortes” em alguns trechos e a recusa em tentar uma outra solução, como se a chegada ao objetivo não supusesse um afastamento relativo a uma situação de partida (estado inicial) ou uma modificação desta.

Seria necessário que a Greice procedesse nesta tarefa por previsões a partir dos trechos de história fornecidos e compusesse dedutivamente antecipações entre elas. Mas como a compreensão das informações dos trechos recebidos é alterada por deformações, esta composição inferencial, que deveria programar quase que inteiramente a ação/ intencionalidade da escrita, permanece impossível.

As coordenações de caráter material de Greice procedem sistematicamente de trecho em trecho, o que garante uma acomodação contínua no presente, evitando as divagações, ao mesmo tempo uma fácil conservação do passado, posto que ele também é material, mas que impede as inferências relativas ao futuro, ao espaço longínquo e ao possível. Isto significa que as antecipações de Greice não supõem deduções construtivas, mas recaem sobre as informações anteriores.

Análise da narrativa escrita de Amélia (11a 9m):

Após ler os trechos da história e indagar-me o que significava a palavra “cautela”, bem como se seria preciso usar todas as fichas (tiras de papel), a Amélia organizou as tiras uma embaixo da outra na mesa, da seguinte forma:

1º) Felipe não agüentava mais andar, ia parar e esperar sentado no chão até que viesse alguém ao seu encontro. Mas, de repente, ouviu um ruído de passos. (esta não estava sobre a mesa, embora tenha sido colada primeiro)

2º) - Calma, menino! Não faz bem falar tudo de uma vez! Tem que ter cautela! Então foi isso que aconteceu? E onde é que está a Bianca? Se ela está desacordada, é perigoso deixá-la sozinha! (colada em segundo)

3º) - Obrigado por tudo, Seu José! - exclamou Felipe acenando enquanto entravam no carro. (não foi colada em terceiro, mas em quinto)

4º) No dia seguinte, uma segunda-feira, Felipe chegou no colégio. Todos os colegas já sabiam o que havia acontecido. (não foi colada em quarto, mas em sexto)

5º) No relógio da igreja que havia ali perto eram quase onze horas da noite. (colada em terceiro)

6º) Durante a noite, os pais dos garotos não conseguiram dormir. Haviam saído várias vezes para procurá-los, mas sem encontrar nada nem ninguém que pudesse informar alguma coisa. (colada em quarto)

No entanto, ela apagou algumas partes para reescrevê-las novamente de forma mais coerente, solicitando a minha intervenção algumas vezes, conforme ilustrarei a seguir:

Amélia: Sora, vê se *dindo* ta certo. (não dá para escutar bem a palavra na gravação)

Pesquisadora: Anram.

(pequeno silêncio)

Amélia: Péra aí. Ai... Não dá pra ele ser o dindo dele... É! Mudar de idéia! (apaga o trecho que provavelmente teria escrito com "dindo")

(silêncio)

Amélia: Sora, agora eu vou colar uma parte!

Pesquisadora: Ta legal.

(pequeno silêncio)

Pesquisadora: Tu já leste bem todas as partes?

Amélia: É... Péraí, deixa eu ver se ta bom...

(lê o que escreveu)

Amélia: Não, não pode ser. (refere-se a algo que não deverá permanecer da forma como colocou na história)

(silêncio enquanto apaga e arruma seu texto para poder colar)

Amélia: Agora sim vou colar, sora.

(silêncio)

Amélia: Vê se ficou... bom essa parte aqui, sora. (refere-se à tira)

...

Amélia: Ah, sora... não é... Agora eu "ratiei"! (reclama de si mesma pelo erro)

Amélia: Tem que apagar tudo de novo! Não encaixou... Botei coisa errada... A folha ficou preta! (apaga para refazer)

...

Amélia: Acho que... Ô, sora! Pode colar uma parte debaixo da outra? Assim ó...(mostra-me duas tiras seguidas: "No relógio..." e "Felipe não agüentava..."). Eu colo essa e depois colo essa? É? Pode?

Pesquisadora: Até pode, se tu achares que as duas combinam com o que tu já escreveste. (pequeno silêncio) E que combinam entre elas...

Amélia: Acho que eu vou colar... olha aqui, vê se combina depois... (mostra-me somente as duas partes)

Pesquisadora: Eu não li toda a história, né? Tem que ver o que diz antes...

Amélia: Ó, sora... (mostra a tarefa) Daí depois eu vou pôr. (mostra as duas tiras seguidas uma da outra)

(pequeno silêncio enquanto eu leio a história dela)

Pesquisadora: Ta... Uma dessas fica bem, mas tem uma que eu acho que não fica tão bem. (digo para a Amélia)

Amélia: Ah, eu sei!

Pesquisadora: Qual?

Amélia: Essa aqui não fica bem. Essa aqui que entra ali, por causa que essa aqui eu ia bo... que podia combina com essa aqui ó...

Pesquisadora: Essa aqui diz que ele não...

Amélia: ...*aguentava*.. Não mas...

Pesquisadora: Não *agüentava* mais?

Amélia: Esse *andar* aqui...

Pesquisadora: Ta, e aqui? Ele está andando?

(pequeno silêncio)

Amélia: Não. Aqui eu botei que ele ia...

Pesquisadora: Ou ele está parado?

Amélia: Ele... dentro da casa ele tava andando porque ele tava esperando o cara que ele ligou, o seu José, pra quem ele ligou, que era o vizinho dele. Ele tava esperando o encontro que ele marcou com o vizinho dele pra tirar e ele deu o endereço da onde ele tava.

A Amélia retira a tira do relógio e passa a usar a que diz “Felipe não aguentava...”.

Pesquisadora: Ta, então eu acho que tem que colocar uma explicaçãozinha antes porque senão vai ficar esquisito quando diz aqui ó... *Felipe não aguentava mais andar...* (leio o que diz na tira), tá?

Amélia: Como assim uma explicaçãozinha?

Pesquisadora: O jeitinho que começa essa tirinha ó... não está “fechando” muito com essa parte daqui.

Amélia: Começa aqui ó...

Pesquisadora: Agora que tu me disseste que ele estava andando... Estava andando o quê? Pela casa...

Amélia: *Aqui ó: E o Felipe ligou para o seu José o seu vizinho e marcou Tem que arrumar! ...e marcou um encontro com ele.* (lê o que está escrito antes de ser colada a tira)

Pesquisadora: Ta. Tudo bem. E por que que agora vem? Tu queres colocar essa aqui agora?

Amélia: Anram.

Pesquisadora: *Felipe não agüentava mais andar,...*

Amélia: E Felipe começou a... (pensa numa continuidade para o texto) Podia botar o *que* aqui sora?

Pesquisadora: Pensa nisso. Pra ver como é que vai encaixar pra ficar bom. Ta? Pra combinar com esse comezinho daqui ó, Amélia. (mostro o início do que diz na tira “Felipe não agüentava mais andar...”)

Amélia: Anram.

(silêncio)

Amélia: Acho que agora terminou, sora. (fala baixinho)

(pequeno silêncio)

Amélia: Acho que agora sim.

(pequeno silêncio)

Amélia: Acho que agora combinou.

Amélia: Ó sora... (mostra para mim a tarefa)

Pesquisadora: Acho que sim.

Ela dá uma risadinha.

Pesquisadora: Está ficando bom! Por isso é importante vocês sempre lerem...para ver se combina. Leiam o que escreveram antes para ver se vai combinar.

...

Podemos observar, a partir do diálogo acima, que a compreensão do processo vai sendo alcançada por Amélia. Passamos a assistir uma colocação dos dados de observação relativos ao objeto (trechos da história) em plena relação com os dados de observação relativos à ação (previsão /antecipação), por uma coordenação inferencial que, ao mesmo tempo, torna possível esse relacionamento e objetiva, finalmente, a leitura dos dados de observação.

Sabemos que nesse jogo de coordenações operatórias o “como” é, na realidade, um novo “porquê”, mas aplicado à interpretação precedente e alargando o

sistema de relações causais com que Amélia se contentava, de maneira a preencher suas lacunas até atingir um modelo considerado completo. Cada observação ou estabelecimento de relação vai rapidamente de encontro a dificuldades ou perturbações que exigem compensações por parte de Amélia. Quer tenha se tratado de ações próprias a serem ajustadas progressivamente por ela para atingir seu objetivo (“como fazer”), ou do seu ajustamento às ações dos episódios expressos nos trechos da história fornecidos (“como tal fato aconteceu?”), parece portanto haver semelhança entre as iniciativas sucessivas, e isso no sentido de regulações ou correções progressivas, portanto no sentido de uma equilibrção.

Assim, a característica inevitável da necessidade de explicação causal⁴ não poderia ser limitada à tomada de consciência da ação material, pois embora nesse nível inicial já haja passagem da consciência do objetivo (bem como do resultado) à dos meios, essa interiorização da ação leva, no plano da ação refletida, a uma consciência dos problemas a resolver e daí à consciência dos meios cognitivos (e não mais materiais) empregados para resolvê-los. Exemplo disso está na valorização do ponto de partida inventado por Amélia (estado inicial da história) e no intervalo compreendido entre os pontos de partida e de chegada (estado inicial e final da história). O sucesso alcançado por Amélia pode ser atribuído, portanto, ao fato de ela considerar a totalidade da história no seu desenrolar espaço-temporal e causal. **(Anexo 2)**

A tomada de consciência da aluna envolve a abstração refletidora que, na direção C, é responsável pelas estruturações de formas operatórias e permite, conseqüentemente, uma interpretação dedutiva dos acontecimentos na direção dos objetos (C’): donde a formação das explicações causais por atribuição das

⁴ A passagem da ação para a conceituação consiste em uma espécie de tradução da causalidade em termos de implicação, que nesta pesquisa se manifesta justamente no esforço de estabelecer relações entre as diversas partes da história, ordenando-as, coordenando-as e integrando-as.

operações aos próprios objetos, promovidos assim à condição de operadores eficazes. Mas tais atribuições ainda permanecem inconscientes, do ponto de vista da própria aluna, uma vez que ela utiliza-se de raciocínios “concretos”, embora estruturados logicamente. Isto significa que se a conceituação começa a guiar a ação de Amélia, já que ela inventa/prevê as partes da história que podem vir a anteceder e a suceder cada trecho recebido, antes mesmo de escrevê-los, é porque existe um princípio de coordenação inferencial baseado em uma representação de estrutura narrativa. Porém, esse progresso da conceituação fica limitado a esse ponto, pois a Amélia não chega a coordenar todos os trechos da história recebidos, a não ser após constatações. Prova disso está na diferença entre a ordem de sucessão dos trechos recebidos da história que ela organiza na mesa inicialmente, e a ordem de sucessão que ela, finalmente adota para colá-los. A coordenação se torna possível somente com a ajuda de condutas experimentais (ela escreve, lê e constata a contradição, apaga e reescreve) que suscitam, então, um problema quanto às relações entre a ação e a conceituação: o fato de Amélia mostrar que ela não deduz tudo e que suas ações ainda são necessárias.

Não se pode dizer, então, nessa situação, que a ação precede a conceituação. Ela só precede as interpretações momentâneas, mas resulta de uma antecipação inferencial concebida a título de conjectura, servindo o próprio ato da escrita como simples controle, salvo imprevistos. Trata-se, portanto, de uma alternância entre conceituações e ações. A tendência é que essas tentativas representem uma parte cada vez maior na conceituação de Amélia, sob a forma de coordenações inferenciais para que, posteriormente, estas coordenações inferenciais sejam suficientes para garantir uma programação consciente e total da ação.

Esta marcha progressiva em direção ao equilíbrio comporta, certamente, uma direção, mas de modo algum, uma finalidade. A procura pelas razões dos fatos

nos trechos da história recebida e a constatação de contradições na escrita conduziram Amélia a soluções que levantaram novos problemas com suas novas soluções, e assim por diante. Essa sucessão comporta uma direção, a que conduz de **P** a **C** e **C'**⁵. Piaget (1974/b) explica que essa direção oscila entre uma determinação pelo passado e uma abertura sobre novidades imprevisíveis, e isso apenas em cada etapa e não antecipadamente, pois é só através dos instrumentos dedutivos construídos nessa etapa que a nova e imprevisível construção aparece retrospectivamente como necessária. Trata-se, então, de uma direção sem finalismo, o que é exatamente a característica comum de uma equilibração.

As narrativas escritas de Greice (11 anos) e Amélia (11a 9m):

Em estudo anterior⁶ tínhamos visto que nem sempre a identificação dos problemas pressupõe a resolução dos mesmos, pois para resolvê-los é preciso que o sujeito coordene suas ações num sistema de conjunto (coordenações conceituadas).

Na situação de produção aqui apresentada o mesmo fato do estudo anterior parece se repetir, pois presenciamos, mais uma vez, que são as coordenações inferenciais que comandam a leitura dos dados de observação.

A diferença na qualidade das narrativas escritas pelas meninas está relacionada com os tipos de regulações apontados por Piaget (1974/a) no que se refere aos progressos da ação. Assim, é possível distinguir em Greice um tipo mais elementar de regulações, denominadas “regulações automáticas”, e em Amélia, um segundo tipo denominado “regulações ativas”. As primeiras só levam a

⁵ Processos que levam da periferia **P** para as regiões centrais da ação **C** e dos objetos **C'**, denominados de processos de interiorização ($P \rightarrow C$) e de exteriorização ($P \rightarrow C'$), onde o progresso de um acarreta o progresso do outro (Piaget, 1974/a).

⁶ Análise dos dados de Sheila e Stela, apresentados no projeto de tese da autora (nov./2008). Enquanto a Sheila se mostrou desinteressada em querer superar pontos conflitantes para o leitor em sua própria história, a Stela buscou resolvê-los apresentando progressos na ação através de regulações ativas.

uma tomada de consciência em relação aos resultados do ato. São determinadas de fora, em função dos semi-êxitos (esboço da situação problema na história) ou dos fracassos parciais (horário do relógio da igreja) durante as tentativas hesitantes de Greice para atingir o objetivo da tarefa. Nas regulações ativas, a tomada de consciência decorre da intencionalidade da escolha feita por Amélia quando ela altera certos resultados (ordem inicial das tiras de papel) para analisar os meios empregados, isto é, o melhor local para colar as tiras ao longo da cadeia narrativa. Esta regulação ativa leva Amélia a considerar vários fatores ao mesmo tempo ao longo da narrativa, e todas as suas tentativas visam o ajustamento dos meios: ela escreve, lê e constata a contradição, apaga e reescreve, conforme vimos anteriormente.

A análise das narrativas escritas de Greice e Amélia indica que a tomada de consciência é solidária de uma compreensão progressiva que supõe a superação de um conflito que nem sempre se encontra latente (Greice), mas que, quando se encontra, ocasiona a necessidade de um resultado melhor ou de um compromisso (Amélia).

Ao pensarmos nessa passagem geral da abstração empírica à abstração refletidora⁷, podemos dizer que no nível mais elementar de Greice há, certamente, consciência dos dados de observação utilizados, percebidos em relação ao objeto, bem como dos fracassos ou êxitos parciais da ação. Mas as previsões e retroações permanecem muito limitadas, existe apenas uma lembrança muito incompleta da sucessão das ações, já que estas não são ordenadas. Com as abstrações refletidoras surgidas a partir do estágio em que se encontra Amélia, as coordenações manifestam-se, ao contrário, por meio de

⁷ Abstração “empírica” no que diz respeito aos dados de observação relativos à ação enquanto processo material. Por exemplo, quando a Greice utiliza o movimento da mão para “cortar” as frases da tira de papel. Abstração “refletidora” no que se refere às inferências extraídas das próprias coordenações, podendo permanecer inconsciente ao sujeito (coordenações inferenciais) ou consciente (abstração refletida). Por exemplo, quando a Amélia constata contradições em sua história e supera tal conflito reescrevendo novamente partes da história.

um alargamento do campo da consciência, no duplo sentido antecipador (encontrar progressivamente os meios para tornar coerente a estrutura narrativa) e retrospectivo (reconstituir a seqüência narrativa já escrita).

Parece evidente, portanto, que entre os progressos das regras próprias à ação do sujeito e os progressos das coordenações que se tornam explicativas, existe uma estreita relação: as regras são guiadas, primeiramente, pelas observáveis sobre o objeto e as coordenações apelam para estruturações operatórias endógenas, prolongando aquilo que representa, nas regulações cada vez mais complexas, a parte das atividades do sujeito (Piaget, 1974/b).

Assim, se o exemplo da narrativa escrita de Greice é de caráter material e causal, visto que suas ações são guiadas por índices perceptivos, a narrativa escrita de Amélia é de natureza implicativa, no sentido das ligações entre significações, portanto, da “implicação significativa”. Isto quer dizer que a antecipação dos fatos da história só ocorre para Greice com a condição de colocar uma tira de papel por vez, considerando assim um trecho de informação após o outro durante a escrita de sua narrativa. Suas antecipações recaem, então, sobre as informações anteriores expressas nos trechos da história recebidos. No caso de Amélia, as suas antecipações supõem deduções construtivas, com inferências relativas ao futuro, ao espaço longínquo e ao possível. Vemos, portanto, a oposição existente entre as coordenações materiais de um em um (Greice) e as coordenações mentais por conjuntos simultâneos (Amélia), sendo que nestas coordenações mentais de Amélia a operação é ainda uma ação, visto que é construtora de novidades, mas é uma ação “significante” e não mais orientada pela atividade perceptiva, porque os meios que ela utiliza são de natureza implicativa e não mais causal. É neste sentido que o sistema das implicações significantes de Amélia fornece um elemento que não é compreendido, nem nos objetivos, nem nos meios empregados: é a determinação das razões (“Por que será que Felipe não compareceu ao colégio?

Por que será que a Bianca está desacordada?”), sem as quais os sucessos representam apenas fatos sem significado, conforme evidenciamos na narrativa escrita de Greice.

A esse respeito, Piaget (1974/b) explica-nos que partindo dos fenômenos mais aparentes para procurar sua razão, a explicação apenas fará deslocar o problema ou, antes, levantá-lo novamente a propósito da explicação encontrada. Isto porque partindo de um modelo A, que explica o fenômeno periférico P, isolando a razão, tratar-se-á, em seguida, de encontrar o porquê ou o como de tal transformação invocada no modelo A, donde a necessidade de um novo modelo B relacionado a um dos aspectos de A. E assim por diante, com uma alternância sem fim dos porquês e dos como. Essa seqüência de “razões” atinge, por aproximações sucessivas as regiões centrais (C’), o objeto.

De acordo com Piaget, “compreender consiste em isolar a razão das coisas, enquanto fazer é somente utilizá-las com sucesso, o que é, certamente, uma condição preliminar da compreensão, mas que esta ultrapassa, visto que atinge um saber que precede a ação e pode abster-se dela” (1974/b, p. 179) . Deste modo, estender a pesquisa das razões ao mundo infinito dos possíveis exige, seguramente, uma ultrapassagem da ação, tendo em vista que as soluções começam a aparecer previamente, como no caso de Amélia. Compreender ou encontrar os motivos passa a se constituir um fim permanente e global, cuja influência se traduz por processos de equilíbrio conjunta, bem mais do que por um mero finalismo. Este processo envolve a elaboração das negações que, por sua vez, supõe abstrações com reflexão.

Considerações finais

É certo que além das duas obras de Piaget que fundamentam este trabalho, os estudos de Axt (1996), Rego (1986), Lins e Silva; Spinillo (2000, 1998) e de Spinillo (2001, 1997, 1996) acrescentam aspectos importantes de serem

considerados na continuidade da pesquisa em questão, especialmente no aprimoramento do sistema de análise.

O primeiro aspecto diz respeito às *categorias narrativas* que parecem ser obrigatórias tanto para a constituição de um esquema canônico (estruturação narrativa) como para a estruturação cognitiva do sujeito. Nesse sentido, os exemplos apresentados confirmam a afirmação de Lins e Silva; Spinillo (2000) ao mostrarem que os níveis de domínio do esquema narrativo de Greice e Amélia são diferentes, não dependendo de fatores como a idade e o ano de escolaridade, mas de um caminho a ser percorrido para a aquisição de um esquema narrativo mais elaborado que se manifesta na escrita de textos.

A conclusão de Spinillo (1996) de que a inclusão de uma situação problema na história surge como elemento mobilizador no estabelecimento de novos recursos coesivos por parte do narrador na tentativa de construir um texto que faça sentido, deve ser considerada na análise desta investigação tendo em vista que a coesão é um dos fatores de coerência que contribui para a constituição do texto enquanto tal. Ou seja, a coesão tem relação com a coerência na medida em que é um dos fatores que permite calculá-la (Koch, 1990).

Embora este trabalho não tenha se dedicado à análise da coesão nas narrativas apresentadas, seria interessante observar se existe diferença, tanto em número como em tipos de coesivos, entre as duas narrativas aqui apresentadas, tendo em vista o esboço da situação problema na história de Greice e o desenvolvimento da mesma na história de Amélia.

O segundo aspecto refere-se à *coerência* que, de acordo com Spinillo (2001) não pode ser compreendida como sendo a estrutura da história. Os fatores considerados importantes pelas autoras no estabelecimento da coerência permitiram-lhes a identificação de três níveis distintos. Estes níveis sugerem uma progressão na habilidade de produzir histórias coerentes, e podem ser

observados também nos exemplos de Greice e Amélia. Enquanto a primeira menina produziu uma história cuja compreensibilidade é comprometida por um tópico que não se mantém, por episódios desconectados e por um desfecho que apresenta pouca relação com os episódios, a segunda menina produziu uma história com um tópico definido que foi mantido ao longo da narração, com episódios articulados entre si e articulados com o desfecho ao final do texto.

O terceiro aspecto diz respeito à *situação de produção*. Conforme já vimos, de acordo com Spinillo (2001) as crianças de 8-9 anos apresentavam produções mais estáveis em diferentes situações, quando comparadas com as crianças menores. Se para a autora uma habilidade narrativa bem desenvolvida deve prescindir de apoios externos quando o domínio do esquema narrativo já está incorporado, internalizado na criança, então podemos levantar as seguintes perguntas: considerando que a natureza do tipo de apoio (visual ou lingüístico) fornecido por Spinillo e outros pesquisadores facilitaram a escrita de histórias, que resultados podemos obter de uma pesquisa cujo tipo de apoio, em diferentes situações, teve por objetivo envolver uma maior regulação ativa do sujeito, justamente para poder acompanhar o seu progresso na conceituação? Existiriam diferenças significativas na qualidade das narrativas conforme a situação de produção proposta?

À descoberta das autoras de que a produção oral e a produção escrita são favorecidas tanto por seqüência de gravuras que sugerem uma situação problema como pelo apoio lingüístico através de texto-modelo (história lida para a criança) na situação de reprodução, podemos acrescentar o fato de que, embora as situações de produção desta investigação tenham sido variadas a cada encontro, todas as tarefas propostas demandavam a reflexão das alunas no sentido de uma reorganização conceitual, com o intuito de mobilizá-las para a

elaboração de uma situação problema ou do *nó narrativo*, característico de uma narrativa conto.

Deste modo, a premissa de que a narrativa conto relaciona-se com a capacidade de distanciar-se do real para operar com hipóteses no plano do possível esteve presente ao longo da investigação, orientando a elaboração de cada tarefa proposta pela professora-pesquisadora, especialmente no que diz respeito à natureza do apoio lingüístico fornecido, no sentido de: a) “provocar” a invenção de uma situação problema; b) conseguir coordenar mais de uma variável, através de regulações ou correções progressivas; c) oportunizar a necessidade de explicação causal.

A análise dos dados de Greice e Amélia confirmam ainda mais as premissas de pesquisa apresentadas no projeto de tese que, a partir das leituras posteriores já realizadas, ganham novos elementos. Desta forma, os três aspectos mencionados anteriormente apontam para a integração dos diferentes tipos de conhecimento (estrutura narrativa, coerência e coesivos) a ser coordenado em um todo significativo pelo narrador. Além disso, mostram-se relevantes para a elaboração do sistema de análise desta investigação.

Referências bibliográficas

AXT, Margarete. Estruturação de histórias no computador e desenvolvimento cognitivo. In: OLIVEIRA, Vera Barros (Org.). *Informática em Psicopedagogia*. São Paulo : Editora SENAC, 1996. p. 35-53.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; TRAVAGLIA, Luis Carlos. *A coerência textual*. São Paulo : Contexto, 1990.

LINS E SILVA, M. E.; SPINILLO, A. G. A influência de diferentes situações de produção na escrita de histórias. *Psicologia : Reflexão e Crítica*. Porto Alegre – RS. v. 13, n. 3, p. 337-350, 2000.

LINS E SILVA, M. E.; SPINILLO, A. G. Uma análise comparativa da escrita de histórias pelos alunos de escolas públicas e particulares. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília – DF. v. 79, n. 193, p. 5-16. 1998.

PIAGET, Jean (1974/a). *A tomada de consciência*. Tradução: Edson Braga de Souza. São Paulo : Melhoramentos, Editora da Universidade de São Paulo, 1977.

PIAGET, Jean (1974/b). *Fazer e compreender*. Tradução: Christina Larroudé de Paula Leite. São Paulo : Melhoramentos, Editora da Universidade de São Paulo, 1978.

REGO, Lúcia Browne. A escrita de estórias por crianças: as implicações pedagógicas do uso de um registro lingüístico. *Revista de Documentação de Estudos em Lingüística Técnica e Aplicada*. PUC - SP. v. 2, n. 2, p.165-180, 1986.

SPINILLO, A.G. A produção de histórias por crianças: a textualidade em foco. In: CORREA, J; SPINILLO, A.; LEITÃO, S. (Orgs.). *Desenvolvimento da linguagem: escrita e textualidade*. Rio de Janeiro: NAU Editora : FAPERJ, 2001. p. 73-116.

SPINILLO, A.G. O uso de coesivos por crianças com diferentes níveis de domínio de um esquema narrativo. In: M. G. B. B. Dias ; A. G. Spinillo (Orgs.). *Tópicos em Psicologia Cognitiva*. Recife: Editora Universitária da UFPE, 1996. p. 84-119.

SPINILLO, A.G.; MARTINS, R.A. Uma análise da produção de histórias coerentes por crianças. *Psicologia: Reflexão e Crítica*. Porto Alegre - RS. v.10, n.2, p. 219-248, 1997.

ANEXO 1: Narrativa escrita de Greice*O sumiço da Bianca*

Era numa quinta-feira e o Felipe não veio a aula, sexta-feira também ele não compareceu dai os colegas pensaram que o Felipe estava doente, e passou sabado e domingo.

No dia seguinte, uma segunda-feira, Felipe chegou no colégio. Todos os colegas já sabiam o que havia acontecido. 1

Dai ele foi na igreja orar pela sua tia que já esta morta e ele foi ver as horas

No relógio da igreja que havia ali perto eram quase onze horas da noite. 2)

Só que o relógio da igreja estava erado e era 18 horas

Bianca

O Felipe estava preocupado com a Bianca porque ele não via a desde manha na escola, ele resolveu procurá-la. então

Felipe não agüentava mais andar, ia parar e esperar sentado no chão até que viesse alguém ao seu encontro. Mas, de repente, ouviu um ruído de passos. 3

Ele foi para casa e contou para todos que Bianca, avia sumido dai o seu José seu amigo falou:

- Calma, menino! Não faz bem falar tudo de uma vez! Tem que ter cautela! Então foi isso que aconteceu? E onde é que está a Bianca? Se ela está desacordada, é perigoso deixá-la sozinha. 4

Eu tenho que ir embora a minha esposa esta me esperando, o garoto falou:

- Obrigado por tudo, Seu José! - exclamou Felipe acenando enquanto entravam no carro, 5)

para ir ao super com o seu pai e eles compraram as coisa e foram embora e já estava de noite e.

Durante a noite, os pais dos garotos não conseguiram dormir. Haviam saído várias

LA

vezes para procurá-los, mas sem encontrar nada nem ninguém que pudesse informar alguma coisa. 6

E eles foram pra casa de manhã e a Bianca já tinha voltado e ela contou que tinha sido seqüestrada e ela fugio deles. E nunca mais foi seqüestrada todos viveram feliz para sempre .

Fim!

ANEXO 2: Narrativa escrita de Amélia**O Sequestro**

Era uma vez um menino chamado Felipe. Um dia o Felipe foi sair, com a sua amiga chamada Bianca. Eles foram até a praça e a Bianca disse:

- Tem um carro nos seguindo desde lá da sua casa.

E o Felipe disse:

- Calma Bianca, eles vão sair.

E um homem grita e disse:

- Vem cá menino.

E a Bianca disse:

- Não vai Felipe.

Então foram os dois. E o cara disse:

- Vamos dar um volta.

Passou 2 horas e o homem, largou eles numa casa velha, e deu uma paulada na cabeça da Bianca. E ela desmaiou. E o Felipe, ligou para seu José o seu vizinho, e marcou um encontro com ele, e Felipe não conseguia parar sentado esperando o seu José.

Felipe não agüentava mais andar, ia parar e esperar sentado no chão até que viesse alguém ao seu encontro. Mas, de repente, ouviu um ruído de passos.

E era seu José, o Felipe começou a contar o que aconteceu e seu José disse:

- Calma, menino! Não faz bem falar tudo de uma vez! Tem que ter cautela! Então foi isso que aconteceu? E onde é que está a Bianca? Se ela está desacordada, é perigoso deixá-la sozinha!

Em quanto o Felipe e seu José tentavam acordar a Bianca, e seu José e o Felipe escutaram um relógio bate.

No relógio da igreja que havia ali perto eram quase onze horas da noite.

Durante a noite, os pais dos garotos não conseguiram dormir. Havia saído várias vezes para procurá-los, mas sem encontrar nada nem ninguém que pudesse informar alguma coisa.

Emquanto eles esperavam um telefonema. E seu José ligou para a mãe do Felipe, e ela disse:

- Alo.

E seu José disse:

- O Felipe e Bianca, eles foram seqüestrados.

Ela perguntou:

- Onde vocês estão?

Passou mais 2 horas eles chegaram na casa do Felipe, e o Felipe disse:

- Obrigado por tudo, Seu José! - exclamou Felipe acenando enquanto entravam no carro.

No dia seguinte, uma segunda-feira, Felipe chegou no colégio. Todos os colegas já sabiam o que havia acontecido.

E eles ficaram felizes para sempre.

Fim !!!