

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

Flávia Isaia Pinheiro

**Piaget e as histórias infantis:
uma aproximação possível para
*alfabetizar letrando***

Porto Alegre
2004

Flávia Isaia Pinheiro

Piaget e as histórias infantis:
uma aproximação possível para
alfabetizar letrando

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação. Aprovada em 29/10/2004.

Orientadora:

Profa. Dra. Maria Luiza Becker

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Analice Dutra Pillar

Profa. Dra. Lia Beatriz de Lucca Freitas

Profa. Dra. Vera Teixeira de Aguiar

Porto Alegre
2004

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO-NA-PUBLICAÇÃO-CIP

P654p Pinheiro, Flávia Isaia
Piaget e as histórias infantis : uma aproximação possível para alfabetizar letrando / Flávia Isaia Pinheiro. - Porto Alegre : UFRGS, 2004.
f.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2004. Becker, Maria Luiza, orient.

1. Literatura infantil - Pensamento - Criança. 2. Estruturação do real - Letramento. 3. Literatura infantil - Escola - Processo cognitivo. 4. Piaget, Jean. I. Becker, Maria Luiza. II. Título.

CDU - 82-93:159.922.7

Bibliotecária: Jacira Gil Bernardes - CRB-10/463

SUMÁRIO

LISTA DE QUADROS	7
RESUMO	8
ABSTRACT	9
1 INTRODUÇÃO	10
2 ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E OBJETO DE PESQUISA	14
3 A LITERATURA INFANTIL E A CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO DA CRIANÇA	18
3.1 AS CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DE JEAN PIAGET	23
3.2 A LITERATURA INFANTIL IDEAL: REALISTA OU FANTASISTA	43
3.3 A METODOLOGIA DE PESQUISA	54
3.4 APROXIMAÇÃO DE OUTROS ESTUDOS DE CASO	56
3.5 REFLEXÕES A PARTIR DO ESTUDO DE CASO PILOTO	62
4 A INTERAÇÃO DA CRIANÇA COM LEITURAS DE LIVROS	66
4.1 OS PRIMEIROS CONTATOS	66
4.2 A ENTREVISTA PILOTO	70
4.3 O GRUPO DE CRIANÇAS SELECIONADO	72
4.4 A ENTREVISTA DEFINITIVA	77
4.5 A ACOLHIDA NA TURMA	87

4.6 O TRABALHO ESCOLAR COM A LITERATURA INFANTIL	90
5 LETRAMENTO E ESTRUTURAÇÃO DO REAL	104
5.1 CATEGORIA LETRAMENTO	105
5.2 AS SUBCATEGORIAS DO LETRAMENTO	115
5.2.1 Conhecimento sobre práticas de leitura e escrita	115
5.2.2 Qualidade e adaptação da história	116
5.2.3 Leitura de imagens	117
5.2.4 Leitura do texto escrito	119
5.2.5 Relatos de experiências vividas a partir da história	121
5.2.6 Comentários apreciativos/antecipação/criação de alternativas para a história	122
5.3 CATEGORIA ESTRUTURAÇÃO DO REAL	125
5.4 AS SUBCATEGORIAS DA ESTRUTURAÇÃO DO REAL	140
5.4.1 Espaço	140
5.4.2 Tempo	141
5.4.3 Causa	142
5.4.4 Recursos de expressão	144
5.4.5 Organização do pensamento	145
5.4.6 Criatividade e imaginação	147
6 O PENSAMENTO INTUITIVO E A OBJETIVIDADE NAS NARRATIVAS	150
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	175
8 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	184
9 BIBLIOGRAFIA RECOMENDADA	189
ANEXOS	191

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Guia de aspectos a serem avaliados na imagens dos livros ilustrados	36
QUADRO 2 – As características qualitativas das práticas de leitura de histórias	38
QUADRO 3 – As histórias utilizadas por Piaget	45
QUADRO 4 – Atividades desenvolvidas com a literatura infantil na escola (formais e informais)	90
QUADRO 5 – Exemplo de um dos fatores da compreensão nas Histórias	114
QUADRO 6 – Avanços significativos das categorias Letramento e Estruturação do Real a partir da Entrevista II	154

Ao concluir este trabalho quero agradecer...

... em primeiro lugar, com muita admiração, à minha professora orientadora Maria Luiza Becker, que acompanhou meus primeiros passos como pesquisadora, etapa por etapa, mostrando-se uma orientadora sempre disponível, envolvida e comprometida com o trabalho.

... aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em especial, às professoras Maria Helena Degani Veit e Iole Maria Faviero Trindade.

... aos colegas do grupo de orientação, cujas trocas foram fundamentais para que crescêssemos juntos durante o percurso.

... à colega Jaqueline Linch, por sua ajuda quanto à indicação da escola e mediação feita junto à professora da turma pesquisada para a realização desta investigação.

... à direção, supervisão, funcionários e aos colegas professores da escola municipal pesquisada, que mostraram-se sempre muito atenciosos nos momentos em que necessitei de algum auxílio.

... a todos os colegas da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, minha grande escola, que persistem lutando por uma educação pública de qualidade. Minha homenagem, em especial, à professora das crianças aqui pesquisadas.

... às crianças que participaram desta pesquisa: Alessandra, Andrea, Daniela, Bernardo, Guilherme e Hermes, que me ensinaram a beleza de ser pesquisadora.

... à minha amiga de infância Branca Maestri, que esteve sempre ao meu lado, transmitindo-me apoio, confiança e afeto.

... e não poderia deixar de agradecer aos meus familiares, especialmente ao meu pai (*in memoriam*), que apoiou minha decisão de ingressar no Programa de Mestrado, e à minha mãe, que se preocupa com a minha felicidade.

Dedico esta dissertação ao Pedro que participou junto comigo de todas as etapas, tornando a minha vida mais bela.

Das Utopias

Se as coisas são inatingíveis...ora!
Não é motivo para não querê-las...
Que tristes os caminhos, se não fora
A presença distante das estrelas!
(Quintana, 1983, p.112)

RESUMO

Esta dissertação apresenta como propósito de pesquisa compreender e explicar como a literatura infantil contribui para a construção do pensamento das crianças: como a criança assimila a história que lhe é lida ou contada? A reflexão acerca dos processos cognitivos e suas inter-relações com a literatura infantil tem por hipótese de que esta pode desencadear, através do seu conteúdo, as ações vividas pela criança, ou seja, a criança passa a relacionar suas experiências de vida com o que está no livro. Nesse sentido, a história do livro pode trazer uma contribuição importante para a Estruturação do Real.

O trabalho fundamenta-se especialmente nas contribuições de Jean Piaget e utiliza o estudo de caso como estratégia de pesquisa. A investigação foi realizada com um grupo de seis crianças, cujas idades variavam entre 6 e 7 anos, que freqüentavam uma turma de 1º ano, do 1º Ciclo de uma escola pública da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, ao longo do segundo semestre de 2003. O grupo foi observado em contextos que envolviam a literatura infantil dentro da escola. O procedimento de avaliação do processo cognitivo das crianças deu-se através de entrevistas clínicas – a primeira, realizada em setembro, e a segunda, em dezembro. O processo cognitivo dessas crianças é entendido aqui como sendo aquele que assinala a passagem dos raciocínios pré-conceptuais (transduções) para a atividade representativa de ordem operatória. O ato de escutar, recontar, comentar e discutir as histórias, presente tanto nas entrevistas clínicas como no trabalho escolar com a literatura infantil, privilegiou a narrativa (linguagem) das crianças, justamente por reconhecer a importância da mesma, tanto no que diz respeito ao começo como ao avanço da conceituação.

Os resultados desta pesquisa apontam para a existência de um caminho solidário entre Letramento e Estruturação do Real, inclusive no que diz respeito à confirmação da hipótese inicial referente à relação estabelecida pela criança entre suas experiências de vida e as histórias guardadas nos livros infantis, tanto de tendência realista como fantasista. A qualidade das trocas simbólicas ocorridas entre as crianças e a professora durante as situações sistemáticas de interação com a literatura infantil produziu avanços significativos no quadro da representação cognitiva de todas as crianças, quando foram comparados os dados obtidos na segunda entrevista com aqueles da primeira. Além disso, a pesquisa confirma as contribuições de Piaget no que diz respeito ao pensamento intuitivo das crianças pesquisadas, as quais manifestaram raciocínios aparentemente operatórios, porém ligados a uma configuração perceptiva. Esses raciocínios indicam que para a criança compreender a ordem (seqüência da história) preestabelecida no objeto livro são necessárias ações ordenadas no plano da representação, bem como sua interação com o objeto livro e o adulto intérprete-leitor.

PALAVRAS-CHAVES: Letramento: Literatura Infantil. Estruturação do Real.

ABSTRACT

The objective of this survey is to understand and explain how the children's literature contributes for the thought construction in children: How does a child assimilate the story, which is read or told to him/her? The reflection about the cognitive processes and their inter-relationships with children's literature supposes that such reflection can provoke, through its content, the actions lived by the child, that means, child begins to relate his/her life's experiences to the content of the book. In this sense, the book's story can bring an important contribution to the Structuring of the Real Life.

The work is mainly based on the Jean Piaget's contributions and uses the case study as survey strategy. The survey was developed with a group of children whose ages varied between 6 and 7 years old, at the first level of Elementary School, in a public school of the Municipal Teaching System of Porto Alegre town, during the second semester of 2003. The group was followed in contexts involving the children's literature within the school. The evaluation procedure of the children's cognitive process was based on clinical interviews – the first one in September, and the second in December. The cognitive process of these children is understood as the one showing the passage from preconceptual reasoning (transductions) to the operating-type representative activity. The act of hearing, retelling, commenting and discussing the stories, shown both during the clinical interviews and school work on children's literature, has privileged the children's narration (language), just because of the recognition of its importance for the beginning and advance of judgments.

The results point to the existence of a solidary way between the Real Life Litteracy and Structuring, including the confirmation of the initial hypothesis as to the relation established by the child between his/her life experiences and the stories in the children's books, both real and imaginative trend. The quality of symbolic changes occurred between the children and the teacher during the systematic interactive situations with the children's literature has produced meaningful advances in the cognitive representation table of all the children, when comparing the data obtained during the second interview to the ones of the first interview. Furthermore, the survey confirms the Piaget's contributions to the intuitive thought of the surveyed children, who showed apparently operating rationing but linked to a perceptive configuration. This kind of rationing indicates that for the child understands the preestablished order in the book (story sequence) ordered actions are necessary during the representation as well as their interaction with the book and the adult interpreter – reader.

KEY WORDS: Litteracy: Children's Literature. Real Life Structuring.

INTRODUÇÃO

Desde o ano de 1999 venho tendo a oportunidade de percorrer várias escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, na qualidade de assessora de alfabetização, o que, então, tem levado-me a diversas indagações. Talvez a principal é a de descobrir junto às professoras alfabetizadoras quais os usos que elas e os alunos fazem da literatura infantil na escola. Em que medida o acervo da biblioteca é valorizado e disponibilizado na intenção de *alfabetizar letrando*?

Sempre pensei no uso da biblioteca como mais um espaço destinado à aprendizagem dentro da escola e causava-me admiração escutar algumas falas das professoras de 1º Ciclo do tipo: “A biblioteca não faz empréstimo de livros para os alunos que não sabem ler”, “A gente não tem horário para ir na biblioteca, só para pegar uma caixa de livros e trazer para a sala”, ou “Nossas turmas não têm horário para usar a biblioteca”.

Alfabetizar letrando significa incorporar a palavra letramento em nosso vocabulário educacional, uma vez que já compreendemos que o nosso problema não é apenas ensinar a ler e a escrever, mas é, também e principalmente, levar as crianças a fazer uso da leitura e da escrita, envolvê-las em práticas sociais de leitura e de escrita (SOARES, 1998, p.47). Ao mesmo tempo, sabemos que a escola não pode abrir mão do compromisso com a alfabetização (ensinar a ler e a escrever), tendo em vista que a alfabetização deveria garantir possibilidades maiores de letramento.

Como pesquisadora ocupada com a temática da alfabetização, a minha reflexão vem se centrando nas *orientações de letramento* que envolvem a literatura infantil dentro da escola: *Em que medida a literatura infantil contribui para a construção do pensamento das crianças?*

A interação com leituras de livros permite à criança desenvolver-se como leitora, uma vez que ouvindo, discutindo e representando histórias escutadas ela consegue estabelecer relações entre a linguagem oral e as estruturas do texto escrito. É

fundamental portanto que durante esta interação a língua oral e a língua escrita possam constituir duas modalidades de um mesmo objeto – a linguagem verbal.

Deste modo, a apresentação da escrita como uma forma de expressão de sentidos através da literatura infantil é imprescindível para que as crianças possam utilizar a experiência que trazem com a língua oral e com outras formas de representação no desenvolvimento do processo de construção da escrita.

Refiro-me, portanto, à importância de levar o aluno a aprender não apenas a fazer sentido dos livros, mas também a falar ou representar esse sentido, a estender sua compreensão de livros para outros contextos situacionais, usando o seu conhecimento de mundo, ficcionalizando ou alterando histórias. Tais atividades remetem-nos à teoria de Jean Piaget e, principalmente, ao papel que as atividades representativas exercem no contexto do desenvolvimento cognitivo infantil. Assim, falar ou representar o sentido dos livros significa, nesse caso, que a compreensão do objeto livro pelo sujeito está relacionada com a sua possibilidade de reconstrução deste objeto, uma vez que entendemos o sujeito como sendo alguém que aprende basicamente através de suas próprias ações sobre os objetos do mundo, e que constrói suas próprias categorias de pensamento ao mesmo tempo que organiza seu mundo. Ao falar ou representar o sentido de uma história guardada no livro, a criança utiliza-se de esquemas assimiladores disponíveis, os quais muitas vezes são insuficientes para que ela compreenda a totalidade da história.

Este estudo, além de discutir as relações existentes entre letramento, alfabetização e processos de aprendizagem, centra-se na interação da(s) criança(s) com a literatura infantil e apresenta como propósito de pesquisa compreender e explicar como a literatura infantil contribui para a construção do pensamento das crianças.

No segundo capítulo, apresento alguns momentos que se relacionam ao meu processo de construção de conhecimento da língua escrita durante a época de infância, tanto na escola como fora dela. Também destaco aspectos que foram significativos em minha trajetória enquanto professora e assessora de alfabetização, os quais passaram a ser fundamentais para a construção de meu objeto de pesquisa.

No Capítulo 3 discuto as relações entre letramento e alfabetização com a finalidade de direcionar o estudo para a iniciação lúdica da criança no mundo da

literatura infantil e apresentar minhas questões de pesquisa à luz da teoria piagetiana e dos estudos de Montoya (1996) e Corso (1993). Esses estudos, além de tornarem a teoria de Piaget ainda mais consistente ao comprovarem que as atividades representativas contribuem para a estruturação operatória do pensamento, encorajaram-me no sentido de querer pesquisar a interação das crianças com as histórias infantis também no plano da representação.

Ainda nesse capítulo trago a discussão da descoberta e da própria metodologia utilizada por Piaget (1923) em uma de suas experiências com crianças de 6 a 8 anos de idade, onde uma criança contava à outra a história que lhe havia sido lida pelo adulto experimentador.

Diante do pressuposto de que a literatura infantil pode contribuir para a construção do pensamento da criança, apresento também minha busca bibliográfica na área da literatura infantil (Coelho, 1993; Abramovich, 1995; Cadermatori, 1994; Held, 1997; Bettelheim, 1980; Teberosky, 2003), a fim de estabelecer uma interlocução com o problema de pesquisa e discutir se existe um tipo de literatura infantil que mais contribui nessa construção do pensamento da criança.

Apresento, ainda nesse terceiro capítulo, a metodologia de pesquisa adotada cuja unidade central de análise é a representação cognitiva da criança, através de *estudo de caso*. Remeto-me novamente a Montoya (1996) e Corso (1993), com a finalidade de estabelecer uma aproximação com outros estudos de caso.

No Capítulo 4 descrevo como se deu a minha inserção no campo de pesquisa e destaco aspectos importantes referentes à entrevista piloto e à realização da entrevista definitiva com o grupo de crianças selecionado na turma de 1º ano, do 1º Ciclo. As entrevistas envolveram a utilização de duas histórias infantis: uma história conhecida da criança e a outra, desconhecida. Também descrevo como se deu a minha acolhida nessa turma e o trabalho escolar nela desenvolvido com a literatura infantil no intervalo de tempo entre a Entrevista I, realizada no mês de setembro, e a Entrevista II, realizada em dezembro.

No Capítulo 5 apresento as minhas categorias de análise referentes ao *Letramento* e à *Estruturação do Real*. Essas categorias incluem subcategorias cujas

definições são apresentadas, seguidas de exemplos que ilustram os avanços das crianças no que diz respeito à compreensão da história desconhecida na Entrevista II.

O Capítulo 6 apresenta a discussão dos resultados obtidos nesta pesquisa, estabelecendo um ordenamento das crianças de acordo com os seus avanços significativos referentes à história desconhecida e identificando os seus graus de *Letramento* e *Estruturação do Real*, com a intenção de compreender a solidariedade existente entre essas duas categorias de análise. Além de aprofundar a idéia de que a estruturação do real é a fonte das operações (Ferreiro, 2001), o Capítulo também retoma as colocações de Piaget (1923) acerca de sua experiência sobre a compreensão e a explicação verbais entre crianças da mesma idade à luz dos resultados aqui obtidos.

A pesquisa confirma a teoria no que diz respeito aos raciocínios aparentemente operatórios das crianças em relação às histórias, porém ligados a uma configuração perceptiva. Tal confirmação é evidenciada através da explicação dos aspectos operativos e figurativos do pensamento (Piaget, 1966) e de sua relação com as narrativas das crianças ao recontarem as histórias.

Concluindo, posso dizer que se trata de uma pesquisa cuja intenção é compreender os processos cognitivos e suas inter-relações com a literatura infantil, tendo por hipótese de que esta pode desencadear através do seu conteúdo as ações vividas pela criança, ou seja, a criança passa a relacionar suas experiências de vida com o que está no livro. Nesse sentido, a história do livro pode trazer uma contribuição importante para a Estruturação do Real. Creio ainda que as explicações decorrentes desta pesquisa possam vir a subsidiar práticas pedagógicas de professoras que já trabalham com a literatura infantil na escola, abrindo espaços para posteriores aprimoramentos ou novas pesquisas.

2 ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E OBJETO DE PESQUISA

Durante meu processo de construção de conhecimento a respeito da língua escrita, pude vivenciar dois momentos distintos: um de alfabetização e outro de letramento. Conceituarei a seguir cada um desses momentos.

Meu primeiro ano escolar foi marcado por práticas de sala de aula que se direcionavam unicamente para a “ALFABETIZAÇÃO: ação de ensinar/aprender a ler e a escrever”.(SOARES, 1998, p.47).

Aos sete anos, minha tia presenteou-me com um livro muito espesso, cheio de imagens de personagens atraentes na capa, como Lobo Mau, Chapeuzinho Vermelho, João e Maria, Soldadinho de Chumbo, Aladim, e assim por diante. Chamava-se *Boa Noite. Seleção de Contos Coloridos*.

Com este livro pude entrar num mundo mágico, com imagens que me fascinavam a cada quadrinho que o pedaço de texto fazia referência.

Nas férias de verão, eu já lia os *out doors* da *freeway* no caminho de viagem para a praia. A sensação era de que o mundo havia me aberto as portas! Sentia-me incluída ainda mais nesse mundo... Mundo que passava a fazer sentido, cada vez mais, para mim.

Foi fora da escola que aprendi a conhecer e a significar a importância da língua escrita na vida cotidiana, através do “LETRAMENTO: estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita” (SOARES, 1998, p.47).

Ah... Se a “tia Sandra” tivesse me ajudado a entender essa função social da escrita, possivelmente a construção de meus esquemas (cognitivos e afetivos) teria percorrido um caminho mais saboroso, já que como diz Soares (1998, p.47): “(...) o ideal seria *alfabetizar letrando*, ou seja: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais

da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, *alfabetizado e letrado*”.

Aliás, como é bonito acompanhar o trabalho de professoras alfabetizadoras que já conseguem deslocar a discussão do como para por quê e para quê ensinar e aprender a língua escrita!

Em 1989, ingressei no Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), onde estudei o conhecimento humano sob os pontos de vista filosófico, sociológico e psicológico, além da análise crítica das diversas teorias que envolvem o processo de ensino e aprendizagem.

Foi durante a graduação que conheci e aprofundei meus estudos sobre as pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky. Também pude interagir com colegas que já trabalhavam a partir da perspectiva construtivista.

A partir da minha entrada na Rede Municipal de Ensino, passei a interessar-me cada vez mais pela proposta de ensino por Ciclos de Formação, que vinha sendo discutida pelos professores e professoras das escolas. O que mais me encantava era a possibilidade de realmente efetivar-se nas escolas uma organização e planejamento pedagógico que se adequasse ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças conforme o seu ciclo de formação humana. Seria então uma reconceituação da escola que encontrava sustentação nas idéias de Piaget, Wallon e Vygotsky.

No ciclo em que atuei como professora (1º ciclo, ciclo da infância¹) sempre defendi a idéia de um trabalho que valorizasse as atividades lúdicas nos processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças. A partir desse momento, pude tornar a idéia mais viva, contando com a ação coletiva da maioria das colegas professoras do respectivo ciclo.

Penso que o ensino da leitura e escrita, bem como o desenvolvimento do vocabulário, pode ser considerado uma extensão da brincadeira da criança, pois esse aprendizado implica a assimilação da realidade, envolvendo o poder do símbolo e da imaginação.

Em minhas experiências profissionais anteriores sempre presenciei a repetência de alunos e alunas que, na verdade, não necessitariam do período de mais um ano letivo

¹ Ciclo de três anos, composto por crianças com idades de 6 a 8 anos e 11 meses.

inteiro para a aprendizagem da leitura e escrita. Muitas vezes, esses alunos sujeitavam-se a professoras que desconsideravam seus conhecimentos já construídos no ano anterior, ensinando-lhes o que eles já haviam aprendido.

Em outubro de 1998, aceitei o desafio de trabalhar como assessora de alfabetização na Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre (SMED). Essa oportunidade possibilitou-me observar a situação de crianças e adolescentes que, após o 1º ciclo, ou até mesmo ao final do 1º ciclo, ainda não conseguem ler e escrever. Essa situação é preocupante e remete-me ao que há de mais precioso na escola: as intervenções no processo de ensino e aprendizagem dos alunos e alunas.

Compartilho com Charlot² a idéia de que ninguém pode aprender no lugar do aluno: nosso ponto central na escola é a atividade intelectual do aluno. O papel do docente não é o de ensinar, mas de permitir ao aluno aprender. Muitas vezes, o professor deve ensinar para permitir ao aluno aprender (ensinar é meio, e não meta).

Os desafios impostos pela alfabetização ao longo da minha trajetória como estudante e educadora levaram-me a construir questões e hipóteses a respeito da importância de se “alfabetizar letrando”. Tais questões e hipóteses conduziram-me ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS e, mais especificamente, à Linha de Pesquisa Psicopedagogia e Educação.

Sabemos que as crianças que não são alfabetizadas mas que são letradas são crianças que convivem com livros, ouvem histórias lidas por adultos, pegam um livro e fingem que estão lendo, e assim por diante. Ainda não aprenderam a ler e a escrever, mas já têm um certo nível de letramento. Aprendem maneiras de ser leitor, aspecto que as práticas educativas em torno da alfabetização não deveriam negligenciar.

Foi escutando as histórias que “tia Sandra” contava através do livrinho que aprendi com um colega que “bicho pode falar nas historinhas”, já que a literatura sobrevive justamente por causa desse mundo imaginário que cria na cabeça das pessoas e no qual podemos viver a aventura do fantástico. Também não poderia deixar de mencionar mais uma vez o meu querido livro *Boa Noite* que possibilitou-me embarcar mais ainda nesta aventura do fantástico.

² Idéia extraída de sua palestra, durante atividade de formação da assessoria pedagógica da SMED/POA, em 23/10/2001.

Esse fascínio pela literatura infantil enquanto arte conduziu minha prática pedagógica desde os momentos em que eu fazia a “hora do conto” e o teatrinho com fantoches para a turma no período de estágio do Curso de Magistério até mais adiante, nos momentos em que as próprias crianças escolhiam na biblioteca da escola o livrinho que levariam para “ler” em casa, o livrinho que leriam no cantinho de leitura em nossa sala de aula ou nos momentos em que se organizavam para dramatizarem a história lida ou contada.

Penso que o meu engajamento com a proposta de Ensino por Ciclos de Formação trouxe-me novas reflexões acerca do que venho observando junto aos professores e professoras no que se refere à alfabetização e letramento.

Foi justamente pensando na importância de “alfabetizar letrando” que a nossa Assessoria Pedagógica de Alfabetização da SMED organizou o *Curso de Alfabetização* ao longo de 2001, direcionado aos professores que estivessem buscando conhecer e/ou compreender melhor o processo psicogenético de aprendizagem da língua escrita, a fim de qualificar suas intervenções didático-pedagógicas em sala de aula.

Trabalhei com as professoras a temática Literatura Infantil, enquanto gênero de leitura importante nesse fenômeno do letramento. Ampliei, posteriormente, minha reflexão acerca desta temática no trabalho final da disciplina Epistemologia Genética³, quando analisei algumas condutas de iniciação lúdica da criança no mundo da literatura, tendo como pano de fundo a Teoria da Assimilação de Jean Piaget.

Penso que a temática Epistemologia Genética e Práticas Escolares subsidia no que se refere à diversidade cognitiva observada em alunos que estão em processo de alfabetização e entrando no mundo do letramento.

Espero também que este trabalho de pesquisa venha enriquecer minha compreensão em relação aos processos cognitivos e suas inter-relações com a literatura infantil, bem como dar início à construção de uma trajetória de pesquisadora no meio acadêmico.

³ Disciplina oferecida pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFRGS e cursada na condição de aluna PEC no ano de 2001.

3 A LITERATURA INFANTIL E A CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO DA CRIANÇA

O letramento é, sem dúvida alguma, pelo menos nas modernas sociedades industrializadas, um direito humano absoluto, independentemente das condições econômicas e sociais em que um dado grupo humano esteja inserido; dados sobre letramento representam, assim, o grau em que esse direito está distribuído entre a população e foi efetivamente alcançado por ela (SOARES, 1998, p. 120).

Para continuar pensando sobre a importância de se *alfabetizar letrando*, gostaria de me servir de duas fontes inspiradoras que ao meu ver se complementam. Estou certa de que elas foram fundamentais para a construção de meu objeto de pesquisa.

A primeira fonte diz respeito a uma das colocações de Soares (1998, p.24) acerca do conceito de letramento: um indivíduo pode não saber ler e escrever, isto é, ser analfabeto, mas ser, de certa forma, letrado. Ao exemplificar esta idéia, a autora afirma:

[...] Da mesma forma, a criança que ainda não se alfabetizou, mas já folheia livros, finge lê-los, brinca de escrever, ouve histórias que lhe são lidas, está rodeada de material escrito e percebe seu uso e função, essa criança é ainda “analfabeta”, porque não aprendeu a ler e a escrever, mas já penetrou no mundo do **letramento**, já é, de certa forma, **letrada**.

A segunda fonte é o estudo de Terzi (1995, p.93) que discute o papel da oralidade para tornar a escrita significativa para crianças oriundas de famílias com baixo nível de escolarização e que tiveram pouco contato com a escrita na fase pré-escolar. Muitos dos dados trazidos por Terzi envolvem a influência da literatura infantil no letramento inicial das crianças, desde a análise puramente quantitativa que esses estudos fazem da história da leitura das crianças até a análise de caráter qualitativo presente no estudo etnográfico de Heath, conforme podemos verificar em alguns trechos que ilustram este “contraste”:

A preocupação com o letramento pré-escolar como um dos fatores determinantes do sucesso escolar na aprendizagem da leitura surgiu há décadas. Um dos trabalhos pioneiros foi o livro de Durkin (1966) *Children who read early* no qual a autora apresenta seu estudo sobre crianças que iniciavam a pré-escola e conclui que aquelas que nessa idade já conseguiam ler tinham tido nos anos anteriores uma rica participação em eventos de letramento, proporcionada pelos pais, principalmente leitura de livros infantis e trabalho com os sons das letras. Desde Durkin vários outros pesquisadores têm estudado os benefícios específicos da exposição da criança à leitura de histórias.

Entretanto, a análise que esses estudos fazem da história de leitura das crianças é quase que puramente quantitativa. Em sua maior parte ela é constituída de dados sobre o número de exposições da criança à leitura de histórias, a quantidade de material a ela disponível, frequência de participação em eventos de letramento, escolaridade, profissão e hábitos de leitura dos pais. A interação promovida pelos adultos com a criança não é foco de análise, o que nos leva a concluir que, para esses pesquisadores, a aprendizagem se dá, pura e simplesmente, através da participação da criança em eventos de letramento, independentemente das características destes e das características individuais da criança (cf. HEATH, 1982, 1983). (TERZI, 1995, p. 94)

O que me agrada no estudo de Terzi é que ela defende a necessidade de conhecermos as orientações de letramento dos alunos para que possamos compreender seus processos de aprendizagem.

Através destas duas “fontes inspiradoras” direcionei este estudo para a iniciação lúdica da criança no mundo da literatura.

Sabemos que a literatura se materializa no objeto livro, um produto cultural marcado pela tradição do mundo letrado, pertencendo ao universo da arte da palavra e da língua escrita. No entanto, não podemos esquecer que as experiências sensibilizadoras antecipam-se à leitura como prática institucionalizada pela escola. De acordo com Panozzo (2001, p.32), “O primeiro contato sensível e lúdico de interação com o objeto livro, quase sempre precede a introdução da criança no espaço destinado à habilidade leitora da palavra, corresponde ao mundo letrado, ao mundo da literatura”.

A autora afirma que a reflexão sobre o estatuto da teoria da literatura infantil é recente, uma vez que se trata de um gênero jovem. Foi a partir dos anos 70 que a

literatura infanto-juvenil passou a participar com destaque da formação educacional brasileira, em função da legislação da época⁴. Nas últimas décadas, pela intensa produção de obras na área, pelo incentivo dado à leitura a partir da legislação, o gênero cresceu em importância na formação do leitor e alguns estudos começaram a ser sistematizados:

Dentre os estudos teóricos da área da literatura, são funções da literatura infantil educar a sensibilidade da criança, pelo contato com a arte da palavra e da poesia; estimular a sua imaginação e atuar como um meio de contato com as problemáticas do ser humano, através dos temas abordados, apontamentos esses de Cadermatori (1987), Zilbermann (1989) e Bordini (1990). A tendência em aproximar-se do texto literário também é regida pela necessidade básica da cultura ocidental de apresentar e estruturar o mundo através de histórias, de estabelecer conexões de ordem cronológica e causal, de penetrar no mundo da fantasia. (PANOZZO, 2001, p.35)

Desta forma, ao participar do cotidiano da infância, o livro inicia como um material a ser explorado de forma sensível, para mais tarde ser compreendido em seu universo de linguagem verbal. Em outras palavras, o livro infantil pode ser tratado, a princípio, como mais um brinquedo a ser manuseado desde cedo nas experiências da infância. A esse respeito, Cunha (1999, p.160) chama nossa atenção para a importância que as imagens passaram a ter no livro infantil a partir da década de 80:

Além da diversidade de soluções gráficas, o livro infantil deixa de ser apenas lido, passando a ter também uma função lúdico-interativa, que possibilita um outro tipo de relacionamento criança-objeto. Surgem os livros para recortar e colar, para tomar banho, para fazer teatro, para criar histórias, para bordar e livros apenas com imagens – um outro tipo de *leitura* é instituído, diferente daquela em que predominava o texto escrito a qual remetia o leitor ao mundo das imagens.

Ao inventariar a história da imagem na literatura infantil, a autora mostra que houve uma gradativa modificação na concepção e na função da imagem e, em consequência, uma transformação nos meios e recursos expressivos que constituem a linguagem visual. Assim, quando as histórias passaram a abordar outras temáticas mais

⁴ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 5692/71.

próximas ao cotidiano infantil do que os mundos medievais, as ilustrações também tomaram outro rumo, aproximando-se da linguagem gráfico-plástica das crianças, recuperando características gráficas como o uso da cor, traçado, perspectiva, etc.

Foi a partir dos estudos de Piaget, Freud, M. Klein, entre outros, que o mundo infantil passou a ter uma identidade com um mercado específico de bens destinados a supri-lo e satisfazê-lo (CUNHA, 1999, p.160).

Em resposta aos estudos críticos que denunciam o desaparecimento da infância, tendo em vista o contexto da pobreza e do trabalho infantil, numa era pós-industrial na qual não haveria mais lugar para o “*Era uma vez...*”, compartilho com Kramer (2000) a idéia de que devemos educar contra a barbárie presente em situações de maus-tratos, abusos ou violações de direitos humanos de que as crianças são vítimas atualmente.

Educar contra a barbárie, segundo a autora, significa traçar políticas para a infância nas quais os espaços de brincar, ler, ver, contemplar – inclusive das bibliotecas – assumem sua responsabilidade social de modo a contribuir para uma perspectiva de humanização das populações infantis. Ela afirma que as políticas para a infância precisam ter como horizonte a humanização e resgate da experiência, para que crianças e jovens possam ler o mundo, escrever a história, expressar-se, criar, mudar. O nosso problema não estaria no fato de as pessoas não lerem literatura ou não terem aprendido a gostar de teatro ou cinema, mas sim em que isto pode ser um sintoma do nosso processo de desumanização:

Defendo uma concepção de criança que reconhece o que é específico da infância – seu poder de imaginação, fantasia, criação – e entende as crianças como cidadãs, pessoas que produzem cultura e são nela produzidas, que possuem um olhar crítico que vira pelo avesso a ordem das coisas, subvertendo essa ordem. Esse modo de ver as crianças pode ensinar não só a entendê-las, mas também a ver o mundo a partir do ponto de vista da infância. Pode nos ajudar a aprender com elas. (KRAMER, 2000, p.138)

Assim, aprender com as crianças significa olhá-las na altura dos seus olhos para compreendermos o valor da imaginação, da arte, da poesia, de pensar adiante. Pensar, mesmo nessa época de barbárie em que vivemos, “que ainda podemos perguntar às

crianças, aos jovens e para nós mesmos: ‘Que outro final vocês inventariam para essa história?’” (KRAMER, 2000, p.144).

Muitas vezes, – a preocupação demasiada apenas com um tipo de prática de letramento – a alfabetização (processo de aquisição do código alfabético) pressupõe uma separação polarizada entre a oralidade e a escrita.

Penso que essa separação possa ser evitada desde os primeiros momentos da criança na escola, em especial nos primeiros anos do 1º ciclo, se conseguirmos possibilitar interações das crianças com a literatura infantil através de *orientações de letramento*⁵ adequadas às suas necessidades.

Quando utilizo a expressão *orientações de letramento adequadas às necessidades das crianças* refiro-me à importância de levar o aluno a aprender não apenas a fazer sentido dos livros, mas também a falar e representar esse sentido, ou seja, estender sua compreensão de livros para outros contextos situacionais, usando o seu conhecimento de mundo, ficcionalizando ou alterando histórias.

Ao referir-se à literatura nos primeiros anos, Cadermatori (1994, p.73), por exemplo, destaca a importância do brincar como sendo um estágio de transição vital para a criança operar com o significado. Brincando a criança consegue separar significado e objeto, a ação é movida por idéias que podem transformar uma porção de tecido numa boneca ou uma varinha num cavalo:

Esse início de abstração que se dá quando é criada a situação imaginária no brincar tem continuidade na experiência com histórias infantis, situações ficcionais que dão prosseguimento a essa experiência não fortuita na vida da criança que é a simulação, primeira tentativa de emancipar-se das imposições do meio. Através da história, a dimensão simbólica da linguagem é experimentada, assim como sua conjugação com o imaginário e com o real.

⁵ Posteriormente, encontrei em *Aprender a ler e a escrever – uma proposta construtivista* (Teberosky, 2003, p. 22-26) a expressão “leitura compartilhada” utilizada pela autora para referir-se aos pais que lêem para seus filhos livros com histórias que contêm texto e imagens. Teberosky destaca duas características das práticas de leitura compartilhada: a) a qualidade da interação; b) a frequência e a repetição da história lida. Essas características são detalhadas pela autora, e eu as exponho mais adiante no Quadro 2 da página 38.

“As leituras compartilhadas são aquelas que se dirigem à criança, fazendo-a participar como destinatária do ato de leitura”. (TEBEROSKY, 2003, p. 37)

A interação da criança com leituras de livros permite desenvolver-se como leitora, uma vez que ouvindo, discutindo e representando as histórias escutadas a criança consegue estabelecer relações entre a linguagem oral e as estruturas do texto escrito. É fundamental que durante esta interação a língua oral e a língua escrita possam constituir duas modalidades de um mesmo objeto – a linguagem verbal.

Deste modo, a apresentação da escrita como uma forma de expressão de sentidos através da literatura infantil é imprescindível para que as crianças possam utilizar a experiência que trazem com a língua oral e com outras formas de representação no desenvolvimento do processo de construção da escrita.

Podemos pensar que o ideal talvez fosse continuar oportunizando situações para os alunos tornarem-se letrados desde o primeiro ano escolar, uma vez que o contato inicial com a literatura não exige o domínio do código escrito.

Assim, estaríamos colocando num primeiro plano o *letramento* como condição de envolvimento da criança em variadas práticas sociais de leitura e escrita, *entendendo-o como sendo mais que alfabetização*.

Meu interesse nesta pesquisa deslocou-se do campo da alfabetização para o campo do letramento⁶, justamente por acreditar que *tornar-se letrado*, ou seja, ter-se apropriado da escrita através da contação ou leitura de histórias, passa a ser, nessa perspectiva, tornar-se consciente da necessidade de ter que aprender a ler e a escrever para poder alcançar possibilidades maiores de letramento (e de independência!). Somente a partir daí a alfabetização passa a ter e a fazer sentido.

3.1 AS CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DE JEAN PIAGET

Considerando que meu interesse está centrado na iniciação lúdica da criança no mundo da literatura, convém mencionar que o critério de seleção das histórias costuma

⁶ O mapeamento dos alunos que não sabiam ler nem escrever a partir do 3º ano do 1º Ciclo, realizado por iniciativa da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre nos anos de 1999 e 2000, provocava-me inquietação: Por que isso estava acontecendo? Nessa época meu papel como assessora de alfabetização era o de fazer este *levantamento* nas escolas da região norte da cidade, a fim de acompanhar os avanços desses alunos a partir de estratégias pedagógicas pensadas junto com suas professoras, durante o ano letivo. Ao mesmo tempo em que eu intensificava a minha ação junto a essas professoras, ficava pensando qual seria a maneira de *prevenir* essa situação já desde a entrada da criança no 1º Ciclo.

ser, muitas vezes, do narrador, e o que pode suceder depois depende do quanto ele conhece suas crianças.

Conhecer as crianças implica conhecer a teoria de Piaget e, principalmente, o papel que as atividades representativas exercem no contexto do desenvolvimento cognitivo infantil. Apresentarei logo mais adiante, nesta mesma seção e na seguinte, as minhas questões de pesquisa, refletindo-as a partir das idéias e descobertas de Jean Piaget (1923; 1945; 1954; 1969; 1972; 1973; 1975), passando a aprofundar as contribuições teóricas deste autor durante a apresentação da categoria de análise Estruturação do Real, no Capítulo 5.

Quanto ao papel que as atividades representativas exercem no contexto do desenvolvimento infantil, cabe destacar que os estudos de Montoya (1996) e Corso (1993) confirmam a idéia de que favorecer o desenvolvimento da atividade representativa é, também, garantir a constituição das operações. Deste modo, podemos dizer que a estruturação lógica do pensamento realiza-se no quadro geral da atividade representativa. Longe de envolver apenas a percepção, a representação é, definitivamente, uma atividade construtiva. Além disso, se é certo que as condições cognitivas do aluno não garantem por si só o seu sucesso na escola, é certo também que nenhuma aprendizagem poderá se realizar sem as estruturas cognitivas prévias. Basta pensarmos no exemplo de Ramozzi-Chiarottino (1984, p.71) ao referir-se à utilização das estruturas mentais:

As parábolas de Cristo supõem a utilização de estruturas mentais que funcionam segundo uma lógica. A simbolização de um discurso por outro ultrapassa a simples metáfora e já implica o estabelecimento de relações lógicas. Também a linguagem literária e poética que usa extraordinariamente o 'implícito', deixando 'lacunas' para que o leitor as preencha, supõe uma lógica subjacente[...]. Tudo aquilo que ouvimos, inserimos num contexto de relações conscientes ou não. Interessa ressaltar que os mecanismos dos quais lança mão o ser humano são sempre os mesmos e supõem uma lógica que pode ser totalmente inconsciente para o indivíduo que dela se utiliza. A lógica à qual se refere Piaget diz respeito à forma e não aos conteúdos.

O marco da “fase madura” de Piaget decorre justamente da sua busca incansável de consultar os fatos para saber o que é a inteligência. Suas descobertas revelaram que a

inteligência deriva da ação e que em todos os níveis ela é uma assimilação do dado às estruturas de transformação e que essas estruturas consistem em organizar o real em ato ou em pensamento.

Esse desenvolvimento contínuo, que conduz as ações sensório-motoras iniciais às operações mais abstratas, fornece-nos elementos de referência suficientemente consistentes para problematizarmos acerca de vários campos do conhecimento, inclusive no campo da linguagem.

Passaram a chamar-me a atenção os estudos de Ramozzi-Chiarottino (1984), Montoya (1996) e Corso (1993). Cabe destacar que senti necessidade de conhecer as publicações de Ramozzi-Chiarottino e de Montoya na época em que cursava a disciplina Epistemologia Genética, ministrada pela Prof^a Maria Luiza Becker. Nesta disciplina tivemos a oportunidade de enriquecer nosso estudo referente à obra *A construção do real na criança* (PIAGET, 1937) através da participação da Prof^a Lia Freitas, do Instituto de Psicologia da UFRGS. A Prof^a Lia Freitas, que estudou as obras de Jean Piaget com Ramozzi-Chiarottino, trouxe-nos contribuições importantes ao divulgar os estudos desta autora⁷ e os de Adrian Montoya. Tais estudos, realizados com crianças com problemas de aprendizagem, mas não portadoras de comprometimento físico identificável pela Medicina, revelaram que a causa dos “déficits” das crianças de cada um dos grupos estudados se encontraria numa falta de estimulação do meio no momento adequado de sua evolução. Este fato implicaria uma “falha” nas trocas do organismo com o meio que, por hipótese, determinaria uma “falha” no aspecto endógeno, ou seja, algo deixaria de ser construído em nível cerebral.

Ramozzi-Chiarottino (1984, p.101) afirma que “estimulando essa criança no nível da ação (no sentido de percorrer o caminho que percorre a criança normal), ela se normalizará”. Pude comprovar este fato através das pesquisas de Montoya (1996), as quais mostram que as condições de miséria e opressão têm em si efeitos negativos na

⁷ “Acho que formei uma escola piagetiana no Brasil com meus primeiros alunos e vários orientandos que se especializaram em Piaget comigo. Entre eles, Lino de Macedo, hoje meu colega livre-docente do Instituto de Psicologia da USP; Orly Mantovan de Assis, doutora da UNICAMP; Fernando Becker, doutor da Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Adrian Dongo Montoya, da UNESP; Lea Fagundes, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Jandir Ribeiro dos Santos, da Universidade Federal da Bahia; Vera Barros de Oliveira, especialista em reeducação, em São Paulo; Maria Alicia Ferrari Zamorano, especialista Argentina em reeducação de surdos, em Buenos Aires. Esses “discípulos”, por sua vez, orientam outros que formam hoje a nossa grande família”. RAMOZZI-CHIAROTTINO, Zélia. O déficit pode ser real. *Revista Psicologia, Ciência e Profissão*. Brasília, v. 7, n. 1, 1987, p. 22-23.

construção do conhecimento da criança favelada; os seus instrumentos básicos de interpretação da realidade constituem-se com bastante atraso, e isso em função das deficiências da troca simbólica.

Em sua pesquisa, o autor conseguiu observar mais sistematicamente como essas crianças se relacionavam com os outros sujeitos (crianças ou adultos) nos diferentes momentos da vida cotidiana. Embora elas tivessem a capacidade de representar através de imagens, a solicitação no seu meio no sentido de estruturarem essas representações era praticamente nula. Tudo se passava como se elas só fossem capazes de representar a situação em curso. A evocação lhes era difícil, quase impossível. Ninguém “cobrava” dessas crianças referências às suas representações, tanto as do passado imediato quanto às do passado remoto. Ninguém perguntava-lhes “O que você viu? O que disse a professora? Como você conseguiu?”. Nunca se referiam ao futuro (as mães não vislumbravam futuro para os filhos, jamais conversavam com eles sobre isso, nada lhes perguntavam e nada lhes explicavam).

Assim, a capacidade dessas crianças de elaboração do passado, em nível simbólico, era pobre, como era pobre sua capacidade de previsão, de antecipação do pensamento. Faltava-lhes, então, estimulação para que evocassem suas representações e depois para que as organizassem espaço-temporalmente.

Montoya (1996) conseguiu propor e restabelecer situações onde essas crianças – cujas idades variavam entre 7 e 9 anos, cursando a 1ª série – pudessem compartilhar seus saberes através da *narrativa* apoiada em outras formas de expressividade e de organização da experiência: desenhos, dramatizações, escrita, atividades plásticas, e assim por diante.

Chamou-me a atenção, nessa estratégia de intervenção adotada por Montoya, o fato das crianças manifestarem entusiasmo à medida que manuseavam os livrinhos de história na biblioteca, inclusive perguntando à bibliotecária se poderiam leva-los para casa. Notei que a partir daí a estratégia de intervenção passou a contemplar também a literatura infantil e os relatos das crianças acerca das histórias (escritas e desenhadas), embora seus pais não tivessem “se interessado muito” (Montoya, 1996, p.143) em contar-lhes as histórias dos livros retirados na biblioteca:

Com os livrinhos de história, as ações foram se desenvolvendo segundo o esquema anteriormente proposto: o importante era retirar ou inventar uma história a partir da seqüência dos acontecimentos que se sucediam nos desenhos do livro. Assim, em primeiro lugar, pedimos contarem, com o livrinho fechado, a historinha do livro. Duas crianças conseguiram formular uma história. Perante as dificuldades, sugerimo-lhes que se apoiassem na seqüência das figuras e a seguir contassem sem o apoio delas. Após as leituras, intercambiaram os livrinhos para serem levados para casa. Lembramos também que o tempo do empréstimo estava para se esgotar e que no próximo encontro visitaríamos a biblioteca para a devolução e novo empréstimo. (MONTROYA, 1996, p.147)

Ao analisar a expressividade das crianças, o autor admite que “A leitura dos livrinhos gera a criação de histórias mais longas e mais divertidas” (p.151). Além disso, no Capítulo V, intitulado *Leitura e escrita e a reconstrução da ação ao nível da representação: C. Freinet e E. Ferreiro*, ele resgata e destaca idéias inovadoras desses autores para a ação pedagógica junto às crianças das classes populares:

Se toda a atenção outorgada por Freinet à expressividade da criança nos relatos da experiência vivida, à produção de textos através das mais diversas técnicas disponíveis, se complementassem com a tomada de consciência progressiva dos princípios de organização representativa da escrita, descobertos por Emília Ferreiro, então, a reconstrução da ação ao nível da representação poderia estar garantida para as crianças em geral, particularmente para as crianças faveladas. (MONTROYA, 1996, p. 205)

Os resultados da pesquisa de Montoya confirmaram a hipótese de que a troca simbólica limitada e inadequada que a criança estabelece com o meio, inevitavelmente, provoca efeitos negativos na evolução cognitiva, e, ainda, que o caminho da superação do “déficit” encontra-se na reconstrução ao nível da representação⁸, o que supõe, por sua vez, a inserção da criança como sujeito de conhecimento num sistema de trocas simbólicas onde a organização do real, nas expressões imagéticas e na narrativa, torna-se a mola propulsora da construtividade cognitiva.

⁸ A idéia de que a reconstrução do real (noções de espaço, tempo e causalidade) no plano representativo é condição necessária à aquisição do pensamento operatório também fora uma hipótese de Ramozzi-Chiarottino, interpretada a partir da obra *A construção do real na criança* (PIAGET, 1937).

A pesquisa de Montoya (1996) instigou-me ainda mais no sentido de querer estudar a relação existente entre o livro de história infantil e a construção do pensamento das crianças a partir da interação das mesmas com a leitura de histórias. Nesse sentido, continuei a relacionar algumas das colocações teóricas de Piaget (1937; 1945) com a compreensão que as crianças poderiam ter em relação às histórias guardadas nos livros. Como exemplo, posso mencionar aqui uma das cinco condutas intermediárias necessárias para passar, de acordo com Piaget (1937), do simples quadro percebido à noção de objeto permanente: a “reconstituição de um todo invisível a partir de uma fração visível”. Quanto a essa conduta, que aparece em torno de 0;5 e 0;8 de idade, Piaget (1937, p.46) explica que o hábito de segurar e manipular objetos, de lhes conferir uma forma e de situá-los em um espaço é que possibilita à criança criar para si uma representação de sua totalidade. A criança passa a considerar a coisa como um todo, mesmo quando se limita a olhá-la sem alcançá-la, ou quando percebe apenas uma parte. Podemos dizer que isso acontece porque a criança já conhece o todo desse objeto.

Penso que essa colocação de Piaget pode relacionar-se também com a história que a criança já conhece, porque quando o adulto lê novamente uma história conhecida da criança, ela geralmente consegue antecipar o que se segue na história. Isto acontece porque, segundo Piaget (1937, p.93), é a partir do sexto estágio que a criança consegue resolver os problemas colocados no decorrer das suas experiências precedentes e ela o faz por um método novo: o da representação. Ele também afirma que “Além disso, é bastante possível que a evolução da causalidade no plano sensório-motor obedeça às mesmas leis que seu desenvolvimento no plano do pensamento reflexivo e verbal” (PIAGET, 1937, p.231). Assim, se a criança do sexto estágio torna-se capaz de dedução causal, ou seja, de prever os efeitos partindo de uma causa considerada, também pode-se pensar na influência da dedução causal mais adiante, na maneira pela qual a criança concebe as causas dos acontecimentos que compõem as histórias, ao tentar atribuir objetividade e coerência entre os fatos de uma mesma história.

Cabe destacar que assim como Montoya (1996) anuncia a importância da pesquisa de Emília Ferreiro sobre a aquisição da escrita, minha busca bibliográfica também contempla os estudos de Ferreiro (1985; 1996; 2001; 2002) e Teberosky (1985; 2003; 2004), especialmente no que diz respeito tanto às características qualitativas das práticas de leitura de histórias como à própria concepção que as autoras apresentam em relação à

teoria de Piaget, ao admitirem-na como sendo uma teoria aberta, capaz de responder inclusive aos desafios que outros tipos de objetos apresentam, considerando, nesse caso, a escrita enquanto objeto conceitual.

A pesquisa de Corso (1993) que teve como foco central a representação também fundamenta-se nos estudos de Piaget e nas descobertas e proposições de Montoya. A intervenção junto a um grupo de crianças faveladas de 6 anos de idade, durante seis meses, procurou definir uma linha de atuação pedagógica que, pela valorização das formas de representação da criança e pela solicitação através de diferentes atividades da reconstrução a nível simbólico das ações por elas vividas, pudesse garantir a construção da sua capacidade representativa. As atividades e procedimentos que integraram sua intervenção atenderam às seguintes características: valorização das manifestações espontâneas da criança que envolviam a representação, tais como as brincadeiras de faz-de-conta, as imitações, seus desenhos, sua fala (suas histórias e narrativas); solicitações de reconstituições a nível da representação de diferentes experiências vividas no plano da ação; criação individual e coletiva de representações; ênfase às relações de cooperação; *favorecimento da alfabetização*; representações com significado: as ações vividas pelas crianças como conteúdo das atividades, bem como a questão da afetividade presente em tais atividades.

Os resultados desta pesquisa confirmaram as reflexões da autora acerca do papel da representação no desenvolvimento cognitivo e das relações entre a representação e a operação. As atividades propostas produziram um avanço cognitivo nas crianças não somente em relação a sua capacidade representativa, mas também no que diz respeito à operatoriedade do pensamento.

Conforme mencionei anteriormente, a minha reflexão vem se centrando nas *orientações de letramento* que envolvem a literatura infantil dentro da escola: **Em que medida a literatura infantil contribui para a construção do pensamento das crianças?**

Com base nos estudos aqui citados, penso ser importante levar o aluno a aprender não apenas a fazer sentido dos livros, *mas também a falar e a representar esse sentido*, estendendo sua compreensão de livros para outros contextos situacionais, usando o seu conhecimento de mundo, ficcionalizando ou alterando histórias desde o primeiro ano escolar.

Conforme podemos observar, Corso (1993, p. 69) argumenta em seu trabalho que garantir a construção da capacidade representativa é, também, *favorecer a alfabetização*, caso entendamos esta como um processo de representação da linguagem:

Isto quer dizer que a experiência anterior do sujeito é fundamental, parecendo lícito afirmar que a representação anterior (símbolos e pré-conceitos) influi e é essencial para a representação posterior (signos e conceitos).

Este argumento da autora só vem a reforçar minha idéia a respeito da importância da interação da criança com leituras de livros. Tal interação permite desenvolver-se como leitora, uma vez que ouvindo, discutindo e representando as histórias escutadas a criança consegue estabelecer relações entre a linguagem oral e as estruturas do texto escrito.

Se insisto em trazer os resultados destas pesquisas (Ramozzi-Chiarottino, 1984; Montoya, 1996; Corso, 1993) é porque elas tornam a teoria de Piaget ainda mais consistente ao comprovarem que as atividades representativas contribuem para a estruturação operatória do pensamento.

Para a teoria de Piaget, embora a linguagem não seja um fator constituinte do pensamento, ela não deixa de cumprir um papel fundamental na sua formação, sobretudo enquanto elemento de expressão e de troca simbólica.

O ato de escutar, recontar, comentar ou discutir uma história, por exemplo, torna-se importante para entender a ação da linguagem e do meio social no processo construtivo do pensamento, isto é, no processo da interiorização ou de conceptualização das ações, se tomarmos como ponto de referência a estratégia de relato verbal utilizada por Montoya (1996, p.108) com os sujeitos de sua pesquisa:

Não se pode deixar de reconhecer a importância da narrativa, tanto no que diz respeito ao começo como ao avanço da conceituação. Por um lado, a narrativa ao reconstituir as ações realizadas mobiliza os primeiros níveis dos reflexionamentos na projeção do esquematismo sensório-motor para o conceito, isto é, a possibilidade de fazer ações através de representações imagéticas. Por outro lado, a narrativa se constitui no veículo importante da troca simbólica e da socialização do pensamento. Esse processo se inicia uma vez que a criança alcança a função simbólica.

Sabemos que não é apenas a linguagem que contribui nesse processo, mas toda a função simbólica (jogo simbólico, imitações diferidas, imagem mental, desenhos), *incluída a linguagem*. Nesse sentido, penso ser necessário pesquisar a interação das crianças com as histórias infantis também no plano da representação.

Faço questão de destacar esses aspectos, uma vez que não quero correr o risco de reduzir a ação do meio social a uma mera dimensão de transmissão de conteúdos culturais através da literatura infantil. Ao contrário, tenho como hipótese que a literatura infantil – enquanto forma de manifestação escrita na qual a expressão tem preponderância – desencadeia, através do seu conteúdo, as ações vividas pela criança, ou seja, a criança passa a relacionar suas experiências de vida com o que está no livro. Nesse sentido, a história do livro pode ser pensada como um ponto de partida para a organização do real:

Real é o mundo dos objetos e dos acontecimentos, estruturado pela criança graças à aplicação (a este mundo) de seus esquemas de ação. É graças à ação que exerce sobre o meio que a criança se insere no espaço e no tempo e percebe as relações causais. Sem essa organização, a representação do mundo não será adequada. (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 1984, p. 75)

Será justamente a qualidade das interações simbólicas que possibilitará à criança comunicar, expressar suas experiências, seus saberes, seus sentimentos, assim como conhecer e interpretar os alheios. É dentro desse contexto que a criança terá a oportunidade de desenvolver-se através de relações sociais baseadas na cooperação.

Sim, porque se sabemos que a coação, baseada no respeito unilateral, reforça o egocentrismo, tornam-se necessárias práticas pedagógicas cujas atividades e atitudes enfatizem a cooperação. Cooperação esta que baseada no respeito mútuo favorecerá a descentração enquanto condição da autonomia moral e intelectual.

Dessa forma, uma educação moral que objetiva desenvolver a autonomia da criança não deve acreditar nos discursos moralistas que muitas histórias de livros infantis contêm, mas “levar a criança a viver situações onde sua autonomia será fatalmente exigida” (LA TAILLE, 1994, p.19). Isto significa que não é a história do livro por si só que educa a criança, mas o contexto das suas vivências tanto nos espaços escolares como no âmbito da sociedade.

Conforme mencionei anteriormente, a idéia da transmissão de conteúdos culturais através da literatura infantil atende a uma falsa ilusão de muitos educadores que utilizam-se de livrinhos com histórias de cunho moralista em suas salas de aula por acharem que eles por si só educam a criança:

O êxito de tal transmissão depende apenas de uma apresentação mais ou menos correta, feita pelo próprio adulto, do que ele deseja inculcar na criança, ou supõe nesta última a existência de instrumentos de assimilação sem os quais não haveria compreensão? (PIAGET, 1969, p.47)

Se considerarmos que para Piaget (1969) os instrumentos próprios da assimilação só podem ser adquiridos pela atividade interna e que toda assimilação é uma reestruturação ou uma reinvenção, então podemos perguntar: **Como a criança assimila a história que lhe é lida ou contada? Como se dá a acomodação nessa construção do pensamento a partir da história?**

As primeiras formas de interpretação (assimilação) que a criança faz das histórias que lhe são lidas ou contadas são decorrentes das estruturas mentais que possui. Considerando que o meu interesse direciona-se às crianças cujas idades variam entre 6 e 7 anos, cabe lembrar como ocorre o desenvolvimento das operações nesta faixa etária, embora saibamos que esse desenvolvimento não corresponde a idades absolutas, observando-se, pelo contrário, acelerações ou retardamentos segundo os diversos meios sociais e a experiência adquirida:

Aos 2 anos inicia-se um segundo período que dura até os 7 ou 8 anos, cujo advento é marcado pela formação da função simbólica ou semiótica. Este permite representar os objetos ou acontecimentos atualmente não perceptíveis invocando-os por meio de símbolos ou de sinais diferenciados, tais como o jogo simbólico, a imitação diferenciada, a imagem mental, o desenho etc. e, principalmente, a própria linguagem. (PIAGET, 1969, p. 39)

Piaget (1969) ainda acrescenta duas circunstâncias que retardam a formação das operações durante todo esse segundo período. A primeira refere-se ao fato de que é preciso tempo para interiorizar as ações em pensamento, porque é muito mais difícil representar o desenrolar da ação e dos seus resultados em termos de pensamento do que

limitar-se à execução material; a segunda circunstância é que essa reconstrução sobre um novo plano supõe uma descentralização contínua muito mais ampla do que o nível sensorio-motor, já que trata de situar-se com relação ao conjunto das pessoas, o que supõe uma descentralização ao mesmo tempo relacional e social, portanto, uma passagem do egocentrismo a essas duas formas de coordenações, fontes da reversibilidade operatória (inversões e reciprocidades).

Desta forma, podemos dizer que no desenvolvimento da inteligência da criança há muitos tipos de equilíbrio entre a assimilação e a acomodação que variam segundo os níveis de desenvolvimento e os problemas a serem resolvidos.

O início do pensamento cria múltiplos problemas de representação (que deve estender-se ao espaço distante e não pode mais restringir-se ao espaço próximo), fazendo com que a inteligência passe por uma nova fase de distorção assimiladora:

Isto porque os objetos e eventos são assimilados às ações e pontos de vista do próprio sujeito e as possíveis acomodações ainda consistem somente em fixações de aspectos figurativos da realidade (portanto, referentes a estados e não a transformações). Por estas duas razões- assimilação egocêntrica e acomodação incompleta- o equilíbrio não é conseguido. (PIAGET, 1975, p.81)

Conforme Piaget (1975), este equilíbrio progressivo entre a assimilação e a acomodação é exemplo de um processo fundamental do desenvolvimento cognitivo que pode ser expresso em termos de centralização e descentralização. Tal equilíbrio é resultado de sucessivas descentralizações, as quais possibilitam ao sujeito entender a posição dos outros sujeitos ou dos próprios objetos em relação a ele mesmo, condição necessária para a própria objetividade.

A experiência de Piaget (1923), ainda em sua “fase jovem”⁹ – com crianças cujas idades variavam de 6 a 8 anos – em que uma criança contava à outra uma história (sem suporte) e explicava-lhe o funcionamento das peças de uma torneira ou de uma seringa (com apoio do desenho), partira do pressuposto de que a linguagem infantil e

⁹ A explicação específica desse período constitui-se na passagem do pensamento egocêntrico, próprio da criança pequena, a um pensamento mais evoluído, ao mesmo tempo lógico, mais objetivo e capaz de conceber normas morais. Para isso, Piaget faz apelo a um fator social. Trata-se de uma forma particular de trocas interindividuais, a *cooperação*, que liberta o pensamento de seu egocentrismo, provocando uma descentração intelectual. (MONTANGERO, Jacques. **Piaget ou a inteligência em evolução**. Porto Alegre: Artmed, 1998)

interinfantil permaneceria mais egocêntrica que a do adulto. Essa circunstância explicaria certos fenômenos lógicos: o sincretismo verbal, o desinteresse pelo detalhe das relações lógicas ou pela razão das relações causais e, sobretudo, a incapacidade de manejar a lógica das relações que supõe pensar sob dois ou vários pontos de vista.

De fato, Piaget (1923) conseguiu verificar através dessa experiência uma diferença fundamental entre crianças de 6 a 7 anos e de 7 a 8 anos, do ponto de vista do seu esforço de objetividade das narrativas. Suas descobertas no que se refere à compreensão e a explicações verbais entre crianças da mesma idade provou que o esforço que elas faziam para comunicar objetivamente seu pensamento, para compreender outrem, não surge antes dos 7 ou 7 anos e meio, aproximadamente:

Parece que não é o fato de os pequenos se entregarem à fabulação que os impediu de se compreenderem no curso das nossas experiências [...], mas justamente o inverso: é o fato de permanecer egocêntrica, e de não experimentar a necessidade de comunicar nem de compreender, que permite, à criança, fabular segundo sua fantasia e que explica a sua pouca preocupação com a objetividade das narrativas. (PIAGET, 1923, p. 209)

Um ponto importante a destacar nessa experiência realizada por Piaget é que apesar de as explicações mecânicas relacionadas com a torneira ou com a seringa serem mais complexas que as histórias narradas devido ao manejo de expressões verbais difíceis relativas às ligações de causalidade, o sucesso obtido pelo reprodutor¹⁰ pode ser atribuído em função do desenho, ou seja, o reprodutor esforçava-se para entender algo de significativo na exposição do explicador para poder relacionar ao desenho, e vice-versa:

No caso das explicações mecânicas, pelo contrário, o interlocutor já está interessado por sua própria conta no manejo das torneiras e das seringas. Ademais, ele tem o desenho sob os olhos, e enquanto o explicador fala ele reflete sobre a significação daqueles desenhos. Desde então, mesmo se o explicador não é ouvido, ou se ele é obscuro e elítico, o reprodutor reconstitui, ele próprio, a explicação a dar. (PIAGET, 1923, p. 177-178)

¹⁰ O adulto lia para a primeira criança (explicador) uma das narrativas ou uma das explicações, sem ter o ar de ler, falando da maneira mais viva possível. O explicador fazia em seguida sua descrição a uma outra criança (reprodutor) e esta reproduzia a narrativa ou a explicação para o adulto. Uma vez obtida e registrada integralmente a narração do explicador, este se afastava para que o adulto perguntasse ao reprodutor detalhes sobre os pontos omissos, para ver se ele havia compreendido.

Possivelmente o fato de as explicações mecânicas terem sido melhor compreendidas que as histórias narradas, tanto entre crianças como entre crianças e adultos, possa ser atribuído à utilização do desenho. A esse respeito, Delval (2002) reforça a idéia de que os desenhos podem vir a ser uma estratégia útil quando trabalhamos com sujeitos pequenos que podem não saber bem do que estamos falando, o que ajuda a colocar o sujeito na situação.

Da mesma forma, podemos pensar que as histórias infantis, guardadas em livros que as crianças têm acesso e que podem manusear, tornam-se também muito úteis especialmente quando contêm ilustrações que completam o texto escrito e permitem que a criança desenvolva inclusive o senso estético (Ver o Quadro 1). A autora de livros infantis Tatiana Belinky (1992, p. 49) afirma o seguinte a esse respeito:

Os dois possuem o mesmo peso e a mesma medida, porque qualquer tipo de linguagem, escrita ou visual, é a ferramenta do pensamento. De início, a ilustração é mais importante. À medida que a obra e a própria criança se desenvolvem, o texto passa a preponderar, porém nunca prescinde de uma boa ilustração.

Isso significa que o exercício de ser leitor do mundo antecede a aquisição e compreensão do sistema de relações da linguagem escrita. A imagem entendida como um texto, enquanto objeto de significação, apresenta-se para leitura como um processo de construção, de reconhecimento dos elementos que engendram os sentidos nela inscritos e produzem um discurso visual (PANOZZO, 2001, p.27).

QUADRO 1

Guia de aspectos a serem avaliados nas imagens dos livros ilustrados

1. A ilustração faz parte da história? De que maneira o texto e a imagem se complementam?
2. Que técnica se escolheu: gravação, colagem, pintura, pena, lápis, fotografia, etc.? Parece apropriada para esse livro? Por exemplo: a aquarela cria transparências adequadas à expressão do outono, período em que se passa a história.
3. As ilustrações estão vinculadas a estilos artísticos determinados: realismo, impressionismo, expressionismo, surrealismo, arte popular, histórias em quadrinhos, etc.? Parece uma escolha apropriada para ilustrar o tema ou o tom desse livro?
4. Que tamanho, formato, fundo, tipo de letra, etc. foi escolhido? Parece apropriado para o tema, o tom e a legibilidade do livro? Por exemplo: um fundo preto e umas letras tremidas se ajustam a uma divertida história de terror.
5. O que os elementos componentes têm de especial: linha, espaço, uso da cor, perspectiva, etc.? Como colaboram no significado do livro? Por exemplo: a perspectiva de um grande animal ou monstro ameaçador, visto de baixo, desde o chão, torna-o mais ameaçador.
6. Traz novidades sobre outras obras do mesmo autor? E em relação aos livros infantis em geral? Por exemplo: *O balãozinho vermelho de Mari* iniciou um jogo de transformações a partir das formas, inédito até então nos livros infantis.
7. Que tipo de reação provoca no leitor? Por exemplo: a maioria das imagens de animais humanizados buscam provocar empatia e afetividade sensorial no leitor.

FONTE : COLOMER, 2003. p. 164-165.

Na pesquisa de Montoya (1996), por exemplo, os livros de histórias infantis escolhidos pelas crianças na biblioteca do campus da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP, campus de Marília, auxiliaram na intervenção junto a essas crianças que cursavam a primeira série de uma escola pública. Em função da dificuldade que elas apresentavam para relatar a história (escrita e desenhada), fora solicitado que somente decifrassem as ilustrações e a seqüência entre elas, procurando encontrar nexos e um fio condutor: “Dissemos a eles que, nesse momento, o mais importante era saber ‘ler os desenhos’ formando uma historinha com eles. Depois poderíamos nos interessar mais pelo texto escrito” (MONTTOYA, 1996, p. 144).

As narrativas sem o apoio das ilustrações ou as que eram contadas a partir das ilustrações, ou pelo intercâmbio de livrinhos entre as crianças para que elas pudessem “ler” as histórias em casa ou pedir para que lessem para elas, tiveram como consequência no decorrer do semestre, e principalmente em encontros posteriores, a criação de histórias mais longas e mais divertidas.

Observamos aqui a *criatividade* das crianças (criatividade com nexos) que remetem-nos aos dois problemas levantados por Piaget (1972) em sua discussão sobre a criatividade: o primeiro problema é o das origens ou causas da criatividade, o qual permanece sendo um mistério; o segundo problema diz respeito a como acontece o mecanismo da criatividade.

Piaget (1972, p.11) explica que o próprio estudo da psicologia da inteligência pode vir a nos ensinar muito sobre isso, uma vez que o desenvolvimento da inteligência é uma criação contínua na medida que em cada estágio se produz algo radicalmente novo, ou seja, surgem estruturas totalmente novas. Ele levanta a hipótese de que a criação do novo ocorre devido a um processo de abstração reflexionante¹¹ e explica os dois sentidos da palavra reflexão (sentido físico e sentido da reflexão mental):

Em crianças muito novas, parece que a abstração reflexionante se confunde com a empírica, por isso é difícil falar delas separadamente. É como se a criança estivesse prestando atenção apenas às propriedades dos objetos, mas isto é uma ilusão. O que ela está realmente abstraído é produto das suas próprias ações. (PIAGET, 1972, p.12)

E como acontece então a criatividade nessa interação das crianças com as histórias? Como se explica nas crianças a diferença no recontar uma história de forma a modificá-la (fabulação) ou de forma a preservá-la (narrativa fiel à história)?

Sabemos que o ato de recontar a história está intimamente relacionado com as ligações de tempo (ordem) ou causa que unem os acontecimentos da história e, quando preservados na narração da criança, revelam sua organização do real e objetividade do pensamento (PIAGET, 1973, p.189).

¹¹ A noção de abstração reflexionante é um conceito piagetiano que aparece apenas no terceiro período da obra do autor: “Pode-se, então, distinguir dois tipos de abstrações segundo suas fontes exógenas e endógenas (...). Existe, primeiramente, um tipo de abstração que chamaremos ‘empírica’ (...) porque retira sua informação dos próprios objetos (...). Porém (...) existe uma segunda que é fundamental, porque recobre todos os casos de abstração lógico-matemática: nós a chamaremos de ‘abstração reflexionante’ porque é retirada, não dos objetos, mas das coordenações de ações (ou de operações), portanto, das atividades do sujeito...” (PIAGET, 1974, p.81-2. Apud MONTANGERO, 1998, p.89). Esse processo de abstração reflexionante é claramente definido por Piaget na obra *Introdução à epistemologia genética* (1950), embora tenha sido em *Abstração Reflexionante – Relações Lógico-Matemáticas e Ordem das Relações Espaciais* (1977) que Piaget tenha acrescentado algumas precisões e enriquecimentos à noção dessa abstração. Nesta obra aparece a distinção de variedades de abstrações reflexionantes, tais como a abstração pseudo-empírica e a abstração refletida. (MONTANGERO, 1998)

Talvez pudéssemos pensar então que a criança, ao assimilar os aspectos da história do livro, constrói noções que lhe permitem, de alguma maneira, ordenar e estabelecer a ligação entre os fatos da história¹². Nesse sentido, torna-se importante lembrar que nenhum comportamento, nem mesmo quando é novo para o indivíduo, constitui um início absoluto. Está sempre apoiado em esquemas anteriores, ou seja, a criança alcançará maior sucesso na assimilação da história no momento em que os personagens e/ou os fatos tiverem um significado para ela. Isto só a criança pode determinar e revelar pela força com que reage emocionalmente àquilo que um conto evoca na sua mente consciente e inconsciente.

Além disso, não podemos esquecer que as *características qualitativas das práticas de leitura de histórias* (TEBEROSKY, 2003, p.25) contribuem muito para essa assimilação, especialmente no que se refere à relação entre os objetos de duas dimensões dos livros e os objetos de três dimensões do mundo real (Ver o Quadro 2). É na medida em que os adultos tratam os objetos simbólicos como representantes dos objetos reais, que as crianças aprendem também a estabelecer relações entre essas duas categorias de objetos.

QUADRO 2

As características qualitativas das práticas de leitura de histórias são as seguintes:

- Interação de perguntas e de respostas.
- Participação ativa por parte das crianças.
- Relação entre os objetos de duas dimensões dos livros e os objetos de três dimensões do mundo real.
- Familiarização com a estrutura e a função da linguagem escrita.
- Familiarização com o discurso do tipo narrativo da ficção.
- Preparação para escutar.

FONTE : TEBEROSKY, 2003, p. 25.

Sabemos que as crianças gostam de ouvir várias vezes a mesma história, o que possivelmente as ajude no ato de recontar. Mas outro aspecto também deveria ser levado em consideração: as crianças imitam o modelo de leitor do adulto, conforme

¹² “A partir dos quatro anos, as crianças já podem reproduzir fragmentos em discurso direto do que foi dito por algum personagem de um conto ou de uma narração” (Teberosky, 2003, p. 140). Na afirmação da autora, o *discurso direto* é entendido como sendo a citação literal das palavras ditas pelos locutores.

menciona Teberosky (2003, p. 25): “Aprendem, então, com *um modelo de leitor*: captam a entonação, as pausas, a posição, os comentários que os adultos fazem ao ler, para logo poder imitá-los em atividades de simulação de leitura”.

Será que podemos afirmar que a criação de histórias mais longas e mais divertidas (como aquelas das crianças da pesquisa de Montoya), bem como “adaptações” ou ressignificações de uma mesma história exigiria uma reflexão em um nível superior, já que neste plano mais avançado a criança enriquece a história com novos elementos, conservando as relações de ordem e de causalidade importantes para o real (reflexão mental)?

Lembremos que o objetivo de Piaget (1923, p.167) em sua pesquisa foi o de estudar apenas a compreensão e a incompreensão das histórias reproduzidas pelas crianças, “independente das deformações devidas a outras causas”. Ele constatou a existência de deformações da história (fabulação) principalmente nas crianças de 6 a 7 anos:

Em relação aos pequenos, pelo contrário, a distinção entre a fabulação e a narrativa fiel é muito mais difícil de fazer. Quando a criança esqueceu ou compreendeu mal, ela inventa de boa-fé. Se lhe perguntarmos o que entendeu, renuncia à fabulação, mas se a deixarmos prosseguir ela acredita naquilo que inventou. Entre a fabulação – ou invenção consciente e voluntária – e a deformação inconsciente há, assim, todas as transições. (PIAGET, 1923, p. 209)

Os meninos de 7 a 8 anos procuravam repetir fielmente a história (fidelidade à narrativa) e raramente fabulavam. Ao fabularem, eles sabiam e admitiam estarem fabulando quando indagados a esse respeito.

Podemos encontrar as *deformações devidas a outras causas* na “fase madura”¹³ de Piaget, mais especificamente em *A Formação do Símbolo na Criança* (1945), obra em que Piaget estabelece a ponte entre a atividade sensório-motora que precede a

¹³ “A característica mais impressionante e a mais fecunda dos textos desse período é o recurso ao conceito de **adaptação** biológica para explicar a formação dos conhecimentos. A idéia-força que sustenta a explicação das condutas é que o desenvolvimento intelectual consiste em uma adaptação, que prolonga a adaptação biológica superando-a. (...) o autor cuida de definir com precisão, no plano da atividade psicológica, os dois mecanismos que constituem essa adaptação: a **assimilação** e a **acomodação**. A evolução ao equilíbrio e o próprio **equilíbrio** (noção central no pensamento piagetiano) são, doravante, descritos como uma complementaridade entre assimilação e acomodação”. (MONTANGERO, 1998, p. 35)

representação e as formas operatórias do pensamento. Nesta obra ele considera as diversas formas de pensamento representativo – imitação, jogo simbólico e representação cognitiva – como solidárias umas com as outras e evoluindo todas as três em função do equilíbrio progressivo da assimilação e da acomodação.

No que se refere à representação cognitiva, o pensamento não ultrapassa o nível dos *pré-conceitos* ou da *intuição* (quatro a cinco e sete anos), porque a assimilação e a acomodação permanecem uma e outra incompletas. Na medida em que o equilíbrio entre ambas aumenta e atinge a permanência, a imitação e o jogo se integram na inteligência: a primeira tornando-se refletida e o segundo construtivo, com a própria *representação cognitiva* chegando então ao nível operatório graças à reversibilidade que caracteriza o equilíbrio de uma assimilação e uma acomodação generalizadas.

Assim, o fato de os meninos de 7 a 8 anos fabularem algumas vezes, conforme descreveu Piaget (1923), significa que eles elaboraram novas versões a partir do que pensaram sobre a história. Em outras palavras, a imaginação criadora não se debilita de modo algum com a idade. Pelo contrário, é graças aos progressos correlativos da acomodação que a atividade assimiladora em estado de espontaneidade (imaginação criadora) reintegra-se gradualmente na inteligência, a qual se amplia na mesma proporção.

Aliás, não é à toa que Piaget dá ênfase, por exemplo, à educação artística na escola ao avaliar que a criança pequena começa espontaneamente a exteriorizar sua personalidade e suas experiências inter-individuais através do desenho e da modelagem, do simbolismo do jogo e da representação teatral, meios de expressão que devem ser cultivados e encorajados pelo adulto no sentido de enriquecer essas tendências artísticas:

As primeiras manifestações espontâneas do que se pode chamar de arte infantil devem também ser vistas como tentativas sucessivas de conciliação entre as tendências próprias do jogo simbólico (ainda que não se constitua em arte em sentido restrito) e aquelas tendências que caracterizam as formas adaptadas de atividade, ou se preferirmos, como a síntese entre a expressão do eu e a submissão ao real. (PIAGET, 1954, p. 22)

Desta forma, tanto no jogo de construções como nas representações teatrais, a criança procura simultaneamente satisfazer seus desejos e adaptar-se aos objetos e a

outros sujeitos. Ela continua a se expressar, mas também ensaia inserir o que pensa e o que sente no mundo das realidades objetivas e comunicáveis que constituem o universo material e social.

Piaget (1954, p.23) defende todas as tentativas que visam reintroduzir nas disciplinas escolares a vida estética ao afirmar que a educação da espontaneidade estética e da capacidade de criação não podem contentar-se com a transmissão e aceitação passiva de uma verdade ou de um ideal totalmente elaborado: “... a beleza, como a verdade, somente tem valor quando recriada pelo sujeito que a conquista”.

Ainda com relação ao desenvolvimento do senso estético através da leitura de imagens que o livro de história possibilita, gostaria de comentar que existe um consenso entre os teóricos do desenvolvimento estético ao distinguirem três relações possíveis em um encontro estético: a) entre imagem e mundo; b) entre imagem e seu produtor; c) entre imagem e leitor (ALMEIDA; ROSSI, 2001, p.10).

Minha curiosidade quanto a esse aspecto conduziu-me aos estudos de Parsons (1992, 1997), autor que estudou a compreensão das obras de arte enquanto objetos estéticos, tendo sido influenciado pela obra de Kohlberg no que se refere ao desenvolvimento cognitivo do juízo moral. Como forma de compreender as ligações existentes entre a psicologia cognitiva da arte e a do desenvolvimento cognitivo do juízo moral, Parsons (1992) remeteu-se à tradição filosófica de Kant, encontrando uma versão contemporânea desta perspectiva em Habermas, o qual passou a influenciar-lhe com três mundos diferentes: o mundo exterior dos objetos, o mundo social das normas e o mundo interior do eu.

O autor conclui no prefácio de sua obra (PARSONS, 1992, p. 15) que devem existir três correntes distintas de desenvolvimento cognitivo, correspondendo cada uma ao seu mundo:

Piaget é conhecido pela sua descrição do desenvolvimento da nossa compreensão do mundo exterior dos objetos, Kohlberg pela descrição do desenvolvimento da nossa compreensão do mundo social das normas; o presente livro fornece uma descrição equivalente do desenvolvimento no terceiro domínio.

Ele sustenta a tese de que as pessoas reagem de forma diferente às obras de arte porque as entendem de forma diferente:

O estágio da seqüência a que cada indivíduo consegue chegar depende da natureza das obras de arte com que entra em contato e do grau em que se vê estimulado a refletir sobre elas. (PARSONS, 1992, p. 21)

Parsons (1997, p.62) ilustra três momentos-chave do desenvolvimento: as crianças interpretam obras de arte primeiro em termos do que representam, mais tarde em termos das intenções expressivas do artista (elas acham que tentar imaginar o que o artista desejou expressar é um modo útil de interpretar uma obra difícil) e, mais tarde ainda, em termos da atividade interpretativa dos espectadores (os alunos mais velhos não apenas têm consciência de que o espectador é diferente do artista, como também reconhecem que os espectadores são diferentes uns dos outros).

Isto significa que num primeiro momento, o qual estaria relacionado com a faixa etária dos sujeitos de minha pesquisa, as crianças partem do pressuposto de que o que vêem é o que todos vêem, de que o que sentem qualquer outro sentiria, e de que suas expectativas e pressuposições são compartilhadas por todos.

Os alunos das séries iniciais acreditam que a imagem é a representação do mundo, das coisas que existem ou acontecem. Há aqui a concepção de que a arte serve para “mostrar” a realidade e, conseqüentemente, o papel do artista é reduzido apenas a “transferir” a realidade para a superfície da imagem:

Quando o aluno estabelece a relação da imagem com o mundo, julga a sua qualidade com os mesmos critérios que usa para julgar a coisa representada. Por exemplo, se a imagem representa uma cena alegre, com animais brincando e pessoas felizes, ele dirá: *esta é uma boa imagem, porque estão todos felizes; ou é boa, porque tem alegria e porque eu gosto de animais.* (ALMEIDA; ROSSI, 2001, p. 11)

Esse tipo de depoimento das crianças demonstra a fusão entre o julgamento estético e o julgamento moral, típico de leituras que relacionam a imagem apenas com o que ela representa, sem considerar o papel do artista ou do leitor na constituição do

Ao que tudo indica, as descobertas de Parsons (1992, 1997) relacionadas ao primeiro momento do desenvolvimento confirmam o pensamento egocêntrico da criança que ainda permanece prisioneira de seu próprio ponto de vista que naturalmente considera como absoluto.

Os três momentos parecem ilustrar o percurso do processo cognitivo o qual tem seu início nas abstrações empíricas que servem de suporte às abstrações reflexionantes e que, por sua vez, encontram sua culminância na reflexão através da tomada de consciência.

3.2 A LITERATURA INFANTIL IDEAL: REALISTA OU FANTASISTA?

Durante a minha busca bibliográfica na área da literatura infantil pude observar algumas referências à Piaget em duas autoras, especialmente em Held¹⁵.

Traçando um panorama das temáticas desenvolvidas por autores desta área, encontrei: em Coelho (1993), a história da literatura infantil; em Abramovich (1995), Cadermatori (1994) e Held (1977), os conceitos, funções e gêneros da literatura infantil; e em Bettelheim (1980), uma linha de interpretação da literatura infantil.

A autora Teberosky (2003, p.6) também abre um espaço significativo para a literatura infantil ao abordar as primeiras experiências das crianças com a linguagem escrita, descrevendo o que se pode fazer em sala de aula a partir de uma “proposta construtivista” que considera as *crianças*, os *adultos* e os *materiais* como um triângulo no qual cada parte contribui para a aprendizagem.

¹⁴ No julgamento de *Guernica*, alunos de séries iniciais usaram os seguintes argumentos para justificar o juízo negativo da obra: “Porque estão quebrando e destruindo tudo”, “Porque estão brigando e brigando é feio”, “Porque tem coisa ruim acontecendo”, “Porque tem pessoas sem braços e pernas”, etc. (ALMEIDA; ROSSI, 2001, p.11).

¹⁵ Jacqueline Held, professora de psicologia e assistente da cadeira de filosofia na “École Normale d’Instituteurs d’Orléans”, poetisa, ensaísta e escritora. É autora de três romances para adolescentes e de uns vinte livros para crianças, alguns de parceria com Claude Held, seu marido. Jacqueline Held defende o resgate da categoria do imaginário como fator de desenvolvimento e de renovação das potencialidades humanas nas artes, na literatura, na ciência e na vida em geral.

Passarei a destacar aspectos relevantes mencionados por estes autores a fim de estabelecer uma interlocução com o meu problema de pesquisa.

Se tenho como hipótese que a literatura infantil pode vir a possibilitar a construção do pensamento da criança, coloco a seguinte questão: **qual o tipo de literatura infantil que mais contribui nessa construção: a literatura realista ou a fantasista?**

A esse respeito, Coelho (1993, p.31) explica que a atração de um autor pelo registro realista da realidade ou pelo registro fantasista resulta de sua intencionalidade criadora: ora testemunhar a realidade (o mundo, a vida real...), representando-a diretamente pelo processo mimético (pela imitação fiel), ora descobrir “o outro lado” da realidade, – o não imediatamente visível ou conhecido, transfigurando-a pelo processo metafórico (representação figurada). Neste caso, a matéria literária identifica-se com a realidade imaginada, com o sonho, a fantasia, o imaginário, o desconhecido.

Se nos reportarmos às histórias utilizadas por Piaget (1923) em sua pesquisa com crianças de 6 a 8 anos, observaremos que a primeira história relaciona-se à forma realista e as demais, à forma fantasista (Ver o Quadro 3).

A autora afirma que nenhuma dessas formas é melhor ou pior, literariamente. São apenas diferentes e dependem das relações de conhecimento que se estabelecem entre os homens e o mundo que eles vivem.

Em seus primórdios, por exemplo, a literatura foi essencialmente fantástica: na infância da humanidade (séc. XVII) os fenômenos da vida natural e as causas e princípios das coisas eram inexplicáveis pela lógica, o pensamento mágico ou mítico dominava (criação de mitos, lendas, contos maravilhosos, etc.). A essa fase mágica, e já revelando preocupação crítica com a realidade ao nível das relações humanas, correspondem as fábulas.

Desde a antigüidade, a linguagem narrativa foi valorizada como instrumento de persuasão moral ou de conscientização política e religiosa, devido à fascinação que o “ouvir estórias” sempre exerceu sobre o homem.

À medida que o homem avança no conhecimento científico do mundo, e começa a explicar os fenômenos pela razão ou pelo pensamento lógico, passa a exigir da literatura uma atitude “científica” que possa representar a verdade do real.

QUADRO 3

As histórias utilizadas por Piaget

- | | |
|------|--|
| I. | Epaminondas é um menino negro e vive num país onde faz muito calor. Sua mãe lhe disse: <i>Vá levar este bolo à sua avó, mas não o deixe partir.</i> Epam. pôs o bolo sob o braço e, quando chegou à casa da avó, o bolo estava em pedaços. Sua avó lhe deu um bocado de manteiga para levar à sua mãe. Desta vez, Epam. pensou: <i>Vou prestar muita atenção.</i> E pôs o bocado de manteiga sobre a cabeça. Como fazia muito calor, quando ele chegou em casa a manteiga estava toda derretida. <i>Você é bem tolo,</i> disse sua mãe, <i> você devia ter posto a manteiga numa folha e ela chegaria inteira.</i> |
| II. | Havia uma senhora que se chamava Niobé e tinha 12 filhos e 12 filhas. Ela encontrou uma fada que só tinha um filho e nenhuma filha. Então a senhora zombou da fada porque só tinha um filho. A fada zangou-se e amarrou a senhora a um rochedo. A senhora chorou durante dez anos. Por fim, transformou-se em rocha e suas lágrimas formaram um regato que ainda hoje corre. |
| III. | Havia uma vez, num castelo, um rei e uma rainha que tinham três filhos e uma filha. Perto do castelo havia uma fada má que não gostava de crianças. Ela levou os filhos do rei e da rainha à borda do mar e transformou-os em quatro belos cisnes brancos. Como seus filhos não voltavam, o rei e a rainha procuraram por toda parte, até a borda do mar. Viram lá quatro belos cisnes, que lhes disseram que eram seus filhos. Os cisnes demoraram muito tempo no mar e depois partiram para um país muito frio. Após muitos anos, voltaram ao lugar onde existia o castelo. Já não havia castelo e seus pais estavam mortos. Os cisnes entraram numa igreja e se transformaram em três velhinhos e uma velhinha. |

FONTE : PIAGET, 1923. p. 164.

Deste modo, em se tratando de literatura infantil é preciso lembrar, de início, que além de ser um fenômeno literário ela já foi produto destinado aos adultos. A respeito dessa identidade existente entre o popular e o infantil para que tal transformação ocorresse, Coelho (1993, p.36) justifica da seguinte forma:

[...] no povo (ou no homem primitivo) e na criança, o Conhecimento da realidade se dá através do *sensível*, do *emotivo*, da *intuição*... e não através do racional ou da inteligência intelectual, como acontece com a mente adulta e culta. Em ambos predomina o *pensamento*

mágico, com sua lógica própria. Daí que o popular e o infantil se sintam atraídos pelas mesmas realidades¹⁶.

Hoje, as tendências realista e fantasista coexistem igualmente poderosas e vivas (ora separadas, ora fundidas no realismo mágico ou na ficção científica), tanto na literatura adulta como na infantil.

Coelho (1993) afirma que o caminho para a redescoberta da literatura infantil foi aberto pela Psicologia Experimental¹⁷ que chama a atenção para os diferentes estágios do desenvolvimento (da infância à adolescência) e sua importância fundamental para a evolução e formação da personalidade do futuro adulto. Fundamentada na Psicologia Experimental, a autora chega a sugerir alguns princípios orientadores para a escolha de livros adequados a cada categoria de leitor:

Para que o convívio do leitor com a literatura resulte efetivo, nessa aventura espiritual, que é a leitura, muitos são os fatores em jogo. Entre os mais importantes, está a necessária adequação dos textos às diversas etapas do desenvolvimento infantil/juvenil. (COELHO, 1993, p. 28)

Nessa ordem de idéias, torna-se urgente que os responsáveis pelas leituras da criança atentem para a adequação entre o *livro* proposto e a possível *fase psicológica* (ou faixa etária) em que ela se encontra. É indispensável que haja uma gradativa e lenta desvinculação do *texto* em relação à *imagem*, a fim de que a “leitura” possa acompanhar as diversas fases da infância, até chegar à puberdade e pré-adolescência. (COELHO, 1993, p. 180)

A posição de Abramovich (1995) é diferente, uma vez que ela afirma que pode-se contar qualquer história à criança: comprida, curta, de antigamente ou dos dias de hoje. O importante é que ela seja escolhida pelo contador por ser bela ou boa, por ter uma bela trama, ser divertida ou inesperada, ou por dar margem para alguma discussão.

¹⁶ Podemos observar a seguir o que Piaget pensa sobre isso: “O assim chamado povo primitivo, que alcançou o estágio cognitivo, chamo de estágio das operações concretas na criança. Isto é dizer que eles não são completamente pré-lógicos, eles sabem como classificar, como seriar as coisas, como se orientar no espaço. Em outras palavras, são capazes de executar todas as operações concretas.” (Piaget sobre Lévi-Strauss: uma entrevista com Jean Piaget, por Jacques Grinevald. Genebra, dezembro de 1973).

¹⁷ A autora faz referência à obra *A Psicologia da Criança e a Pedagogia Experimental* (CLAPARÈDE apud COELHO, 1993, p. 194) e à experiência Père Castor da Escola Nova no que diz respeito à educação pela leitura. Tal experiência valorizava os desenhos ou ilustrações associadas à palavra escrita (ou oral), no processo de aproximação da criança ao livro.

A autora já chegou a recolher depoimentos – cabe dizer que sem a intenção de fazer uma pesquisa com rigor científico – de oito crianças (4 meninos e 4 meninas), cujas idades variavam de 6 a 11 anos de idade, para saber através de um “bate papo” qual suas opiniões sobre os livros que escrevem para elas (Abramovich, 1983). Para todas as crianças, ela fez as mesmas perguntas: O melhor livro? O livro mais chato de todos? O livro mais bonito de todos, qual seria? O livro mais engraçado de todos? Qual o livro que dava aquela tristeza gostosa de se sentir? E qual foi o livro que nem deu para acabar de ler, porque encheu ou qualquer outra coisa? O livro mais bobo de todos? E qual o tipo de história que está faltando e que deveria ter mais nos livros? Se tem histórias faltando, também tem aquele outro tipo que há demais. Quais seriam? E quando cada um entra numa livraria, o que é que procura, que jeito faz para saber do que se trata ou como é que sabe que algum livro pode valer a pena? E o autor preferido, aquele que é mais amado? Por último, foi perguntado para cada um o que uma história tinha que ter para ser uma boa história.

Abramovich (1995) defende a idéia de que se deva trabalhar com o espírito crítico das crianças de forma a fazê-las pensar sobre o que foi lido, espantar-se com o maravilhoso ou irritar-se com a bobice, enfim, o professor deveria estar atento ao que cada livro despertou:

Me parece que a preocupação básica seria formar leitores porosos, inquietos, críticos, perspicazes, capazes de receber tudo o que uma boa história traz, ou que saibam por que não usufruíram aquele conto... Literatura é arte, literatura é prazer... Que a escola encampe esse lado. É apreciar- e isso inclui criticar... (ABRAMOVICH, 1993, p. 148)

A autora também inclui nesse espírito crítico a importância de ajudar a criança leitora a analisar as características das ilustrações das personagens, muitas vezes carregadas de esteriótipos no que se referem aos preconceitos transmitidos. Afinal, preconceitos não se passam apenas através de palavras, mas também através de imagens: a fada, a princesa, a mocinha como protótipos da raça ariana (cabelos longos e loiros, olhos azuis...), o negro somente ocupando funções de serviçal, o avô ou a avó aparecendo quase como anciões, como se não existissem avós na faixa dos 40, 50 anos de idade, e assim por diante.

Se lutamos tanto pela formação de leitores em nossas escolas, não deveríamos colocar obstáculos que os impedissem de ampliar os horizontes.

E como estamos pensando em *ampliar os horizontes*? Através da literatura realista ou fantasista?

A narração “realista”, no sentido de ser um conto tornado totalmente objetivo de alguns fatos, um instantâneo fotográfico despojado de qualquer afetividade, de nossos desejos, de nossas emoções e de nossos temores, nos atingiria? Num grau ou outro, a narração realista nos interessa e nos toca porque apresenta talvez a realidade, mas também porque toda realidade é modelada pelo sonho e recriada pelo autor (HELD, 1977, p.27).

E será que existiria um “fantástico puro”? Na opinião da autora, um fantástico “puro” nos apresentaria apenas o desconhecido, pois não teria nenhum ponto de contato conosco, nos permaneceria estranho:

O fantástico nasce da escolha gratuita de alguém – de um autor, se se tratar de um livro. É, então, por essência, o “subjetivo”, o que é próprio, particular, a tal ser, a tal momento. Muito bem. Como, então, ele é comunicável? Como a fantasia de um só reúne, ou pode reunir a fantasia de todos? O homem, a criança, teriam necessidade profunda de fantástico? Por quê? (HELD, 1977, p. 25)

A autora questiona se o irreal do fantástico seria mesmo um irreal, uma vez que a obra fantástica encontra leitores que reúnem aspirações, necessidades, experiências bem *reais*:

O que é que vivifica o fantástico e vem lhe dar sua verdadeira densidade, senão a simples vida cotidiana, com seus problemas, sua comicidade, seus ridículos, sua mistura íntima de cuidados, de angústia, de pitoresco, de ternura? (HELD, 1977, p. 28)

Assim, a narração fantástica reúne, materializa e traduz todo um mundo de desejos: animais que raciocinam e que falam, o poder de voar em *Peter Pan*, a possibilidade de voltar no tempo, de modificar suas dimensões em *Alice no País das Maravilhas*... resumindo, a magia de transformar à sua vontade o universo: o conto

fantástico como realização dos grandes sonhos humanos, sonhos freqüentemente retomados pela ciência. A ciência parece assim, em muitos casos, fornecer novos suportes ao sonho e trazer, por vezes, elementos mais técnicos e precisos para servir de base a uma ficção: o mito de *Pinóquio*, criatura que ganha vida já contém, em germe, toda a dialética do robô tal como vai se desenvolver, em seguida, nas grandes histórias de ficção científica.

Ao abordar a questão do *animismo infantil*, Held (1977, p.42) cita o álbum *Comment la souris recçoit une pierre sur la tête et découvre le monde*¹⁸ como sendo fruto da experiência levada na Suíça com o auxílio de Jean Piaget, e inspirado nas idéias sobre o mundo expressas por uma criança entre 4 e 6 anos quando interrogada de forma sistemática. Sem problemas e sem admiração, a criança encontra o sol, a lua e as estrelas, a chuva, a neve, a flor e a sombra da flor. Ela lhes fala, escuta suas respostas e caminha com eles.

Através desse exemplo, a autora chama a atenção para as várias fronteiras que permanecerão na criança, frágeis e fluidas, por longo tempo: a que separa do imaginário o que chamamos de “real”, mas também a que delimita o eu e o opõe ao não-eu. Desta forma, a tomada de consciência de si, a construção da personalidade, se iniciadas na infância, representam um caminho longo e lentamente percorrido. Surgem a atração e, ao mesmo tempo, a “normalidade” que vão ter para a criança as transformações do conto. O encantamento da abóbora de *Cinderela* transformada em carruagem ocorre sempre, embora essas transformações tenham para a criança um sentido diferente se comparadas ao sentido adulto:

É preciso, escreve Henri Wallon, conhecer sua razão de ser que é a razão de sua atração para a criança... os livros e a natureza do maravilhoso não são os mesmos para o adulto e para a criança. O adulto chama de maravilhoso o que ultrapassa as normas aceitas. Ora, no plano das interpretações e do conhecimento, a criança não possui ainda normas. O que sua curiosidade lhe faz encontrar e descobrir em seu ambiente não pode ser, propriamente falando, nem normal, nem maravilhoso.(HELD, 1977, p. 42-43)

Sustentada nas idéias de Jean Piaget e Henri Wallon acerca da representação imaginária e do prazer de inventar, a autora defende uma *pedagogia do imaginário* onde

a criança possa prolongar o conto, sonhar, criar a partir do conto. A respeito de que o fantástico reprime na criança a construção do real, como se o real devesse inevitavelmente ser elaborado contra o imaginário, ou o imaginário contra o real, a autora contra-argumenta:

Para nós, razão e imaginação não se constroem uma contra a outra, mas, ao contrário, uma pela outra. Não é tentando extirpar da infância as raízes da imaginação criadora que vamos torná-la racional. Pelo contrário, é auxiliando-a a manipular essa imaginação criadora cada vez com mais habilidade, distância. O que supõe, quase sempre possível, mediação do adulto, diálogo. (HELD, 1977, p. 48)

Conforme mencionei no Capítulo anterior, Cadermatori (1994), ao referir-se à Piaget, parece compartilhar com Held (1977) a idéia de que a ficção da brincadeira está relacionada com a ficção estética e, sobretudo, literária ao afirmar que o início da abstração que se dá quando é criada a situação imaginária no brinquedo tem continuidade na experiência com histórias infantis onde a dimensão simbólica da linguagem é experimentada, assim como sua conjunção com o imaginário e com o real.

Se a *pedagogia da imaginação* defendida por Held (1977) serve-se das contribuições de Jean Piaget, o mesmo não podemos afirmar de Bettelheim (1980) ao aplicar o modelo psicanalítico da personalidade humana às mensagens que os contos de fadas transmitem à mente consciente, à pré-consciente e à inconsciente. O autor afirma que estas histórias falam ao ego em germinação e encorajam o desenvolvimento da criança, ao mesmo tempo que aliviam pressões pré-conscientes e inconscientes:

À medida em que as estórias se desenrolam, dão validade e corpo às pressões do id, mostrando caminhos para satisfazê-las, que estão de acordo com as requisições do ego e do superego. (BETTELHEIM, 1980, p. 14)

Ao demonstrar que os contos de fadas têm grande significado psicológico para crianças de todas as idades, tanto meninas quanto meninos, independente da idade e sexo do herói da história, Bettelheim (1980) aponta-nos a mensagem que os contos de fada transmitem à criança de forma múltipla: a de que uma luta contra dificuldades

¹⁸ *Como o camundongo recebe uma pedra na cabeça e descobre o mundo* (Tradução da autora).

graves na vida é inevitável, mas que se a pessoa não se intimida e se defronta de modo firme com as opressões inesperadas, e muitas vezes injustas, ela dominará todos os obstáculos e, ao fim, emergirá vitoriosa.

O autor afirma que como acontece com toda grande arte, o significado mais profundo do conto de fadas será diferente para cada pessoa, e diferente para a mesma pessoa em vários momentos de sua vida. Desta forma, a criança pode extrair significados diferentes do mesmo conto de fadas, dependendo dos seus interesses e necessidades do momento. Tendo oportunidade, ela voltará ao mesmo conto quando estiver pronta a ampliar os velhos significados ou substituí-los por novos:

Como não podemos saber em que idade um conto específico será mais importante para uma criança específica, não podemos decidir qual dos vários contos ela deveria escutar num dado período ou por quê. Isto só a criança pode determinar e revelar pela força com que reage emocionalmente àquilo que um conto evoca na sua mente consciente e inconsciente. (BETTELHEIM, 1980, p. 26)

Assim, ao contar histórias de fadas, é sempre melhor seguir a orientação da criança.

Mas o que mais me chama a atenção é que ao defender os contos de fadas folclóricos, Bettelheim (1980, p.14) critica as histórias modernas direcionadas ao público infantil através dos seguintes comentários: 1º) as histórias modernas escritas para crianças pequenas evitam problemas existenciais. Por serem histórias “fora de perigo”, não mencionam nem a morte nem o envelhecimento, os limites de nossa existência, nem o desejo pela vida eterna; 2º) ao contrário do que acontece em muitas histórias infantis modernas, nos contos de fadas o mal é tão onipresente quanto a virtude. Em praticamente todo conto de fadas o bem e o mal recebem corpo na forma de algumas figuras e de suas ações e é justamente esta dualidade que coloca o problema moral e requisita a luta para resolvê-lo; 3º) os conflitos internos profundos originados em nossos impulsos primitivos e emoções violentas são todos negados em grande parte da literatura infantil moderna, e assim a criança não é ajudada a lidar com eles.

O interesse do autor pelos contos de fadas é consequência de sua experiência com crianças – tanto as normais quanto “as anormais”, abrangendo todos os níveis de

inteligência – que achavam os contos de fadas folclóricos mais satisfatórios do que todas as outras histórias infantis. Ao tentar entender a razão disso, Bettelheim (1980) percebeu que estes contos, num sentido bem mais profundo que outros tipos de leitura, começam onde a criança realmente se encontra no seu ser psicológico e emocional¹⁹.

Ainda com relação aos tipos de literatura infantil, gostaria de destacar dois aspectos que penso serem fundamentais para o delineamento de minha metodologia de pesquisa que passarei a descrever mais adiante. Ambos referem-se às contribuições de Teberosky (2003).

O primeiro aspecto diz respeito a pesquisas realizadas em ambientes ricos do ponto de vista material e social que mostram as preferências baseadas em gênero de livros das crianças pré-escolares de quatro a cinco anos e de cinco a seis anos. Ao pegarem livros emprestados, com títulos diversos de cinco gêneros diferentes, as crianças desenvolviam critérios de seleção: escolhiam principalmente livros de ficção; escolhiam mais os livros conhecidos do que os novos; e preferiam livros com textos a livros com imagens, sem texto.

A participação dessas crianças em atividades de manipulação de material e de leitura compartilhada teve como resultado o entusiasmo das crianças ao selecionar e levar livros emprestados, e o cuidado com que tratavam os livros. A grande maioria escolhia um livro por dia para levar para casa.

Convém lembrar que grande parte das publicações infantis veicula, além da linguagem escrita, uma visualidade atraente resultante do investimento na qualidade dos projetos gráficos e imagens produzidas por profissionais do *design* e artistas plásticos (PANOZZO, 2001, p.34). Essa visualidade atraente também interfere nas escolhas das crianças, através da aceitação ou rejeição daquilo que lhes é oferecido, conforme pude observar no estudo piloto que realizei em outubro de 2002 durante o momento de empréstimo de livros de história às crianças de 6 anos na biblioteca de uma escola

¹⁹ Com relação às histórias modernas, criticadas por Bettelheim, Panozzo (2001) comenta sobre a existência, na literatura, da inserção de novos temas abordados na atualidade (morte, homossexualismo ou prostituição) e que refletem as alterações atuais do contexto social, diminuindo cada vez mais os limites que diferenciam os universos infantil e adulto. Ela destaca, ainda, que “muitas publicações infantis contemporâneas apresentam características diferenciadas e distanciadas de um conceito infantilizador, ao oferecerem experiências visuais que aproximam o leitor do universo produzido no contexto artístico adulto, seja pela utilização de múltiplos recursos expressivos, seja pelas referências a originais do mundo da arte” (PANOZZO, 2001, p.36).

municipal.

De acordo com a autora²⁰, o fator que desencadeia a leitura é, nesses casos, composto pela organização de formas, cores, texturas, linhas, que constituem o texto da linguagem visual. Segundo ela, é a partir disso que a concepção de texto expande-se, ultrapassando a hegemonia da palavra, abarcando todos os componentes que participam da constituição de determinado campo de sentido, sejam de natureza escrita ou visual.

Reforça-se aqui a idéia de que as crianças *podem e devem* escolher os livros e desenvolver suas preferências, sejam elas do tipo realista ou fantasista.

O segundo aspecto é que torna-se conveniente ler repetidas vezes aqueles textos que mais agradaram aos receptores. O relato de uma professora norte-americana das primeiras séries do ensino fundamental (COLOMER, 2003, p. 172) ilustra muito bem essa situação:

(...) estou descobrindo as coisas maravilhosas que ocorrem quando elas experimentam um livro mais de uma vez. Sua expectativa e antecipação, quando nos aproximamos de sua parte favorita ou de uma parte boba ou aterrorizadora, é algo digno de se observar. As crianças centram-se em suas frases preferidas, nas palavras atrativas, nas frases repetidas. Às vezes começam a rir antes que eu chegue à parte engraçada de uma história que já conhecem. Ao levantar a vista, muitas vezes as vejo se aconchegarem umas às outras, em uma passagem que lhes dá medo.

As crianças gostam de ouvir várias vezes a mesma história, o que as ajuda em vários sentidos: quando a história lhes é familiar, elas a memorizam, podendo contá-la novamente, relembra-la e fazer comentários sobre as personagens, os acontecimentos, bem como reconhecer seus títulos e temas.

²⁰ Ao priorizar a imagem como objeto de leitura em sua investigação, Panozzo (2001) destaca as contribuições de Maria Helena Martins no que se refere à compreensão do texto visual através de três níveis básicos não hierarquizados: sensorial, emocional e racional, relacionando aspectos dos sentidos, das emoções e do conhecimento. De acordo com Panozzo (2001, p.31), “A obra literária é um terreno fértil para o desenvolvimento das três dimensões, pois envolve experiências de natureza sensível ao provocar reações táteis às qualidades do suporte, visuais, estéticas e estésicas, diante das cores e reconhecimento de formas. Na junção de todos os seus aspectos processa emoções e interfere na cognição do leitor”.

Além disso, as crianças também podem antecipar os acontecimentos que virão, participando de forma interativa na leitura e, desta forma, compreendendo mais profundamente a história.

Quando o adulto erra na leitura ou muda alguns dos termos do texto, as crianças pequenas logo o corrigem por já saberem que existe uma única versão da história, uma única leitura correta, que leva a supor que o texto é estável.

Esses dois aspectos direcionaram-me para a seguinte idéia enquanto pesquisadora: a de estar atenta ao livro preferido da(s) criança(s) – seja ele selecionado pela criança ou por sua professora.

Descreverei no Capítulo 4 como se deu a utilização do livro com a história conhecida da criança, podendo ter sido esta realista ou fantasista, uma vez que concordo com a idéia de que as crianças *podem e devem* escolher os livros e desenvolver suas preferências.

3.3 Metodologia de pesquisa

Recorrer às contribuições de Piaget compreendendo-a como uma *teoria geral dos processos de aquisição de conhecimento* significa considerá-la, como o fez Ferreiro e Teberosky (1985), não como uma teoria particular sobre um domínio particular, mas como um marco de referência teórico muito mais vasto, que nos permite compreender de uma maneira nova *qualquer* processo de aquisição de conhecimento²¹.

²¹ “Por ora, é suficiente dizer que, após muitos anos de pesquisa neste campo, ficou evidente que o sistema de escrita – como um objeto socialmente elaborado – é um *objeto de conhecimento* para a criança. (...) Não podemos dar aqui uma lista completa de nossas publicações sobre o desenvolvimento da alfabetização, publicações estas que começaram em 1977. A pesquisa foi feita com crianças de 3 a 7 anos de idade que diferiam em nível sócio-econômico, em experiências escolares, em países de origem e em língua materna”. FERREIRO, Emília. *Alfabetização em processo*. São Paulo, Cortez, 1986, p.24. Ainda nesta mesma obra, ao referir-se à hipótese silábica, a autora afirma: “Em nossos estudos longitudinais temos crianças que aplicam claramente a um novo domínio (o sistema de escrita) um procedimento operatório (a correspondência um a um) que já foi constituído em domínios numéricos. Mas temos outras que parecem descobrir esta solução operatória para resolver um problema de escrita” (p.16). Segundo a autora, em suas investigações, ela deparou-se com problemas cognitivos descritos em outros domínios, sem que isso retirasse a especificidade da construção do sistema de escrita enquanto objeto conceitual. Na introdução da obra *Psicogênese da língua escrita* (1985), Ferreiro e Teberosky afirmam que o que está em jogo é a concepção que se tem sobre a teoria de Piaget: ou se a concebe como uma teoria limitada aos processos de aquisição de conhecimentos lógico-matemáticos e físicos, ou como uma *teoria geral dos processos de aquisição de conhecimento*. Na obra *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño* (FERREIRO, 1979, p.363) a autora afirma que utilizar a teoria de Piaget em um novo campo é uma aventura intelectual apaixonante, que não se trata simplesmente de empregar as “provas piagetianas”, mas de utilizar os esquemas assimiladores que a teoria permite construir para descobrir novos

É por isso que ao analisar as aplicações da teoria genética no campo da aprendizagem escolar, Coll (1987) sugere que a ênfase deva estar na utilidade da teoria genética como instrumento da análise de um fenômeno – a aprendizagem escolar – para identificar os problemas mais significativos e formulá-los de modo a encontrar soluções relevantes e adequadas:

[...] o papel que a teoria genética irá desempenhar na psicologia da educação deverá se inscrever em uma concepção que não considere os processos de ensino-aprendizagem como um simples campo de aplicação, mas como um objeto de estudo com características próprias. (COLL, 1987, p. 194)

Desta forma, tenho a intenção de compreender e explicar **como a literatura infantil contribui para a construção do pensamento das crianças**: como a criança assimila a história que lhe é lida ou contada? Como se dá a acomodação nessa construção do pensamento a partir da história? Como acontece a criatividade nessa interação das crianças com as histórias? Como se explica nas crianças a diferença no recontar uma história de forma a modificá-la (fabulação) ou de forma a preservá-la (narrativa fiel à história)?

Tais explicações talvez possam vir a subsidiar práticas futuras de professoras que já trabalham com a literatura infantil na escola, abrindo espaços para posteriores aprimoramentos, bem como para novas pesquisas.

Para tanto, utilizarei o **estudo de caso** como estratégia de pesquisa (Yin, 2001, p.25), lembrando que os estudos de caso costumam representar a estratégia preferida dos pesquisadores quando estes se colocam questões do tipo “como” e “por que”, de caráter *explanatório*, e quando se examinam *acontecimentos contemporâneos*, expressão essa entendida aqui como o fenômeno do letramento, inserido em contextos que envolvem a literatura infantil dentro da escola.

Meu objetivo como pesquisadora é de expandir e generalizar teorias (generalização analítica) – em especial, as contribuições de Piaget – e não enumerar

observáveis. Cabe salientar que a idéia de que a teoria de Piaget é uma *teoria geral dos processos de aquisição de conhecimento* já havia sido demonstrada por Ramozzi-Chiarottino em *Piaget: modelo e estrutura* (1972).

freqüências (generalização estatística).

Trata-se de um *estudo de caso único* (YIN, 2001, p.62) justamente por representar o caso decisivo que confirmará, contestará ou estenderá a teoria:

Encontra-se um fundamento lógico para um caso único quando ele representa o *caso decisivo* ao se testar uma teoria bem-formulada (...). A teoria especificou um conjunto claro de proposições, assim como as circunstâncias nas quais se acredita que as proposições sejam verdadeiras. Para confirmar, contestar ou estender a teoria, deve existir um caso único, que satisfaça todas as condições para se testar a teoria. O caso único pode, então, ser utilizado para se determinar se as proposições de uma teoria são corretas ou se algum outro conjunto alternativo de explicações possa ser mais relevante.

O caso único em questão representará, portanto, o teste decisivo de uma teoria significativa: a teoria da assimilação de Jean Piaget.

Meu comprometimento com este caso único dependeu de um espaço pedagógico adequado para coletar as evidências do estudo de caso, conforme descreverei mais adiante.

A unidade central de análise é a representação cognitiva da criança. A investigação desta unidade de análise foi realizada com crianças de 6 e 7 anos de idade que freqüentavam uma turma de 1º ano, do 1º Ciclo de uma escola pública da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.

Selecionei um pequeno grupo de crianças que faziam parte do contexto desta turma com a finalidade de acompanhá-las ao longo do ano de 2003, observando as situações de interação dos mesmos em contextos que envolviam a literatura infantil dentro da escola.

3.4 APROXIMAÇÃO DE OUTROS ESTUDOS DE CASO

Considerando como ponto de partida que “cada estudo de caso ou unidade de análise devem ser semelhantes àqueles previamente estudados por outras pessoas” (YIN, 2001, p.46), remeto-me novamente aos estudos de Montoya (1996) e Corso (1993) no que se refere à avaliação do processo cognitivo. A pesquisa de ambos obedeceu a seguinte estratégia:

- 1º) Primeira avaliação do processo cognitivo.
- 2º) Intervenção visando à reconstrução das ações no nível da representação²².
- 3º) Segunda avaliação do processo cognitivo.

Quanto ao tempo da pesquisa, Montoya (1996) trabalhou simultaneamente durante um ano, com duas crianças, a intervenção na forma individual, e, com oito crianças, a intervenção coletiva, em encontros de duas vezes por semana, com duração de 3 horas em média. Já a pesquisa de intervenção de Corso (1993) contou com a participação de 6 crianças em encontros que aconteceram durante seis meses, com duração de duas horas e trinta minutos cada, seguindo uma frequência de três vezes por semana.

Da mesma forma que Corso (1993), também estabeleci um período de tempo de 6 meses, mas com observações durante um turno inteiro, uma vez por semana, adotando os seguintes procedimentos:

1º) Observação das condutas das crianças em condições naturais, sem intervenção significativa de minha parte. Penso que esta observação me auxiliou no conhecimento da própria turma, como na identificação dos sujeitos que vieram a compor o pequeno grupo de crianças que investiguei, conforme já referi anteriormente. Além disso, esta observação tornou-se fundamental – e porque não dizer, *preparatória* – para o momento seguinte, uma vez que foi através dela que investiguei qual era o livro preferido ou conhecido da(s) criança(s), através das suas *perguntas espontâneas*, conforme sugere Piaget (1926, p. 8):

[...] torna-se importante, a fim de orientar a pesquisa, partir-se de algumas perguntas espontâneas formuladas por crianças da mesma idade ou mais jovens e aplicar essa mesma forma às perguntas que se pretende fazer às crianças que serão os sujeitos da pesquisa.

²² Montoya explica que “A reconstrução das ações ao nível da representação supõe a criança agir sobre conteúdos experimentados, isto é, ela saber organizar e reorganizar, através de representações imagéticas, aquilo que vivencia. Ora, a organização do vivido, nesse novo plano, significa não somente inseri-lo em sistemas de classes e relações mas, e sobretudo, inseri-lo numa ordem espacial, temporal e causal dos objetos e acontecimentos. Por isso, uma estratégia educativa ou reeducativa que vise a reconstrução ao nível da representação deverá solicitar da criança, através das mais diversas formas representativas (desenho, dramatizações, narrativas, etc.), a organização e reorganização dos objetos e acontecimentos vivenciados. Obviamente organizar esses objetos, situações ou acontecimentos vividos supõe inseri-los em relações espaço-temporais e causais, isto é, reconstruir o real no plano da representação”. (1996, p.109-110)

Conforme assinala Delval (2002), as crenças espontâneas são importantes porque nos indicam as coisas que preocupam a criança e sobre as quais ela pensa, o que dependerá dos interesses de cada sujeito e também dos incentivos do meio: “A única maneira de considerar que são realmente espontâneas é que a criança fale delas sem nenhuma intervenção de nossa parte, mas isso só poderíamos saber mediante a observação.” (DELVAL, 2002, p. 138)

Este tempo de observação inicial junto às crianças me permitiu conhecer sua linguagem para, posteriormente, poder formular as perguntas da entrevista clínica utilizando essa mesma linguagem.

Outra vantagem foi também a minha familiarização com os sujeitos da pesquisa na medida em que eu procurei estabelecer uma boa relação com eles, pois conforme aconselha Delval (2002, p. 114): “É essencial conseguir que a criança se sinta à vontade, e isso é particularmente importante com as crianças menores.”

2º) Primeira avaliação do processo cognitivo através de entrevista clínica visando a reconstituição oral de duas histórias infantis: a história preferida e conhecida da criança e uma outra história que ela desconhecia. Cabe salientar que cada criança teve acesso aos livros das histórias como material de apoio durante a entrevista²³.

A entrevista contou com um núcleo básico de perguntas (DELVAL, 2002, p.98), sempre orientadas por hipóteses e objetivos que se relacionavam com o meu problema de pesquisa:

[...] Embora o método clínico seja um procedimento de entrevista aberta, é útil dispor de um núcleo básico de

²³ Se recorrermos às principais etapas do método clínico (VINH-BANG. El método clínico y la investigación em psicología del niño. In: AJURRIAAGUERRA Y OTROS. **Psicología y Epistemología Genéticas: temas piagetianos**. Buenos Aires, Proteo, 1970), observaremos que as descobertas de Piaget – posteriores à sua experiência em que uma criança contava à outra uma história (1923) – auxiliaram-no a aprimorar o próprio método, conforme ele mesmo admite em sua autobiografia (Piaget, 1980, p. 7-8): “Existiam dois pontos essenciais falhos nesses primeiros estudos (...). O primeiro desses pontos consistia em limitar minha pesquisa à linguagem e ao pensamento expresso. Eu bem sabia que o pensamento procede da ação, mas acreditava, na ocasião, que a linguagem reflete diretamente atos e que, para compreender a lógica da criança, tem-se de procurá-la no terreno das conversações ou interações verbais. Só mais tarde, estudando os padrões do comportamento da inteligência nos dois primeiros anos, é que aprendi que, para uma completa compreensão da gênese das operações intelectuais, a manipulação e a experiência com objetos deveriam ser levadas em consideração primeiro. Portanto, antes do estudo baseado em conversação verbal, um exame dos padrões de conduta tinha de ser feito.” Desta forma, as obras *O nascimento da inteligência na criança* (1936), *A construção do real na criança* (1937) e *A formação do símbolo na criança* (1945) foram fundamentais para que Piaget pudesse prosseguir sua pesquisa sobre a lógica infantil, aprimorando o seu método ao dirigir as conversações para objetos que a própria criança pudesse manipular.

perguntas que se refiram aos aspectos fundamentais de nossa pesquisa e que, portanto, devem ser feitas a todos os sujeitos para que depois se possam comparar as respostas.

Conforme o autor, isso se aplica tanto às perguntas básicas como às perguntas complementares que devem ser feitas em função das respostas do sujeito.

Vale lembrar da importância das *crenças desencadeadas*, surgidas na entrevista diante das perguntas do experimentador. Tais crenças se produzem no curso da entrevista e estão de acordo com o conjunto das concepções da criança, com seu nível de desenvolvimento e com sua capacidade de reflexão:

A crença desencadeada é necessariamente influenciada pelo interrogatório, pois a maneira pela qual a pergunta é feita e apresentada à criança a força a raciocinar em uma certa direção e a sistematizar o seu conhecimento de uma certa forma. É porém um produto original do pensamento da criança, uma vez que nem o raciocínio feito para responder à pergunta, nem o conjunto de conhecimentos anteriores que utiliza durante sua reflexão, são diretamente influenciados pelo experimentador. (PIAGET, 1926, p.12)

Portanto, o que caracteriza as crenças desencadeadas é que a criança elabora uma explicação que revela a organização de seu pensamento, mesmo que ela não tenha pensado no problema antes.

3º) Observação das condutas das crianças em condições naturais, sem intervenção significativa de minha parte. Considerando o fato de que muitas condutas são difíceis de observar, pois manifestam-se muito raramente, procurei localizar uma turma de alunos cuja prática pedagógica estivesse voltada, justamente, para a valorização das formas de representação da criança em contextos que envolvessem a literatura infantil dentro da escola. Isto sem deixar de lado as situações que incentivassem a cooperação²⁴, necessária para conduzir o indivíduo à objetividade:

²⁴ Piaget (1998, p.145) distingue um certo número de períodos na evolução do trabalho em grupo, afirmando que antes dos 7-8 anos as crianças gostam do contato, mas sem que isso modifique sua atitude individual: ainda não se trata de grupos organizados (o egocentrismo intelectual ainda predomina sobre a socialização do pensamento). As discussões e as trocas intelectuais entre as crianças continuam sendo rudimentares até os 7-8 anos.

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

Assim, não seria apenas o professor quem iniciaria, responderia e organizaria as atividades, mas também os alunos, uma vez que o ambiente pode promover a busca de informação e exploração por parte dos alunos.

Os contextos que envolvem a literatura infantil dentro da escola, por sua vez, relacionam-se à frequência com que as crianças se comunicam com leitores e escritores e à participação em atividades de leitura compartilhada para aprenderem as expressões próprias da linguagem dos livros. Isso nos leva a conceder grande importância à leitura de histórias em voz alta, por parte do professor.

Quando o professor realiza a leitura em voz alta, a criança aprende a participar como audiência, porque escutar essa leitura não é algo passivo. Ao escutar a leitura, as crianças aprendem que a linguagem escrita pode ser reproduzida, repetida, citada e comentada.

Comentários que explicitam os nexos entre as ações, que interrogam sobre o que acontecerá na história, ou que formulam novas perguntas diante da informação encontrada ajudam a criar mecanismos próprios da leitura, como os de antecipação e inferência.

As manifestações textuais de natureza imagética presentes nos livros utilizados pela professora e pelos alunos também contribuem para a compreensão da linguagem visual, ampliando os conceitos tradicionais de leitura que permanecem muitas vezes centrados numa visão de linguagem entendida como manifestação oral ou escrita (PANOZZO, 2001, p.28): “A compreensão do texto visual, pela natureza figurativa do objeto investigado, necessita da dinâmica que busca referências externas, reconhecimentos internos e interações, compondo um diálogo que inclui, relaciona e articula partes e totalidades”.

Penso que o espaço da sala de aula deva refletir essa imersão induzida no mundo das imagens e da escrita, sendo atrativo e bem organizado, para que os alunos possam movimentar-se com segurança.

Nessa delimitação do espaço, o *canto da biblioteca* é um ponto central (TEBEROSKY, 2003, p.145). O tempo escolar deve contemplar atividades que levem os alunos a manusear os livros, a folheá-los e compartilhá-los, e a estender suas opiniões e aprendizagens a murais, dramatizações e manifestações plásticas que traduzam o impacto afetivo e cognitivo da experiência obtida.

4º) Segunda avaliação do processo cognitivo, através de entrevista clínica visando a reconstituição oral de duas histórias infantis. Nesta última etapa foi adotado o mesmo procedimento da primeira avaliação do processo cognitivo, mas com variação das duas histórias infantis, embora tenham sido mantidos os mesmos critérios para a seleção das histórias: a história preferida e conhecida da criança e uma outra história que ela desconhecia.

A minha intenção era de comparar os dados obtidos nesta segunda avaliação com aqueles da primeira, partindo do pressuposto de que a qualidade das trocas simbólicas ocorridas na escola em situações sistemáticas de interação com a literatura infantil pode vir a produzir alterações significativas no quadro da representação cognitiva.

Não poderia deixar de mencionar que a descrição dos quatro procedimentos que integram meu estudo de caso também recebeu influências da prévia recolha e análise de dados realizada em outubro de 2002 na escola em que atuei como professora alfabetizadora. A recolha dos dados deu-se através de observação participante em três momentos, os quais fazem parte do *projeto da biblioteca* da escola:

- Primeiro momento: Hora do conto a partir da história *Amigos*, do autor Helme Heine. A história foi lida pela professora da biblioteca na sala de aula da turma A11 (1º ano do 1º ciclo), cujas idades das crianças variam entre seis e sete anos.
- Segundo momento: Interação dos alunos da escola com os livros, na biblioteca, durante o horário de recreio.
- Terceiro momento: Empréstimo de livrinhos de história para crianças de uma outra turma de 1º ano, do 1º ciclo.

Tal experiência pode ser traduzida como um *estudo de caso piloto*, pois forneceu elementos para que eu ajustasse o meu propósito de pesquisa (YIN, 2001, p. 100):

O estudo de caso piloto auxilia os pesquisadores na hora de aprimorar os planos para a coleta de dados tanto em relação ao conteúdo dos dados quanto aos procedimentos que devem ser seguidos. Nesse sentido, é importante observar que um *teste-piloto* não é um *pré-teste*. O caso piloto é utilizado de uma maneira mais formativa, ajudando o pesquisador a desenvolver o alinhamento relevante das questões – possivelmente até providenciando algumas elucidações conceituais para o projeto de pesquisa.

Com base nessa afirmação do autor, passarei a comentar as razões que me levaram a ajustar aspectos relacionados aos procedimentos do estudo de caso piloto.

3.5 REFLEXÕES A PARTIR DO ESTUDO DE CASO PILOTO

A hora do conto, quando desenvolvida pelas professoras da biblioteca nas escolas da Rede Municipal de Ensino, dá-se de forma quinzenal com as turmas. Tal fato sinalizou para a necessidade de existir uma maior regularidade na própria turma no que dizia respeito à interação das crianças em atividades que envolvessem a literatura infantil, tendo em vista o período de tempo que me dediquei à coleta de dados desta pesquisa: uma vez por semana, em turno inteiro, ao longo de 6 meses.

Por outro lado, os dados coletados no estudo de caso piloto apontaram para a existência de algumas vantagens ao se observar as condutas das crianças no espaço da biblioteca, tanto em horário de recreio como nas situações de empréstimo de livrinhos de história. Foi justamente por isso que não restringi minhas futuras observações, correspondentes ao 1º e 3º momentos, somente à sala de aula, quando me referi aos contextos que envolvem a literatura infantil dentro da escola.

Além disso, já mencionei que a observação das condutas das crianças em condições naturais, em espaços cujas atividades sejam mais livres ou mais dirigidas por parte dos professores (sala de aula, biblioteca, recreio...) me possibilita investigar quais são os livros de histórias infantis que as crianças mais apreciam. A partir desta descoberta, seria possível delinear as perguntas da entrevista clínica. Aliás, minha decisão de realizar entrevistas clínicas (2º e 4º momentos) me conduziu a testar este

procedimento de pesquisa antes de empreender o trabalho definitivo²⁵. Tratava-se, então, de um novo estudo-piloto que me permitiria descobrir se as perguntas eram compreensíveis para os sujeitos, e também se eu obteria respostas ricas e valiosas. Igualmente, poderia comprovar se as respostas eram fáceis demais para os sujeitos ou se a entrevista era muito longa e cansava as crianças:

Uma vez analisados os resultados do estudo-piloto, nessas idas e vindas entre nossos objetivos e o que vamos encontrando, dispomos de um maior número de elementos para propor nossa entrevista definitiva. Isso pode levar-nos a acrescentar ou tirar perguntas que tínhamos utilizado antes [...]. Contudo, uma vez estabelecida a entrevista definitiva, já não se deve introduzir muitas mudanças, porque, nesse caso, ficaria difícil comparar as respostas dos sujeitos. (DELVAL, 2002, p. 101)

Outra diferença que considere ser fundamental em relação ao estudo de caso piloto por mim realizado é que além de obter o apoio da professora da turma que pretendia estudar, também era meu dever pedir autorização à direção da escola²⁶, uma vez que é esta a figura que tem a *última palavra* nesse consentimento superior.

Desse modo, foi vantajoso contatar e obter o apoio da professora antes de aproximar-me da direção, tendo em vista que raramente é concedida uma autorização em nível superior sem haver uma consulta aos níveis inferiores (BOGDAN, 1994, p.117).

Além disso, pensei em escolher uma escola como local da pesquisa onde eu não estivesse diretamente envolvida como assessora de alfabetização, como aconteceu no estudo de caso piloto. Pelo fato de as pessoas já me conhecerem, dificilmente me considerariam uma observadora imparcial, mas sim uma pessoa que representa determinada corrente de opinião e determinados interesses, uma vez que ainda atuo na Secretaria Municipal de Educação. Poderiam não se sentir à vontade para falar despreocupadamente como o fariam com outro investigador, o que tornaria a investigação confusa e embaraçosa.

²⁵ Quanto ao número de sujeitos necessário para um estudo-piloto, Delval (2002, p.100) afirma que um par de sujeitos por idade é suficiente. DELVAL, Juan. **Introdução à prática do método clínico: descobrindo o pensamento das crianças**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

²⁶ “Em alguns casos a direção decidirá solicitar a autorização diretamente dos pais, através da Associação de Pais ou por outros caminhos institucionais.” (DELVAL, 2002, p. 110)

Convém mencionar também que existem duas questões que dominam o panorama recente no âmbito da ética relativa à investigação com sujeitos humanos: o consentimento informado e a proteção dos sujeitos contra qualquer espécie de danos (BOGDAN, 1994, p.75).

Com relação ao consentimento informado, utilizei a sugestão de Yin (2001, p. 92), no que se refere à redação da visão geral do projeto do estudo de caso: “A visão geral deve incluir as informações prévias sobre o projeto, as questões imperativas que estão sendo estudadas e as leituras relevantes a essas questões.” Trata-se, portanto, de uma declaração que eu poderia apresentar a qualquer pessoa que desejasse conhecer o projeto e estabelecer contato comigo²⁷.

Considerando que as crianças são seres particularmente vulneráveis, foram necessários certos cuidados que assegurassem tanto o seu bem-estar como os seus direitos. Delval (2002, p. 111) destaca os seguintes aspectos a esse respeito:

- Assegurar-nos de que nosso trabalho não produzirá nenhum dano físico ou psíquico aos sujeitos, e tratar de evitar isso.
- Os sujeitos devem consentir voluntariamente em participar do trabalho. Caso sejam muito pequenos para entender o que faremos, esse consentimento deve ser dado pelas pessoas responsáveis por eles: pais ou professores. Se em algum momento da entrevista a criança manifestar seu desagrado, ou se sentir cansada ou desgostosa, devemos interromper a tarefa e reintegrar a criança na atividade que estava realizando.
- Os dados que o sujeito venha a proporcionar na entrevista são confidenciais, e só podem ser utilizados nos informes de pesquisa respeitando o anonimato dos sujeitos. Se pretendemos utilizar esses dados de forma que o sujeito seja identificado, temos de solicitar seu consentimento ou dos adultos que são responsáveis por ele.

²⁷ A indicação de contatos posteriores com o investigador faz parte de algumas das orientações gerais a respeito da ética nas pesquisas (*homepage* do Comitê de Ética da UFRGS – www.bioetica.ufrgs.br).

- No caso dos sujeitos ou seus representantes desejarem ter conhecimento dos resultados, somos obrigados a proporcioná-los quando estiverem disponíveis e após analisá-los.

Tendo em vista todos esses cuidados, os quais me acompanharam nas diversas etapas deste estudo, passarei a descrever detalhadamente os momentos que vivenciei como pesquisadora na escola selecionada.

4 A INTERAÇÃO DA CRIANÇA COM LEITURAS DE LIVROS

Era uma vez uma criança... que estava em companhia de um adulto... e o adulto tinha um livro... e o adulto lia. E a criança, fascinada, escutava como a língua oral se torna língua escrita. A fascinação do lugar preciso em que o conhecido se torna desconhecido. O ponto exato para assumir o desafio de conhecer e crescer. (FERREIRO, 2002, p. 63)

4.1 Os primeiros contatos

Foi através da colaboração de uma colega do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS que obtive a indicação do trabalho de uma professora do 1º ano do 1º ciclo²⁸, cuja prática pedagógica valorizava as atividades que envolviam a literatura infantil na sala de aula. Essa colega oportunizou meu primeiro encontro com a professora da turma no dia 27/05/2003. O encontro aconteceu na própria sala de aula, sem a presença dos alunos e durou quase duas horas. Ela relatou sobre o projeto de trabalho que vinha desenvolvendo com a turma e sobre a mudança recente de sala. Mostrou-me alguns materiais, como fantoches que ela utilizava com os alunos nos momentos de contação de história, bem como livros infantis que ficavam disponíveis na sala de aula para uso dos alunos. Também fez referência ao trabalho de *Hora do Conto* realizado pela biblioteca da escola, manifestando admiração pela forma como são contadas as histórias para as crianças na biblioteca. A professora pareceu muito interessada e disponível em me ajudar. Pediu que eu esclarecesse com mais detalhes o que estava querendo pesquisar. Convidou-me para retornar à sala de aula, com intenção de que eu conhecesse o grupo de alunos. Fiz questão de deixar claro que eu necessitava de uma sala de aula onde acontecesse um trabalho sistemático com histórias infantis, e que eu estava também fazendo contato com outras professoras para poder descobrir e decidir qual seria, realmente, o local mais adequado para efetivar a minha pesquisa.

Retornei, então, no dia 10/06 para conhecer a turma e o trabalho proposto por ela. Naquela tarde, pude observar a atividade desenvolvida com a história *Zoom* (BANYAI,

²⁸ Turma de crianças de 6 a 7 anos de idade.

1995). Trata-se de um livro somente com imagens, as quais remetem à localização de personagens e objetos à medida que o foco da imagem se dimensiona a cada página do livro, de forma a conservar os personagens e os objetos, mas sempre acrescentando-lhes um novo cenário²⁹. A professora solicitava que as crianças nomeassem e antecipassem o que aparecia em cada imagem. Um dos meninos, por exemplo, havia dito “*é uma praia!*”, modificando a sua afirmação na página seguinte, quando a imagem da praia fazia parte do desenho de um ônibus: “*é o ônibus da praia*”.

Naquela mesma tarde, os alunos participaram da *Hora do Conto* na biblioteca. Sentados no chão, em um grande tapete, escutaram a história *Maneco Caneco, Chapéu de Funil* (CAMARGO, 1980). Enquanto a professora da biblioteca fazia a leitura da história, ela utilizava figuras grandes, já recortadas, para ilustrar os utensílios de cozinha, conforme a história, e construir o boneco Maneco Caneco. Ela indagava a respeito de quem já tinha visto uma escumadeira. Guilherme mostrou-se participativo durante a história³⁰. Os comentários das crianças relacionavam-se com as suas experiências no que se referia à utilidade dos utensílios:

Prof^a: *A escumadeira encontrou uma concha...*

Guilherme: *De feijão!*

Prof^a: *A escumadeira e a concha encontraram um caneco...*

Guilherme: *Prá água.*

.....

Alexandre: *O que que é funil ?* – indagou para o colega ao lado.

Colega ao lado: *É aquele negócio verde ali* – apontou para a figura/acessório do boneco.

A professora indaga se sabem o que é funil.

Alessandra: *É para colocar o suco ou o leite....* – gesticula com a mão o movimento da queda do líquido.

Após a explicação da professora, Alessandra me disse que estava pensando que o funil fosse um outro utensílio (coador): “*é aquilo que quando a gente coloca o leite, a nata fica ali prá não cair*”.

²⁹ De acordo com Panozzo (2001, p.40), vários ilustradores direcionaram suas criações para o “livro de imagem” publicando, na década de 80, coleções inteiras de livros que priorizam o texto visual. Desta forma, o texto visual predomina e extrapola os domínios da linguagem escrita, ou seja, a ilustração no livro infantil passa a mostrar com as imagens aquilo que as palavras contam num texto escrito.

Após a *Hora do Conto*, as crianças fizeram uma atividade de recorte e colagem do caneco com o chapéu de funil para colarem no palito grande. Alessandra disse para uma outra colega, enquanto mexia o palito com o personagem da história: “*Vamos fazer um teatro para a professora?*”. Referiam-se a mim.

No dia 16/06 retornei à escola para observar novamente a aula e me certificar de que aquele espaço seria mesmo o mais adequado para a realização da pesquisa. Tudo indicava que sim, desde a receptividade da professora e das crianças comigo até o próprio trabalho desenvolvido tanto pela professora da turma como pela professora da biblioteca.

O ponto alto desse dia foi a interação espontânea dos alunos com os livros de história do gaveteiro durante o recreio na sala, já que o dia estava úmido e ameaçava chuva. Foi Alessandra quem perguntou: “*Dá prá pegar livrinho?*”. Ela foi até a gaveta dos livros e trouxe em torno de seis livros para o seu lugar. Começou a ler (tentava ler) o nome do(s) livro(s) e a folhear um por um, acompanhando as imagens. Quando indaguei sobre qual o livro que ela mais gostava, disse-me que era *Branca de Neve*, livro que ela ganhou numa biblioteca quando tinha 4 anos e que o pai havia lido para ela. O aluno Bento também foi até a gaveta para pegar o livro do *Ursinho Pooh*, comentando comigo o que acontecia numa das partes da história. Disse-me que era esse o livro que ele mais gostava, cuja história tinha sido contada pela professora. Observei que quatro crianças tinham formado uma rodinha, sentando-se no chão: Luciana estava com o livro *Rapunzel* aberto, contando a história para os demais colegas. Quando me enxergou atrás dela, ficou envergonhada para contar, mas Andrea não. Foi Andrea quem prosseguiu a história: “*Rapunzel, jogue-me suas tranças!*”. Bernardo e Ivam acompanharam atentamente a história. Depois Luciana me disse que os livros que ela mais gostava eram *Rapunzel* e *Pequena Sereia*. Neste momento meu objetivo era direcionar minha atenção para as crianças que poderiam participar comigo de uma entrevista-piloto na semana seguinte. Em função disso, eu já estava indagando-lhes sobre a sua história preferida e conhecida.

Logo em seguida a professora propôs uma atividade de leitura desses livros por todas as crianças (livros disponíveis na sala no gaveteiro de plástico transparente),

³⁰ Os nomes das crianças foram alterados com a finalidade de respeitar o seu anonimato (DELVAL, 2002, p.111).

indagando e distribuindo quais os livros que os alunos queriam “ler”.

Bernardo: *Eu quero o da Bela Adormecida!*

Foi um momento muito bonito em que todas as crianças mostravam-se interessadas pelos livros, compartilhando a história com os colegas do grupo, “lendo” em voz baixa a história e tentando trocar de livro com o colega do grupo após a leitura. Uma menina mostrou e descreveu uma das imagens da história para sua colega: “*Olha ó ele escovando os dente!*”. A seguir, elas trocaram seus livros. Também observei que Janete foi até o grupo de Wagner para lhe mostrar a imagem do seu livro. A professora chamou minha atenção para que eu observasse a aluna Sônia que estava muito retraída e desanimada no início da aula, mas que agora deliciava-se com o livro por ela escolhido. Depois dessa atividade, a professora contou a história escolhida por Bento.

Ao final desta aula combinei com a professora a realização de uma entrevista-piloto com algumas crianças na semana seguinte, explicando no que consistia tal entrevista. Ela me sugeriu a biblioteca como local para realização das entrevistas e eu aproveitei para dizer que utilizaria o gravador.

Definitivamente, eu estava convencida a realizar minha investigação com as crianças desta turma. Comecei a providenciar, então, uma carta de apresentação para a direção da escola com a finalidade de formalizar minhas entradas na turma e informar, de forma resumida, sobre o projeto, as questões estudadas e as leituras relevantes a essas questões (YIN, 2001, p.92).

Após contato telefônico com a diretora da escola, marquei uma conversa com a vice-diretora para expor o objetivo de minha pesquisa. Essa conversa aconteceu no dia 1º de julho, quando levei em mãos a carta de apresentação (**Anexo A**). Inicialmente, apresentei-me como orientanda do Programa de Mestrado em Educação da UFRGS e expliquei sobre o objetivo de minha pesquisa, mencionando minha conversa inicial com a professora, bem como as observações já realizadas na turma. Ela me questionou sobre a razão que me levou a escolher aquela escola e sobre como eu havia conseguido chegar até a professora da turma. Também questionou sobre o meu critério de escolha das três crianças para a realização das entrevistas-piloto. Expliquei-lhe em que consistia a entrevista e relatei que essas crianças destacaram-se das demais num dia de chuva, quando o recreio foi na sala de aula e elas escolheram livros de história da gaveta da

sala para manusearem, sendo que uma das crianças leu para alguns de seus colegas a história da Rapunzel. A vice-diretora também questionou se eu iria intervir, e expliquei que, a princípio, realizaria uma intervenção mais direta em momentos de entrevistas clínicas, os quais seriam individuais. Qualquer alteração ou modificação que eu precisasse fazer, elas seriam comunicadas. Falei sobre a minha necessidade de consultar a ficha do aluno, para saber sobre as datas de nascimento de algumas crianças, e ela mostrou-se disponível para o que eu viesse a precisar mais adiante, inclusive dizendo-me os dias em que ela e a diretora estariam na escola. Ao final da conversa, disse-me que havia gostado muito de ficar sabendo sobre a minha pesquisa, mostrando-se simpática e perguntando se eu me dirigiria à sala de aula. Disse-lhe que sim, comentando que a professora aguardava a minha próxima vinda para contar à turma a bela história chamada *A Casa Sonolenta* (WOOD, 1994).

4.2 A ENTREVISTA PILOTO

Ao descobrir quais eram os livros de histórias infantis mais apreciados por algumas crianças, passei a delinear a proposta da entrevista clínica com a intenção de direcionar minha conversação para o próprio objeto-livro que a criança poderia manipular.

Desta forma, fiz questão de buscar um tipo de entrevista que não fosse fechada, mas que me possibilitasse a compreensão da lógica infantil. Para tanto, optei pela entrevista semi-estruturada, com perguntas básicas comuns para todos os sujeitos, as quais vão sendo ampliadas e complementadas de acordo com as respostas dos mesmos para poder interpretar o melhor possível o que eles dizem. Este tipo de entrevista costuma ser o mais usual em relação à pesquisa com o método clínico (DELVAL, 2002, p.148).

A decisão de realizar entrevistas clínicas me conduziu a testar esse procedimento de pesquisa duas vezes, antes de empreender o trabalho definitivo:

Isso nos proporciona uma grande flexibilidade, que nos permitirá descobrir se nossas perguntas são compreensíveis para os sujeitos, e também se obtemos respostas ricas e valiosas ou meros esteriótipos.

Igualmente, podemos comprovar se as respostas são fáceis demais para os sujeitos de uma certa idade ou se a entrevista é muito longa e cansa os sujeitos. (DELVAL, 2002, p. 99-100)

Na primeira vez, testei a entrevista com três crianças: Bento, que apreciava a história do *Ursinho Pooh*; Luciana, que já conhecia a história da *Rapunzel*; e Alessandra, que tinha o livro da *Branca de Neve* em casa. Propus como história desconhecida *O sanduíche da Maricota* (GUEDES, 1991).

Essas entrevistas tiveram a duração de trinta minutos e foram fundamentais para os seguintes ajustes: a) modificação da tarefa inicial: ao invés de eu iniciar com a leitura da história conhecida, poderia solicitar à criança que ela mesma me mostrasse a história a fim de permitir um aumento de seus comentários e perguntas espontâneas e criar um espaço de maior abertura para o diálogo e desinibição por parte da criança; b) modificação no ambiente da entrevista com a finalidade de deixar a criança mais à vontade: ao invés de sentarmos à mesa, poderia convidar a criança para sentar-se comigo em almofadas, no chão; c) realização da entrevista em momentos que não coincidisse com ruídos externos como troca de períodos e recreio, em função do uso do gravador e posterior transcrição da entrevista (passei a ter o cuidado, inclusive, de fechar as janelas da sala!); d) explicação à criança quanto ao uso do gravador e à possibilidade de após a entrevista escutarmos uma parte da gravação (muitas crianças desconheciam o objeto gravador: “É um rádio? Toca música?”); e) criação de um intervalo entre uma entrevista e outra para anotar aquilo que o gravador não capta.

Além dessas modificações, a experiência com a transcrição das entrevistas-piloto a partir de algumas recomendações sugeridas por Delval (2002, p.119), como a organização da transcrição em duas colunas (na do lado esquerdo inserem-se as perguntas do experimentador e na do lado direito as respostas da criança, transcritas sempre de forma literal) auxiliaram tanto no que se referiu à leitura do material como ao levantamento das categorias de análise a partir das respostas fornecidas pelas crianças. Nesse sentido, a leitura prévia do livro “Ludodiagnóstico” (AFONSO, 1998) me ajudou bastante a identificar através das narrativas das crianças a categoria de análise referente à Estruturação do Real. As respostas relacionadas ao vocabulário, experiência de vida da criança e palavras oriundas de outras histórias infantis como “lobo” ao invés de

raposa também indicavam a existência de uma outra categoria de análise referente ao Letramento.

Assim, ao realizar pela segunda vez a entrevista-piloto com estes novos ajustes, fui me sentindo mais tranqüila e com um pouco mais de experiência nesse papel de experimentadora, tentando me aproximar cada vez mais do pensamento das crianças em relação às histórias³¹.

4.3 O GRUPO DE CRIANÇAS SELECIONADO

Para empreender o meu trabalho definitivo, selecionei um grupo de seis crianças que faziam parte desta turma, com a finalidade de acompanhá-las até o final do ano letivo de 2003.

As observações tiveram a duração de um turno inteiro, sempre às terças-feiras à tarde, uma vez por semana, passando pelos procedimentos já descritos no capítulo anterior:

1º) Observação das condutas das crianças em condições naturais, sem intervenção significativa de minha parte;

2º) Primeira avaliação do processo cognitivo através de entrevista clínica, visando a reconstituição oral de duas histórias infantis;

3º) Observação das condutas das crianças em condições naturais, sem intervenção significativa de minha parte;

4º) Segunda avaliação do processo cognitivo, através de entrevista clínica, visando a reconstituição oral de duas histórias infantis;

O critério de escolha das crianças envolveu tanto a assiduidade nas aulas como as situações em que elas se destacaram por sua participação em atividades que envolviam a literatura infantil dentro da escola, especialmente aquelas relacionadas com a leitura de histórias em voz alta pelas professoras.

³¹ Desta vez realizei a entrevista-piloto com Alexandre e Susana, dispondo os livros do gaveteiro de aula na sala da entrevista. Alexandre escolheu o livro *A Ovelhinha Isolda* e Susana escolheu *Rapunzel*. Levei como história desconhecida o livro *Gato que pulava em sapato* (Almeida, 1979). A duração da entrevista passou a ter uma média de 40 minutos, o que considerei positivo pelo fato de não cansar as crianças.

No mês de agosto, eu já havia selecionado as seis crianças que passaram a compor este grupo: Alessandra (7a 10m), Andrea (6a 7m), Daniela (6a 4m), Guilherme (6a 4m), Hermes (6a 5m) e Bernardo (6a 2m).

Com o objetivo de ilustrar também outros aspectos, além dos critérios de escolha destas crianças, destaco a seguir o que mais me chamou a atenção em relação a elas individualmente:

Alessandra – No início de julho, observei que foi a criança que mais se prendeu à leitura de um livro enquanto manuseava-o espontaneamente, “lendo” em voz baixa a história, página por página. Além disso, ela também aproximava-se de mim em momentos informais para relatar fatos relacionados ao seu letramento familiar (exs: livro espírita que sua mãe estava lendo, e sua experiência com filmes no cinema: “*Sabia que eu vi um cinema que não tinha dublador, e a minha mãe teve que ler as inscrições da tela?*”).

No dia da entrevista-piloto, quando eu a conduzi de volta para a sala de aula, Alessandra chegou a manifestar o seu interesse por um dos usos sociais da leitura e escrita ao me dizer: “*Sabia que quando eu crescer eu vou querer ser escritora de livros para crianças, adultos...*”. Chamava-me a atenção o fato de a Alessandra ter compreendido uma das imagens finais mais complexas da história desconhecida, conseguindo recontar inclusive a parte final da história de forma coerente durante a entrevista-piloto. Este fato deixou-me intrigada durante todo o meu período de investigação, pois ele parecia reafirmar uma possibilidade que eu já cogitava: a de existir uma certa relação entre Letramento e Estruturação do Real que permitisse o avanço das crianças nesses dois aspectos. Cabe ressaltar que em função do não comparecimento de uma menina às aulas durante o período de um mês, tive que escolher outra aluna e fiz questão que fosse Alessandra, mesmo que eu já tivesse realizado com ela a entrevista-piloto. O principal motivo da escolha foi atribuído ao fato de a Alessandra destacar-se por ser justamente a menina mais letrada da turma.

Andrea – Trata-se de uma das crianças que havia participado daquela roda no chão com o livro da *Rapunzel*, e que continuou contando a história quando a colega se envergonhou com a minha presença: “*Rapunzel, jogue-me suas tranças!*”. Andrea manifestou curiosidade pelo “passeio” que eu já havia realizado com seus colegas que participaram da entrevista-piloto: “*Tu me leva também naquela sala?*”. Considerei

importante, ainda, sua interação com Daniela na sala de informática, quando ambas dedicavam-se a “escrever” espontaneamente o nome dos seus irmãos. Andrea escrevia utilizando várias letras só pelo prazer de teclar, auxiliando Daniela da seguinte forma: ela se dirigia até o computador de Daniela para mostrar-lhe como ela conseguia tais e tais coisas, por exemplo, digitar números e selecionar o que aparecia “escrito” na tela. Além disso, Andrea também manifestou ter conhecimento dos usos sociais de leitura e escrita durante sua brincadeira com as colegas na sala de aula. Ao brincar de se enfeitar para ir ao baile, por exemplo, ela entregou livros de bolso para as colegas e para mim, dizendo ser um “convite”: “*é o convite do baile... tu vai?*”.

Daniela – Sempre muito atenta ao que os colegas faziam ou deixavam de fazer, especialmente no que diz respeito às combinações (regras) construídas pela turma para a sala de aula, Daniela também manifestava envolvimento com as atividades propostas em aula.

Certo dia, na biblioteca da escola, ela e Andrea escolheram o mesmo livro para “ler”, sem se darem conta disto. Logo em seguida, Daniela afirmava: “*Eu peguei um igual ao da Andrea!*”. Em momentos da *Hora do Conto* na biblioteca, Daniela mostrava-se participativa ao fazer comentários espontâneos durante a leitura em voz alta da professora. Muitos de seus comentários incluíam as noções de tempo e causa. Além disto, Daniela também manifestou interesse pela escrita ao ser anunciado pela professora que eles iriam para a sala de informática da escola. Ela disse para a sua colega Andrea, já na sala de informática: “*Eu quero escrever. Escrever uma coisa assim, ó...*”, mostrando o teclado com as duas mãos. Esforçou-se para escrever o nome da irmã e do irmão, pedindo minha ajuda e escrevendo Gabriela da seguinte forma: GAIELA. Fez a leitura da palavra digitada com o dedo, de forma silábica, e permaneceu em torno de vinte a trinta minutos nesta atividade de escrita e de exploração do computador. Ela indagava para Andrea: “*Onde é que faz os números? ... onde é que tu mexeu, Andrea, para aparecer este preto?... mostra prá mim!*”. Referia-se às letras selecionadas por Andrea.

Guilherme – Trata-se de um aluno que se tornou muito afetivo comigo ao me presentear com um desenho seu e fazer questão de ficar ao meu lado na rodinha durante minhas observações das contações de história. Guilherme envolveu-se durante a leitura do livro *A história da aranha*, (ROBB & STRINGLE, 1998), ao relatar sobre o que costumava

fazer com aranhas: “*Eu pego a aranha e boto dentro de uma caixinha*”. Também manifestou interesse pela escrita ao copiar espontaneamente em sua folha a palavra ARANHA. Num outro dia, mostrou-me o seu nome escrito de forma cursiva num envelope em que guardava seus trabalhos de aula: “*Eu sei fazer o meu nome assim, ó...*”. Também manifestou interesse pela leitura de livros ao ser o primeiro a responder para a professora que queria ler livros e, inclusive, identificar qual livro queria: “*Eu quero!... o do cão*”. Chamou-me a atenção o fato de o Guilherme folhear um dos livros oferecidos pela professora de trás para frente. Ao receber o livro *A história do cão* (ROBB & STRINGLE, 2002), pediu para que eu lhe contasse a história. Num outro dia, quando a professora contava a história do peixe *Glub-Glub*, Guilherme tentou adivinhar antecipando espontaneamente o que poderia acontecer na história, demonstrando, inclusive, noções de causalidade: “*Aí ele morreu*”, “*Ensinou ele a nadar*”, “*O tubarão ia pegar ele... ele ia morrer afogado*”. Chegou a relatar sobre tubarões ao referir-se à novela das dezoito horas da TV Globo: “*Ô sôra, o tubarão já mordeu a perna do homem do Kubanacan, lá em Santiago*”. Guilherme pareceu apreciar histórias cujos personagens eram animais, pois também manifestou envolvimento durante uma história em desenho assistida na televisão ao nomear os animais à medida que eles apareciam na cena: “*O jacaré!...o sapo!... a tartaruga!*”. Também conseguiu me responder sobre quais animais eram os amigos da princesa: “*Só a tartaruga e o passarinho são amigos da princesa. Os jacaré não são*”, envolvendo-se com a história ao achar graça de algumas cenas e ao comentar sobre a parte em que a falsa princesa chega ao baile e dança com o príncipe: “*Todo mundo tá pensando que ela é uma gata, e o namorado dela vai ficar chateado com aquelas pessoa*”.

Bernardo – Foi num momento com jogos, na sala de aula, que Bernardo apareceu ao meu lado querendo brincar com os quadros/peças com seqüência de histórias para ordenar. Era início de Agosto, e a primeira vez que eu interagia com ele. O jogo era composto por onze quadros e três histórias diferentes, embora Bernardo tivesse me respondido que haviam sete histórias ali. Observei que para me fornecer esta resposta ele contou com o dedo cada uma das cenas /quadros das histórias, inclusive aqueles quadros que ele já havia contado, não apresentando noção de totalidade das histórias. Solicitei que ele me contasse a história daquele personagem ali (apontei para o lobo), e sugeri que separássemos todas as peças que tivessem aquele personagem. Após separarmos as peças, Bernardo inventou a seguinte história com as imagens: “*Era uma*

vez...um gato... que andava pela rua fazendo pipoca, botando tudo na boca (na gravura aparece o gato/lobo com um saco de pipoca na mão, comendo pipoca e andando pela floresta) e o jacaré pit-bul (muda de jacaré para pit-bul, por ser mesmo um cachorro), o pit-bul tem medo de gato. O gato brigou com o cachorro (cenas inventadas, pois, a partir de agora, as imagens não sugerem narrações como as anteriores, que foram fiéis às imagens). O gato arranhou um emprego onde o cachorro trabalhava. Terminou”. Ainda havia mais quadros na seqüência, os quais Bernardo ignorou, recolhendo inclusive estes que ele não tinha contado, e iniciando a outra história: “era uma vez um gurizinho... ele tinha um amigo gato, três E.T., e um cachorro” (também recolheu os quadros, ignorando outras cenas que se sucediam nesta história). A seguir, me convidou para brincar “de iguais”, uma brincadeira que, de certa forma, assemelhava-se ao que fizéramos anteriormente ao organizar/separar as histórias: “...esse é igual, esse é igual...”, afirmava à medida que pegava os quadros da história que continham o mesmo personagem (“gato”) na floresta.

Hermes – No início de julho eu já havia observado que Hermes, após realizar uma atividade, foi espontaneamente em busca de um livro de histórias no gaveteiro da sala de aula. Ele escolheu *Cinderela* e depois de manusear essa história, pegou uma outra chamada *Futebol*. Num outro dia, após manuseio dos livros e leitura dos mesmos pelas crianças na biblioteca da escola, foi Hermes quem respondeu prontamente à professora quando esta mostrava cada um dos quatro livros que tinha nas mãos. Ela dizia o nome das histórias para que as crianças escolhessem um dos livros: “*Esse aqui!*”, ele disse apontando para o livro *As três sobrinhas da bruxa Onilda e a roupa nova do rei* (COMPANY, 1997), mostrando-se atento durante a leitura da história. Ao ter que desenhar, Hermes respondeu à professora o que tinha na história: “*O rei, a bruxa, as meninas, castelo*”, manifestando ter conhecimento de outras histórias ao dizer “castelo” ao invés de *palácio* que era a palavra escrita no texto do livro.

Além disso, observei que Hermes foi aos poucos aumentando seus comentários espontâneos, durante a leitura em voz alta feita pela professora, da história *Um amigo diferente?* (WERNECK, 1996), mostrando-se interessado pelas imagens desse livro: “*Professora, bota lá do outro lado?*”, disse ao solicitar para ver a imagem da página anterior, pois a professora estava lendo a história com o livro dobrado e ele tentava espiar a página que estava direcionada para baixo. Algumas vezes, as imagens

suscitavam algum relato de experiência vivida por Hermes, por exemplo, a imagem do cachorro no banheiro: “*Eu tenho uma cadelinha bem peluda. Igual a um urso*”, e “*Meu irmão tinha um chinchila, botaram no sol e ele não podia ficar no sol*”. Durante a leitura dessa história Hermes também saiu de seu lugar algumas vezes para imitar o futebol mencionado na história ao chutar uma bola imaginária e, ainda, para imitar o caminhar do vovô da história ao segurar uma bengala também imaginária.

Penso ter conseguido estabelecer uma boa relação com estas seis crianças durante essas observações iniciais. Muitas, aliás, já haviam manifestado o desejo de participar das entrevistas desde que iniciou o entra e sai de colegas na sala para a participação das entrevistas-piloto³².

4.4 A ENTREVISTA DEFINITIVA

Quanto à entrevista clínica definitiva, mantive a idéia inicial de realizá-la com duas histórias infantis: uma história conhecida da criança e a outra, desconhecida.

O núcleo básico de perguntas (DELVAL, 2002, p.145) consistiu nas seguintes tarefas que foram propostas igualmente para todos os sujeitos, individualmente: a criança tinha que me mostrar o livro escolhido (história conhecida), escutar a minha leitura dessa história que lhe era conhecida e, depois, recontá-la para mim. Num segundo momento, a criança também tinha que escutar a minha leitura da história que lhe era desconhecida e recontá-la.

Tais tarefas foram elaboradas com o objetivo de comparar as respostas de cada sujeito nas duas entrevistas – a primeira, realizada no mês de setembro, e a segunda, no mês de dezembro – e de identificar seus avanços em relação às duas grandes categorias: Estruturação do Real e Letramento. O núcleo básico de perguntas permitiu, ainda, comparar esses avanços entre os sujeitos.

As perguntas complementares a esse roteiro de tarefas também foram fundamentais para esclarecer e entender o que as crianças diziam. Nesse sentido,

³² Tive o cuidado de continuar mantendo uma boa relação com as demais crianças da turma. Decidi realizar com todas elas uma atividade de hora do conto em outro local. Passei a levar um par e/ou um trio de crianças para escutarem a mesma história a fim de otimizar o tempo, já que elas me solicitavam isso desde as entrevistas-piloto, quando diziam “*Eu não fui*”, ou “*Eu quero ir!*”. Essa decisão foi muito positiva, pois foi criando um clima de curiosidade e desejo das demais crianças em relação à atividade,

remeto-me a alguns trechos das entrevistas I e II da mesma criança, seguidos por um breve comentário, para ilustrar algumas dessas perguntas complementares:

Entrevista I – História desconhecida: Lúcia Já-Vou-Indo

Pesquisadora Flávia	Bernardo
Tu me contaste muito bem essa história. Meus parabéns! Eu só não entendi uma coisa: aqui ó...nessa parte (retrocedo para a terceira imagem da história) tu disseste que o besouro...é o besouro?	<i>Não! É uma joaninha.</i>
Tu disseste que a joaninha assaltou ela?!	<i>Ah é, mas é que eu contei a história errada...</i>
Ah, tu contaste errado? (pausa) Isso não aconteceu?	<i>Aconteceu, mas eu não quero contar TUDO de novo...</i>
Ah...conta pra mim isso da joaninha!	<i>Eu já contei.</i>
Não! Essa parte que a joaninha entrou e assaltou a casa dela (lesminha).	<i>Não...Ela chegou, ficou conversando e daí ela se atrasou pra festa.</i>

Entrevista II – História desconhecida: A verdadeira história dos três porquinhos!

Pesquisadora Flávia	Bernardo
O lobo comeu o porquinho?	<i>Comeu todos!</i>
Todos? (silêncio) Acho que teve um porquinho que ele não comeu...	<i>O da casa de...de tijolo. Lá...</i>
O da casa de tijolo. Por que ele não conseguiu comer o da casa de tijolo?	<i>Porque ele era duro, duro, duro, duro, duro, duro, duro, duro.</i>
Quem era duro?	<i>O porco.</i>
O porco era duro?	<i>Unrum. (silêncio) Ele não conseguiu porque ele não conseguiu arrombar a casa.</i>
Ah... E porque ele não conseguiu arrombar a casa?	<i>Porque...ele tinha pouca força.</i>
Pouca força? Mas eu acho que ele tinha muita força no espirro, porque o espirro dele desmanchou as outras casas. Não desmanchou?	<i>As outras duas, porque a do porco...</i>

Além de não alterar mais nenhuma parte das histórias na Entrevista II, como o fez na entrevista I, Bernardo já consegue preservar ligações causais, temporais e lógicas ao explicar por que o lobo não conseguiu comer o porquinho da casa de tijolos. Observa-se que ele apresenta três justificativas utilizando a palavra “porque”: na primeira ele inventa, na segunda ele pensa de forma coerente à história antes de responder e na

bem como de organização entre elas: “Não! O fulano já foi”, “Tu tinha dito da outra vez que hoje é eu e

terceira justificativa ele consegue buscar uma razão para sua explicação anterior (*Porque...ele tinha pouca força*), sustentando-a na sua resposta seguinte.

Entrevista I – História conhecida: Teresinha e Gabriela

Pesquisadora Flávia	Daniela
E por que elas riram quando se encontraram?	<i>Não sei.</i> (silêncio) (Daniela manuseia as páginas do livro)
O que tu estás procurando? Elas rindo?	<i>É.</i>
Aí está...Elas estavam engraçadas?	<i>Não! Tavam tri bonitinhas.</i> (afirma ao localizar a imagem na qual aparece o encontro das duas personagens)
Tri bonitinhas? E aquela hora que tu contaste aquela parte...	<i>Qual?</i>
Que a Gabriela disse: - Mãe! Eu quero isso! Mãe! Eu quero aquilo!	<i>É...É que eu não sei a ... Ah, eu...eu não me lembro mais... Por causa que ela queria ficar igual a ...a ... Teresinha.</i>
Porque ela queria ficar igual a Teresinha?	<i>É.</i>
E daí ela ficou engraçada será, por causa disso? Porque ficou igual a Teresinha?	<i>Não. Não.</i>

Entrevista II – História desconhecida: A verdadeira história dos três porquinhos!

Pesquisadora Flávia	Daniela
Quer dizer que o lobo foi parar no jornal como se fosse mau?	<i>E era ladrão.</i>
Ladrão? Tu achas que o lobo também era ladrão?	<i>Quem arromba porta é ladrão! Vai pegar alguma coisa.</i>
Mas por que ele arrombou a porta? Ele bateu e pediu. Vamos ver onde é que diz aqui: “Senhor Porco, senhor Porco, o senhor está?”. E daí tu lembra o que o porquinho disse?	<i>Não!</i>
O porquinho tinha açúcar...	<i>O porquinho... Mas ele não quis dar.</i>
Não quis dar? Por que esse porquinho não quis dar o açúcar? Ele foi malvado ou bom nessa parte?	<i>Ele foi malvado.</i>

Observa-se que Daniela consegue compreender, na Entrevista I, que a personagem Gabriela queria ficar igual à Teresinha, embora ainda permaneça presa à ilustração do livro, ou seja, à configuração perceptiva (aspecto figurativo do pensamento) ao considerar apenas o aspecto físico das duas personagens na imagem do livro (*Tavam tri bonitinhas*), e não a causa verdadeira dessa mudança: sentimento de ciúmes de uma em relação à outra. Já na Entrevista II, além de interpretar que o lobo era ladrão porque *a fulana...*”.

Quem arromba porta é ladrão! Vai pegar alguma coisa, Daniela consegue, através de meus questionamentos, considerar as ligações causais relacionadas com esse momento da história, pois ela reconstitui a história sem o apoio do livro e pensa na atitude do terceiro porquinho, quando este não quis dar o açúcar para o lobo, ou seja, ela consegue refletir e mudar de opinião sobre quem é malvado na história, já que inicialmente havia respondido e justificado que o malvado era o lobo.

Entrevista I – História desconhecida: Lúcia Já-Vou-Indo

Pesquisadora Flávia	Alessandra
E a Lúcia? Como é que está a Lúcia agora? Está chorando ainda?	<i>Não, ela tá feliz.</i>
Está feliz?	<i>Porque ela...assim ó...que ela não vai ser, a casa dela, ela tem uma casa dela e ela não tem como se atrasar pra festa.</i>
Mas ela está na casa dela?	<i>Não.</i>
Onde é que ela está aqui?	<i>(pequeno silêncio) Na floresta.</i>
Na floresta!	<i>Não tá. Ela vai demorar um monte. (afirma ao se dar conta de que a lesma pode se atrasar novamente para a festa, já que está na floresta, longe de sua casa)</i>

Entrevista II – História conhecida: Pinote, o fracote e Janjão, o fortão

Pesquisadora Flávia	Alessandra
Quem é, no fim, o mais forte nessa história?	<i>O Pinote.</i>
Tu achas que é o Pinote?	<i>Eu acho, porque ele não chorou e nem obedeceu, e nem teve medo.</i>
Hum...	<i>No começo foi ele que foi corajoso mas depois...ele...foi...mais...</i>
Ele quem que foi corajoso no começo?	<i>O Janjão. Depois, o Pinote.</i>
E o mais esperto, quem é?	<i>O Pinote, eu acho. Por ele não obedecer e ninguém, e eles nem perceberam um pouco. Olha, eles nem tinham percebido, nem ficaram assim...</i>
Mas por que o Janjão não bateu no Pinote?	<i>Ué, porque ele tava, ele não podia bater, porque ele sabia que ele não ia, que ele... não podia bater em ninguém, ou ele não, ou eles tavam brincando e ele queria fazer maldades, nem tava nem aí assim: Ah, não vou bater. Vou fazer maldade.</i>
Mas ele batia nos outros, por que no Pinote ele não bateu?	<i>Ué, porque ele...porque o Pinote não tinha medo, o Pinote sempre puxava uma conversa, ficava falando e... conversava uma...alguma coisa prá...ele ficar...não perceberem nada. Daí assim ele, daí cada vez que o Pinote</i>

	<i>falava e a, o Pinote falava, ele ele tinha que ficar ouvindo o Pinote e ele pedia uma porção de tempo pra bater no Pinote.</i>
Cada vez que o Pinote falava ele pedia uma porção de tempo...	<i>E, porque não podia bater nele, porque ficava falando. Daí na hora que ele ia bater, ele falava. Daí ele terminou, daí na hora que ele ia bater ele ia...falar.</i>
Tu viste o que ele diz aqui no final: “O que será que o pensamento do Pinote está pensando?”	(pequeno silêncio) <i>Ele tá pensando um monte de coisas, mas não sabe o que eu estou pensando. A minha irmã não sabe o que eu estou pensando, eu não sei o que ela está pensando... Eu tô pensando um monte de coisa aqui...eu tô pensando na história, eu tô pensando em muitas coisas que eu já fiz, que eram boas, coisas ruins...</i>

Observa-se que na Entrevista II Alessandra desconsidera a imagem do livro que sugere uma idéia não dita no texto escrito, tendo sido necessárias algumas perguntas de minha parte para que ela pensasse nos elementos espaço-temporais existentes nessa contradição entre o texto escrito e a imagem do livro. Já na Entrevista II Alessandra consegue interpretar a força, a coragem e a esperteza do personagem Pinote a partir da leitura que fez anteriormente tanto do texto escrito como das imagens que também contêm “balões” com as falas dos personagens, o que significa dizer que sua interpretação está relacionada com aspectos operativos do pensamento.

Desta forma, podemos constatar, através desses trechos de entrevistas, que é justamente das perguntas complementares que provém a riqueza do método clínico. Se elas não fossem feitas, o método clínico ficaria reduzido a uma entrevista padronizada (DELVAL, 2002).

As perguntas complementares objetivam, portanto, provocar crenças/respostas desencadeadas nas crianças, uma vez que tais respostas se produzem no curso da entrevista e estão de acordo com o conjunto das concepções da criança, com seu nível de desenvolvimento e com sua capacidade de reflexão.

A própria escolha de duas histórias infantis durante a entrevista é decorrente desta razão, uma vez que da história conhecida para a história desconhecida o grau de complexidade da tarefa aumenta. Se pensarmos na história conhecida da criança, por exemplo, podemos afirmar que esta possibilita maior segurança na hora de recontar tendo em vista que a criança já apresenta uma certa familiaridade, seja com as imagens

e/ou com o texto escrito da mesma. Em se tratando da história desconhecida, ao contrário, a criança depara-se com uma nova situação-problema e as chances de já ter pensado sobre essa história antes e com os detalhes que lhe vão sendo perguntados são inexistentes.

Se o recontar da história conhecida já fornece informações a respeito do ponto de vista cognitivo da criança, podemos afirmar que é através da história desconhecida que a criança é desafiada a elaborar uma explicação que revele a organização de seu pensamento, justamente porque ela não pensou sobre essa história antes do momento da entrevista. Durante a minha leitura da história desconhecida, por exemplo, fui interrompida várias vezes pelos comentários espontâneos das crianças. A seguir destaco alguns desses comentários:

Entrevista I – História desconhecida: Lúcia Já-Vou-Indo

Pesquisadora Flávia	Bernardo
“Enfim, ela começou a ouvir a orquestra das cigarras”.	Que cigarra? Cadê? Cigarra?
Cigarras. Tu sabes o que é cigarra?	<i>Sei. Lá na minha casa da praia (eu tenho duas né: uma de material e uma de madeira, que é na mesma praia e no mesmo apartamento. É só a nossa casa) e daí quando eu saí com a Marlei eu vi um monte de cigarra voando.</i>
E elas cantam? É verdade que elas cantam, fazem barulhinho?	<i>Elas fazem bem assim, que nem uma abelha: VVVVVVVV... (imita o som das cigarras)</i>

Entrevista II – História desconhecida: A verdadeira história dos três porquinhos!

Pesquisadora Flávia	Alessandra
“Sabe o que aconteceu? Aquela maldita casa de palha desmoronou inteirinha. E bem no meio do monte de palha estava o Primeiro Porquinho – mortinho da silva. Ele estava em casa o tempo todo. Seria um desperdício deixar um presunto em excelente estado no meio daquela palha toda. Então eu o comi. Imagine o porquinho como se ele fosse um grande cheeseburger dando sopa”.	<i>Tava morto o porco?</i>
Tava morto.	
“(…)Você não vai acreditar, mas a casa desse sujeito desmoronou igualzinho à do irmão dele. Quando a poeira baixou, lá estava o Segundo Porquinho – mortinho da silva...”	<i>Por que eles morreram?</i>

Do que tu achas que eles morreram?	<i>Ah, não tenho nem idéia... (fala baixinho)</i>
Desabou a casa!	<i>Caiu em cima deles e eles morreram, né?</i>

Entrevista II – História desconhecida: A verdadeira história dos três porquinhos!

Pesquisadora Flávia	Hermes
“Ele gritou de volta: ‘Vá embora Lobo. Você não pode entrar. Estou fazendo a barba de minhas bochechas rechonchudas’. Eu tinha acabado de pegar na maçaneta quando senti outro espirro vindo. Eu inflei. E bufei. E tentei cobrir minha boca, mas soltei um grande espirro”.	<i>E desmanchou a casa de novo e daí ele ficou no meio de novo. (antecipa o que pode vir a acontecer na história)</i>
“Você não vai acreditar, mas a casa desse sujeito desmoronou igualzinho à do irmão dele”. Viu? Tu acertaste! “Quando a poeira baixou, lá estava o Segundo Porquinho...”	<i>Aqui! (mostra na ilustração onde está o segundo porquinho) ...E daí o terceiro porquinho ia ser grande e não vai...ele não vai ficar no meio, tu quer ver? (antecipa o que pode vir a acontecer na história)</i>

Muitos desses comentários espontâneos foram importantes no sentido de indicar as coisas que preocupavam a criança e sobre as quais ela pensava. Nesse sentido, podemos atribuir o mesmo valor tanto aos comentários espontâneos como às respostas desencadeadas das crianças.

Os trechos das entrevistas aqui destacados relacionam-se com as histórias desconhecidas que fizeram parte do núcleo básico de perguntas. A comparação dos avanços significativos de cada criança da Entrevista I para a Entrevista II baseia-se nessas histórias desconhecidas em função das razões já comentadas aqui. Tal comparação será apresentada no Capítulo 5.

Cabe agora falar um pouco sobre as histórias desconhecidas selecionadas para as Entrevistas I e II. Durante a primeira entrevista, realizada no mês de setembro, utilizei como história desconhecida o livro *Lúcia-Já-Vou-Indo* (PENTEADO, 1980). A opção por este conto se deu em função da indicação de Aguiar (2001) quando ela se refere ao que significa adaptar na literatura infantil. A autora explica que adaptar, na literatura infantil, é valer-se de recursos que põem criança e texto em sintonia, e que tais recursos dependem do conhecimento que o autor-adulto possui da criança em suas diferentes fases e do projeto que ele traça para esse sujeito em formação. Em outras palavras, ao adaptar, o autor-adulto sente a necessidade de superar a distância que o afasta de seu leitor em cada obra que produz, adequando-a ao sujeito que vai vivenciá-la através do

assunto, estilo, forma ou do meio. É nesse sentido que a autora destaca como exemplo este conto que narra a história de uma lesminha que nunca conseguia chegar a tempo em festa nenhuma:

(...) a lesminha era diferente dos outros animais porque sempre se atrasava para as festas. A solução encontrada pelos amigos foi a de adequar a situação às condições dela. Sendo a festa em sua casa, ela estaria em condições de participar das brincadeiras. De modo lúdico, o texto exemplifica o que é o processo de adaptação. (AGUIAR, 2001, p. 74).

Foi através dessa reflexão sobre a adequação que o autor-adulto faz às peculiaridades cognitivas da criança ao criar suas obras que passei a integrar tal adaptação na categoria de análise referente ao Letramento, conforme descreverei no próximo Capítulo.

Já na segunda entrevista, realizada no mês de dezembro, utilizei como história desconhecida o livro *A verdadeira história dos três porquinhos!* (SCIENZKA, 1993). Foi amor à primeira vista, quando conheci esta história durante a Feira do Livro realizada em Porto Alegre no mês de outubro³³. Lembrei-me de Abramovich (1995, p.20) quando ela afirma que o mais importante é que a história seja escolhida pelo contador por ser bela ou boa, por ter uma bela trama, ser divertida ou inesperada, ou por dar margem para alguma discussão. Penso que a minha opção por essa história tenha reunido todos esses aspectos simultaneamente e, em especial, o fato de vir a ser ainda uma outra versão da história clássica dos três porquinhos.

Comentei com a professora da turma o meu desejo de utilizar essa história durante a segunda entrevista e indaguei se as crianças já conheciam a história dos três porquinhos, pois tal conhecimento tornaria os aspectos mencionados por Abramovich – especialmente aquele referente a *dar margem para alguma discussão* – mais interessantes, uma vez que a criança poderia estabelecer relações entre a história clássica e a versão da história desconhecida.

Durante a segunda entrevista observei que muitas delas já conheciam tanto a história clássica como a história dos três porquinhos pobres que foi contada a eles por uma outra professora da escola:

³³ Meu passeio à Feira do Livro objetivava adquirir os livros trabalhados pela professora durante o ano com as crianças para disponibilizá-los na segunda entrevista: histórias conhecidas das crianças.

Alessandra: “Conheço os Três Porquinhos Pobres. Mas é muito diferente, né? Os três porquinhos pobres. Moravam no chiqueiro e não gostavam daquela vida. Um, era o mais novo. Só gostava de comer, o outro do meio...gostava de cantar e o outro mais velho tinha uma namorada. Outro dia né, ele levou a namorada dele... os dois irmãos, pra passe... pra... fugir daquele chiqueiro. Daí eles queriam...O mais velho né. E daí ele pegou a namorada e os dois irmãos. Daí foi quando... daí né, eles foram no cinema de animais, lá... viu a história da Branca... da ... como é que é mesmo... da... Chapeuzinho Vermelho. (pequeno silêncio) E... depois, eles foram na outra parte do cinema que eles viram os três porquinhos e o lobo mau. E aí né, eles... eles viram que eram três porquinhos, igual a eles, e tinha o lobo mau. Então eles tavam morrendo de fome, eles comeram umas frutas né. Daí ele falou pra eles: - O que que é isso? Estão... invadindo a minha frutinha? Eu vou contar pras autoridades. Aí ele falou... daí, daí chegou os macacos policiais. Daí né, prenderam eles. Tinha uma tartaruga aí, que disse: Vocês tem as partes mais fortes do que eu. Eu estou aqui há mil anos. Cavem aí. Daí eles pediram pra tartaruga, daí... eles né, encontraram uma guriazinha e pensaram que era do lobo mau... a Chapeuzinho Vermelho. Daí... eles chegaram na casa lá, entraram né. Daí, daí... eles... e daí o porquinho mais velho falou: Fuja, fuja, o lobo vai te pegar! Só porque ela tava... ãn era toda de vermelho. Daí né... a Chapeuzinho, daí ele falava: Não entre nessa casa. O lobo comeu, a vovó vai tá aí. Daí ele entrou e era a vó dele... dela. Tava com... falando: vem aqui, três porquinhos. Daí os porquinhos ficaram tudo encostado na porta. A porta tava trancada. Daí falaram: São os três porquinhos vagabundos. O que vocês querem aqui? E ele falou: Calma, vovô. São os três porquinhos, os três porquinhos vagabundos, tá pensando que eu sou a Chapeuzinho Vermelho da história? Daí eles... daí eles viveram lá, (não consigo entender a palavra seguinte) naquele lugar que a guria toda de vermelho tava. (Alessandra contou-me a história espontaneamente quando eu indaguei se ela conhecia a história dos três porquinhos)

Hermes: “Ah, eu conheço (...) Era uma vez um porquinho. O porquinho tava montando a casinha dele, uma de palha, o outro de...de madeira e o outro de tijolo” (ao recontar a primeira página do livro que contém somente texto escrito e a letra E ilustrada com o desenho da palha, da lenha e dos tijolos).

Andrea: *“Três porquinhos. Anram, eu conheço (...) E derrubou a porta. Daí ele derrubou, né?”* (indagou-me na parte em que o lobo chega na segunda casa)

“É que dá briga e...pediu uma xícara de açúcar para a vovozinha” (ao responder sobre o que tem de diferente entre a história que conhece dos três porquinhos e a história desconhecida que ela recontou)

Bernardo: *“Tem o do (não consigo entender) que a mãe ganhou, que ela fez na minha tia. Tem o livrinho dos três porquinhos...eu tenho dois. Tu quer que eu traga?”* (ao responder durante a Entrevista I sobre os livros que tem em sua casa)

Daniela: *“Na outra não vai derrubar. A outra não vai, porque a outra é de ma...é de...de tijolo. Eu já vi essa história”* (afirma ao antecipar o que acha que vai acontecer na história durante a minha leitura, manifestando conhecer a história clássica)

“Não tem nada. Mas a outra tinha a casa de palha, depois tinha a casa de tijolo, aí, aí um...assopra a casa de...o...lobo mau assopra a casa de palha e o outro vai correndo pra casa do...do de...de madeira aí depois daí ele assopra assim e vai pra casa de...de tijolo” (ao responder o que tem de diferente entre a história desconhecida que recontou e a história clássica dos três porquinhos).

Guilherme: *“Ah, já sei! Esse livro na creche a professora já contou prá nós (...) Agora ele não vai conseguir desabafar, porque é de tijolo. A casa não vai, não vai desabafar”* (ao afirmar já conhecer a história clássica e, inclusive, antecipar o que aconteceria na história durante a minha leitura)

As entrevistas aconteceram na sala do laboratório de aprendizagem da escola e tiveram uma média de duração de 45 minutos. Os livros com as histórias conhecidas ficavam sobre a mesa para a escolha da criança no início da entrevista, conforme ilustra a fotografia (**Anexo B**). Sentava-me com a criança nas almofadas que havia colocado no chão e só mostrava-lhe a história desconhecida no segundo momento da entrevista a ela destinado.

Pude observar na Entrevista I que as histórias escolhidas pelas crianças não lhes eram tão conhecidas assim, pois ao serem solicitados a me mostrar/dizer como era a história, apenas Daniela e Alessandra manifestaram de fato conhecer a história, inclusive referindo-se a ela sem o apoio do livro, já que concordaram em escolher a história *João e Maria* gravada em disco CD. Andrea e Bernardo também manifestaram ter um certo conhecimento da história *Rapunzel*, mas os demais meninos serviram-se exclusivamente da leitura de imagens do livro na hora de mostrar e falar sobre a história conhecida. Cabe salientar que esses meninos escolheram histórias mais curtas que não apresentavam sequer uma trama e/ou conflito, eram histórias com imagens grandes e com pouco texto escrito.

Já na Entrevista II, Hermes conseguiu desprender-se dessas histórias curtas ao escolher *Lúcia-Já-Vou-Indo* (PENTEADO, 1980) como sendo a história que já conhecia, e Guilherme manteve sua escolha por outra história curta, embora também tivesse manifestado envolvimento e conhecimento pela história *A margarida friorenta* (ALMEIDA, 1980), conseguindo recontá-la para além das imagens.

4.5 A ACOLHIDA NA TURMA

Tive a felicidade de ser bem acolhida tanto pela turma de crianças como pela professora da turma. Desde a minha segunda observação algumas crianças já vibravam com a minha chegada na sala ao erguerem os braços para o alto e dizerem “ÊÊÊÊÊÊ!”. Na minha terceira entrada em sala, a professora indagou às crianças enquanto entregava-lhes os crachás com os seus nomes: “Vamos fazer um crachá também para a Flávia?”. Todos concordaram e logo em seguida ela veio entregar o meu crachá. Recordo-me que na minha primeira visita à turma uma das crianças já havia questionado se eu também teria um crachá: “Só falta o da Flávia”, diziam.

Nas primeiras observações fiquei em dúvida se me colocava como integrante da rodinha. Não pude resistir à amorosidade de Bernardo e Ivo, quando cada um deles pegou na minha mão como se já tivessem certeza de que eu entraria na rodinha. Quando aproximava-se a minha vez de falar, Daniela indagou referindo-se a mim: “E ela? O que é que fez no feriado?”.

Em uma outra situação, quando a aluna Janete solicitou que a professora recomeçasse novamente a história daquela tarde em função da ausência da colega Débora na aula anterior, a professora concordou com a idéia e acrescentou: “*Eu vou contar bem rapidinho porque a Flávia também não estava no outro dia*”.

Com o passar do tempo, meu vínculo com as crianças e com a professora foi se fortalecendo cada vez mais. As crianças logo vinham me abraçar quando eu chegava na escola e muitos deles vinham me “cobrar” o que eu havia prometido: levá-los até o banco da pracinha para contar-lhes uma história!

A carta que eu escrevi à professora no mês de setembro teve como finalidade registrar minhas impressões sobre a aula do dia 16/09 (aula com a história *Um amigo diferente?*, de Cláudia Werneck), destacar aspectos que considere positivos, bem como sugerir atividades que pudessem vir a ser desenvolvidas especialmente após a contação ou leitura das histórias³⁴ (**Anexo C**). Disse à professora que eu resolvi escrever aquela carta propositadamente, já que o tempo da escola é dinâmico e nem sempre nós conseguíamos conversar descansadamente sem sermos interrompidas pelos alunos, por mães, pelo sinal da escola e pelos compromissos de cada uma após o horário de término da aula. Por fim, eu disse que aquela carta era uma reflexão e que nela eu manifestava os meus sentimentos e pensamentos referentes ao período já iniciado de observações. Ela me disse que achava ótimo, pois ela queria mesmo um “feedback” da sua prática durante esse tempo, agradeceu-me e nós nos abraçamos.

Após a entrega da carta, já no mês de outubro, observei que além de compartilhar suas idéias comigo como sempre o fazia, a professora passou a querer discutir comigo as atividades a serem propostas, inclusive mencionando uma das sugestões que lhe escrevi na carta. Nossa discussão sobre essa atividade foi inclusive revelada aos alunos por ela: “*A proposta hoje é diferente. Eu e a professora Flávia estávamos pensando e resolvemos que vai ser assim: a figura que vocês acharem mais interessante vocês vão*

³⁴ A professora não havia ficado satisfeita com sua aula neste dia em função do comportamento da turma durante a contação da história. Pude observar que a escolha propositada dessa história possibilitou a abertura de espaço por parte da professora para que as crianças se manifestassem, mais do que em outras histórias que acompanhei. Talvez seja por isso essa má impressão, comentada pela professora para a professora da hora do conto da biblioteca: “*Hoje foi um horror a história que eu contei. Justo hoje que ela estava aqui (referia-se a mim) Eles não pararam quietos, foi um desastre!*”. Depois a professora comentou comigo que o “tipo” de história (contada na primeira pessoa) não teria sido positivo, já que “*O que o menino da história falava eles achavam que era eu quem estava falando!*”.

recortar. Uma figura que vocês considerem interessante e bonita. Cada um vai recortar a sua. Depois que nós recortarmos...”.

Penso, portanto, que a carta tenha possibilitado essa aproximação mais verdadeira entre nós, que tenha explicitado o meu interesse na aprendizagem dos seus alunos na medida em que eu me colocava como sendo sua parceira nesse processo de ensino³⁵.

Numa outra ocasião, recordo-me que a professora saiu da sala para buscar a sacola com sucatas que eu havia deixado na escola na semana anterior. Ao retornar para a sala ela propôs que as crianças construíssem com aqueles objetos um menino Nito, personagem principal da história *O menino Nito* (ROSA, 2002): “*Agora nós vamos fazer uma coisa diferente...a professora Flávia trouxe uma coisa para nós...*”. Na semana seguinte, quando as crianças foram para a pracinha, eu permaneci na sala para fotografar os meninos Nitos feitos pelos alunos. A professora me ajudou enquanto eu tirava as fotografias, fazendo um fundo com tecido para dar mais destaque e nitidez às produções das crianças (**Anexo D**). Ela também ofereceu a sala de aula para que eu tirasse mais fotografias a fim de registrar o ambiente todo (**Anexo E**).

Além disso, ao finalizar minhas observações na turma em 25/11, notei que a professora também estava mais colaboradora no que se referia à Entrevista II, querendo que eu incluísse todos os livros que ela havia contado às crianças, inclusive aqueles trabalhados por ela nos dias em que eu não estive presente, por exemplo, *Pedro e Tina: uma amizade muito especial* (KING, 1999), *O homem que amava caixas* (KING, 1997) e *A casa sonolenta* (WOOD, 1994).

A acolhida da professora também se estendeu à participação espontânea das crianças na sala de aula ao permitir, por exemplo, que Alessandra lesse sua história para a turma e, ainda, ao propor uma atividade a partir dessa leitura da aluna: “*E agora, o*

³⁵ Essa cumplicidade contribuiu inclusive para o aprimoramento da própria metodologia de pesquisa na medida em que as atividades propostas passaram a valorizar, cada vez mais, tanto a participação das crianças durante a leitura em voz alta das histórias como o aproveitamento do próprio texto lido no sentido de recompor as seqüências narrativas e estabelecerem a importância dos personagens, do espaço, do tempo e do tema através da reconstituição da história, do desenho, da construção do personagem, etc.

que vocês acham de a gente construir uma gata? Vamos fazer a gata da Alessandra? Eu vou dar só a orelha e o rabo, o resto vocês vão fazer”.

Antes de abandonar o campo de investigação, já fui anunciando que eu o faria ao dizer para a professora que realizaria apenas mais duas observações na turma, tendo em vista a segunda entrevista com o grupo de crianças. Sentia-me como se estivesse a abandoná-los, o que aumentava a minha tristeza. Ao mesmo tempo, alegrava-me com o desempenho das crianças durante a realização da segunda entrevista. Foi essa alegria que me deu forças no momento da despedida junto às crianças da turma. Elas também expressavam sua tristeza ao me abraçarem demoradamente e ao dizerem “*Eu vou sentir saudade da Flávia*” e “*Eu também vou sentir falta dela*”. Talvez o mais inesperado para mim tenha sido o choro da professora durante a minha fala de despedida à turma. Fiz questão de presenteá-la com um cartão como forma de agradecimento pela acolhida na turma.

4.6 O TRABALHO ESCOLAR COM A LITERATURA INFANTIL

Convém lembrar que estou partindo do pressuposto de que a qualidade das trocas simbólicas ocorridas na escola em situações sistemáticas de interação com a literatura infantil poderá vir a produzir alterações significativas no quadro da representação cognitiva, quando forem comparados os dados obtidos na segunda entrevista com aqueles da primeira.

Para tanto, cabe agora relatar como aconteceram essas atividades de leitura compartilhada das histórias infantis no ambiente escolar, tanto no que diz respeito à frequência com que as crianças se comunicaram com leitores e escritores como à sua participação em tais atividades.

O Quadro 4 abaixo tem como objetivo destacar o que foi trabalhado no âmbito das histórias infantis em algumas das minhas tardes de observação na turma, no período de julho a dezembro de 2003. A apresentação do quadro com o panorama completo de observações encontra-se no **Anexo F**.

QUADRO 4

Atividades desenvolvidas com a literatura infantil na escola (formais e informais)

Data	Atividades desenvolvidas
1º/07	<ul style="list-style-type: none"> • Busca espontânea de livros infantis por um grupo de cinco crianças – inclusive Hermes e Daniela – na gaveta do armário móvel da sala durante a aula.
07/07	<ul style="list-style-type: none"> • Interação das crianças com os livros na biblioteca; escolha de um destes livros pelas crianças para escutarem a história (história escolhida: <i>As sobrinhas da bruxa Onilda e a roupa nova do rei</i> (COMPANY, 1997); e desenho relacionado à história.
05/08	<ul style="list-style-type: none"> • Hora do Conto na biblioteca com a história <i>O sanduíche da Maricota</i> (GUEDES, 1991). A professora contou a história na “televisão” de madeira com tela transparente, como se estivesse passando um filmezinho. A seguir, foi reconstituindo a história junto com as crianças, utilizando desta vez o próprio livro: folheava as páginas do livro enquanto as crianças reconstituíam a história apoiando-se nas imagens. • Folha para colorir o desenho do sanduíche aberto com todos os ingredientes preferidos da galinha.
30/09	<ul style="list-style-type: none"> • Retomada da parte inicial da história <i>O pintor de lembranças</i> (CAÑIZO, 2002) pelas crianças na rodinha. Após essa reconstituição oral apoiada nas imagens do livro e nas indagações da professora referentes à história, a professora seguiu contando a história, inclusive inventando falas para os personagens a partir das imagens e do texto escrito. • As crianças finalizaram o trabalho iniciado na aula anterior, pintando-o com giz colorido molhado na água. Tratava-se do desenho das lembranças das próprias crianças, acompanhados do registro escrito pela professora da fala da criança junto ao desenho.
11/11	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura em voz alta, feita pela professora na rodinha, da história <i>O menino Nito</i> (ROSA, 2002). • Construção do menino Nito pelas crianças com sucatas e tinta para pintarem-no.
18/11	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura em voz alta, feita pela professora na rodinha, da história <i>Chapeuzinho Amarelo</i> (BUARQUE, 2003).

	<ul style="list-style-type: none"> • A professora indagou sobre os medos das crianças e propôs que elas também inventassem a mesma brincadeira de Chapeuzinho na história: transformar as palavrinhas para não ter mais medo.
25/11	<ul style="list-style-type: none"> • Construção espontânea de um pequeno livro com a escrita de uma história, feito pela aluna Alessandra. • Leitura em voz alta para os colegas, feita pela aluna Alessandra, da história por ela escrita: <i>Mimi, a minha gatinha</i>. • Construção da gatinha da história através de recorte e colagem.

Cabe destacar que as atividades com histórias infantis não se limitaram somente às terças-feiras, dia das minhas observações na escola. Pude observar que na minha ausência também aconteceram situações que foram significativas para a professora, as quais ela vinha me relatar com entusiasmo. O primeiro relato de uma dessas situações aconteceu quando ela me alcançou o desenho das lembranças das crianças, realizado em outra aula, a partir da história *O pintor de lembranças*³⁶ (CAÑIZO, 2002) e comentou comigo as lembranças que surgiram nesses desenhos das crianças ao mesmo tempo que os mostrava para mim (**Anexo G**). O segundo relato aconteceu em outubro, quando ela também fez questão de me mostrar os desenhos das crianças realizados no dia anterior, todos produzidos a partir da história *O pintinho Plic*, de Roberto Belli (livro da gaveta do armário móvel da sala). Esses desenhos tinham sido feitos com papel crepom amassado e massinha de modelar, na folha de papel. Ela ainda relatou que nesse mesmo dia chamou a aluna Alessandra para ler em voz alta para a turma dois livros na rodinha, tendo ficado admirada de como ela já estava lendo bem. Os livros que Alessandra leu para a turma foram *O potrinho Percival* e *A ovelhinha Isolda*, ambos da Coleção Filhotes de Animais, da gaveta do armário móvel da sala. Naquela tarde a própria Alessandra aproximou-se de mim para me mostrar os dois livros que ela havia lido para a turma no dia anterior. Perguntei, então, para as crianças, que estavam próximas, qual dos dois livros elas tinham gostado mais e por quê. Guilherme respondeu: “*Eu gostei do potrinho, por causa que o potrinho era um cavalo muito bonito*”. Tais fatos ilustram o trabalho sistemático da professora com a literatura infantil, condição que estabeleci

³⁶ Cabe destacar que o livro *O Pintor de lembranças* (CAÑIZO, 2002), escolhido pela professora, explica, por meio de uma linguagem simples, alguns movimentos e modalidades artísticas. A intenção do livro é relacionar as imagens das histórias da arte ao cotidiano do mundo infantil. Segundo Cunha (1999), observa-se uma busca dos ilustradores, desde o início da década de 90, nos referenciais da história da arte e livros dirigidos à compreensão da arte, tanto do ponto de vista histórico como visual.

previamente durante a escolha da turma tendo em vista a natureza de minha investigação.

Com a intenção de tornar mais vivo este relato referente às atividades desenvolvidas com as histórias infantis, selecionei algumas partes das aulas dos meses de setembro, outubro e novembro – período entre a primeira e a segunda entrevistas – a partir das minhas anotações de campo durante as tardes de observação na turma.

A seguir, passarei a descrever essas partes que serão apresentadas conforme o seu mês correspondente. O nome das crianças que fazem parte do grupo selecionado para as entrevistas está destacado em negrito.

SETEMBRO:

Observei o primeiro momento da aula que envolveu a grande roda para a contação da história *Um amigo diferente?* (WERNECK, 1996).

A professora leu apenas algumas partes da história, adaptando-as durante a contação. Privilegiei os comentários das crianças por mim selecionadas para a entrevista (Bernardo, Hermes, Guilherme, Andrea, Alessandra e Daniela) durante a contação, até porque foram as que mais se manifestaram.

Observei que a escolha propositada dessa história possibilitou a abertura de espaço por parte da professora para que as crianças se manifestassem, mais do que em outras histórias que acompanhei. O fato de ser uma história dialogada e escrita na primeira pessoa, na qual o personagem principal faz várias indagações fornecendo pistas para que o leitor adivinhe como ele é, também ajudou a instigar a imaginação e a curiosidade das crianças, conforme podemos observar no trecho abaixo:

A professora vira a página: “Como vocês acham que eu sou?” (lê o que está escrito)

Guilherme: Por causa que o corpo dele era colorido!

Alessandra: Eu acho que quando ele nasceu, a mãe dele teve um problema na barriga que ele nasceu diferente.

A afirmação de **Alessandra** indica que ela já busca uma causa para explicar como teria acontecido essa diferença no corpo do personagem da história, embora essa causa

não conste explicitamente no texto. **Daniela** também atribui uma causa ao explicar por que na imagem da capa do livro aparece somente a parte da cabeça do personagem que está de costas, ao afirmar: “Eu acho que ele não quis mostrar o corpo por causa que ele achou que o rosto dele era muito feio”.

Daniela e **Bernardo** relataram sobre suas experiências durante a leitura da história, especialmente no momento em que a professora leu a parte que falava sobre a cor da pele:

Daniela: A pele dele pode ser loirinho...

Profª: Quem é que já brincou com alguém diferente?

Ivete: Eu já brinquei com o meu irmão Bruno.

Daniela: Meu primo é diferente e eu já brinquei com ele. Ele tem o rosto maior e a pele dele é preta. Minha mãe levou nós na pracinha e todo mundo riu dele. Eu não gostei (explica que não gostou que riram de seu primo) e a minha mãe xingou eles.

Bernardo: Eu já brinquei com um guri bastante negro.

Profª: E o que você achou?

Bernardo: Ninguém riu dele.

Profª: Tu gostou de brincar com ele?

Bernardo: Gostei.

No decorrer da história **Bernardo** e **Guilherme** pareceram fixar-se na imagem de um cachorro que aparece olhando para o vaso sanitário na parte da história que diz: *Sabe do que mais? E se eu fizesse xixi por um lugar diferente? Impossível? Existe sim. O xixi sai por um burquinho na barriga e fica guardado numa bolsinha especial. Depois é só ir ao banheiro para esvaziá-la. Já ouviu falar nisso? Mas olhe, não se preocupe. Minha vida é como a sua. Vou à praia e à escola. Brinco com você, pois ambos responderam que a diferença “Ta ali dentro do corpo dele!” e que a Síndrome de Down “É um corpo que é de cachorro”, que “É uma pessoa que tem um corpo de cachorro e de cão”.*

Guilherme chegou a mudar sua hipótese de cachorro para sapo no decorrer da história, quando apareceu a imagem do pulo de um sapo sorrindo, na parte da história que dizia: *E se eu fosse gago e falasse de um jeito saltitante como um sapinho que pula prá lá e prá cá?*. Mais adiante, ele modificou novamente essa hipótese em função da imagem do livro – imagem composta por vários quadradinhos coloridos, sendo que dentro de cada um deles aparecia: um termômetro, um pirulito, um xarope sendo

servido na colher, um band-aid, um pote de sorvete com pazinha, uma bola de futebol, um balão, uma seringa e um ursinho de brinquedo – ao tentar explicar por que o personagem da história se considerava diferente: “Por causa que o corpo dele era colorido!”

Além disso, a história levou **Daniela** a pensar que o personagem era “mudo, surdo e não podia falar”, conforme sugestão do próprio texto escrito. Ela propôs, inclusive, que os colegas dançassem fingindo não escutarem durante a atividade em que estavam dançando diferente: fingindo não terem pernas, fingindo terem probleminha de coluna, fingindo serem anõezinhos, serem barrigudos e fingindo não enxergarem.

A brincadeira espontânea de **Andrea** também chamou minha atenção durante a confecção de uma flor com palito e papel crepom cujo objetivo era presentear um(a) amigo(a). Ela balançava o palito no ar e afirmava “Eu sou a fada rainha!” revelando ter conhecimento de outras histórias.

OUTUBRO:

As crianças participaram da *Hora do Conto* desenvolvida na biblioteca da escola. Ao entrarem no local, foram direto para o tapete da contação de histórias. Nesse dia a professora da biblioteca não tinha nenhum acessório para contar-lhes a história, somente o livro *Pinote, o fracote e Janjão, o fortão* (ALMEIDA, 1980).

As imagens da história foram comentadas por **Guilherme**, que chegou a fazer gestos e sons para reproduzir com o próprio corpo o que acontecia nas imagens do livro, conforme podemos observar no trecho abaixo:

Profª: Olha lá quem é o Veludo... (leitura de imagem, já que o texto escrito não diz quem é o Veludo)

Guilherme: É aquele cachorrão! Tiumm...tiummm... – diz ao imitar o ataque ao cachorro como acontece na ilustração, fazendo gestos como se estivesse jogando pedras no cachorro – Era o cachorro!

Guilherme: Olha a galinha! – diz referindo-se à parte em que Janjão passou rasteira nas galinhas.

Guilherme: Picou a bunda dele! Ai, ai! (Guilherme passa a mão em sua própria nádega como se ela estivesse doendo, imitando a dor de Janjão. Trata-se novamente de leitura de imagem, já que no texto escrito não consta que o galo picou o traseiro de Janjão).

Guilherme também conseguiu antecipar o que poderia acontecer na história a partir da imagem do cachorro: “Olha lá o cachorrão! Vai sair correndo atrás dele! – afirmou ao ver a imagem na qual aparece Janjão andando de bicicleta e o cachorro Veludo ao longe com o menino Pinote.

É interessante observar que a história chegou a suscitar alguns questionamentos realizados pelo Alexandre e pelo Bento na parte em que Pinote enfrenta o Janjão:

Alexandre: E por que que o forte tá com aquela cara? (Trata-se de uma leitura da imagem: Janjão não está mais brabo, e sim em dúvida se Pinote está achando graça ou não das suas piadas)

Bento: Sôra, por que o dente dele é amarelo? – diz referindo-se aos dentes de Pinote na ilustração, quando este aparece sorrindo para o Janjão. Trata-se novamente de uma leitura da imagem. (Ver desenho que Bento fez depois da contação: ele desenhou justamente esta parte da história e fez o Pinote todo amarelo – **Anexo H**)

Profª: Porque está rindo só com a boca, sem achar graça.

Profª da turma: É aquele sorriso amarelo de quando as pessoas não acham graça.

Após a história, a professora fez algumas perguntas às crianças para que elas fossem reconstituindo a história. Ao reconstituírem-na oralmente com base nas imagens e no texto escrito, a Lúcia não compreendeu o motivo que levou Janjão a chorar, conforme podemos observar no trecho abaixo:

Profª: Por que ele está chorando?

Lúcia: Porque puxaram ele e ele era bem forte. (Trata-se de uma leitura da imagem, sem considerar o motivo do choro de Janjão que consta no texto escrito)

Aliás, nem todas as crianças compreenderam a força de Pinote, pois atribuíram força somente ao Janjão (força física). **Guilherme** chegou a afirmar que Janjão era o

mais forte “por causa que ele tem músculo”. **Daniela** também afirmou o mesmo, mas depois mudou de opinião – sugestionada pela professora – quando completou a frase sobre a atitude do personagem Pinote na história:

Profª da turma: E o Pinote, que era fraquinho por fora e teve uma grande idéia, ele foi o verdadeiro... – aguarda para que as crianças completem a sua frase.

Crianças (Daniela, Débora...): Forte!

O fato de a **Daniela** comentar que estava desenhando o “fraquinho” e, ao desenhá-lo, afirmar que esqueceu de fazer o braço do “fracote”, confirma a idéia de que ela também não compreendeu o personagem Pinote como sendo o verdadeiro forte da história.

Quanto ao conhecimento das crianças em relação aos livros e a outros materiais escritos, tudo indica que tanto **Alessandra** como outras crianças conhecem a história do personagem Pinóquio, pois trocaram o nome de Pinote por Pinóquio: “Olha, o Janjão que é o mais forte e o Pinóquio que é o mais fraco”, afirmou Alessandra ao mostrar-me o seu desenho.

Além disso, o fato de o **Guilherme** indagar sobre o meu bloco novo de anotações revela sua atenção a uma situação onde a escrita adquiriu significação para ele, já que manifestou saber inclusive o que eu escrevia no bloco, quando me perguntou: “Cadê o outro? Tu gastou? Também, é tanta história...”.

Daniela também manifestou interesse pela escrita ao solicitar que eu lêsse para ela o que a professora havia escrito em sua folha:

Daniela: Olha aqui o que a professora escreveu. O que diz aqui? – pergunta-me para que eu leia.

Daniela: E aqui? – pergunta-me novamente, indicando desta vez o registro da data de hoje.

O próprio uso da caneta que emprestei à Daniela e seus colegas para que colocassem seus nomes na folha de desenho parece ter exercido um certo fascínio nas crianças, pois a utilizaram como se esta fosse um objeto mágico do mundo adulto, objeto que possibilita a escrita.

Num outro dia, após as crianças terem construído seus desenhos com os quadradinhos de papel prateado, a professora solicitou que todos formassem uma roda no centro da sala, levando seus desenhos. O fato de a Lúcia incluir a *Branca de Neve e os Sete Anões* e de a **Andrea** incluir o castelo da *Rapunzel* na atividade de construção do desenho, envolveu o conhecimento que elas tinham em relação a essas histórias, conforme podemos observar no trecho abaixo:

Profª: E agora eu quero ouvir o da Lúcia.

Lúcia: (silêncio)

Profª: Tu quis desenhar alguma coisa ou tu só colou?

Lúcia: Eu fiz a Branca de Neve e os anões.

Profª: Olha só! Ela fez a Branca de Neve e os sete anões!

(A professora foi contando em voz alta, junto com as crianças, os sete anões do desenho: cada quadradinho correspondia a um personagem, ou seja, a um anão)

Profª: Agora o da **Andrea**. A **Andrea** vai explicar pra gente o que ela fez.

Andrea: Eu fiz um castelo.

Profª: Um castelo!

Andrea: Que tem a Rapunzel.

Profª: Ela tá aqui? Onde ela está?

(**Andrea** levanta-se do seu lugar da roda e mostra para a professora onde está a Rapunzel: "Tá aqui dentro da casa, tá escondida")

Profª: Por que ela tá escondida?

Andrea: Porque ela tá escondida pra ninguém ver ela. Ela tá com dor de cabeça.

(A professora comenta que a Rapunzel estaria despenteada hoje)

Ivete: Ela não tá com medo da bruxa também? – pergunta para Andréa.

(Andrea responde à Ivete, balançando a cabeça afirmativamente e dizendo que sim)

Alessandra: Tem bruxa sim nessa história.

Lúcia: Eu posso fazer o cabelo da Branca de Neve? – pergunta para a professora, referindo-se ao seu desenho, sobre o qual ela já comentou a respeito.

Profª: Depois tu pode.

Observa-se que o diálogo estabelecido entre as crianças a respeito do desenho de **Andrea** também revela o conhecimento de Ivete e de **Alessandra** acerca dos personagens da história da *Rapunzel*.

Antes de ir para essa grande roda formada no centro da sala, Guilherme “escreveu” na forma cursiva com a caneta em seu trabalho (**Anexo I**). A Alessandra também manifestou interesse pela escrita dos livros da sala de aula, ao manuseá-los e ler o verso da capa de *A Bela Adormecida* e *Aladim*, antes de iniciar a atividade na grande roda.

NOVEMBRO:

Podemos observar que a imagem da capa do livro *O Menino Nito* (ROSA, 2002) chamou a atenção de **Bernardo** quando ele tentou adivinhar do que tratava a história: “É da família toda de negros”. Além disso, a apresentação do livro pela professora suscitou uma discussão sobre as etnias e sobre os apelidos de cada um, conforme podemos observar no trecho a seguir:

Profª: É que a gente quase nunca conta história da família de outras etnias. Se tem os negros, os asiáticos... (cita as etnias existentes)

Bernardo: Se tem os vermelho...

Janete: Profª, não se fala negro, se fala moreninho.

Profª: Geralmente, a gente não fala “Oi, branca!”, “Oi, negro!”, “Oi, amarelo!”... A gente chama pelo nome.

A professora pede que a turma pense por que o menino da história se chama Nito:

Profª: Sabe por que é Nito?

Bernardo.: O nome dele é Nito e o apelido dele é bonito.

Alessandra: Profª, né que as cor não importa, que o que importa é só o coração?

A professora concorda com **Alessandra** e inicia a leitura da história *O menino Nito*. Já nas primeiras páginas, ela indaga às crianças:

Profª: Quem é que tem apelido aqui?

(Algumas crianças respondem levantando o braço)

A professora explica qual é o seu apelido. Algumas crianças também são chamadas para dizerem qual é o seu apelido: “Profª, eu vou falar como é o meu nome na brincadeira: o nome da minha tia Clarice, né. E o meu apelido é gordinha porque eu sou meio gordinha” – afirma Alessandra.

Na parte da história referente ao choro do menino Nito, **Alessandra** comentou que mulher tem o costume de chorar e, mais adiante, Bento relatou – provavelmente a partir da parte da história em que o pai diz ao menino que “*Homem não chora! Você é macho!*” – que tinha uma roupa de gaúcho e que gaúcho não chora, embora **Bernardo** tenha afirmado que o seu pai já chorou. Mais adiante, **Guilherme**, Janete e **Daniela** exemplificaram outras situações de choro existentes na vida, envolvendo bebê e cachorrinho.

Ao explicarem por que o menino Nito ficou triste na história, **Daniela**, **Alessandra** e **Bernardo** basearam-se no texto escrito, conforme ilustra o trecho a seguir:

Daniela: De tanto ele guardar o choro aqui. (coloca a mão no peito).

Alessandra: Botá pra fora.

Bernardo: Tirá todas lágrima... de dentro do coração dele.

Daniela chegou a imaginar como fazer para “*desachorar*” ao imitar através de gestos, com o próprio corpo, como o choro do menino poderia sair de dentro do corpo dele: ela imitou o “desachorar” dando um “soco” em seu peito/estômago para fazer com que o choro saísse de dentro do corpo.

Além disso, **Daniela** manifestou estar atenta a um dos usos sociais da escrita ao indagar se eu estava escrevendo a história.

Num outro dia, quando a professora apresentou o livro *Chapeuzinho Amarelo* (BUARQUE, 2003) para as crianças, estas manifestaram já conhecer a história da Chapeuzinho Vermelho e a música “Geni” de Chico Buarque, o autor do livro, bem como o nome do ilustrador Ziraldo. Alexandre e Wagner demonstraram saber inclusive *para quê* e *para quem* se destinava a escrita daquela história, quando afirmaram que o autor escreveu “prá ganhar dinheiro” e que ele escreveu “prá gente”.

No decorrer da leitura em voz alta feita pela professora, as crianças comentaram sobre os seus medos na parte da história referente aos medos da menina, tanto no início como no final da história, conforme é ilustrado no trecho a seguir:

Daniela: Ah, eu também tenho medo de pesadelo.

Janete: Eu não tenho medo de nada.

Alessandra: Sabia que quando eu durmo todo dia eu tenho medo de pesadelo?

Profª: Quem é que tem medo de diabo?

(As crianças respondem levantando o dedo)

Profª: Quem é que tem medo de dragão?

(As crianças levantam o dedo)

Profª: Quem é que tem medo de tubarão?

(As crianças levantam o dedo novamente)

Alessandra: Um dia meu pai foi lá no amigo dele, o Felinho. E o Felinho deu uma caixa e quando ele abriu a caixa, tinha um monte de barata.

Alexandre: E quem é que tem medo de lagartixa? A professora! – diz provavelmente referindo-se à uma situação presenciada em sala de aula dias atrás.

Daniela: Quem é que tem medo de rato?

Alexandre manifestou novamente ter conhecimento da história da Chapeuzinho Vermelho na parte em que o texto menciona o encontro da Chapeuzinho Amarelo com o lobo e o autor descreve como era o carão do lobo, o olho do lobo, o jeito do lobo e o seu bocado. Nessa parte, Alexandre antecipou a história: “E a Chapeuzinho falou: Por que você tem o nariz tão grande?”. **Daniela** também manifestou conhecer o lobo de outras histórias, ao comentar que “Ela tem medo porque ele bota a gente no forno”, na parte da história que diz que o maior medo de Chapeuzinho era o tal do lobo.

A professora instigou as crianças a imaginarem o que aconteceria na história antes que ela virasse a página. Observa-se, no trecho abaixo, que Débora, **Andrea**, **Alessandra** e **Daniela** anteciparam o que poderia acontecer (**Daniela** disse “concordar” com Débora!):

Profª: O que será que aconteceu? – pergunta antes de virar para a página seguinte, na imagem que mostra o encontro da Chapeuzinho com o lobo.

As crianças tentam adivinhar o que acontecerá na história:

Débora: Ela nunca mais teve medo.

Andrea: Comeu.

Débora: Ela ficou amiga.

Alessandra: Ele era bom, mas ninguém entendia. Ele mesmo tinha medo dele mesmo.

Daniela: Eu concordo com a Débora: que ela ficou amiga.

Outras crianças dizem também concordar com Débora. A professora lê a parte sobre o encontro da Chapeuzinho com o lobo.

Ao enxergarem a imagem da página seguinte, as crianças imitaram o uivo do lobo (“Auuuu...”), e **Alessandra** conseguiu ler em voz alta o que estava escrito no balão de fala do lobo na imagem do livro: “Eu sou um lobo”. A atenção das crianças voltou-se, então, para a leitura das imagens: imagem do lobo, quando ele se transformou em bolo, e imagem dos animais que a Chapeuzinho passou a não ter mais medo.

Podemos observar ainda, no trecho seguinte, que Janete, Giedre e Susana conseguiram brincar de inventar e de transformar palavras para não sentirem mais medo, como fez a Chapeuzinho Amarelo no final da história:

Profª: Quem é que sabe transformar as palavrinhas pra não ter mais medo?

Janete: Pulga: PUM!

Giedre: Professora, eu tenho medo de cobra.

Profª: Então inventa uma outra palavra.

Giedre: TOBRA.

Susana: Professora, eu inventei um nome: cachorro/MACHORRO.

Quando na semana seguinte a professora entregou uma folha para que as crianças trabalhassem com algumas palavras da história *Chapeuzinho Amarelo*, a **Alessandra** disse que escreveria uma história com o seu nome nessa folha. Então, ela recortou a folha pela metade e a dobrou, formando um pequeno livro no qual escreveu:

Mimi a minha gatinha. Alessandra era uma menina muito só e queria uma gata bebê. A mãe de Alessandra dizia: - Minha filha, pára com esse papo. E Alessandra dizia: - Mãe, você não sabe a vontade que tenho de ter uma gata. E a mãe de Alessandra falou: -Tá, eu te dou uma gata bebê. E a Alessandra ...(a história encerrou nesta parte, ficando incompleta, pois não havia mais espaço para escrever na folha).

Conforme podemos observar no **Anexo K**, o texto de **Alessandra** é legível, embora não tenha sido escrito de forma tão organizada como transcrevi acima.

Depois de confeccionar o pequeno livro, ela pediu à professora para ler sua história para os colegas: “Essa história não tem figuras coloridas. Tem só letras” –

avisou para a turma antes de iniciar a leitura, embora tivesse feito as letras coloridas ao escrever o livro.

Observei que ao ler o final da história, **Alessandra** acrescentou o restante da frase que não coube em sua folha. Então, ela leu a frase assim: “E a Alessandra ficou muito feliz.”

Ao terminar a leitura, toda a turma a aplaudiu e a professora propôs que todos confeccionassem a gata de **Alessandra**.

Convém destacar que as trocas simbólicas ocorridas entre as crianças e a professora nessas situações sistemáticas de interação com a literatura infantil, algumas delas ilustradas especialmente ao final deste Capítulo, foram importantes para os avanços cognitivos das crianças, quando comparei os dados obtidos na segunda entrevista com aqueles da primeira. Passarei a descrever exemplos de tais avanços no Capítulo seguinte, através de duas grandes categorias de análise: *Letramento* e *Estruturação do Real*.

5 LETRAMENTO E ESTRUTURAÇÃO DO REAL

Este capítulo tem como objetivo apresentar as categorias de análise referentes ao *Letramento* e à *Estruturação do Real*, as quais foram construídas a partir dos dados obtidos na entrevista piloto e a partir de leituras prévias.

Apresentarei, num primeiro momento, a categoria *Letramento* que, conforme veremos, inclui as seguintes subcategorias: conhecimento sobre as práticas de leitura e escrita, qualidade e adaptação da história, leitura de imagens, leitura do texto escrito, relato de experiências vividas a partir da história e comentários apreciativos / antecipação / criação de alternativas para a história. Para a construção dessas subcategorias, busquei subsídio em Teberosky (2003; 2004), Terzi (1995), Aguiar (2001), Cagliari (1998), Pillar (1999) e Montoya (1996).

Num segundo momento, apresentarei a categoria *Estruturação do Real*, que por sua vez, também inclui outras subcategorias como espaço, tempo, causa, recursos de expressão, organização do pensamento, criatividade e imaginação. Para a construção dessas subcategorias, busquei subsídio em Piaget (1923; 1937; 1945), Ramozzi-Chiarottino (1984; 1988), Affonso (1998) e Montanero (1995).

Cabe destacar que serão apresentadas as definições dessas subcategorias relacionadas ao *Letramento* e à *Estruturação do Real*, bem como exemplos que ilustram os avanços significativos das crianças em relação à história desconhecida na segunda entrevista. Tais avanços foram extraídos da planilha final de análise das Entrevistas I e II referentes a cada uma das seis crianças, como ilustra o **Anexo J**.

Como havia mencionado no capítulo anterior, a opção pela seleção de exemplos que ilustram os avanços referentes à história desconhecida se deu em função de ser o momento da entrevista, cujo grau de complexidade da tarefa era maior para a criança, já que o objetivo de incluir a história desconhecida foi justamente o de propor uma nova situação-problema através da qual a criança fosse desafiada a resolvê-la durante a entrevista³⁷.

5.1 CATEGORIA LETRAMENTO

Se os alfabetos do mundo ocidental, derivados dos caracteres greco-romanos, caracterizam-se por separar, de um lado, o sonoro e o visual e, de outro, o significado e a expressividade, podemos pensar, a partir dessa divisão entre visual e auditivo, que a nossa escrita suprime significados e percepções assegurados em códigos como os hieróglifos egípcios e os ideogramas chineses, por exemplo. Sim, porque o hieróglifo é, ao mesmo tempo, coisa e palavra e o ideograma associa cada unidade significativa a uma representação gráfica.

As dificuldades que a criança enfrenta ao ser alfabetizada pelo alfabeto fonético não estão desvinculadas dessa propriedade de nosso alfabeto de ser vazio de significado (CADERMATORI, 1994, p.75). Conforme a autora, a criança ingressa no mundo da escrita mediante um exercício de abstração no qual estão distantes coisa e palavra e onde não há correspondências entre a representação visual e a espontaneidade da fala.

Ora, se o ingresso na alfabetização se faz por via de um esfriamento da expressividade, podemos identificar a literatura infantil como a manifestação escrita na qual a expressão tem preponderância. O lugar da literatura no primeiro ano de escolaridade pode ser dimensionado a partir de uma pergunta: para que alfabetizar? Se a alfabetização for entendida como a aquisição de uma habilidade ou o domínio de um código específico, alfabetizar torna-se um ato que se esgota em si. Segundo esse ponto de vista, o primeiro ano escolar teria como objetivo um adestramento para associar informação intelectual e habilidade manual. Porém, se a alfabetização for vista como a preparação de um leitor, o problema se desloca da aquisição, ou não, de uma habilidade, para a preocupação com a formação do destinatário do processo: o sujeito falante.

³⁷ As histórias desconhecidas utilizadas foram *Lúcia Já-Vou-Indo* (Penteado, 1980) – Entrevista I, em

Nesse sentido, podemos considerar as atividades desenvolvidas com as histórias infantis relatadas no Capítulo anterior como fazendo parte desse universo de leitura que as crianças são convidadas a participar, tornando-se intérpretes e aprendendo a linguagem dos livros.

Considerando que a maioria das escolas públicas da Rede Municipal de Porto Alegre está situada em comunidades extremamente pobres, cabe à escola tomar como ponto de partida as *características de letramento* dos alunos para oferecer-lhes o ensino de que de fato necessitam. Nesse sentido, Terzi (KLEIMAN, 1995, p. 99) afirma que:

O trabalho de Heath mostra, sem dúvida, que cada comunidade tem sua própria orientação de letramento e que o tipo de orientação da classe média não pode ser tomado como modelo universal nas sociedades ocidentais. [...] ele mostra que o desconhecimento da orientação de letramento do grupo social a que pertence a criança pode impedir a compreensão do desenvolvimento das necessidades que ela apresenta.

Os resultados das pesquisas sobre Letramento (Soares, 1998; Kleiman, 1995; Tfouni, 2002) sugerem um *continuum*³⁸ e talvez nem se possa falar de sujeitos não letrados em sociedades letradas como a nossa. Encontramos graus de letramento que variam muito, conforme os eventos que os diversos grupos sociais têm oportunidade de experimentar.

Em algumas comunidades de alunos que freqüentam as escolas públicas da Rede Municipal de Porto Alegre, por exemplo, pude observar moradores que liam o *Jornal Diário Gaúcho* dentro do ônibus, meninas que manuseavam revistas de produtos Avon, a presença de textos orais oriundos de letras de músicas dos mais variados tipos e de orações das igrejas do entorno, bem como placas trazendo algum tipo externo de escrita em bares, armazéns ou nas casas da redondeza. Isso sem falar nos meios de comunicação (rádio e TV) que se encarregam na divulgação da informação escrita à população e o próprio *letramento escolar* referido por Soares (1998, p.88) que acontece dentro da escola.

setembro – e *A verdadeira história dos três porquinhos!* (Scieszka, 1993) – Entrevista II, em dezembro.

³⁸ Emília Ferreiro também utiliza o conceito de *literacy* como um contínuo que vai da infância até a idade adulta, embora prefira traduzir *literacy* por “cultura letrada”, ao invés de letramento. (FERREIRO, 2002, p.20).

Se considerarmos que o nível de letramento dos grupos sociais está relacionado com as condições sociais e econômicas, torna-se fundamental pensarmos em *condições para o letramento* (SOARES, 1998, p.58). Uma dessas condições é que haja disponibilidade de material de leitura para esses grupos, os quais muitas vezes têm na escola sua única possibilidade de inserção na cultura letrada. É nesse sentido que os livros guardados no armário móvel da sala de aula para que as crianças pudessem manusear tiveram o seu destaque, junto com o projeto da *Hora do Conto* desenvolvido pela biblioteca da escola, cujo acervo contribuiu para essa inserção das crianças pesquisadas no mundo letrado, ou seja, num mundo em que as pessoas tenham acesso à leitura e à escrita, acesso aos livros, revistas e jornais; mundo onde a leitura e a escrita têm uma função para elas e tornam-se uma necessidade e uma forma de lazer.

Ao discutir a respeito das interpretações conflitantes sobre a natureza da *dimensão social do letramento*, Soares (1998, p.72) aponta-nos duas versões: uma versão “fraca” que define o letramento como o conjunto de habilidades necessárias para “funcionar” adequadamente em práticas sociais nas quais a leitura e a escrita são exigidas, e uma versão “forte” da qual resultam alternativas “revolucionárias” a esse conceito liberal, como as de Paulo Freire.

Freire concebe o papel do letramento como sendo ou de libertação do homem ou de sua “domesticação”, dependendo do contexto ideológico em que ocorre, e alerta para a sua natureza eminentemente política, defendendo que seu principal objetivo deveria ser o de promover a mudança social.

Essa afirmação permite-nos concluir que o conceito de letramento envolve um conjunto de fatores que variam de habilidades e conhecimentos individuais a práticas sociais e competências funcionais e, ainda, a valores ideológicos e metas políticas:

[...] tanto a versão “fraca” quanto a versão “forte” evidenciam a relatividade do conceito de letramento: porque as atividades sociais que envolvem a língua escrita dependem da natureza e estrutura da sociedade e dependem do projeto que cada grupo político pretende

Se observarmos, por exemplo, que uma das diretrizes do II Congresso Municipal de Educação de Porto Alegre (1999), relacionada ao eixo democratização do conhecimento, aponta como necessidade “Potencializar as bibliotecas escolares como espaços culturais nas unidades de ensino, democratizando o acesso à comunidade, dotando-as de recursos necessários para transformá-las em ‘bibliotecas populares’” podemos verificar a existência de um processo em que vários grupos de trabalho passam a participar e encaminhar as políticas públicas da cidade, cuja discussão central é justamente as possibilidades de participação do sujeito como agente social.

A respeito da importância de se disponibilizar materiais de leitura como condição para o letramento, podemos nos perguntar que tipos de livro de história devemos oferecer às crianças para considerá-las letradas.

Sim, porque a literatura infantil é, antes de tudo, literatura. É arte considerada como fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem e a vida através da palavra. Ela funde os sonhos e a vida prática, o imaginário e o real, os ideais e sua possível ou impossível realização. Ao mesmo tempo, como “instrumento” manipulado por uma intenção “educativa”, a literatura infantil se inscreve na área da Pedagogia (COELHO, 1993, p.25).

Podemos dizer que a mesma literatura que diverte, dá prazer e emociona também pode ensinar modos de ver o mundo, de viver, de pensar, de reagir e de criar. É claro que a consciência ou visão de mundo peculiar a cada escritor contribui para uma criação literária mais perfeita.

Assim, podemos pensar, por exemplo, nos livros de Ruth Rocha – *O reizinho mandão* e *Sapo vira rei vira sapo* que respeitam a inteligência da criança e possibilitam uma reflexão crítica, preparando-a para exercer a cidadania à medida que se depara com personagens que buscam a independência e proclamam o direito individual à palavra, como a menina que enfrenta o autoritarismo do *Reizinho Mandão*, com a frase mágica – “cala a boca já morreu: quem manda na minha boca sou eu” – e, assim, restaura o direito de fala do povo. Podemos dizer que a versão “forte” da dimensão social do letramento se faz presente aqui.

O sucesso dos livros de Ruth Rocha entre as crianças também destrói o preconceito de que certos assuntos – como as questões de política e de poder na sociedade – não atraem a atenção do público infantil (GUELFY, 1996, p. 150).

Cabe lembrar que, segundo Abramovich (1995, p.20), podemos contar qualquer história à criança, desde que ela seja escolhida pelo contador por ser bela ou boa, por ter uma bela trama, ser divertida ou inesperada, ou por dar margem para alguma discussão. A autora afirma que o critério de seleção é do narrador, e o que pode suceder depois depende do quanto ele conhece suas crianças, o momento em que elas estão vivendo, os referenciais de que necessitam e do quanto ele sabe aproveitar o texto. Podemos pensar aqui que “saber aproveitar o texto” pode vir a ser recontar, dramatizar, desenhar, montar painéis e quebra-cabeças, modelar, fazer dobraduras, construir maquetes, enfim, atividades que podem ser desenvolvidas com a finalidade de recompor as seqüências narrativas, estabelecer a importância dos personagens, dos espaços, do tempo, do tema.

Além disso, Abramovich (1995, p.140) também chama a atenção para o fato de que muitos livros costumam ser indicados na escola e não escolhidos pelo leitor, como se uma única e mesma história pudesse interessar a toda uma classe:

[...] Por que não ampliar os horizontes, indo às livrarias ou bibliotecas e deixando cada aluno manusear, folhear, buscar, achar, separar, repensar, rever, reescolher, até se decidir por aquele volume, aquele autor, aquele gênero, que, naquele determinado dia, lhe desperta a curiosidade, a vontade, a inquietação???

(ABRAMOVICH, 1995, p. 140)

A autora também aponta várias sugestões no sentido de orientar como contar histórias de forma a aproveitar o texto. Uma destas sugestões refere-se a mostrar para a criança que o que ouviu está impresso num livro e que ela poderá voltar a ele tantas vezes quanto queira³⁹: que manuseie o livro sozinha, que o folheie bem folheado, que explore sua forma, que vire página por página ou que pule algumas até reencontrar aquele momento especial que estava buscando.

³⁹ “A fascinação das crianças pela leitura e releitura do mesmo conto tem a ver com esta descoberta fundamental: a escrita fixa a língua, controla-a de maneira a impedir que as palavras se dispersem, se desvançam ou sejam substituídas umas pelas outras. *As mesmas palavras, seguidas vezes*. Grande parte

Outro ponto importante apontado pela autora em relação a como contar histórias remete ao clima de envolvimento e de encanto que deve ser criado pelo contador. Deste modo, torna-se fundamental ao narrador saber dar as pausas, criar os intervalos, respeitar o tempo para o imaginário de cada criança construir seu cenário. A esse respeito, destaco a participação das crianças durante a contação da parte final da história *O pintor de lembranças* (CAÑIZO, 2002):

Profª: Chegou um guri na casa dele, parecido com o Hermes. O gurizinho bateu na porta dele e deu uma moedinha de 10 centavos: “Moço, o senhor pode pintar a minha melhor lembrança?”

Profª: Sabe qual era a melhor lembrança do guri?

Guilherme: Era um cachorrinho! Que morreu!

Daniela: E aí ele fugiu e morreu... e foi atropelado.

Profª: Desde que o cachorro morreu ele chorava dia e noite.

Alexandre: E de tarde.

Bento: Porque ele gostava muito do cachorrinho.

Alexandre: E de manhã!

Profª: Só que aconteceu um milagre.

Daniela: O cachorro saiu do quadro.

Guilherme: O cachorro saiu do quadro.

Débora: O cachorro voltou.

Profª: Quando a porta da cozinha abriu...

(cria-se um momento de grande expectativa entre as crianças com relação ao que vai acontecer na história)

Guilherme: O cachorro saiu.

Janete: O cachorro apareceu.

Concordo com a autora quando ela afirma que deve-se evitar as descrições imensas e cheias de detalhes, pois a criança realmente quer ouvir mais as conversas, as ações, os acontecimentos e não as descrições literárias que interessam mais aos maiores. Além disso, é necessário saber usar as modalidades e possibilidades da voz, sussurrando quando a personagem fala baixinho ou está pensando em algo importante, levantar a voz quando uma algazarra está acontecendo, e assim por diante, conforme pude observar durante as contações de histórias feitas pela professora.

do mistério reside nesta possibilidade de repetição, de reiteração, de reapresentação”. (FERREIRO, 1996, p. 27)

Tais colocações conduzem-nos à idéia de que contar histórias é uma arte. Podemos pensar que o talento do narrador contribui no fascínio da criança pela história, até mesmo porque supõe-se que o narrador deva ter lido a história antes de contá-la, sentindo como ela o provoca no sentido de passar a emoção verdadeira ao ouvinte.

Também cabe chamar atenção aqui que contar uma história é diferente de ler uma história para ser escutada. O que as crianças mais apreciam? Depende, pois penso que a leitura de uma história às crianças pode vir a ser tão gostosa quanto escutar uma história contada. Nesse sentido, caberia ao leitor utilizar-se também das mesmas estratégias. Conforme Ferreiro (2002, p.26), o leitor é um ator ao emprestar sua voz para que o texto seja representado ou rerepresentado: “O leitor fala, mas não é ele quem fala; o leitor diz, mas o dito não é o seu próprio dizer senão o de fantasmas que se realizam por meio de sua boca”.

Essas mesmas idéias relacionadas com o clima de envolvimento e de encanto também encontrei em Held (1977, p.49), através dos seguintes comentários:

(...) É capital, entre outras, a leitura da história em voz alta. Pois é a voz do adulto que não só informa a criança quando poderá haver inquietude, mas a auxilia também, por suas entonações, a traçar a linha de demarcação entre o real e o ficcional, a aprender o humor de um texto em vez de tomá-lo “ao pé da letra”, que prepara, enfim, esse verdadeiro leitor que será capaz de uma leitura “entrelinhas”, que é a verdadeira leitura.

O angustiante se deve aos temas? Jean Piaget escreve a esse respeito⁴⁰ (...). Os efeitos do fantástico sempre são, com efeito, muito mais função de cada atmosfera do que dos temas explícitos aparentes. (HELD, 1977, p. 90)

Mesmo histórias tradicionais tais como *O chapeuzinho vermelho* ou *O lobo e os três porquinhos* terão, se lidas em voz alta ou contadas, efeitos e impacto muito diferentes dependendo de o narrador assumir um tom sério ou introduzir, pelo contrário, essa distância do humor que vem desarmar a angústia. (HELD, 1977, p. 91)

⁴⁰ “As crianças não ficam assustadas com o desenho de ‘monstros’, exceto se o adulto insistir em seu caráter malévolo. Não são desviadas pela intervenção do imaginário (...), do fantástico, tendo em vista que numa situação surrealista os elementos são desenhados de maneira nítida, clara e evidente. O campo das técnicas e dos assuntos parece, pois, muito mais extenso do que o campo restrito e adocicado nos limites dos quais se satisfazem muitos autores de livros para crianças.” Prefácio de Jean Piaget, *Comment la souris reçoit une pierre sur la tête et découvre le monde*, l’Ecole des loisirs.

Se retomarmos a experiência de Piaget com as histórias, verificaremos que o clima de envolvimento por ele criado dizia respeito a tornar a experiência um brinquedo que interessasse à criança, apresentando-a como um divertimento ou um concurso (PIAGET, 1923, p. 161): “Você sabe contar histórias? Muito bem, vamos mandar seu colega para atrás da porta. Enquanto ele estiver lá, vamos contar uma história para que você depois lhe repita. Vamos ver se você sabe contar bem ou se ele conta melhor do que você.”

Piaget (1923) relata que era lido lentamente o texto preparado antecipadamente, repetindo-se as passagens mais complicadas, mas sem alterar o texto preparado. Ele parece aproximar-se ainda mais da idéia do *clima de envolvimento* da história na seguinte afirmação já mencionada (PIAGET, 1923, p. 166): “(...) Lê-se para o explicador uma das narrativas ou uma das explicações, sem ter o ar de ler, falando da maneira mais viva possível!”.

Ora, *falar da maneira mais viva possível* é justamente dar vida à leitura, idéia que já expus anteriormente. Além disso, a descoberta nessa mesma experiência de que a compreensão entre crianças era mais fraca do que a compreensão da criança em relação ao adulto no que se referia ao contar a história remete-me a algumas situações que vivenciei até mesmo como professora em sala de aula.

Recordo-me que quando eu observava uma criança interessada na história do livro e conversava com ela a respeito, outros colegas aproximavam-se para que eu lhes contasse aquela história. Então eu aproveitava o interesse da primeira criança encorajando-a para que ela contasse a história aos colegas. Várias e várias vezes em que eu propunha isso, observava por parte dos outros certo desinteresse no curso da história, inclusive uma certa agitação e expectativa em relação às gravuras que ilustravam a história: “Mostra!”, diziam queixando-se da criança que não lhes mostrava as ilustrações à medida que ela contava a história (possivelmente ela achasse que os colegas compreendiam a história e até mesmo enxergavam as ilustrações tanto quanto ela as enxergava!). Ao mesmo tempo havia a insistência para que *eu* lhes contasse a história.

Situações como essa parecem confirmar as descobertas de Piaget em sua experiência acerca da compreensão e explicação verbais nas crianças.

É claro que em suas experiências com as crianças ele mesmo admite que teve um cuidado especial para tornar-se intelegível, reconhecendo que isso não é o que sucede sempre com os que falam às crianças:

(...) Na prática há seguramente, como diz STERN, *convergência* entre linguagem dos pais e o estilo infantil, isto é, os pais empregam instintivamente expressões fáceis, concretas e mesmo animistas ou antropomórficas para se colocarem no nível da criança. Mas, ao lado disso, há todo o verbalismo, há tudo o que a criança apanha na passagem e deforma, há tudo o que ela deixa escapar. (PIAGET, 1923, p. 180)

A respeito do que a criança apanha na passagem e deforma, deixando escapar, Piaget (1923) argumenta que tal processo de deformação da história se dá em função de uma sílaba ou de uma palavra mal compreendida que acaba criando na criança todo um esquema que obscurece e transforma a seqüência da história (ver o Quadro 5).

E o que seria aconselhável fazer diante desta situação? Fornecer novamente a informação do texto? Explicar a palavra que foi mal compreendida?

Quanto a esse aspecto, parece-me relevante a contribuição de Tolstoy na obra de Vygotsky (1934, p.72). A partir de sua experiência de ensino da linguagem literária às crianças camponesas, ele descobriu que não se poderia ensinar às crianças essa linguagem por meio de explicações artificiais, por memorização compulsiva e por repetição. O que a criança necessita, afirma o autor, é de uma oportunidade para adquirir novos conceitos e palavras a partir do contexto lingüístico geral:

Quando ela ouve ou lê uma palavra desconhecida numa frase, de resto compreensível, e a lê novamente em outra frase, começa a ter uma idéia vaga do novo conceito: mais cedo ou mais tarde ela... sentirá a necessidade de usar essa palavra – e uma vez que a tenha usado, a palavra e o conceito lhe pertencem... Mas transmitir deliberadamente novos conceitos ao aluno... é, estou convencido, tão impossível e inútil quanto ensinar uma criança a andar apenas por meio das leis do equilíbrio.⁴¹

Essa afirmação pode vir a encorajar muitos educadores que ainda trabalham com um leque muito estreito de alternativas, restringindo a obra literária infantil a supostos

⁴¹ TOLSTOY, 1903, p. 143 apud VYGOTSKY, 1934, p. 72.

textos que seriam mais adequados a esta ou àquela faixa etária, os quais muitas vezes contam histórias prá lá de desinteressantes, “chatas”, monótonas, com problemas que não tocam as crianças nem sequer as sensibilizam.

QUADRO 5

Exemplo de um dos fatores da compreensão nas histórias

Herb (6 anos) conta a história dos 4 cisnes depois de ouvir a narração de Met: *Havia uma rainha com um rei, depois quatro crianças, meninas e três meninos. Havia uma fada má, depois aconteceu que vestiram de branco todas as crianças. Os pais procuraram-nas. Achou-as na borda do mar. Ele perguntou à rainha má (= a fada): São suas estas crianças? A rainha má disse: Não, elas são suas.*

Parece que apenas as palavras *mudadas em cisnes* foram deformadas (= *vestiram de branco*). Porém, ainda há mais. Essa idéia de um disfarce mudou apreciavelmente o fim da história: em lugar de pensar em metamorfose de crianças em animais que partem para um país longínquo, Herb assimilou a história como um simples rapto de crianças. A fada disfarçou as crianças para guardá-las para si e os pais não conseguiram encontrá-las nem reconhecê-las, devido ao disfarce.

FONTE : PIAGET, 1923. p. 2004.

Práticas desse tipo, que além de trazerem consigo a idéia de que, aprendendo a ler, a pessoa mais tarde poderá enriquecer sua vida, são vivenciadas como uma promessa vazia especialmente quando as histórias que a criança escuta ou está lendo no momento são ocas. Além disso, a aquisição de habilidades, inclusive a de ler, fica destituída de valor quando o que se aprendeu a ler não acrescenta nada de importante à nossa vida.

Não é à toa que quando mergulhada num banho de linguagem adulta em que algumas significações se destacam e vêm à tona mil palavras desconhecidas, extravagantes, estranhas, a criança brinca:

A linguagem, antes da intervenção normativa adulta (tal palavra iguala imperativamente tal coisa... e não é bom empregá-la erroneamente), é recebida como misteriosa, multiforme, plástica. Material para formar, deformar, construir reconstruir, indefinidamente. Atitude que o poeta, ou geralmente qualquer escritor, que cria um fantástico da linguagem, deverá um dia, duramente, encontrar, fazer ressurgir. Essa atitude, a criança a tem. (HELD, 1977, p. 198)

Assim, não seria apenas tal palavra como elemento isolado que seduz a criança, mas o conjunto da linguagem, a linguagem global, a abundância. É a própria riqueza da linguagem que é fascinante e que também permite o jogo com as palavras – todas as formas de jogo: com os sons e ritmos, com os sentidos, com a colocação da palavra.

A linguagem fantástica do conto alimenta a imaginação da criança. Ela a alimenta com sons, ritmos, imagens. E se as imagens nascem das palavras conhecidas, nascem também de palavras semiconhecidas, mal conhecidas, desconhecidas. Privar a criança dessas palavras desconhecidas seria privá-la de material essencial de brincar e de sonho. Afinal de contas, não podemos ficar envolvidos sem compreender o sentido literal? (HELD, 1977, p.199).

5.2 AS SUBCATEGORIAS DO LETRAMENTO

5.2.1 Conhecimento sobre práticas de leitura e escrita

Essa subcategoria envolve o conhecimento da criança em relação ao objeto livro e às expressões próprias da linguagem dos livros e de outros materiais escritos. Tal conhecimento revela a frequência com que a criança se comunica com leitores e escritores, bem como a sua participação tanto em atividades de leitura compartilhada como em situações onde a escrita adquire significação.

Exemplificando, a partir da Entrevista I, os avanços nessa subcategoria, Bernardo havia iniciado a história desconhecida com *Era uma vez*, finalizando-a com *Viveram felizes*. Já na Entrevista II, ao chegar na sala e olhar os livros sobre a mesa, indagou se eu não tinha *aquele dos meninos negros*, referindo-se ao livro *O Menino Nito* (ROSA, 2002). Manifestou interesse pela ilustração da capa do livro *Maneco caneco chapéu de funil* (CAMARGO, 1980) ao perguntar-me: *Quem é que pintou?* - uma vez que a ilustração da capa do livro lembrava uma pintura de criança, feita com lápis de cor. Ao responder-lhe que foi o ilustrador e mostrar onde estava escrito o seu nome, Bernardo indagou: *Cadê a foto dele?*. Com relação à história desconhecida, ele pareceu estar familiarizado com o lobo em outras histórias ao afirmar: *O lobo!*, quando enxergou a imagem do lobo na capa do livro. Bernardo nomeou a história, folheando página por página do livro ao recontá-la. Pareceu estar mais concentrado na realização da tarefa e

atento à seqüência da história durante a segunda entrevista. Além disso, ele conseguiu criar uma manchete para a imagem com a notícia do jornal: *O lobo atacou as três casas*, o que indica a sua familiaridade com notícias de jornal mesmo que ainda não saiba ler.

Com Alessandra, na Entrevista II, ao recontar a história desconhecida, leu o nome da história antes de iniciá-la e folheou o livro página por página. Durante a leitura, ela conseguiu localizar-se nas páginas do livro: *Eu tava nessa página. Essa página...eu tava naquela página né....* Quando comentei que o verso do livro (história desconhecida) se parecia com uma página, ela acrescentou *de jornal*, fornecendo informações relacionadas ao seu letramento familiar tanto ao relatar sobre os livros que a sua mãe costuma trazer da biblioteca, como ao relatar sobre a notícia que viu no jornal sobre o desabamento de uma escola que teve como consequência a morte de cinco crianças. Ela também exemplificou as mentiras que os jornais contam através da notícia do cantor Belo: *Eu acho que quando eu vi no jornal eu li uma história assim que tava escrito que... que o Belo quando se droga ele também já matou (...) Exageraram que ele matou, roubou. Falaram um monte de coisa que eu nem me lembro.* A seguir, Alessandra relacionou este fato com a história (imagem do livro em que aparece o jornal), ao afirmar: *Ué, tão botando no jornal mil mentiras. Aqui ó... ele nem fez isso daqui que nem um monstro. E aqui ó, também ó, que nem isso daqui, ele não tava espirrando assim ó...*

5.2.2 Qualidade e adaptação da história

É a subcategoria que envolve a qualidade das histórias, tornando alguns livros mais interessantes que outros em função da adaptação de assunto, estilo, forma e meio nas obras produzidas para as crianças. Adaptar o assunto significa escolher temas, histórias, fatos que estejam de acordo com os interesses e capacidade de compreensão da criança (AGUIAR, 2001, p.63).

Para exemplificar os avanços nessa subcategoria, na Entrevista I, Hermes iniciou a história conhecida de trás para frente, folheando página por página ao me mostrar o livro. Já nas situações seguintes – inclusive na Entrevista II – isto não aconteceu, o que pode ser atribuído aos fatos presentes nas duas histórias: os fatos da história conhecida eram desinteressantes por não envolverem uma trama ou conflito, podendo inclusive serem contados de trás para frente. Já os fatos da história desconhecida (Entrevista I)

interessaram mais a Hermes, pois ele arriscou-se a recontar do seu jeito, compreendendo as relações causais entre os acontecimentos da história, em especial, a primeira parte (Cabe destacar aqui que na história conhecida isso não aconteceu, pois Hermes propôs que eu lesse frase por frase para ele repetir na hora de recontar). Ele chegou a pensar que a história desconhecida finalizaria na primeira parte em que a lesma chega atrasada para a festa, o que não deixa de ser coerente. Ao mesmo tempo, Hermes foi surpreendido pela continuidade da história. Na Entrevista II ele escolheu essa mesma história da lesma como sendo a sua história conhecida. Além disso, ele conseguiu recontar a história desconhecida dos porquinhos de forma surpreendente, no que se referiu à leitura de imagens e do texto escrito, conforme mostrarei a seguir.

5.2.3 Leitura de imagens

A subcategoria Leitura de imagens envolve a ilustração enquanto linguagem visual que dialoga com o texto escrito e acrescenta sentidos, contando também uma história. De maneira muito habitual, por exemplo, se confia à imagem a descrição dos personagens, do cenário e, inclusive, das ações. Às vezes, são utilizados “balões” dos quadrinhos para identificar os personagens que falam, sem que o narrador precise dizê-lo. Podemos considerar nesta categoria as oito funções da ilustração, destacadas por Luís Camargo (AGUIAR, 2001, p.64): 1) pontuar o texto, marcando o início, as pausas e o fim; 2) sugerir simbolicamente uma idéia não-dita; 3) narrar uma ação; 4) expressar emoções; 5) descrever objetos, cenários e personagens; 6) funcionar como um jogo no livro-brinquedo; 7) chamar a atenção para a maneira como foi esteticamente realizada, salientando a sobreposição de pinceladas, o gesto, a mancha, a transparência; 8) falar de si mesma, quando, por exemplo, apresenta uma seta que indica para onde vai a personagem ou faz com que ela rompa o quadro em que está inserida, espie atrás dele, apareça ilustrando a cena, etc.

Relativamente aos avanços nessa subcategoria, observei que, na Entrevista II, Alessandra apresentou muito mais comentários em relação às imagens da história. Durante a minha leitura da história desconhecida, ela nomeou os ingredientes do cheeseburger do lobo e, a partir da imagem da porta da casa de palha caindo, afirmou: *Ele tava ali na porta, daí ele bateu e daí quando a porta caiu foi toda aquelas palha no*

nariz dele, dentro, e aí ele: “ATCHIM!”. Alessandra também conseguiu narrar a história a partir da última imagem: *Foi pra cadeia. Até com barba aqui, eu acho que é a barba, Não fez o bolo e foi pra cadeia, junto com os outros que eram ruim.* Ao explicar sobre o personagem que foi malvado na história, considerou a expressão do terceiro porquinho na imagem do livro: *É, ele tá com uma cara de mau aqui, até grosseria ele fez”* e explicou o que o lobo fez depois que ficou brabo: *Ficou batendo ali ó... até dá pra ver.* Alessandra descrevia e às vezes chegava a explicar as imagens enquanto lia o texto escrito ao recontar a história desconhecida: *Tudo sujo aqui. Até o rabo dele, E aí o porquinho então parece que ele morreu ó... que ele ca... que quando a casa desmoronou ele tava ali caído, Até árvore de cortar era a casa dele. Tudo cortado. Até aqui, ele fez a casa aqui e cortou aquilo ali, Olha... a casa de madeira com as coisa aí de madeira, Aqui eu acho que é ele... ali na cadeia ó, rasgando o jornal de raiva, Eu acho que é as mão dele aqui amassando o jornal de raiva, Aí o porco ó... o policial porco.*

Na Entrevista I Andrea quase não descreveu as imagens da história desconhecida, e quando o fez foi para explicar ou antecipar o que aconteceria na história, limitando-se na maioria das vezes a apontar os objetos e personagens da história sem ao menos nomeá-los ou descrevê-los. Já na Entrevista II, Andrea descreveu as imagens da história desconhecida, incluindo palavras e frases do texto escrito ao recontar, inclusive, diferenciando os porquinhos nas imagens conforme o ambiente que os cerca (tipo de casa do porquinho) e considerando duas funções da ilustração: ilustração para pontuar o texto (salsichões na letra N do texto: *Isso daqui ele come, ele come mais, mais e mais...É salsichão*) e ilustração que rompe a cena (barbeador do porquinho junto ao texto escrito na parte da história em que a casa cai com o espirro do lobo: *E depois...ele espirrou, caiu a casa. E daí caiu o coisa dele aqui né, de barba né?*). Andrea também indagou sobre a sombra do lobo na casa de tijolos durante a minha leitura da história: *O que que é isso? Humm...carvão!-* afirmou quando indaguei o que lhe parecia ser. Após eu dizer que se parecia com um lobo e indagar se não seria a sombra de um lobo, Andrea concordou comigo e justificou: *Eu acho que é. É por causa que tem as orelhas aqui.* Ela também comentou sobre outros detalhes que apareciam nas imagens: *E o porquinho ali, O rabinho dele* (mostrou o rabo do lobo que estava do lado de fora da janela), *Que é isso? Microfone, né?, E daí apareceu no jornal...ele derrubando a porta.*

Na Entrevista II Hermes conseguiu “ler” a primeira página da história desconhecida ao recontar – página que contém predominantemente texto escrito, cujo texto apresenta a letra E inicial ilustrada com tijolos, palha e madeira: *Era uma vez um porquinho. O porquinho tava montando a casinha dele, uma de palha, o outro de...de madeira e o outro de tijolo.*

5.2.4 Leitura do texto escrito

A Leitura do texto escrito é uma subcategoria que envolve aspectos freqüentes nos textos escritos das histórias, os quais podem ser considerados pela criança durante o seu ato de recontar ou referir-se à história, uma vez que são aprendidos na interação com o leitor. Inclui-se aqui aspectos como listas, repetições, discurso direto, vocabulário, definições, novas formas de sintaxe, formas de dizer, dizer e querer dizer (TEBEROSKY, 2003, p.134). Frente a todos esses aspectos de estabilidade do escrito, cabe identificar quais deles são selecionados, que passam despercebidos, ou são modificados pela criança.

Quanto aos avanços referentes a essa subcategoria, por exemplo, na Entrevista I, Hermes conseguiu reproduzir o que dizia no texto escrito, exceto o discurso direto entre os personagens. Já na Entrevista II, Hermes realizou a tarefa sem preocupar-se com o fato de não saber ler, inclusive mencionando que lia. De fato, ele conseguiu “ler” a primeira página da história desconhecida, conforme descrevi na subcategoria anterior referente à leitura de imagem. Além disso, Hermes recontou a história desconhecida aproximando-se do estilo do texto (o narrador é o lobo), pois ele recontou até a parte da morte do primeiro porquinho como se fosse o lobo narrando. Ele também conseguiu reproduzir os diálogos entre o lobo e os porquinhos: *Ele foi num outro vizinho e daí ele foi chamar: - Aí ó...Porquinho! Me empresta um açucrinha aí? – Ô, Tô ocupado! Tô...tô cortando a minha barba. Vai embora daqui. Me deixa aqui dentro.* Ao fazê-lo, podemos observar que Hermes chega a anunciar a fala dos personagens dos diálogos que se seguem, o que envolve a manifestação do tempo enquanto ordenação (antes/depois): *Daí ele foi chama, Daí ele respondeu, Daí ele disse.* Quanto a esse aspecto, Hermes conseguiu narrar as ações que se sucediam na história acrescentando novas palavras como “quando”, “às vezes”, “mas agora” e “e então”. Também manifestou o tempo enquanto duração nesses discursos diretos ao empregar expressões sinônimas sem

alterar o sentido do texto: *E daí eu dei um espirro bem longo*; embora tenha alterado o sentido da expressão do texto *E a sua velha vovozinha pode ir às favas para Ô, aquela velhota lá, aquela velha...vai pedir pra ela*, ao considerar apenas a palavra *velha*, a qual compreendeu dentro do contexto da história.

Durante a minha leitura da história desconhecida, Bernardo indagou-me: *Que leitãozinho?*. Quando expliquei a ele que leitãozinho era o porco, ele disse: *Ah é...* Ao recontar essa mesma parte da história em que o lobo chega à casa do terceiro porquinho, Bernardo chamou o porco de *leitão*, apropriando-se de uma das palavras do texto escrito: *Daí ele...foi, foi, foi e chegou na casa de tijolos: - Ô lobo! – Leitão! Me dê uma xícara de açúcar*. Além disso, Bernardo substituiu a palavra *cheeseburger* por *sunday* ao recontar a história, buscando uma outra palavra em inglês que ele conhecia. Também é interessante observar que Bernardo repetiu a leitura de imagem da primeira caminhada do lobo até o vizinho (trajeto percorrido pelo lobo até a casa do primeiro porquinho: *Daí ele foi, ele foi, ele foi, ele foi, ele foi, e ele foi. E chegou...*), na parte em que o lobo vai até a casa do terceiro porquinho, manifestando novamente o tempo enquanto duração ao expressá-lo através da repetição da ação do lobo: *Daí ele...foi, foi, foi e chegou na casa de tijolos*.

Mesmo manifestando preocupação com o texto escrito ao recontar, Guilherme conseguiu utilizar palavras e frases que se aproximavam do sentido do texto, como: *Acabou ficando sem açúcar, Ele tava sentindo que ia soltar um espirro, O próximo porquinho morava numa casa de lenha, Porquinho, você tá aí?, ele acabou entrando na prisão. Aí ele disse: Você pode me emprestar o açúcar?*. Há, portanto, um esforço de sua parte para coordenar as informações referentes às imagens com as do texto escrito, pois mesmo que o seu pensamento ainda permaneça preso às imagens da história, Guilherme já manifesta saber que essas imagens são insuficientes para a sua compreensão das histórias. Aliás, nada é mais ilustrativo a esse respeito do que a sua indagação sobre duas páginas que contêm ilustração e apenas uma pequena frase, quase imperceptível, no canto superior da folha: *Cadê os...as coisa? As letra...?*. Observamos que a sua atenção à leitura do texto escrito destaca-se ainda em outras situações, como na parte da notícia do lobo que saiu no jornal: *Eu sei ler sem...sem copiar. Sabe o que que é? O lobo mau*, afirmou após eu já ter lido a notícia. Também no dia seguinte, Guilherme me disse: *Né que quando eu fui, da outra vez e ontem, eu consegui contar*

sem copiar?. Então eu perguntei: “Como assim, sem copiar?” e ele me respondeu: *Sem repetir o que tu dizia*, embora tivesse solicitado a minha ajuda durante a entrevista para confirmar o que ele recontava e também para prosseguir em alguns trechos conforme o texto.

Daniela continuou manifestando preocupação com o texto escrito também na Entrevista II: *Contar? Eu não sei ler*. Ainda assim, Daniela passou a manifestar, desta vez, interesse pelas letras e pelo ato da leitura nos seguintes momentos: ao indagar sobre a palavra *sapata*, escrita em uma das ilustrações do livro *Chapeuzinho Amarelo*, de Chico Buarque (*O que é que está escrito aqui?*), ao referir-se às palavras grandes que ocupavam toda a página do livro durante a minha leitura da história desconhecida (*O quê que tava...o quê que tava... tá aqui?*) e, logo a seguir, ao tentar ler junto comigo o que estava escrito nessa página. Ela também manifestou querer compreender a história durante a minha leitura: *Aonde que ele foi?, Quem emprestou?*. Quando indaguei sobre o que será que dizia no jornal que aparecia na imagem do livro, Daniela respondeu: *Não sei ler...*(pequeno silêncio) *Como é que eu vou ler se eu não sei ler?* (silêncio) *Eu vou ler e começar por aqui* (silêncio) *Eu não sei. E vou adivinhar: é de cá prá cá ou de cá prá cá?* (referindo-se à direção da leitura: esquerda/direita ou direita/esquerda). Aqui tá escrito, aqui diz *jornal*. Ao recontar a parte da história sobre o jornal, ela arriscou-se a ler novamente: *...mas aí...foi parar no jornal: Lobo e Jornal*.

Daniela também interessou-se pela imagem do verso do livro, pois leu as letras correspondentes a cada casinha dos porcos: **A, B, C**, perguntando ao final da entrevista se tinha *mais alguma coisa pra ler*.

Alessandra conseguiu ler as histórias desconhecidas nas duas entrevistas, o que ainda não havia conseguido fazer na época em que realizei a entrevista-piloto com ela. Na Entrevista II, Alessandra interpretou as palavras *primeiro porquinho* do texto ao afirmar que o próprio texto escrito fornecia um recado para o leitor: *Então tem um recado que ia ter mais porquinhos. Tá ali... o primeiro porquinho ó... o significado que ia ter mais porquinhos*

5.2.5 Relatos de experiências vividas a partir da história

Essa subcategoria envolve os conhecimentos prévios da criança quando esta consegue estabelecer relações significativas entre suas experiências de vida e o conteúdo da história. Dessa forma, a criança estende a sua compreensão de livros para outros contextos situacionais, utilizando o seu conhecimento de mundo e atribuindo significado tanto à leitura que lhe é feita em voz alta como à sua própria leitura de imagens. A organização dessas experiências vividas pela criança através da narrativa supõe que ela consiga inserir objetos, situações ou acontecimentos por ela vividos em relações espaço-temporais e causais, isto é, supõe a reconstrução do real no plano da representação (MONTROYA, 1996, p.109).

Para exemplificar os avanços que podem ser atribuídos à essa subcategoria, percebe-se, a partir da Entrevista II, que Andrea passa a relatar experiências vividas com a história desconhecida, ao afirmar que gosta de comer *cheeseburger* e ao utilizar a palavra *hambúrguer* durante leitura da imagem cujo texto menciona ser um *cheeseburger*. Além disso, Andrea relata sobre o que costumam fazer em sua casa quando falta algum ingrediente para o bolo e, ainda, como se faz um bolo: *Ãn...bota ovo, bota farinha e bota açúcar. E...aí depois pega aqueles coisa de fazer...ovo, bota azeite, depois bota a massa, ãn e depois frita e depois a gente bota num prato. Fica pronto e depois a gente toma café.*

Alessandra também relatou, a partir da história desconhecida, sobre os perigos que existem na sua vila e sobre os conselhos de sua mãe para que ela não abra a porta para estranhos: *Minha mãe é assim, bateu uma vez, ela não atendeu e não põe mais. Eu acho que se bate uma vez, eu pergunto quem é. Pergunto quem é. Minha mãe fala: não abre a porta pra ninguém estranho. É porque lá na minha vila tem esses homem aí drogado sabe...que se drogam...na COHAB. Daí assim: Márcia, os amigo dele vão bater ali e vão...Aí, me mostra o bandido que tu ia me dar. Claro que era coisa de droga. Daí ele falou: Aqui não mora nenhum bandido. E ela: Ah, tá. (...) Ela não abriu a porta e até fechou a janela. E quando ele ia passar, na casa dela, ela fechou (...). Imagina abrir a porta...ela só falou que se for a cara ou da minha irmã ou da minha sobrinha. Ao descrever a imagem do lobo na cozinha, Alessandra disse que a sua mãe não se suja porque usa avental. Também falou a respeito da notícia que saiu no jornal sobre o cantor Belo para justificar que os jornais exageram nas notícias, assim como na história. Comparou, ainda, os materiais com os quais eram feitas as casas da história com os*

materiais das casas que conhece na vida real: *Não sei que... tem gente que a casa, eu não conheço ninguém fazer a casa de palha assim... De madeira sim, madeira assim eu conheço, mas bem fininha, aquele pauzinho eu não conheço.*

5.2.6 Comentários apreciativos / antecipação / criação de alternativas para a história

É uma subcategoria que envolve qualquer manifestação da criança no sentido de “entrar” no mundo do texto e falar sobre o sentido da história, seja através da sua própria avaliação sobre a história ou da criação de alternativas para a mesma. Quando a criança escuta ou lê uma história, o seu pensamento não se atém apenas às idéias expressas pelo autor, mas a auxilia a acrescentar a sua interpretação ao que o texto representa para ela (CAGLIARI, 1998, p.316). Dessa forma, os comentários da criança, além de explicitarem os nexos entre as ações, interrogarem sobre o que acontecerá na história ou formularem novas perguntas diante da informação (ajudando-a a criar mecanismos de antecipação e inferência: tem de antecipar ou imaginar como o texto vai prosseguir e ir comprovando se suas previsões estão corretas para poder modificá-las, se necessário, e fazer outras), podem ainda contribuir para a existência deste mundo interpretativo da criança ouvinte ou leitora.

Como exemplos de avanços a essa subcategoria, na Entrevista II, Hermes recontou a história desconhecida página por página, sabendo ser necessário virar a página do livro para confirmar ou não suas previsões em relação à história. Aliás, as situações referentes às suas antecipações aumentaram especialmente nos momentos em que ele escutava as histórias e as recontava. Hermes conseguia antecipar o que aconteceria na história a partir da minha leitura (*E daí o terceiro porquinho ia ser grande e não vai...ele não vai ficar no meio, tu quer ver?*); “*Olha o microfone pra ele gritar: - Não espirre, senão destrói e tu vai preso!*”), fazendo comentários apreciativos ao justificar ou criticar o texto que eu lia (*E tijolo quando espirra não cai nada*) e criando alternativas para as histórias, inclusive propondo uma solução para reverter a história desconhecida: *Ele resolveu comer os dois porco. É um burro. Por que não deixou... montou as casa e acordou os porco e pediu pro terceiro, que o terceiro dá.* Hermes responde que o lobo é malvado, mas logo em seguida muda de opinião,

justificando sua resposta: *Não, eu acho que é os três porquinhos por causa que eles gritaram com ele e não quiseram emprestar um pouquinho de açúcar. Ah, não! Assim já é muito mau né...(...) Um...o do terceiro mão ele tinha uma caixona de açúcar! Ele é mau.* Mesmo assim, Hermes afirmou que estava certo o lobo ir parar na cadeia, porque ele comeu os dois porquinhos e espirrou na casa de tijolos: *Mas quem mandou ele comer os dois porquinhos? Espirrar a casa que tem...ãh...tijolo?.* Notamos, portanto, a relação estreita entre o avanço das relações causais e o avanço nesta subcategoria que envolve inclusive sua imaginação ao buscar uma saída para reverter a história.

Na entrevista II, Alessandra manifestou sua opinião com base no texto escrito da história desconhecida ao afirmar que o lobo seria preso: *Ué, porque ele tem... porque a polícia, eu acho que a polícia acha que tem que prender as pessoas que ficam enchendo o ... ãh batendo na porta ãh... arrombando a porta.* Ela também comentou como as casas de verdade podem desmoronar: *Se é um ventinho não desmorona, mas esses ventão, pode desmoronar.* Alessandra manifestou sua opinião ao referir-se também ao terceiro porquinho: *Eu entendo porque é... como é que aquela pessoa sabe tudo direito, ela não ia colocar na cabeça uma casa de palha (...) vai ser pra toda vida, porque aquela casa... só uma empurradinha, olha que desmorona. Cai tudo.* Ela fez, ainda, outros comentários apreciativos sobre as histórias: *O que ele tava fazendo mesmo? Tava... tentando abrir a porta, à força mesmo... e não conseguia. Daí isso não é certo também.*

Alessandra afirmou que a verdadeira história “*É a história... é a que ele tá contando*”, defendendo o lobo e amenizando a sua culpa: *Teve um crime que ele comeu, só um crime, bem pe..., um crime que o... só o lobo também comia alguma coisa. Tem lobo que come coelho, lobo que come rato....* Quando indaguei sobre quem era malvado na história, Alessandra ficou em silêncio e não respondeu. Pareceu ficar em dúvida porque havia afirmado antes que botaram no jornal mil mentiras sobre o lobo, e que os porquinhos morreram e o lobo os comeu. Ao indagá-la novamente sobre isso, ela fez um pequeno silêncio e afirmou ainda com dúvida: *Eu acho que é aquele que fez grosseria. Aquele, o... o de casa de... tijolo. É, ele tá com uma cara de mau aqui, até grosseria ele fez. Ele tava com... ele tava com umas meia dúzia aí de, com... com saco de açúcar. Não deu nada da... isso é egoísmo, e até fez grosseria e ficou com aquela cara ali ó....* A seguir, indaguei sobre a brabeza do lobo com o terceiro porquinho e Alessandra

explicou o que o lobo fez ao ficar brabo: *Ficou batendo ali ó... até dá prá ver* (pequeno silêncio). *Mas eu acho que...os dois...o lobo também não tá certo, de co...se vê morto, fala pra alguém que...viu, que encontrou com um morto, mas não comer. Ele não podia... ele não tinha o direito de ver uma pessoa morta e ir ali e pegar e comer.* Apesar de achar que o tempo de cadeia deve ser maior para lobo que mata porco para comer do que para lobo que come porco morto, Alessandra atrapalhou-se ao tentar estabelecer tempos diferentes para um e outro caso, aplicando o tempo de um ano e de dois anos, respectivamente.

5.3 CATEGORIA ESTRUTURAÇÃO DO REAL

O processo cognitivo dos sujeitos desta pesquisa é entendido como sendo aquele que assinala a passagem dos raciocínios pré-conceptuais (transduções) para a atividade representativa de ordem operatória.

Para a criança chegar ao processo cognitivo que assinala essa passagem, Piaget (1945, p.307) explica que a assimilação e a acomodação, que haviam atingido o equilíbrio provisório, na fase VI da inteligência sensório-motora, se dissociam no plano da representação e da linguagem pela intervenção das realidades novas, de ordem extraperceptiva e social. Ele acrescenta que para encontrar o equilíbrio no plano representativo, a criança percorrerá caminho semelhante àquele do período sensório-motor:

Da mesma forma que a assimilação própria às fases sensório-motoras começa sendo centrada na atividade própria, para descentrar-se, gradualmente, até o termo desse primeiro período de desenvolvimento, assim também a assimilação representativa inicia-se por mecanismo de contração, {...} a propósito do pré-conceito e da transdução; mecanismo que explica a irreversibilidade inicial do pensamento. (PIAGET, 1945, p.308)

Na obra *A Formação do Símbolo na Criança* (1945), Piaget mostra como as noções de objeto, de espaço e de tempo evoluem a partir dos esquemas sensório-motores, ao estado de esquemas pré-conceptuais e, depois, intuitivos, para chegar a esquemas suscetíveis de tratamento operatório.

É, sem dúvida, no terreno do objeto, do espaço e do tempo que as continuidades e oposições entre os esquemas sensório-motores e a representação são mais visíveis. Como o próprio autor constatou em *A Construção do Real na Criança* (PIAGET, 1937), efetua-se uma vasta construção espaço-temporal entre o nascimento e a última fase do desenvolvimento da inteligência sensório-motora (dezoito primeiros meses). Nesse período, a criança parte de um mundo sem objetos nem permanência substanciais, de espaços sensórios múltiplos e centrados sobre o próprio corpo e sem outro tempo senão o instante vivido pela própria ação. A partir daí a construção espaço-temporal chega a um universo formado de objetos permanentes, constituídos num espaço prático único, relativamente descentralizado – engloba o próprio corpo como um elemento entre os outros – e a desenrolar-se em séries temporais que bastam à reconstituição e a antecipações práticas.

Para constituir o universo representativo que se inicia com a coordenação das imagens e dos esquemas verbais, Piaget (1945, p.333) explica que duas esferas de atividades novas têm que ser conquistadas: 1ª) a extensão no tempo e no espaço do universo prático imediato, isto é, a conquista dos espaços longínquos e das durações, que exigem, uns e outras, uma representação que ultrapassa a percepção, e não mais apenas o movimento e o contato perceptivo diretos; 2ª) a coordenação do próprio universo com o dos outros, ou em outras palavras, a objetivação do universo representativo em função da coordenação dos pontos de vista.

Tais conquistas envolvem uma reconstituição parcial e uma extensão progressiva dos esquemas sensório-motores, passando, uma e outra, por fases análogas às que se observam no desenvolvimento da atividade sensório-motora.

A evolução das categorias do real, isto é, das noções de objeto, de espaço, de causalidade e de tempo pode ser explicada através do processo de relacionamento entre um universo cada vez mais exterior ao eu e uma atividade intelectual que progride em interioridade (PIAGET, 1937, p. 363). Piaget afirma que “antes de poder estruturar uma situação complexa, a criança de 3-4 anos, assim como o bebê de alguns meses, (...) se limita a assimilá-la ao ato que precisaria executar” (PIAGET, 1937, p.365) e esquece, de modo momentâneo, que as coisas são substâncias permanentes “agrupadas” espacialmente, seriadas temporalmente e capazes de sustentar entre si relações causais objetivas, já que o “realismo ótico” a impede de considerar as coisas como estando inseridas em um sistema de relações racionais que ultrapassam o campo visual.

A partir da linguagem, a socialização do pensamento se manifesta pela elaboração dos conceitos, das relações e pela constituição de regras, isto é, há evolução estrutural. No entanto, a criança não chega, de imediato, a transmitir em palavras e noções as operações que já sabe executar, ou que domina em atos, sendo obrigada a adaptar-se ao plano coletivo⁴² e conceitual, e a refazer o trabalho de coordenação entre a assimilação e a acomodação já realizado em sua adaptação sensório-motora anterior ao universo físico e prático. Disso decorre uma série de conseqüências bastante importantes para a estrutura do pensamento infantil em seu início:

Então, o raciocínio infantil primitivo parece um recuo em relação às coordenações sensório-motoras do quinto e do sexto estágio que fixamos: como ainda não conhece classes nem relações propriamente ditas, esse raciocínio consiste em fusões simples, em transduções que procedem por assimilações sincréticas. É apenas no decorrer de um desenvolvimento laborioso (que transforma a assimilação egocêntrica em dedução verdadeira, e a acomodação, em um ajustamento real à experiência e às perspectivas que ultrapassam o ponto de vista próprio) que o raciocínio infantil se torna racional, prolongando, dessa maneira, no plano do pensamento, as conquistas da inteligência sensório-motora. (PIAGET, 1937, p. 370)

Isso significa, por exemplo, que os três fatores funcionais de previsão, de coordenação e de dedução referentes à noção de objeto, “mudam inteiramente de estrutura quando passam do plano sensório-motor ao da linguagem e das operações conceituais e quando substituem os simples esquemas práticos dos sistemas de classes e de relações reflexivas” (PIAGET, 1937, p. 377).

O desenvolvimento dos princípios de conservação pode ser explicado, então, em função de um progresso interno da lógica da criança, sob seu triplo aspecto de elaboração das estruturas dedutivas, de relações e de classes que constituem um sistema solidário.

Quando a criança, graças à linguagem, chega ao plano do pensamento representativo (plano do pensamento socializado), ela tem de se adaptar ao outro, e seu

⁴² “Com efeito, por que o indivíduo procura, a um dado momento de sua evolução mental, representar-se as relações espaciais em vez de simplesmente agir sobre elas? É, parece evidente, para comunicar ao outro ou para obter do outro alguma informação sobre uma realidade que se refere ao espaço. Fora dessa relação social, não vemos razão para que a representação pura suceda à ação” (PIAGET, 1937, p. 373).

egocentrismo espontâneo, já vencido no plano sensório-motor, reaparece no decorrer dessa adaptação:

Disso decorre, enfim, a conclusão de que uma estrutura dedutiva no plano do pensamento reflexivo supõe um espírito liberado do ponto de vista próprio pelos métodos de reciprocidade inerentes à cooperação ou ao intercâmbio cultural e que o raciocínio dominado pelo egocentrismo, no plano verbal e social, só poderia ser “transdutivo”, isto é, proceder pela fusão de pré-conceitos situados a meio termo entre os casos singulares e a generalidade verdadeira. (PIAGET, 1937, p. 379)

Depois, proporcionalmente aos progressos da inteligência que elabora objetos e espaço, a criança atribui às coisas e às pessoas uma causalidade autônoma e, graças à linguagem e ao pensamento representativo, chega a não mais somente prever o desenvolvimento dos fenômenos e agir sobre eles, mas a evocá-los fora de qualquer ação para tentar explicá-los. É nesse sentido que a “defasagem em compreensão”, isto é, a que surge por ocasião da passagem do pensamento de um plano inferior para um plano superior, pode combinar-se com as “defasagens em extensão”, que surgem frente a problemas situados no mesmo plano mas que apresentam uma complexidade crescente. Desta forma, podemos afirmar que o primeiro contato do pensamento propriamente dito com o universo material constitui a “experiência imediata”⁴³, em oposição à experiência científica ou reelaborada pela assimilação das coisas à razão:

Mas quanto mais saímos do campo da ação próxima a fim de construir uma representação adequada do real, mais é necessário, para compreender os fenômenos, englobá-los em uma rede de relações que se distancia cada vez mais da aparência, e inserir esta em uma nova realidade elaborada pela razão. Em outros termos, acontece cada vez mais de a aparência exigir uma correção e necessitar do relacionamento ou da assimilação recíproca de pontos de vista diversos. (PIAGET, 1937, p. 387)

Isso significa que a acomodação, em vez de permanecer na superfície da experiência, penetra cada vez mais em sua intimidade – isto é, sob o caos das aparências, a criança procura as regularidades, tornando-se capaz de experimentações

reais para estabelecê-las. A assimilação, por sua vez, incorpora os fenômenos ao sistema das relações. Ao mesmo tempo em que a verdadeira experiência e a construção dedutiva tornam-se distintas e correlatas, no domínio social o ajustamento cada vez mais íntimo do pensamento próprio ao dos outros e o relacionamento recíproco das perspectivas assegura a possibilidade de uma cooperação que constitui exatamente o meio propício para essa elaboração da razão (PIAGET, 1937, p. 391).

A representação começa, então, quando os dados sensório-motores são assimilados a elementos simplesmente evocados e não perceptíveis no momento considerado, graças a “significantes” que os tornam presentes ao pensamento, na ausência de uma presença real:

A representação nasce, portanto, da união de ‘significantes’ que permitem evocar os objetos ausentes com um jogo de significação que os une aos elementos presentes. Essa conexão específica entre ‘significantes’ e ‘significados’ constitui o próprio de uma função nova, a ultrapassar a atividade sensório-motora e que se pode chamar, de maneira muito geral, de ‘função simbólica’. É ela que torna possível a aquisição da linguagem ou dos ‘signos’ coletivos⁴⁴. (PIAGET, 1945, p.351)

Obviamente que o uso de tais significantes supõe que a criança os aprenda, e ela os aprende precisamente por imitação. Neste segundo período, a *imitação* propriamente dita é, portanto, representativa, por oposição à imitação sensório-motora que funciona somente na presença do modelo; não apenas o sujeito imita de maneira diferida, mas ainda essa imitação exterior se fundamenta na *imagem mental* do modelo. Isto significa que na imitação representativa a imagem interior precede o gesto exterior, o qual copia assim um “modelo interno” que assegura a continuidade entre o modelo real ausente e a reprodução imitativa.

Convém destacar que a imagem não é mais que a acomodação dos esquemas sensório-motores, desdobrada em imitações exteriores, mas de agora em diante interiorizada e a prolongar a atividade sensório-motora que dirige sempre a percepção e a motricidade. Em outras palavras, a imagem é ao mesmo tempo imitação sensório-motora interiorizada em esboço de imitação exteriorizada; ela assinala o ponto de

⁴³ “A experiência imediata é a acomodação do pensamento à superfície das coisas, é a experiência simplesmente empírica que considera como dado objetivo a realidade tal qual se mostra à percepção direta”. (Piaget, 1937, p. 387)

junção do sensório-motor e do representativo. Além disso, a imitação permite a aquisição da linguagem, ou seja, do sistema de signos sociais convencionais ou “arbitrários”:

{...} o próprio da representação é, ao contrário, ultrapassar o imediato, fazendo crescer as dimensões no espaço e no tempo do campo da adaptação e, portanto, evocar o que ultrapassa o domínio perceptivo e motor. Quem diz representação, diz conseqüentemente reunião de um ‘significante’ que permite a evocação e de um ‘significado’ fornecido pelo pensamento. A instituição coletiva da linguagem é, em relação a isso, o fator principal e de formação e socialização das representações. Apenas o emprego dos signos verbais só é plenamente acessível à criança em função dos progressos de seu pensamento {...}. (PIAGET, 1945, p.345)

Desta forma, observa-se o progresso da representação conceptual desde os primeiros esquemas verbais, que ficam a meio-caminho entre os esquemas sensório-motores e os esquemas conceptuais, progresso esse que será solidário da própria linguagem. Os primeiros fonemas e palavras empregadas pelas crianças neste momento passam a ser também intermediárias entre os significantes simbólicos e os verdadeiros signos da língua.

Isso acontece porque no início da aquisição da linguagem as palavras da língua (signos) são usadas pela criança ainda como símbolos, ou seja, são usadas com um significado particular, só seu. Por exemplo, *nenê* para designar seres humanos, *au-au* para designar qualquer animal (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 1988, p.65).

Conforme mencionei anteriormente, Piaget (1975, p.93) chama de *função semiótica* (ou *função simbólica*) a capacidade adquirida pela criança no decorrer de seu segundo ano de vida, para representar um objeto ausente ou um evento não percebido, por meio de símbolos ou signos, isto é, significados diferenciados de seus significantes.

Ao explicar essa *função simbólica*, Piaget (1975, p.93) esclarece o que são *índices*, *símbolos* e *signos*. Segundo ele, *índices* são significados não diferenciados de seus significantes, porque são partes deles ou um resultado causal; por exemplo: uma criança ouvir uma voz é um *índice* da presença de alguém. Os *símbolos* são significados diferenciados de seus significantes, mas que conservam uma certa semelhança a estes; por exemplo: um jogo simbólico onde o pão é representado por uma pedra branca e as

⁴⁴ Grifo da autora.

verduras, por capim. Os *signos* são significados também diferenciados de seus significantes, mas são convencionais e, assim, mais ou menos “arbitrários”: o *signo* sempre é social, enquanto o *símbolo* pode ter uma origem puramente individual como em jogos simbólicos ou em sonhos.

A transição dos *índices* para *símbolos* e *signos* está relacionada com o progresso da imitação. Assim que a imitação se torna diferenciada e é interiorizada em imagens, torna-se também a fonte dos símbolos e o instrumento de intercâmbio comunicativo, o que possibilita a aquisição da linguagem (PIAGET, 1975, p.93). As representações verbais constituem, portanto, um tipo novo, que ultrapassará largamente a possibilidade de representação imitativa: o tipo conceptual. No entanto, longe de atingir, de saída, o nível propriamente conceptual, a linguagem inicial da criança se limita essencialmente a reforçar o poder representativo já preparado pela imitação como tal:

Assim, Piaget observa que os primeiros esquemas verbais não passam de esquemas motores em vias de conceituação; não são nem esquemas motores puros, nem conceitos. Do esquema sensório-motor eles conservam o essencial, ou seja, o serem modos de ação generalizáveis, aplicando-se cada vez mais a um número maior de objetos. Do conceito, eles já apresentam em certo desligamento da própria ação, enunciando a característica de comunicação, na medida em que são designados por fonemas verbais e colocados em relação à ação do outro. (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 1998, p.65)

É claro que os conceitos estão ligados ao sistema de signos verbais organizados, o que significa dizer que o progresso da representação conceptual será contemporâneo do próprio progresso da linguagem. A criança aprenderá, então, a falar palavras-frases, frases de duas palavras e frases completas, rapidamente justapostas umas às outras. Conforme Piaget, isso ocorre durante a Fase I (dos 1; 6- 2 anos até 4 ou 4; 6) e Fase II (dos 4 -5 até 7 - 8 anos).

Trata-se de um momento decisivo em que a linguagem deixa de acompanhar simplesmente o ato em curso para reconstituir a ação passada e fornecer-lhe, assim, um começo de representação. A palavra começa, então, a funcionar como signo, isto é, não mais como simples parte do ato mas como evocação deste, e a narrativa não é ainda senão a reconstituição de uma ação. Quando a narrativa se prolonga, a criança passa a

descrever a ação e surge a pergunta “O que é?”, que se relaciona ao mesmo tempo com o nome e com o conceito ou a classe do objeto designado. A linguagem da criança desse nível permanece precisamente a meio-caminho entre a comunicação com os outros e o monólogo egocêntrico: as narrativas, descrições e até as perguntas se dirigem a si mesmo tanto quanto aos outros.

Como as diversas conexões causais e espaço-temporais ultrapassam o domínio da ação, elas ocasionam – sob a influência dos “por ques” e das questões de origem que a linguagem permite multiplicar – uma proliferação de representações espaciais e temporais, de mitos pseudo-explicativos etc., que Piaget estudou em *A Representação do Mundo na Criança* (1926) e em *A Causalidade Física na Criança* (1927). Ele dedica-se, inclusive, a comparar as reações de artificialismo e animismo de seus filhos com aquelas obtidas mediante perguntas em *A Representação do Mundo na Criança* (1926), para analisá-las do ponto de vista dos mecanismos simbólico e pré-conceptual do pensamento. A conclusão à que se pode chegar é de que se encontra, nessas noções artificialistas e animistas⁴⁵ da criança, a estrutura quase simbólica do pré-conceito – assimilação egocêntrica ligada a um mito imagístico, constituindo a primeira o significado e o segundo o significante – , ou seja, a assimilação se processa por participação direta e sem classes gerais, e a acomodação é insuficiente para atingir a generalidade do esquema conceptual.

Entre o mito pré-conceptual e simbólico e a composição operatória, o *pensamento intuitivo* assegura todos os intermediários graças a uma equilibração progressiva da assimilação com uma acomodação generalizada, deixando assim a primeira de ser direta e a segunda de ser imagística, para tender ambas na direção do esquema geral e reversível. Desta forma, “[...] o declínio do animismo e do artificialismo está ligado à tomada de consciência de sua atividade de sujeito pensante e à descoberta da interioridade dos instrumentos espirituais” (PIAGET, 1945, p.325).

Ao exemplificar as estruturas pré-conceptuais através de observações realizadas com os próprios filhos, Piaget (1945) observou o interesse das crianças por questões que se relacionavam com o todo e as partes, isto é, precisamente com a inclusão dos verdadeiros conceitos: por exemplo, um besouro e pequenas minhocas são “bichos”?.

⁴⁵ Os exemplos de artificialismo e animismo observados por Piaget correspondem às idéias das crianças relacionadas ao nascimento e desenvolvimento vivo. Exemplos de artificialismo: “*De onde vêm os*

Ele afirma que seria preciso, para que a criança pudesse tomar uma decisão sobre isso, que soubesse reunir as partes num todo segundo um modo de composição reversível, o que não acontece devido à ausência de identidade individual e da ausência de classe geral:

{...} é à falta de classe de generalidade estável que os elementos individuais, não estando reunidos num todo real que os enquadre, participam diretamente uns dos outros sem individualidade permanente, e é à falta dessa individualidade das partes que o conjunto não pode ser construído como classe imbricante. (PIAGET, 1945, p.290)

As noções que a criança emprega oscilam, portanto, entre a generalidade e a individualidade. Cabe aqui o tradicional exemplo da criança que encontra uma lesma pelo caminho e acredita reencontrá-la quinze minutos depois, em outro lugar.

Trata-se, pois, de um raciocínio sem imbricações reversíveis de classes hierárquicas, nem de relações, que Piaget (1945, p.299) denominou de *transdução* ao utilizar a definição de Stern: os primeiros raciocínios infantis são inferências que não procedem nem do singular para o geral, nem do geral para o singular, e sim do singular para o singular. A *transdução* precederia, assim, a indução e a dedução, ficando a meio-caminho entre o raciocínio prático, que prolonga as coordenações sensório-motoras, e o raciocínio propriamente lógico. Os esquemas de que usa resultam de assimilação direta e deformante, por ser centrada nos elementos individuais que interessam ao sujeito. A *transdução* constitui-se, portanto, como o resultado de um equilíbrio incompleto entre uma assimilação deformante e uma acomodação parcial.

No curso da Fase II, de quatro a sete, a oito anos, em compensação, assiste-se à construção de imbricações hierárquicas que tornam a assimilação mediata e levam, assim, a uma generalidade progressiva. Essa articulação gradual do *pensamento intuitivo* conduz a construções parciais, ainda ligadas à *configuração perceptiva* e à imagem, porém, já lógicas.

Vejamos como exemplo dessa Fase um dos momentos da Entrevista I, a qual realizei com Bernardo, envolvendo a conversação sobre a última ilustração do livro cuja história era *Lúcia Já-Vou-Indo* (PENTEADO, 1978):

bebês?”, “*Como é que se fabrica a água?*”. Exemplos de animismo: “*A lua se mexe, se mexe porque é viva*”, “*É um animal, a nuvem? É sim, ela anda*”. (PIAGET, 1945, p.319)

Bernardo (6a 2m) manifestou dúvidas no que se referiu à relação de amizade e/ou parentesco na imagem do livro que mostra os animais que estão na festa. Indagou-me se lesma é amiga de aranha, e depois afirmou que “eles são amigos. É tudo a mesma família (...). Todos são da mesma família, são irmãos”. Quando perguntei se a borboleta era irmã do grilo, ele respondeu que “Não. A borboleta é irmã de todos”. A seguir, perguntei se todos eram amigos e ele afirmou que “Não, todos são irmãos”. Bernardo não consegue, portanto, coordenar as partes com o todo quando afirma que a borboleta não é irmã do grilo, e sim irmã de todos. Ora, para ser irmã de todos, a borboleta também é irmã do grilo! Além disso, ele inclui em seu conceito de família (irmãos) diferentes tipos de animais, e não animais da mesma espécie, conforme, por exemplo, a indicação do próprio texto (família da libélula: irmãs da libélula).

Observamos nesse exemplo que Bernardo utiliza as relações entre a parte e o todo ao empregar as palavras “tudo” e “todos”, já conseguindo incluir nesse todo (família) uma parte (irmãos).

Vejamos, ainda, a esse respeito, um pequeno trecho da Entrevista II que realizei com Guilherme (6a8m) a partir da história *A verdadeira história dos três porquinhos!* (SCIESZKA, 1993):

Pesquisadora Flávia	Guilherme
Por que tu achas que o porquinho da casa de tijolos é mau?	<i>É porque ele, porque ele é...mais forte que os dois irmãos dele, porque ele é o pai.</i>
Mas ele é irmão dos outros.	<i>Ah, é...porque ele é o mais forte.</i>
Por isso que ele é mau?	<i>É.</i>
Todo mundo que é forte é mau?	<i>Tem uns que não são. O meu pai é forte e não é mau.</i>

Observamos nesse exemplo que Guilherme também utiliza as relações entre a parte e o todo ao responder empregando as palavras “tem uns” (parte das pessoas: seu pai), conseguindo relacioná-las com a minha pergunta envolvendo o todo (conjunto de pessoas).

No curso dessa Fase, então, o equilíbrio tende a completar-se por uma descentração relativa da assimilação e por uma extensão da acomodação, embora não se possa, ainda, falar em operações propriamente ditas por falta de “grupamentos” gerais (PIAGET, 1945, p.303).

Assim, podemos ver que não basta o aparecimento da linguagem para, desde logo, um pensamento lógico superpor-se à inteligência sensório-motora. Ao mesmo tempo, é

fácil de ver, através dos exemplos de Bernardo e Guilherme, que entre o pensamento pré-conceptual, de um lado – caracterizado por assimilação centrada num objeto típico e por acomodação que simboliza o esquema de conjunto pela imagem desse tipo – e o pensamento operatório, de outro lado – caracterizado pela descentração e pelo equilíbrio permanente entre assimilação e acomodação – pode intercalar-se certo número de termos intermediários, conforme o grau de reversibilidade atingido pelo raciocínio. Esses intermediários foram descritos por Piaget (1945), entre quatro e sete anos, com o nome de *pensamento intuitivo* e cujas formas superiores são constituídas de raciocínios aparentemente operatórios, porém ligados a uma *configuração perceptiva*⁴⁶, conforme já mencionei anteriormente.

Essas formas superiores de *pensamento intuitivo* revelam uma assimilação ainda insuficientemente descentrada e uma acomodação que continua a ser fonte de imagens, já que o esquema geral, não sendo ainda bastante abstrato para alcançar a mobilidade reversível característica da operação, ainda não dá lugar à acomodação igual para todas as situações possíveis, ficando preso a uma “configuração”.

Cabe lembrar que Piaget (1975, p.92) chama a atenção para o fato de que se quisermos obter um quadro completo do desenvolvimento mental, devemos considerar não somente o aspecto operatório das funções cognitivas, mas também o seu aspecto figurativo. Ele chama de *figurativas* as atividades que tentam somente representar a realidade tal como aparece, sem procurar transformá-la: a) percepção; b) imitação no sentido lato (incluindo imitação gráfica ou desenho) e c) figurações da imagem mental. Segundo ele, a função semiótica parcialmente inclui as atividades figurativas do conhecimento que, por sua vez, parcialmente incluem a função semiótica:

De fato, a percepção é uma atividade figurativa, mas não pertence à função semiótica, já que usa somente índices e nenhum significado representativo. A linguagem pertence à função semiótica, mas é apenas figurativa (principalmente quando a criança é pequena, ou menos com o aumento da idade, especialmente com o aparecimento das operações formais). Ao contrário, a imitação, as imagens mentais e o desenho são ao mesmo tempo figurativos e semióticos. (PIAGET, 1975, p.93-94)

⁴⁶ Piaget define *configuração* como sendo uma estrutura que não se refere a um só objeto, e sim a um conjunto de elementos ligados por forma totalmente simples. Segundo ele, configuração ainda é imagem: imagem do esquema e imagem que, no pensamento intuitivo, é necessária à existência do esquema (PIAGET, 1945).

Retomemos o exemplo da criança que pensa estar vendo a mesma lesma no caminho após quinze minutos, a fim de analisá-lo quanto ao aspecto figurativo e semiótico. Podemos dizer que a lesma é, neste caso, o representante de todas as lesmas, enquanto que em um conceito geral todas as lesmas são equivalentes, graças às suas características comuns e abstratas. Por isso, a imagem particular à qual corresponde a lesma conserva um valor superior em relação às outras lesmas, e a imagem igualmente particular serve de símbolo individual a um sujeito que ainda não raciocina sobre a classe geral das lesmas.

Na medida em que a imagem constitui um significante em relação ao pré-conceito, ela representa figuradamente o indivíduo essencial e não um objeto qualquer. Podemos observar, portanto, que o pré-conceito implica a imagem e permanece em parte determinado por ela, enquanto que o conceito desta se liberta por sua própria generalidade e não a emprega mais, a não ser a título de ilustração (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 1988, p.71).

A estrutura pré-conceptual dá testemunho de um equilíbrio incompleto e instável entre os processos assimiladores e acomodadores. Se o jogo simbólico marca um primado da assimilação sobre a acomodação e a imitação o primado inverso, o pré-conceito é caracterizado por uma assimilação incompleta – porque centrada sobre o exemplar-tipo em vez de englobar todos os elementos do conjunto – e por uma acomodação igualmente incompleta – porque limitada à evocação por imagens daquele indivíduo-tipo, em vez de estender-se a todos. De acordo com Piaget (1945, p.360), um equilíbrio estável entre os dois processos supõe que o pensamento não se prenda somente a estados estáticos, mas apreenda as próprias transformações:

Vê-se, pois, o progresso dessa intuição articulada em relação à intuição pré-conceptual, mas constata-se também o que lhe falta para chegar ao esquema operatório, ou seja, precisamente libertar-se de toda imagem e acomodar o pensamento, não somente à configurações estáticas, mas às transformações possíveis como tais. Ora, é no curso somente da terceira fase que esse resultado é atingido. (PIAGET, 1945, p.364)

Desta forma, a existência do *pensamento intuitivo* confirma o papel da acomodação intuitiva e por imagens nas fases iniciais da representação nocional, e se explica simultaneamente pela continuidade que une o pensamento pré-conceptual e simbólico ao pensamento operatório.

Existe, no entanto, um ponto importante a assinalar nas relações entre o esquema imagístico e a operação no que diz respeito ao domínio espaço-temporal: ao mesmo tempo que objetos únicos, o espaço e o tempo são sistemas de operações que correspondem às *operações lógico-aritméticas*⁴⁷. Convém lembrar que, como todas as operações, essas operações espaço-temporais não passam de esquemas sensório-motores que se tornam intuitivos e depois reversíveis ao término de um desenvolvimento definido pelo equilíbrio progressivo da assimilação e da acomodação. Por se tratarem de esquemas relativos aos objetos e não aos seus conjuntos, as imagens que resultam da acomodação a esses objetos se encontram numa situação diferente em relação a essas operações, se comparadas com aquelas que visam às classes, às relações lógicas e aos números. Segundo Piaget (1945), a grande diferença entre a intuição espacial ingênua, do nível do pensamento intuitivo ou pré-operatório, e a intuição propriamente geométrica, que subsiste no nível das *operações infralógicas ou espaço-temporais*⁴⁸, é que a primeira substitui o raciocínio ou pelo menos o determina, ao passo que a segunda acompanha o raciocínio operatório até onde pode, e lhe fica sempre subordinada.

Com o pensamento operatório, por volta dos sete a oito anos, enfim, a assimilação se torna completamente reversível, porque a acomodação está inteiramente generalizada, não precisando mais traduzir-se em imagens. A imagem subsiste, mas a título de símbolo do esquema operatório, sem mais fazer parte integrante dele. Além disso, a operação independe de cada figura particular do sistema escolhido, porque já não exprime o estado como tal e sim a transformação de um estado em outro. A figura já não é, então, mais que a ilustração capaz de acompanhar ou não o esquema operatório que passa a expressar-se por meio de sinais coletivos – *signos* – definidos (PIAGET, 1945, p.311).

⁴⁷ As *operações lógico-aritméticas* consistem em ligar os objetos entre si sob a forma de classes, relações e números, de conformidade com os “grupamentos” e os “grupos” que a elas se ligam (PIAGET, 1945).

⁴⁸ As *operações infralógicas ou espaço-temporais* consistem em ligar não os objetos, mas os elementos de objetos totais: “ao imbricamento das classes corresponde, portanto, na infralógica, a divisão ou o imbricamento das partes; às relações assimétricas correspondem as operações de colocação (ordem) e de deslocamento e ao número corresponde a medida”. (PIAGET, 1945, p. 343)

Conforme já mencionei em outro momento, a esse pensamento lógico e socializado corresponde o “grupamento”, que é uma coordenação reversível dos pontos de vista – reciprocidade das relações e encaixes hierárquicos das classes.

A estrutura móvel e reversível do “grupamento” pode ser explicada a título de formas de equilíbrio em direção às quais tende todo o desenvolvimento, ou seja, para que as estruturas sucessivas, sensório-motoras, simbólicas ou pré-conceptuais e intuitivas acabem por dar nesses sistemas gerais de ações (operações racionais), torna-se necessário compreender – e este foi o meu objetivo na exposição desta categoria até aqui – de que maneira cada uma dessas variedades de conduta se prolonga na seguinte, no sentido de um equilíbrio inferior a um equilíbrio superior.

Constata-se, portanto, que para isso ocorrer não basta a análise estática dos níveis descontínuos e superpostos, uma vez que o dinamismo funcional da assimilação e da acomodação permite seguir o equilíbrio progressivo e apreender o papel específico da vida mental, que é conquistar uma mobilidade e uma reversibilidade completas, impossíveis de realizar no plano orgânico (PIAGET, 1945, p.370).

De fato, ao final do período sensório-motor, durante o qual a inteligência consiste exclusivamente em coordenar ações, o aparecimento da função simbólica permite a constituição das primeiras representações, tornando-se necessária uma nova estruturação: dos 2 aos 7-8 anos se elabora uma forma original de pensamento, cujas manifestações podem ser observadas também nas investigações descritas no subestádio I, da obra *De la lógica del niño a la lógica del adolescente*⁴⁹ (PIAGET; INHELDER, 1955, p.209).

Nesta obra, ao compararem o pensamento operatório concreto com o pensamento pré-operatório ou intuitivo, os autores afirmam que o pensamento operatório concreto se caracteriza “por una extensión de lo real en la dirección de lo virtual” (PIAGET; INHELDER, 1955, p.211), ou seja, o pensamento concreto continua essencialmente aderido ao real, e o sistema das operações concretas, que constitui a forma final de equilíbrio do pensamento intuitivo, somente alcança um conjunto restrito de

⁴⁹ Obra que descreve tanto as passagens da lógica da criança à lógica do adolescente como as estruturas formais que marcam a culminância do desenvolvimento operatório da inteligência. Na parte experimental da obra são apresentadas as situações e estádios de cada experiência proposta por Inhelder.

transformações virtuais, portanto, uma noção do “possível” que simplesmente prolonga o real.

Mais adiante, ao compararem o pensamento concreto da criança com o pensamento formal do pré-adolescente ou do adolescente nessas investigações, Piaget e Inhelder (1955, p.213) comentam que para resolver o problema que lhes era apresentado, os adolescentes chegavam a construir um conjunto de hipóteses para eleger aquela que seria a mais adequada na experiência, enquanto que as crianças do nível

concreto não formulavam hipótese alguma, mas buscavam, durante sua ação, coordenar as leituras sucessivas dos resultados que obtinham, o que equivale a estruturar a realidade sobre a qual atua. Isto significa que o pensamento formal é essencialmente hipotético-dedutivo, isto é, a dedução já não se refere de modo direto às realidades percebidas, mas a enunciados hipotéticos que somente admitem os fatos depois de uma verificação referentes ao conjunto de hipóteses possíveis compatíveis com a situação dada:

Esta inversión de sentido entre lo posible y lo real, más que cualquier otra propiedad subsecuente, es la que caracteriza al pensamiento formal: en vez de introducir sin más un comienzo de necesidad en lo real, como sucede en el caso de las inferencias concretas, esse pensamiento formal efectúa desde el comienzo la síntesis entre lo posible y lo necesario, y deduce con rigor las conclusiones a partir de premisas cuya verdad sólo se admite em primer lugar como hipotética y de este modo opera en el dominio de lo posible antes de reunirse con lo real. (PIAGET; INHELDER, 1955, p.214)

Podemos observar que na comparação entre o pensamento operatório concreto e o pensamento pré-operatório, bem como na comparação entre o pensamento concreto e o pensamento formal, os autores tomam como ponto de referência o *real* ao analisarem a lógica da criança e do adolescente. Desta forma, podemos pensar o *real* na perspectiva da própria objetivação do pensamento, já que no plano do pensamento e da realidade da inteligência formal aparece o mesmo processo estudado por Piaget, nos diferentes níveis do desenvolvimento da criança: uma indiferenciação inicial entre um objeto ou outro e

as próprias atividades, seguido de uma descentração no sentido da objetividade e da reciprocidade (PIAGET; INHELDER, 1955, p.287).

Cabe lembrar que Ferreiro (2001) também fundamenta-se em Piaget e Inhelder (1955) quando argumenta que ao invés de esperar o período das operações concretas para garantir a aprendizagem da língua escrita na escola, devemos guiar nossas investigações para um outro tipo de enfoque, caso acreditemos tanto na existência de um sujeito cognoscente como na escrita enquanto objeto de conhecimento: “Em vez de pensar que as operações já devem estar constituídas para poder aplicar-se a novos conteúdos, partimos de outra idéia: que a estruturação do real é a fonte das operações” (FERREIRO, 2001, p.28).

5.4 AS SUBCATEGORIAS DA ESTRUTURAÇÃO DO REAL

5.4.1 Espaço

Espaço é considerado uma subcategoria que envolve a compreensão da criança ao situar os objetos da história e considerar inclusive as relações entre esses objetos. A criança poderá apoiar-se nas imagens da história para situar os objetos uns “atrás” dos outros, “sobre” os outros, “dentro” ou “fora” dos outros, “acima” ou “abaixo” dos outros, por exemplo. Dessa forma, ela organiza as situações que ocorrem no decorrer da história, ao evocar os objetos, personagens e o ambiente no qual estes estão inseridos.

Como exemplos em relação aos avanços nessa subcategoria, observamos que Hermes, na Entrevista I, indicava e nomeava com o dedo os personagens e os objetos da história para situá-los (“aqui”, “ali”, “aí”); porém passou a conseguir utilizar, na Entrevista II, outras expressões que marcam a distância e/ou as posições entre personagens e objetos da história desconhecida, como: “é bem longe”, “ficou no meio de novo”, “em cima dele”, e “num outro vizinho, numa outra casa”.

Na Entrevista II Andrea já conseguiu mencionar os locais dos acontecimentos da história desconhecida ao situar os objetos e personagens: “na cadeia”, “foi lá...numa casa de palha” e “na casa de tijolo”, ainda utilizando o dedo para mostrar na imagem a estrada por onde o lobo estava andando [*Ele vai...aqui, depois aqui, depois vai pedir...*].

É interessante notar que, mesmo parecendo não conservar o primeiro e o segundo porquinhos nas páginas seguintes do livro – afirma que *O próximo porquinho...morreu*, embora seja o mesmo primeiro porquinho e depois o mesmo segundo porquinho – Guilherme conseguiu responder que o porquinho que morreu era “esse daqui” ao mostrar o segundo porquinho na imagem em que ele estava fazendo a barba, antes de morrer. Também conseguiu responder, entre os três (o primeiro, o segundo e o terceiro), qual deles era o porco malvado: “O terceiro”, acrescentando que o terceiro era o dono da casa de tijolos. Além disso, Guilherme chegou a alterar sua idéia de que era um homem negro que segurava o jornal ao ver a última imagem do livro e descobrir que a camiseta do lobo era a mesma do “homem negro”, conseguindo conservar a imagem do lobo, mesmo incompleta, na ilustração que mostra ele segurando o jornal: *Ah, não! Foi ele que recebeu, recebeu a ...a notícia...porque tava aparecendo essa cor ali da camiseta. Tá ali ó... Deixa eu ver...*, afirmou ao retornar à página anterior para mostrar a camiseta que o lobo estava usando.

5.4.2 Tempo

É uma subcategoria que supõe o espaço, pois o tempo relaciona os eventos que o preenchem. Desse modo, são evocados objetos ausentes, e a criança é capaz de reconstituir o passado ou deduzir o futuro ao interagir com a história. Em sua narrativa poderá manifestar o tempo enquanto duração (devagar / rápido), ordenação (antes / depois) e medição (minutos / horas; dias / meses / anos) ao relacioná-lo com o que acontece na história. Além disso, o conteúdo da imagem, enquanto linguagem visual, pode vir a suscitar o desejo de explicar o que merece ser explicado (evocação de eventos passados), em especial os aspectos instáveis das situações dessas imagens. Essa instabilidade pode sugerir à criança a seqüência do acontecimento, conforme pesquisa de Montangero (1995).

Como forma de exemplificar os avanços dessa subcategoria, temos que durante a Entrevista II Hermes já conseguiu empregar o verbo no futuro ao explicar as imagens: *O açúcar ele vai gastar porque ele já lambuzou todo aqui ó e E daí ele se cortou quando ele ia passar*. Hermes também passou a manifestar o tempo enquanto medição ao responder quanto tempo o lobo ficou preso: *Ãn...quarenta dias, por causa que a barba dele já tá grande ó...*, relacionando medição do tempo com a causa. Dessa vez,

ele também conseguiu reproduzir os diálogos da história desconhecida, anunciando a fala dos personagens nesses diálogos, o que envolve a manifestação do tempo enquanto ordenação (antes/depois). Quanto a esse aspecto, Hermes conseguiu narrar as ações que se sucediam na história acrescentando novas palavras, como: “e depois”, “mas então”, “às vezes” e “mas agora”. Hermes também manifestou o tempo enquanto duração ao recontar a história: *E daí eu dei um espirro bem longo.*

É interessante notar que na Entrevista II Bernardo manifestou interesse em contar com o dedo a quantidade de porcos da história [É um, dois, três!] ao estabelecer a correspondência uma a um com as suas casas no verso do livro, comentando: *Três casa...três casas: uma de tijolo, uma de madeira e uma de palha! De três porco.* Há, portanto, um esforço por parte de Bernardo ao querer colocar em ordem e em correspondência os três porquinhos, de forma a conservá-los na história. Mesmo ficando atrapalhado ao não conseguir conservar o primeiro porquinho ao recontar – na imagem do porco na casa de palha morto –, Bernardo acha que já é o segundo porco. Provavelmente em função disso, quando chega na vez do segundo porquinho, ele diz ser o terceiro porquinho e, estando atento à seqüência de páginas correta, Bernardo pulou para o terceiro porco ao recontar, dizendo ter errado: *Ih! Conteí errado. Qual que é a página mesmo...tá aqui ó...nessa! Daí ele ficou todo...e foi pra casa do terceiro porco. Agora eu não sei...a casa de palha foi...(...) E daí, e daí o lobo chegou: Tum! Tum!, na casa de madeira, conseguindo retomar a seqüência correta dos porcos na história. Ele também manifestou o tempo enquanto duração ao expressá-lo na caminhada do lobo através da repetição da ação: *Daí ele...foi, foi, foi e chegou na casa de...tijolos.* Além disso, observamos que Bernardo já consegue anunciar com mais facilidade as ações dos personagens na história desconhecida durante o discurso direto: *E daí, e daí o lobo chegou: Tum!Tum!* (imita o som da batida na porta) *Na casa de madeira. E ele bate: Tum! Tum! Tum! Lobo! Dá uma xícara de açúcar?.**

5.4.3 Causa

É também uma subcategoria que supõe o tempo, justamente por envolver a relação antecedente/ conseqüente como necessária ao atribuir uma causa a um fenômeno. A utilização de conectivo ou verbo indicando o vínculo causal sinaliza para esta capacidade de estabelecer relações causais entre os fatos da história. Dessa forma, a

narração das crianças dá realce a fatores que são necessários para a objetividade do pensamento, como as ligações de tempo (ordem) e causa que unem os acontecimentos da história. De forma análoga à causalidade sensório-motora do sexto estágio, a criança torna-se capaz de dedução causal ao reconstituir mentalmente a causa a partir de um efeito percebido na história, ou, ao contrário, a criança pode ser levada a prever os efeitos – o que acontecerá na história – partindo de uma causa.

Quanto ao avanço ocorrido nessa subcategoria, observamos o uso de determinadas expressões quando Hermes, na Entrevista II, explicou ao descrever as imagens da história desconhecida utilizando as palavras “porque”, “por isso que” e “senão”: *Por isso que ele tá ocupado. Senão, risca toda a cara dele* (parte da história em que o porquinho está fazendo a barba); *Não espirre, senão destrói e tu vai preso!* (parte da história em que a polícia chega na casa de tijolos). Além disso, Hermes utiliza várias vezes palavras como “por causa que”, “porque”, “pra” e “mas” ao explicar o que se passa na história: *O terceiro mano que era irmão dos dois porquinhos sabia que ele tinha comido os dois porquinhos por causa que a barriga dele tava cheia.* Hermes também apoiou-se no texto escrito ao antecipar as cenas da história, inclusive empregando o verbo no futuro: *E daí o terceiro porquinho ia ser grande e não vai...ele não vai ficar no meio, tu quer ver?*.

Nesta segunda entrevista apareceram mais antecipações do que aconteceria na história, o que pode ser atribuído ao avanço no estabelecimento de relações causais entre os fatos da história.

Ao final da minha leitura da história desconhecida, Bernardo ficou em dúvida sobre quem era o personagem mau na história. Ele respondeu que era o lobo, mas depois mudou de idéia, justificando: *Os lobo que era... os porco que era mau. Porque não que, o lobo era bom e não queria, e eles não queriam dar uma xícara de açúcar pro lobo* (as modificações ocorreram a partir da minha problematização). Ao recontar a história desconhecida, Bernardo manteve sua opinião sobre quem era malvado na história: *Porque ele não queria dar a xícara* (causa). Além disso, ao imitar o diálogo do lobo com o terceiro porco, observamos a influência do aspecto moral como na primeira entrevista, só que desta vez com uma explicação coerente em relação ao motivo da maldade, ao invés de se prender exclusivamente à imagem em que o terceiro porquinho está com cara de mau, por exemplo. Também é interessante notar que apesar de o

Bernardo não ter iniciado muito bem a história - ignorou a primeira página contendo texto escrito até encontrar a imagem do cheeseburger, conseguindo recontar com mais coerência ao iniciar com a fala do lobo na cozinha - ele conseguiu finalizar a história com compreensão, inclusive fazendo um comentário apreciativo, importante para tornar o todo da história coerente: *E daí ele perdeu o aniversário.*

Bernardo pensava que o lobo havia comido os três porquinhos, mas, quando eu problematizei, ele mudou novamente de idéia. Ao explicar por que o lobo não conseguiu comer o porquinho da casa de tijolos (causa), ele apresentou-me três justificativas utilizando a palavra *porque*: primeiro ele inventou [*Porque ele era duro, duro, duro, duro, duro, duro*], depois fez silêncio e tentou explicar novamente [*Ele não conseguiu porque ele não conseguiu arrombar a casa*], e finalmente conseguiu elaborar uma explicação coerente, conservando-a na fala seguinte, mesmo quando eu intervi para problematizar a situação [*Porque... ele tinha pouca força*]. Além disso, Bernardo conseguiu antecipar o que aconteceria na história com base na sua própria experiência ao relatar sobre suas casas na praia que caíram com o vento, sugerindo que a casa do terceiro porquinho também poderia cair: *Claro. Se a minha casa da praia caiu tudo pra baixo.* Talvez seja em função disso que Bernardo tenha afirmado, ao final da história, que o lobo derrubou três casas, embora tenha modificado essa resposta com base na imagem que eu lhe mostrei na história e com base no texto escrito: *Três! Não. Não. Polícia... polícia*, mencionando a polícia para indicar que o lobo não conseguiu derrubar a casa de tijolos em função da chegada da polícia.

Na Entrevista II Daniela já conseguiu antecipar e explicar o que aconteceu na história desconhecida, utilizando várias vezes a palavra *porque*: *Eu acho que ele vai ser preso, porque a porta de tijolo não dá...prá arrebentar porque tijolo é forte; Porque todos os porcos que viram de cabeça pra baixo...tá sem ar e morrem; Porque ele odiava agora mais ele...porque ele ficou na cadeia.* Daniela conseguiu iniciar a história ao recontar explicando que o lobo ficou sem açúcar e que foi pedir pro vizinho dele. Ela também recontou que o lobo espirrou e caiu a casa, conseguindo estabelecer relações causais entre os fatos da história. Daniela chegou inclusive a relacionar o seu conhecimento sobre o que é e o que costuma ser escrito e lido no jornal com o acontecimento que envolvia o jornal na história e, ainda, a recontar a história clássica

dos três porquinhos quando eu indaguei o que havia de diferente nessa história e naquela.

5.4.4 Recursos de expressão

Recursos de Expressão é uma subcategoria que envolve o esforço que a criança faz ao ajustar-se aos elementos da história através da imitação, utilizando-se de movimentos corporais, sons ou gestos para compreender as características dos personagens, bem como as situações da história referentes tanto ao texto escrito como à leitura de imagens. A criança também imita o modelo de leitor adulto ao recontar a história fazendo a entonação, as pausas e os comentários que os adultos fazem ao ler, conforme aponta Teberosky (2003, p.25)

Nessa subcategoria, os avanços foram considerados a partir dos seguintes fatos: Além de imitar o modelo adulto de leitor, na Entrevista II, Hermes recontou a história desconhecida fazendo a entonação das vozes do primeiro e do segundo porquinhos nos diálogos. Ele inventou tanto a fala do policial, ao fazer uma voz forte e rouca, como onomatopéias, ao imitar o som do espirro do lobo [Achim! Achim!] e o som da mordida do lobo ao comer o seu *cheeseburger* [Krrau!]. Hermes também tocou na sua própria barriga com as mãos ao me indicar/explicar que a barriga do lobo ficou maior depois que ele comeu os dois porquinhos: *Daí um porquinho aqui e um porquinho aqui.*

Na Entrevista II Daniela inventou onomatopéias para a história desconhecida quando a recontou, imitando o som da batida do lobo na porta dos porquinhos [Pom-pom-pom-pom], o som da casa caindo [Tium!] e o som do espirro do lobo [Tchimm..., Atchim!], inclusive trancando o próprio nariz com o dedo como se fosse espirrar. Ao recontar a parte da história em que o terceiro porquinho não empresta o açúcar para o lobo, Daniela mostrou com as duas mãos como seria o tamanho do pacote de açúcar do porquinho, ao afirmar: *Aí ele tinha um monte de açúcar o outro, o outro que...que tinha a...a casa de tijolo. Tinha um monte de, de assim...açúcar.*

Na Entrevista II Andrea reproduziu os diálogos entre o lobo e os porquinhos fazendo a entonação dessas falas tanto com a voz aguda como com a voz mais forte. Além disso, Andrea imitou o modelo adulto de leitor ao recontar a história: *E daí (vira a página) o que que aconteceu? Caiu toda a casa de palha....*

5.4.5 Organização do pensamento

Temos como uma subcategoria que envolve o percurso do pensamento na criança, conforme o grau de reversibilidade atingido pelo raciocínio. Dessa forma, a criança poderá recontar a história fazendo uso de uma linguagem impregnada de egocentrismo e de afirmações justapostas, ligadas pelo termo *e*, ou utilizar-se de conectivo ou verbo indicando o vínculo causal e estando a meio caminho para fazer da narrativa um todo coerente. Neste caso, o importante é que a expressão verbal da criança marque uma relação, manifestando a compreensão de uma certa ordem entre as partes da história, além de marcar também a descoberta do vínculo causal ao preocupar-se com a razão dos acontecimentos da história. As ligações temporais, causais e lógicas indicam, assim, uma aproximação – ou até mesmo à chegada – à representação conceptual de ordem operatória.

Sobre os avanços nessa subcategoria, foi possível observar que, na Entrevista II, Andrea já conseguia anunciar as falas dos personagens ao recontar a história desconhecida: *ela disse, ele disse, o lobo disse*, – o que envolve a manifestação do tempo enquanto ordenação (antes/depois) e, inclusive, a diminuição das situações em que não fica claro ao ouvinte quem é “ele”. Ao recontar a história ela também conseguiu descrever as imagens, incluindo palavras e frases do texto escrito, diferenciando os porquinhos nas imagens conforme o tipo de casa de cada um: *E depois, ele: - Ai, eu vou fazer um bolo pra minha vovozinha! Não tem açúcar, então eu vou pedir pro meu vizinho. E ele foi lá...numa casa de palha...pediu um açúcar. E ele, e ele...ele...e ele derramou e ele caindo a porta*. Podemos observar que Andrea omite a parte da história que fala sobre o resfriado do lobo e não menciona que a casa tenha caído com o espirro do lobo. Ao explicar como é que a porta caiu, ela responde: *Assim ó... (vira a página) ele fez (não dá para entender) e ele fez assim com o pé dele. Ou com a mão dele....* Após a minha intervenção sobre o resfriado do lobo, Andrea considerou o espirro ao recontar a parte da casa de lenha: *E depois ele espirrou, caiu a casa*, embora na parte da casa de tijolos ela não tenha mais mencionado o espirro (resfriado) como sendo a causa da queda das casas: *Eu vou derrubar a sua casa; Eu vou derrubar a sua porta*. Além disso, Andrea não contou que o primeiro porquinho e o segundo porquinho morreram, mesmo

que tenha alterado a fala do lobo na expressão *Imagine o porquinho como se ele fosse um grande cheeseburger dando sopa* para a seguinte fala: *E eu queria fazer, eu quero fazer uma sopa com esse...porquinho!*

Andrea demonstrou conhecer a outra história dos três porquinhos quando me respondeu que na outra história os porquinhos vivem. Talvez seja por isso que ela tenha desconsiderado o espirro (resfriado do lobo) e a morte dos porquinhos ao responder que não morreu nenhum porquinho na história. Após ficar em silêncio, Andrea respondeu que o lobo ficou empanturrado porque ele comeu. *Isso daqui ele come, ele come mais, mais e mais* (mostrou os salsichões que marcam a letra N no início da página), não compreendendo que os porquinhos foram transformados em salsichões pelo lobo ao fazer a leitura da imagem da letra N. Quando eu a questioneei sobre a origem da carne do salsichão, Andrea fez um pequeno silêncio novamente e respondeu que o salsichão é uma carne que vem “do porquinho”, sentindo-se desconfortável e querendo encerrar a tarefa. Apesar de desconsiderar o espirro do lobo e a morte dos porquinhos na história, Andrea conseguiu estabelecer diferenças entre essa história e a história clássica dos três porquinhos ao me responder o que há de diferente numa história em relação à outra, pois após fazer um pequeno silêncio, ela afirmou: *É que dá briga e...pediu uma xícara de açúcar para a vovozinha; Dá briga a história da polícia.*

Ao recontar a história desconhecida na Entrevista II, Bernardo começou a “entrar” no texto a partir da imagem em que o lobo está preparando o bolo para a avó, fazendo referência à *xícara de açúcar*, ao *vizinho*, ao *espirro*, à *casa de palha* e à *casa de tijolos*, ao *terceiro porco*, à chegada da *polícia*, à *prisão* e à notícia do *jornal*. Bernardo utilizou pouca narração (apenas entre uma cena e outra), exceto ao final da história, quando fez uso de um pouco mais de narração, pois de modo geral ele se utilizou de diálogos, fazendo a entonação do lobo e dos porquinhos. Não fica claro ao ouvinte a qual personagem Bernardo se referiu quando disse “ele” (o lobo?). Também não fica claro quem disse “lobo” (o porquinho?) na fala: “Lobo? Dá uma xícara de açúcar?” (fala que se repete nos dois primeiros porquinhos, sempre depois da batida do lobo na porta da casa). Na parte em que o lobo chega na casa de tijolos, parece confirmar-se que quem disse *lobo* é o porquinho, pelo lado de dentro da casa: “- Ô lobo! - Leitão! Me dê uma xícara de açúcar”. Também não fica claro quando Bernardo diz *Jogou na boca a casa de tijolo* (jogou na boca de quem? O porco jogou a casa na boca do lobo? Bernardo teria

inventado isso para comprovar que o porco é mau?). Ele chega inclusive a modificar o diálogo da história ao recontá-la (parte em que o lobo chega na casa do terceiro porquinho), a partir de sua avaliação sobre quem é bom e mau na história: *Não, porque eu... sou... bom* (porco falando), *Por que bom? Tu é mau!* (lobo falando). Bernardo manteve sua opinião a respeito da maldade dos porcos, justificando-a quando indagado: *Porque ele não queria dar a xícara* (causa). Além disso, ao imitar o diálogo do lobo com o terceiro porco, observamos a influência do aspecto moral como na primeira entrevista, só que desta vez com uma explicação coerente em relação ao motivo da maldade, ao invés de se prender exclusivamente à imagem em que o terceiro porquinho está com cara de mau, por exemplo. Também é interessante notar que ele conseguiu finalizar a história com compreensão, inclusive fazendo um comentário apreciativo, importante para tornar o todo da história coerente: *E daí ele perdeu o aniversário*.

5.4.6 Criatividade e imaginação

É uma subcategoria que envolve a capacidade de criar detalhes ou novas partes na história, de forma a enriquecê-la. Tais detalhes ou partes podem preservar ou não as ligações causais, temporais ou lógicas da história. Quando essas ligações não são preservadas pela criança, observamos o processo de deformação da história, ao qual Piaget (1923, p.204) denominou de “fabulação”, conforme sua descoberta em experiência com crianças de 6 a 8 anos envolvendo histórias⁵⁰.

Temos assim que na Entrevista II com Hermes esta subcategoria passou a se fazer presente quando ele inventou que o lobo queria comprar um suco para tomar junto com o sanduíche e que o lobo faria um *cheeseburger* com o porquinho morto. Ele também inventou uma manchete para a imagem em que aparece o jornal: “O lobo mau está preso”, bem como onomatopéias ao fazer o espirro do lobo (Achim! Achim!) e o som da mordida do lobo ao comer o seu *cheeseburger* (Krrau!). Hermes também inventou a fala do policial ao fazer uma voz forte e rouca, tanto na parte da história em que a polícia e os repórteres chegam na casa do terceiro porquinho [*Olha o microfone pra ele gritar: - Não espirre, senão destrói e tu vai preso!*] como na parte final em que aparece o lobo na cadeia pedindo açúcar emprestado ao policial. Ele inventou a seguinte fala para esse policial: *Ele disse: - Não! Vai te deitar que já é de noite!*. Além disso, Hermes imaginou

que o terceiro porquinho e a polícia tivessem visto os dois porquinhos na barriga do lobo, já que a barriga dele estava grande quando ele chegou na casa de tijolos: *...o terceiro mano, que era irmão dos dois porquinhos, sabia que ele tinha comido os dois porquinhos por causa que a barriga dele tava cheia, ...as polícia viram os dois porquinho na barriga, por causa que a barriga tava muito maior, daí um porquinho aqui e outro porquinho aqui. E daí a barriga dele tava grande.*

Na Entrevista II Bernardo não alterou mais nenhuma parte das histórias. Desta vez, toda a sua criação esteve voltada para a preservação das ligações causais, temporais e lógicas das histórias de forma a enriquecê-las com os seguintes detalhes: invenção do som da batida do lobo na porta dos porquinhos [*Tum!Tum!Tum!*] e do som da sirene do carro de polícia [*Iuiuiuiu*]; invenção de uma solução para o problema do lobo, quando ele fica sem açúcar para fazer o bolo: “Colocar sal”; repetição da leitura de imagem da primeira caminhada do lobo até o vizinho também na parte em que o lobo vai até a casa do terceiro porquinho, manifestando o tempo enquanto duração ao expressá-lo na caminhada do lobo através da repetição da ação: *Daí ele...foi, foi, foi e chegou na casa de...tijolos*; e criação de uma manchete para a imagem com a notícia do jornal: *O lobo atacou as três casas*.

Espero ter conseguido expressar, no decorrer deste Capítulo, alguns dos avanços significativos das crianças em relação à história desconhecida na segunda entrevista. Os exemplos aqui apresentados remetem-nos à qualidade das trocas simbólicas ocorridas na escola em situações de interação das crianças com a literatura infantil – e, quem sabe até mesmo, fora da escola – e instigam a reflexão acerca de uma possível relação entre *Letramento e Estruturação do Real*, conforme passarei a discutir no Capítulo 6.

⁵⁰ “...a imaginação criadora é a atividade assimiladora ao estado de espontaneidade...” F.S. 350 (BATTRO, Antônio M. **Dicionário terminológico de Jean Piaget**. São Paulo, Pioneira, 1978, p.131).

6 O PENSAMENTO INTUITIVO E A OBJETIVIDADE NAS NARRATIVAS

Os exemplos apresentados no Capítulo 5, além de auxiliarem na compreensão das subcategorias referentes ao *Letramento* e à *Estruturação do Real*, já assinalam a qualidade das trocas simbólicas ocorridas na escola em situações sistemáticas de interação com a literatura infantil. Tais exemplos ilustram o conjunto dos dados que emergiram das entrevistas clínicas, os quais foram categorizados e organizados inicialmente nas planilhas 1 e 2 de cada criança. A seguir apresento o modelo dessas planilhas.

Modelo da Planilha 1

Categorias de Análise	História conhecida: _____			História desconhecida: _____	
	Criança mostrando o livro	Criança escutando a história	Criança recontando a história	Criança escutando a história	Criança recontando a história
1) <u>Letramento</u>					
1.1 Conhecimento sobre as práticas de leitura e escrita					
1.2 Qualidade e adaptação da história					
1.3 Leitura de imagens					
1.4 Leitura do texto escrito					
1.5 Relato de experiências vividas a partir da história					
1.6 Comentários apreciativos					
2) <u>Estruturação do Real</u>					
2.1 Espaço					
2.2 Tempo					
2.3 Causa					
2.4 Recursos de Expressão					
2.5 Organização do pensamento					
2.6 Criatividade e imaginação					

Modelo da Planilha 2

Categorias de Análise	Entrevista I		Entrevista II	
	Sujeito: _____	Data: _____	Sujeito: _____	Data: _____
1) <u>Letramento</u>	Histórias: _____ (conhecida) e _____ (desconhecida)		Histórias: _____ (conhecida) e _____ (desconhecida)	
1.1 Conhecimento sobre as práticas de leitura e escrita				
1.2 Qualidade e adaptação da história				
1.3 Leitura de imagens				
1.4 Leitura do texto escrito				
1.5 Relato de experiências vividas a partir da história				
2) <u>Estruturação do Real</u>				
2.1 Espaço				
2.2 Tempo				
2.3 Causa				
2.4 Recursos de Expressão				
2.5 Organização pensamento				
2.6 Criatividade e imaginação				

A elaboração de tais planilhas, por sua vez, possibilitou a análise das Entrevistas I e II referentes a cada uma das seis crianças. Tomemos o exemplo da planilha final de análise de Hermes, conforme mostra o Anexo J.

Constatamos, ao comparar os dados obtidos na segunda entrevista com aqueles da primeira, que houve um progresso cognitivo das crianças.

Convém lembrar que o fato das tarefas das entrevistas terem sido propostas igualmente para todos os sujeitos – conforme ilustra a planilha 1 – me permitiu ainda, além da comparação das respostas de cada sujeito nas duas entrevistas e da identificação de seus avanços em relação às categorias *Letramento* e *Estruturação do Real*, comparar os avanços entre os sujeitos.

Ao compará-los em relação aos seus próprios avanços – da Entrevista I para a Entrevista II, no que diz respeito à história desconhecida – estabeleci duas escalas que correspondem às minhas categorias de análise (*Letramento* e *Estruturação do Real*) e que procuram ordenar as crianças de acordo com os seus avanços significativos. Ao ordená-las conforme os seus avanços nas escalas, considerei graus de Letramento e de Estruturação do Real das crianças. Cabe lembrar que os resultados das pesquisas sobre Letramento sugerem um *continuum*: “Do ponto de vista do processo sócio-histórico, o que existe de fato nas sociedades industriais modernas são “graus de letramento”, sem

que com isso se pressuponha sua inexistência” (TFOUNI, 2002, p.23) ; “(...) as escolas podem fazer uso de avaliações e medições em vários pontos do contínuo que é o letramento” (SOARES, 1998, p.84).

Estabeleci, dessa forma, um certo pareamento no sentido de compreender a relação existente entre os avanços das crianças nas duas categorias de análise. Obtive, então, a seguinte ordenação referente à história desconhecida:

**Escala decrescente de avanço
no Letramento:**

Alessandra
Hermes
Andrea
Bernardo
Daniela
Guilherme

**Escala decrescente de avanço na
Estruturação do Real:**

Hermes
Alessandra
Andrea
Bernardo
Daniela
Guilherme

Além de considerar como avanço significativo, das duas grandes categorias, o aparecimento de subcategorias inexistentes na Entrevista I – seguindo o exemplo: na Entrevista I, Andrea não manifestou nada em relação às subcategorias relatos de experiências vividas a partir da história e comentários apreciativos/antecipação/criação de alternativas para a história, porém, na Entrevista II, manifestou; na Entrevista I, Daniela não manifestou nada nas subcategorias recursos de expressão e criatividade e imaginação, mas, na Entrevista II, manifestou – também considerei como avanço significativo o estabelecimento de relações causais, ou seja, crianças que na Entrevista I não conseguiram recontar adequadamente o final da história e que na Entrevista II conseguiram.

Se considerarmos, por exemplo, os avanços significativos de Andrea e Bernardo no que se refere à escala da *Estruturação do Real*, podemos então formar o par Andrea e Bernardo, já que ambos conseguiram recontar a história desconhecida na Entrevista II de forma coerente, inclusive finalizando-a com compreensão, ao invés de justaporem os fatos da história como o fizeram na Entrevista I. Além disso, ao fazerem seus

comentários apreciativos, ambos revelaram tal avanço: ao dizer *E daí ele perdeu o aniversário*, Bernardo manifesta ter conseguido tornar o todo da história coerente; Andrea também o conseguiu, ao responder o que havia de diferente entre a história desconhecida e a história clássica dos três porquinhos: *É que dá briga e...pediu uma xícara de açúcar para a vovozinha. Dá briga a história da polícia.*

Daniela, por sua vez, ao ter que responder o que havia de diferente entre uma história e outra, afirmou não haver nada, passando a recontar toda a história clássica dos três porquinhos, sem conseguir extrair dela apenas o que havia de diferente: *Não tem nada. Mas a outra tinha a casa de palha, depois tinha a casa de tijolo, aí, aí um...assopra a casa de...o...lobo mau assopra a casa de palha e o outro vai correndo pra casa do...do de...de madeira, aí depois, daí ele assopra assim e vai pra casa de...de tijolo.* Tive que indagar se na história desconhecida também era assoprando que as casas caíam, ao que Daniela respondeu: *Não. Aí é...é...espirrando.*

Cabe destacar que o pareamento das escalas aponta para a existência de um progresso concomitante entre *Letramento* e *Estruturação do Real*. No caso do par Andrea e Bernardo, a subcategoria do *Letramento* denominada comentários apreciativos apresenta íntima relação com as subcategorias da *Estruturação do Real*, causa e organização do pensamento, uma vez que tais comentários revelam a compreensão da totalidade da história por parte das crianças, compreensão essa tornada possível graças ao progresso das relações causais expresso por elas na segunda entrevista.

Desse modo, podemos considerar algumas combinações em relação aos avanços de cada criança na segunda entrevista a partir das duas escalas apresentadas.

Podemos observar, no quadro a seguir, que todas as crianças avançaram na tarefa referente à história desconhecida na Entrevista II⁵¹, inclusive Daniela e Guilherme, tendo em vista que o sinal = pode ser entendido aqui como *quase igual* em função da pequena diferença observada entre a primeira e a segunda entrevista.

⁵¹ Leia-se, no Quadro 6, L como Letramento (L+ ou L=) e ER como Estruturação do Real (ER+ ou ER=).

QUADRO 6

Avanços significativos das categorias Letramento e Estruturação do Real, a partir da Entrevista II

	<i>Entrevista II: avanços significativos</i>	
Sujeitos entrevistados	Letramento (L+ ou L=)	Estruturação do Real (ER+ ou ER=)
Alessandra (7a2m)	L+	ER +
Andrea (6a11m)	L+	ER+
Bernardo (6a 6m)	L+	ER+
Daniela (6a8m)	L=	ER+
Guilherme (6a8m)	L=	ER+
Hermes (6a 9m)	L+	ER+

Não se pode esquecer que foi durante a interação dessas crianças com a leitura de livros que elas foram estabelecendo relações entre a linguagem oral e as estruturas do texto escrito. Dessa forma, a língua oral e a língua escrita constituíram duas modalidades de um mesmo objeto – a linguagem verbal. Nesse sentido, temos que considerar nessa aprendizagem das crianças a aprendizagem das formas, condição da aprendizagem de (novos) conteúdos, ou seja, temos que considerar a aprendizagem da linguagem verbal tanto no que diz respeito à forma como ao seu conteúdo, o que procurei expressar nesta pesquisa através das categorias *Estruturação do Real* e *Letramento*, respectivamente.

O quadro referente aos avanços significativos na Entrevista II indica que, para as crianças ampliarem a capacidade lingüística, a forma esteve sempre presente, compondo com o conteúdo uma díade – o conteúdo entendido aqui como sendo, além do objeto livro, a história infantil nele guardada para ser lida e recontada (linguagem verbal). Díade esta em que forma e conteúdo determinam-se, sem que se privilegie um deles. Podemos pensar, assim, na importância tanto do conteúdo como da forma: o conteúdo pode ser concebido como o oposto complementar da forma, e a forma, como a organização das estruturas – ou capacidade do sujeito – construídas pelo próprio sujeito, mediante a coordenação de suas ações. Essas construções partem da herança genética e são refeitas na medida em que o mecanismo da auto-regulação, desafiado pelo meio

assimilado pelo sujeito, responde com nova forma capaz de dar conta dos desafios desse meio (BECKER, 2003). Para ilustrar essa afirmação, apresento os seguintes trechos que extraí da planilha final de análise das Entrevistas I e II de Guilherme:

Entrevista I (Setembro de 2003)

Chamou-me a atenção, na história do *Aladim*, o fato de o Guilherme referir-se ao personagem (gênio) como se fosse um outro, ao dizer “*e esse daqui*” (imagem em que o gênio aparecia maior). Quando questionado, ele confirmou ser outro personagem e explicou o motivo em função de um detalhe no olho do gênio (imagem): “*Não, é por causa que aquele ali tem o olho colorido e aquele dali tem o olho descolorido*”. O mesmo aconteceu ao referir-se à princesa: “*Não. Essa aí é a rainha. Essa aí é a fada madrinha*”. A situação se repetiu quando se referiu ao mesmo laçarote de fita da lesma na história desconhecida, o qual já havia aparecido nas páginas anteriores: “*Ali tá a outra gravatinha*”. Ele não conseguiu, portanto, conservar os personagens e objetos ao longo das histórias.

Por não conseguir explicar a primeira imagem da história do *Aladim*, Guilherme não quis recontar essa história e escolheu uma outra: “*Eu vou pegar uma ali que eu sei, que é a da vaquinha*”. Pareceu decidir não recontar a história do *Aladim* por encontrar dificuldade em coordenar as informações do texto escrito, as quais diziam respeito ao tempo e à causa (início da história), com as imagens, optando por outro livro cujo texto escrito seria dispensável, já que as imagens falavam por si mesmas. Conseguiu recontar, então, a história do *Bezerrinho Eugênio*, descrevendo as imagens. Esse livro tornou-se mais atraente para Guilherme nesta tarefa possivelmente por apresentar uma história curta, com pouco texto escrito e com imagens mais fáceis de descrever, uma vez que se trata de ações que acontecem num mesmo dia até o anoitecer. Além disso, não existia um conflito/trama na história, se comparada com a história do *Aladim*.

Entrevista II (Dezembro de 2003)

Ao mesmo tempo em que Guilherme apresentou dúvidas em relação aos personagens que apareciam nas imagens do livro, ele manifestou avanço em suas respostas ao conseguir conservá-los. Ao recontar a história *A Margarida Friorenta*, por exemplo, Guilherme ficou em dúvida se as duas meninas eram a mesma pessoa (uma página ao lado da outra; em cada página aparecia a personagem Ana Maria: na primeira página ela estava dormindo e, na segunda, estava sentada na cama): “*Como é o nome dela? E essa?*”. O mesmo aconteceu quando Guilherme disse, após recontar, do que havia gostado mais na história: “*Foi dos dois cachorros*”. Então eu perguntei quantos cachorros a Ana Maria tinha e, após um pequeno silêncio, ele me respondeu “*um*” e disse o nome do cachorro. Resolvi indagar quantas borboletas tinham na história, e ele também respondeu: “*Duas. Não, uma!*”. Então perguntei onde a borboleta aparecia primeiro: “*A*

borboleta... aqui, aqui” (mostrou-me a imagem da borboleta em cada uma das páginas) e depois respondeu que *“Ela vai voar para outro lugar. A ... (silêncio) aí ela foi voando, voando, voando, até chegar na casa da...da...da Ana Maria”*.

Guilherme também alterou sua idéia na história desconhecida, de que seria um homem negro que segurava o jornal, ao ver a última imagem do livro e descobrir que a camiseta do lobo era a mesma do *“homem negro”*, conseguindo conservar a imagem do lobo, mesmo incompleta, na ilustração em que mostra o lobo segurando o jornal: *“Ah, não! Foi ele que recebeu, recebeu a ...a notícia...porque tava aparecendo essa cor ali da camiseta. Tá ali ó... Deixa eu ver...”* (retornou à página anterior para me mostrar a camiseta que o lobo estava usando).

Podemos observar nestes trechos que da Entrevista I para a entrevista II, Guilherme apresentou avanços em sua construção referente à conservação dos personagens ao longo da história. Suas respostas na Entrevista II indicam que o aspecto operativo passou a dominar sobre o figurativo em seu pensamento, pois ele já está em vias de compreender que se trata do mesmo cachorro, da mesma borboleta e do mesmo lobo em várias situações (páginas) das histórias. Aliás, é interessante notar que estes trechos remetem-nos aos estudos de Piaget⁵², os quais ele menciona na obra *A Formação do Símbolo na Criança* (1945), ao descrever uma observação com sua filha Lucienne, de 2 anos e 5 meses.

(...) ao mesmo tempo em que reconhece que reaparecem nas diferentes imagens a representar uma história, ela os conta como diversos: *“O que é que esta menina faz?”* etc., como se não fosse a menina que ela acabou de ver na imagem ao lado. Tudo se passa como se os personagens reais em certas situações bem evidentes e os personagens de imagens em todas as situações constituíssem objetos com diversos exemplares, dos quais os duplos são semi-idênticos entre si mas, no entanto, distintos, enquanto ligados a situações diferentes. (PIAGET, 1945, p.334)⁵³

O avanço de Guilherme nos trechos aqui ilustrados indica que a forma foi refeita numa nova forma e, ainda, serviu de degrau para a construção desta nova forma ou de nova estrutura que, por sua vez, abre possibilidades para que ele consiga compreender melhor as histórias.

⁵² PIAGET, Jean. *Archives de Psychologie*, v.19, p. 211-239 e 306-349, 1925.

⁵³ O que torna a teoria de Piaget fascinante é justamente o fato de que todos os sujeitos *podem* chegar ao conhecimento universal e necessário, não importa a diversidade de sua experiência, porque nisso todos eles se igualam, constituindo o sujeito epistêmico, o sujeito do conhecimento (BECKER, Fernando. **Educação e Construção do Conhecimanto**. Porto Alegre, Artmed, 2001, p.50).

Piaget insiste no fato de que toda estrutura tem uma gênese e que toda gênese parte de um tipo de estrutura para conduzir a uma forma de estrutura mais evoluída:

Além disso, a idéia de reorganização interna repentina que implica a noção de estrutura fornece, ao mesmo tempo, uma explicação do caráter freqüentemente abrupto da passagem do pensamento intuitivo ao pensamento operatório e da continuidade desse pensamento com o que o precede (já que se trata da reorganização de elementos que existiam anteriormente). Uma tal concepção pode fazer compreender como capacidades novas aparecem sem serem copiadas de um modelo fornecido pelo meio. (MONTANGERO, 1998, p.183-184).

Podemos afirmar, portanto, que a construção de novas estruturas ou a reconstrução de estruturas já existentes modifica a capacidade de aprendizagem da criança e que a história infantil não tem um fim em si mesma, mas está a serviço da (re) construção de estruturas, do crescimento da capacidade cognitiva, da capacidade de aprendizagem. Nas palavras piagetianas de Becker (2003, p.75), “aprender significa antes de qualquer coisa construir estruturas de assimilação – por equilíbrio ou por abstração reflexionante”. Assim, quando Guilherme modifica sua resposta na Entrevista II sobre a quantidade de borboletas que existe na história, por exemplo, e mostra a imagem da borboleta em cada uma das páginas do livro, ele manifesta já conseguir conservar a mesma borboleta na história, ao afirmar: *Ela vai voar para outro lugar. A ...* (silêncio) *áí ela foi voando, voando, voando, até chegar na casa da...da...da Ana Maria.* Em outras palavras, Guilherme conseguiu construir algo novo em termos de organização (estrutura) e não apenas em termos da história como conteúdo (linguagem verbal):

Trata-se de um processo em espiral: o refletir dos conteúdos (observáveis) supõe a intervenção de uma forma, de uma estrutura (reflexão), e os conteúdos assim transferidos a outro plano exigem, por sua vez, a construção de novas formas. Há, assim, uma alternância ininterrupta de forma e conteúdo, sem limites, sem fim e sem começo absolutos. (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 1984, p.70)

Se a característica desta espiral é a de conduzir a formas cada vez mais ricas e, conseqüentemente, mais importantes em relação aos conteúdos, tomemos também como exemplo a situação particular de Alessandra, a menina mais letrada da turma.

O fato de a Alessandra conseguir ler a história desconhecida já desde a Entrevista I merece especial atenção no que diz respeito tanto ao seu letramento familiar e escolar como ao próprio núcleo básico de perguntas estabelecidas na entrevista, uma vez que a situação de entrevista privilegiou as conversações para o objeto-livro, centrando-se no plano da narrativa/linguagem da criança e não, na sua escrita.

Se o letramento escolar de Alessandra também teve como ponto alto, além da sua leitura de histórias nas entrevistas e na sala de aula, a construção de um pequeno livro com a escrita da história *Mimi, a minha gatinha*, de sua própria autoria (**Anexo K**), podemos questionar de que forma a *Estruturação do Real* se manifesta também na história por ela escrita espontaneamente na sala de aula. Podemos dizer que ao mesmo tempo em que Alessandra consegue estruturar o real, suas noções ou conceitos alcançados através do processo que Piaget chama de abstração reflexionante e que implica necessariamente as operações, não excluíram ou substituíram seus significados particulares e pessoais das coisas, idéias ou fatos:

A experiência vivida supõe o que Piaget chama de experiência física e de experiência matemática, mas não se reduz a elas. A História, a cultura, a história pessoal de cada um, dão a cada objeto ou acontecimento um significado conceitual que se originou da ação do indivíduo no meio. (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 1984, p.107)

Isso significa que Piaget faz uma análise das condições da ação com significado, ou seja, da ação consciente. Se é a ação que dá significação às coisas e que é responsável pela ligação entre o significado e o significante, nas diferentes etapas da construção simbólica – que vai da imitação diferida ao levantamento de hipóteses do período formal –, podemos pensar o *Letramento* como uma experiência vivida pelas crianças, na qual suas noções espaço-temporais e causais não correm o risco de confundirem-se com a fantasia, justamente pelo fato de que ao lidarem com as representações (linguagem escrita e visual dos livros) as crianças lidam também com as coisas, conforme observamos especialmente nos exemplos referentes à subcategoria Relatos de experiências vividas a partir da história.

Podemos observar, nesse sentido, que os aspectos desta pesquisa assemelham-se àqueles da pesquisa de Montoya (1996) no que se refere ao trabalho de solicitação do meio, ou seja, tanto o trabalho escolar envolvendo a literatura infantil como as situações

de entrevistas clínicas contribuíram para estruturar as representações das crianças, já que suas experiências também foram exploradas a partir das histórias.

Portanto, essa situação particular de Alessandra aponta para a representação conceptual de ordem operatória no que se refere ao percurso do seu pensamento, o qual contribuiu para que ela se apropriasse da literatura infantil e se alfabetizasse. Isso significa que Alessandra teve a oportunidade de conquistar formas mais complexas de representação conceptual, inclusive da escrita alfabética.

Ao nomear sua história de *Mimi, a minha gatinha*, fazer uso de diálogos e finalizá-la, Alessandra revelou ter conhecimento das expressões próprias da linguagem dos livros, desta vez, tornando-se escritora e leitora da sua própria história:

De fato, quando uma criança pertence a uma cultura alfabetizada começa a escrever, já tem um notável domínio da língua oral e uma idéia do que é um texto ou, ao menos, certos tipos de textos escritos, idéias derivadas das experiências interativas de que pôde participar. (FERREIRO, 1996, p.13)

É interessante observar, ainda, que Alessandra chega a fazer uso de pontuações ocasionais - esporádicas e pouco consistentes - assim como marcas gráficas idênticas, na aparência, a sinais de pontuação (pontos e travessões) da língua escrita, utilizando-os para separar palavras ou indicar fim de linha, por exemplo⁵⁴.

O texto de Alessandra comprova a minha idéia inicial descrita no Capítulo 3 de que *tornar-se letrado*, ou seja, ter-se apropriado da escrita através da contação ou leitura

⁵⁴ Ferreiro realizou um estudo comparativo de textos de crianças de diversas idades, desde o começo das escritas de tipo alfabético. Optou pelo texto narrativo de uma história tradicional: *Chapeuzinho vermelho*, conhecido também tanto entre as crianças hispânicas como entre as crianças italianas da pesquisa. Deste modo, os personagens e a trama da história já estavam dados, e o escritor poderia concentrar-se nas eleições lexicais, sintáticas, ortográficas e de apresentação geral do texto, ou paginação. No total da amostra, a pontuação se concentrava no interior e nas fronteiras dos fragmentos de discurso direto. A autora ocupou-se de dois aspectos vinculados ao discurso direto que têm especial relevância para a pontuação: a maneira de indicar a mudança de turno dos falantes e a indicação de começo e fim dos enunciados atribuídos aos falantes. De acordo com Ferreiro (1996, p.153), "*Parte do interesse do estudo da pontuação – tema aparentemente marginal, mas central na análise da textualidade – parece-nos residir no seguinte: a pontuação é, talvez, o lugar emblemático para observar como o que se escreve se difere da narrativa oral para se converter em texto escrito*". A autora ainda afirma que tal como ocorre com a pontuação, as repetições que aparecem nos textos infantis também poderiam estar cumprindo funções organizadoras do texto, constituindo um lugar privilegiado para se observar diferenças entre o

de histórias significa tornar-se consciente da necessidade de ter que aprender a ler e a escrever para poder alcançar possibilidades maiores de letramento.

Foi justamente isso que aconteceu a Alessandra, quando ela resolveu pôr em prática o seu “projeto” anunciado no mês de junho: “*Sabia que quando eu crescer eu vou querer ser escritora de livros para crianças, adultos...*”. De fato, Alessandra conseguiu crescer cognitivamente a ponto de conseguir aprender a ler e a escrever, o que reafirma o papel da representação no desenvolvimento cognitivo, bem como argumenta Corso (1993, p.69) ao sustentar em sua pesquisa que garantir a construção da capacidade representativa é, também, *favorecer a alfabetização*, caso entendamos esta como um processo de representação da linguagem.

Embora Piaget não tenha se ocupado da escrita enquanto objeto conceitual, sabemos que a mediação e a intervenção de um intérprete, ou seja, alguém que lê em voz alta, é essencial para que aconteça a transformação de um objeto opaco (as marcas como objetos físicos) em um objeto simbólico (marcas que provocam linguagem). De acordo com Ferreiro (2001, p.11), “Saber que tais marcas permitem provocar linguagem é uma coisa. Compreender de que maneira o fazem é outra muito diferente”⁵⁵. Isso significa que para atingir essa compreensão analítica entre as marcas escritas e a língua oral – compreensão esta alcançada por Alessandra – é necessária essa atividade estruturante do sujeito que Piaget descreveu em outros domínios do conhecimento⁵⁶. Aliás, a esse respeito, os trabalhos da autora mostram de que maneira as marcas chamadas de “escrita” dão lugar a esforços consistentes por parte das crianças que tentam compreendê-las, e que o trabalho cognitivo com a escrita também contribui para o desenvolvimento operatório.

oral e o escrito. A presença de repetições em determinadas partes da história, bem como suas ausências, em outras, poderiam ser indícios de uma intenção de produzir um texto escrito.

⁵⁵ “El tipo particular de objeto de conocimiento que hemos estudiado permitiría plantear una serie de problemas aún no abordados por la epistemología genética. (...) La escritura tiene una serie de propiedades que pueden ser observadas actuando sobre ella, sin más intermediarios que las capacidades cognitivas y lingüísticas del sujeto. Pero además tiene otras propiedades que no pueden ser “leídas” directamente sobre el objeto, sino a través de las acciones que otros realizan con ese objeto. La mediación social es imprescindible para comprender algunas de sus propiedades. A través de la escritura en tanto objeto de conocimiento podremos quizás aproximarnos a un tema tremendamente vasto y complejo: la psicogénesis del conocimiento de los objetos socioculturales”. FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México, Siglo Veintiuno, 1979, p. 363-364.

⁵⁶ “Fica aberta a possibilidade de indagar empírica e teoricamente a capacidade de resposta da teoria aos desafios que apresentam outro tipo de objetos (nem físicos nem lógico-matemáticos)”. (FERREIRO, 2001, p.14)

O intérprete-leitor não resolve nenhum problema, mas abre um novo espaço de questionamento ao informar à criança que o ato de leitura é um ato mágico:

O que há por trás dessas marcas para que o olho leve a boca a produzir linguagem? Certamente, uma linguagem peculiar, muito diferente da comunicação face a face. Quem lê não olha o outro, mas a página (ou qualquer outra superfície sobre a qual se realizam as marcas). Quem lê parece falar para outro, mas o que diz não é sua própria palavra, mas a palavra de um “Outro” que pode desdobrar em muitos “Outros”, saídos não se sabe de onde, escondidos também atrás das marcas. (FERREIRO, 2001, p.54)

Podemos dizer que a interação com os intérpretes é constitutiva da possibilidade de compreensão do objeto e que é dentro desse contexto que os sujeitos passam a fazer perguntas epistemológicas sobre a natureza do objeto livro, neste caso, um objeto do mundo sociocultural.

Tomemos o exemplo de Guilherme na Entrevista II, quando diante de duas páginas com uma grande ilustração e apenas uma pequena frase no canto superior da folha, disse: *“Cadê os..as coisa? As letra...?”*, manifestando saber que as imagens (ilustrações) são insuficientes para a sua compreensão das histórias; ou tomemos ainda o exemplo de Daniela, que na Entrevista II respondeu: *“Não sei ler... (pequeno silêncio) Como é que eu vou ler se eu não sei ler (silêncio). Eu vou ler e começar por aqui (silêncio). Eu não sei, e vou adivinhar: é de cá prá cá ou de cá prá cá? (referia-se à direção da leitura: esquerda/direita ou direita/esquerda).*

Guilherme e Daniela já sabem que se lê nas letras e que “ler” quer dizer “dar uma interpretação lingüísticamente codificada”:

Sem sombra de dúvida, um passo importante na evolução das conceitualizações sobre a escrita franqueia-se quando as crianças descobrem que a atividade de leitura é exercida unicamente sobre as letras (por oposição aos desenhos de um livro ilustrado). (FERREIRO, 2001, p.30)

As perguntas de Guilherme e Daniela apontam para a exigência de um trabalho cognitivo e contribuem para a criação do sujeito psicológico ao se depararem com uma das situações da “função semiótica”: os sistemas de símbolos coletivos (linguagem). Nesta situação, as restrições coletivas são dominantes e o essencial é compreender o sistema como tal (FERREIRO, 2001, p.53).

Tomemos ainda os exemplos de Hermes e Bernardo durante a Entrevista II. Hermes conseguiu “ler” a primeira página do livro em que predominava o texto escrito: “*Era uma vez um porquinho. O porquinho tava montando a casinha dele, uma de palha, o outro de...de madeira e o outro de tijolo*”. Bernardo chega a criar uma manchete para a imagem com a notícia de jornal nessa mesma história: “*O lobo atacou as três casas*”.

Observamos que o conhecimento dos dois meninos em relação à história clássica dos três porquinhos e a essa outra versão da história foi fundamental para fornecer-lhes um contexto e para imaginarem o sentido do que poderia estar escrito dentro do livro.

Retomarei agora a idéia desenvolvida no Capítulo anterior de que a estruturação do real é a fonte das operações (FERREIRO, 2001, p.28), a fim de situar o processo cognitivo das crianças deste estudo justamente na passagem dos raciocínios pré-conceptuais (transduções) para a atividade representativa de ordem operatória.

Conforme já mencionei no capítulo anterior, entre o pensamento pré-conceptual e o pensamento operatório pode intercalar-se certo número de termos intermediários (pensamento intuitivo), cujas formas superiores são constituídas de raciocínios aparentemente operatórios, porém ligados a uma configuração perceptiva. Segundo Piaget (1945), o pensamento egocêntrico é intermediário entre a imagem e o conceito, enquanto que o pensamento conceptual de ordem racional supõe a socialização e o “grupamento” (coordenação reversível dos pontos de vista).

A esse respeito Piaget (1923, p.183) afirma que até os 7-8 anos a criança não dá espontaneamente explicações ou demonstrações, mesmo quando as concebe para si própria, e isso porque sua linguagem é ainda impregnada de egocentrismo. Ao recontar a história, por exemplo, os pronomes pessoais, demonstrativos, oblíquos etc. (*ele, ela* ou *isto, o, lhe*, etc.) são empregados sem que se saiba a que se referem: o interlocutor é obrigado a compreender. Tomemos como exemplo aqui a Entrevista I que realizei com a menina Andrea: ao recontar tanto a história conhecida da *Rapunzel* como a história desconhecida *Lúcia Já-Vou-Indo*, não ficou claro para mim quem eram os personagens de algumas ações narradas por Andrea nas histórias, quando ela dizia: “*o filho dela*” (dela quem?), “*veio a bruxa e pegou ele*”(ele quem?), “*e ela disse*” (quem disse?), “*Agora é tu que vai fazê uma festa!*” (quem disse isso?), “*daí ela recebeu um convite*” (ela quem?), “*ficou esperando*” (quem ficou esperando?). Já na Entrevista II, estas

situações diminuíram, e Andrea conseguiu inclusive anunciar as falas dos personagens ao recontar tanto a história conhecida *As sobrinhas da Bruxa Onilda e a roupa nova do rei* como a história desconhecida *A verdadeira história dos três porquinhos!*: “a bruxa disse”, “ele disse”, “ela disse, ele disse, o lobo disse”, “e o lobo disse”. Andrea também já reproduzia os diálogos das histórias fazendo inclusive a entonação das vozes dos personagens para diferenciá-los, empregando a voz aguda para uns e a voz mais grave para outros.

Da mesma forma, Piaget (1923, p.197) acrescenta que o interlocutor também é obrigado a compreender o “como”, já que a criança muitas vezes não se preocupa com a razão dos acontecimentos da história que conta. Isto significa que na sua linguagem espontânea, a criança fala muito mais para si própria do que para o interlocutor. A esse respeito pude observar a compreensão parcial de Daniela ao recontar a história desconhecida *Teresinha e Gabriela* (ROCHA, 1976). Tanto durante a minha leitura desta história como na hora de recontá-la, observei que Daniela não conseguia explicar por que as personagens Teresinha e Gabriela começaram a rir na história: “*E aí as duas começaram a rir.não sei por quê*”. Então indaguei se elas estavam engraçadas, e Daniela respondeu: “*Não! Tavam tri bonitinhas*”. Ou seja: Daniela não conseguiu compreender por que Teresinha e Gabriela começaram a rir, porque considerou apenas o aspecto físico das duas na imagem do livro (*Tavam tri bonitinhas*) e não a causa da mudança (sentimento de ciúmes de uma em relação à outra), embora admitisse que uma queria imitar a outra, principalmente que Gabriela queria imitar a Teresinha (o livro apresenta mais imagens nesse sentido). É por isso que, ao recontar, não recontou com detalhes: “*A Teresinha veio prá cá, não sei o quê da Teresinha. Aí todo mundo começou a falar dela*”. Além disso, Daniela omitiu a parte da história em que Teresinha e Gabriela tornaram-se grandes amigas, pois, ao recontar essa parte da história, ela pulou a página em que aparecia a imagem das duas meninas já amigas e de mãos dadas. Ao que tudo indica, Daniela desconsiderou esta página justamente por não ter compreendido o verdadeiro motivo da inimizade anterior entre as duas personagens.

De acordo com Piaget (1923, p.189), outros fatores também podem contribuir para tornar pouco inteligível ao interlocutor a história contada pela criança: a ausência

de ordem na narração e o fato de as relações causais serem raramente expressas, sendo em geral marcadas por uma simples justaposição⁵⁷ dos termos a ligar.

Podemos observar estes fatores na Entrevista I de Andrea, quando ela reconta o final da história desconhecida *Lúcia Já-Vou-Indo*, sem conseguir estabelecer relações causais, justapondo os fatos: “*Daí era uma vez ficou esperando, botaram a mesa e ficaram esperando. Daí ela ficou pensando e levaram ela. Caiu três vezes. Daí ela tava tanto gorda de comer! Daí é o fim da história e acabou*”. Já na Entrevista II, Andrea pareceu utilizar a expressão “e agora” com sentido de porque ao recontar a história desconhecida *A verdadeira história dos três porquinhos!*: “*Eu vou derrubar a sua casa e agora eu não tenho nem um copo de açúcar*”. Ela também utilizou a expressão “por causa que” para responder por que a vovozinha não ganhou o bolo (“*Por causa do açúcar*”) e ao responder se o porco policial daria o açúcar para o lobo, tornando a história – inclusive o seu final – um todo coerente: “*Ah, eu...eu acho. Por causa que ele...ãñ por causa do bolo da vovozinha dele. Ele... a vovozinha dele não ganhou o bolo ainda, que ele ia fazer o bolo e...e ele não tinha açúcar*”.

Convém lembrar que essas colocações de Piaget (1923, p.157) estão relacionadas com sua experiência sobre a compreensão e a explicação verbais entre crianças da mesma idade, de 6 a 8 anos. Nesta experiência, ele descobriu que existia uma diferença fundamental entre crianças de 6 a 7 anos e as de 7 a 8 anos do ponto de vista de seu esforço de objetividade nas narrativas. A esse respeito já posso afirmar que, de forma análoga aos meninos de 7 a 8 anos pesquisados por Piaget, as seis crianças entre 6 a 7 anos de idade que foram entrevistadas nesta pesquisa manifestaram fidelidade às histórias na hora de recontá-las. Quando fabulavam, como foi o caso de Bernardo na Entrevista I e de Andrea na Entrevista II, eles sabiam e admitiam estarem fabulando quando questionados. Ao recontar a história desconhecida *Lúcia Já-Vou-Indo* na Entrevista I, observei que a imagem do livro que mostra a joaninha na janela da casa da lesma contribuiu para que Bernardo alterasse essa parte inicial da história (“*Assaltaram*

⁵⁷ Justaposição é o fenômeno segundo o qual a criança é inapta para fazer de uma narrativa ou de uma explicação um todo coerente, e a tendência, ao contrário, é pulverizar o todo numa série de afirmações fragmentárias e incoerentes. Essas afirmações são justapostas na medida em que não existem entre elas nem ligações causais ou temporais nem ligações lógicas. Também há ausência de toda expressão verbal marcando uma relação. Essas afirmações sucessivas são em geral todas ligadas pelo termo *e* o qual poderia exprimir-se assim: *isto vai com*. (PIAGET, 1923)

ela, assaltaram ela, uma joaninha assaltou”), embora ele admita ter fabulado após recontar toda a história: “*Ah é, mas é que eu contei a história errada...(...) Não... Ela chegou (a joaninha), ficou conversando e daí ela (a lesma) se atrasou pra festa*”. Cabe destacar que ao alterar essa parte da história e incluir um assalto, Bernardo não estabeleceu nenhuma relação causal entre o fato alterado (assalto) e o restante da história. A imagem da pedra sorrindo também contribuiu para que Bernardo desse vida à pedra, inventando uma fala para ela: “*Você vai atropelar em mim!*”. Convém destacar que tanto a fala da pedra como a invenção de um outro motivo pelo qual o príncipe voltou a enxergar na história da *Rapunzel* (“*Ele fez tanta ginástica que voltou a enxergar*”) não deixam de ser criações que ainda preservam a coerência entre os fatos da história, diferentes da fabulação envolvendo a joaninha num assalto.

No caso de Andrea, ela pareceu inventar um início para a história desconhecida *Lúcia Já-Vou-Indo*, tanto na primeira página (página que contém predominantemente texto escrito) como nas páginas seguintes, onde aparece a imagem do lobo com o *cheeseburger*, provavelmente por ter esquecido o que o texto escrito dizia, conseguindo recontar a história de forma coerente a partir da imagem da xícara de açúcar: *E era uma vez. Quando conheci o lobo, ela fica lá* (Não dá para entender; Andrea está com o livro aberto na primeira página que contém predominantemente texto escrito; vira a página) *E ela disse, ele disse, o lobo disse: - Vocês botou o meu coisa, um coelho no...no meu hambúrguer?* (faz entonação com voz aguda) *Ele disse: - Botei* (faz entonação com voz mais grave; vira a página) *E depois, ele: - Uma xícara de açúcar. Como eu esperava! Um bolo pra minha vovozinha.* Vira a página e diz *Ai, eu vou fazer um bolo pra minha vovozinha! Não tem açúcar, então eu vou pedir pro meu vizinho* (faz a entonação com voz aguda; vira a página) *E ele foi lá...numa casa de palha...pediu um açúcar.* (vira a página) *E ele, e ele...ele...e ele derramou, e ele caindo a porta*”.

Mais adiante, Andrea também alterou a fala do lobo na expressão *Imagine o porquinho como se ele fosse um grande cheeseburger dando sopa* para a seguinte fala: “*E eu queria fazer, eu quero fazer uma sopa com esse...porquinho!*”, ou seja, ela alterou a fala do lobo justamente por compreendê-la mal, substituindo-a por uma outra frase inteira que revela a sua compreensão desta parte da história a partir da palavra *sopa*.

Penso que além do trabalho desenvolvido com histórias em aula, o fato de as crianças se manifestarem espontaneamente durante a minha leitura da história e de responderem a perguntas complementares tanto durante a narrativa como ao final da mesma também contribuiu na sua compreensão e preocupação com a objetividade da narrativa ao recontarem a história desconhecida com o apoio do livro. Considero estes aspectos fundamentais especialmente no que se refere à própria força do método clínico na exploração de territórios pouco conhecidos, uma vez que tanto a experiência que menciono aqui de Piaget (1923) como o método utilizado por ele nessa experiência permitiram-me construir uma metodologia que se relacionasse com o meu problema de pesquisa a luz do aprimoramento de sua própria teoria⁵⁸:

Em todo caso, algo me fica muito claro: podemos ver mais longe e mais profundamente quando utilizamos o apoio dos grandes da história, aqueles que mudaram as perguntas e ajudaram-nos a encontrar novas respostas tanto quanto a continuar formulando perguntas. (FERREIRO, 2001, p.42)

Considerando que entre o pensamento pré-conceptual e o pensamento operatório pode intercalar-se certo número de intermediários (pensamento intuitivo), cabe então a seguinte pergunta: o que foi, afinal de contas, que eu consegui “ver mais longe e mais profundamente” ao utilizar a Teoria da Assimilação de Jean Piaget nessa interação das crianças com as histórias infantis?

Parece-me que um dos pontos fundamentais reside, justamente, na confirmação da teoria no que diz respeito aos raciocínios aparentemente operatórios das crianças em relação às histórias, porém ligados a uma configuração perceptiva.

Penso que os elementos figurativos em jogo na percepção ou na representação apresentam uma papel importante na construção das operações lógicas, uma vez que fornecem uma sinalização ou representação dos dados sobre os quais se apóia o raciocínio.

Ao criar uma categoria diferente do operativo, a dos aspectos figurativos, Piaget estabelece uma dicotomia entre os aspectos operativos e figurativos do pensamento para analisar as relações entre, de um lado, a percepção e os diversos aspectos da

⁵⁸ Já mencionei em outro momento deste trabalho o quanto as obras posteriores de Piaget (1936;1937;1945) foram fundamentais para que ele avançasse em sua pesquisa sobre a lógica infantil, aprimorando inclusive o próprio método clínico.

representação no sentido estrito e, de outro, a inteligência. Cabe salientar que o autor chama “operativo os elementos constitutivos da inteligência e da lógica, desde os esquemas de ações efetivos até as operações reversíveis”⁵⁹ (MONTANGERO, 1998, p.211), ao passo que os instrumentos figurativos limitam-se a fornecer uma cópia ou informações precisas sobre os estados do real, não explicando a verdadeira natureza da inteligência, nem as razões de seu desenvolvimento:

Ora, os aspectos figurativos do conhecimento incidem sobretudo sobre os “estados” da realidade, ainda que se possam perceber, imitar ou imaginar transformações, mas prestando-lhe então um caráter figural, directo (*gestalt* de movimentos, etc.) ou simbólico (imagens de transformações). Os aspectos operativos incidem por seu lado sobretudo nas transformações, ainda que se possa caracterizar operatoricamente um estado como resultado das transformações anteriores, ponto de partida das transformações ulteriores ou situação de transformações nulas ou compensadas. (PIAGET, 1966, p.30)

É nesse sentido que podemos pensar que a história guardada dentro de um livro por si só não é suficiente para que a criança a recontar, nem tampouco a leitura desta mesma história pelo adulto o será, pois para conseguir recontar uma história o que está em jogo são justamente os aspectos operativos do pensamento da criança, ou seja, as ligações temporais, causais e lógicas, que unem os acontecimentos da história e fazem da narrativa um todo coerente, e não a cópia da história enquanto repetição e memorização. Aliás isto seria humanamente impossível, tendo em vista tanto a extensão das histórias dos livros utilizados como o próprio fato de se tratarem de crianças ainda não alfabetizadas⁶⁰.

No entanto, podemos observar que os aspectos figurativos do pensamento tiveram uma grande influência nos raciocínios das crianças pesquisadas. Ao recontar a história conhecida *As sobrinhas da Bruxa Onilda e a roupa nova do rei* (COMPANY, 1997), Andrea ficou pensativa ao ter que responder se as sobrinhas da bruxa eram costureiras

⁵⁹ “...’operativo’ será utilizado para o conjunto das ações exteriores ou interiorizadas que precedem a operação, assim como para aquelas que atingem o nível operatório” M.P, 1961, p.441 (MONTANGERO, 1998, p.209)

⁶⁰ Até mesmo Hermes e Guilherme desistiram de solicitar minha leitura para que pudessem repetir/copiar frase por frase na medida em que recontavam a história. Vale lembrar as palavras sábias de Guilherme a esse respeito no dia seguinte à Entrevista II: “*Né que quando eu fui, da outra vez e ontem, eu consegui contar sem copiar?*”. Então eu perguntei: “*Como assim, sem copiar?*”, e ele me respondeu: “*Sem repetir o que tu dizia*”.

de verdade. Após um pequeno silêncio, afirmou: “*Eram!*”. Ela não compreendeu, portanto, que as sobrinhas da bruxa se fizeram passar por costureiras, talvez porque elas tenham costurado de verdade na história, inclusive fazendo a roupa do rei. Logo mais adiante, Andrea afirmou ao referir-se à roupa nova do rei: “*Foi elas que fizeram*”. Observamos aqui o quanto Andrea permaneceu presa à ilustração do livro, ou seja, à configuração perceptiva (aspecto figurativo do pensamento) que determinou sua compreensão limitada da história ao desconsiderar as ligações causais presentes desde o início da história. De acordo com Piaget (1966, p.486):

(...) o carácter estático das imagens antes dos 7-8 anos tem a ver com o pensamento pré-operatório que ignora as transformações em proveito das configurações ou estados, de tal maneira que as imagens deste nível se ligarão aquilo que parece simples numa tal perspectiva.

Desta forma, podemos pensar a imagem mental como sendo um instrumento figurativo fundamental para a constituição da memória de evocação⁶¹.

O aparecimento das imagens está ligado ao surgimento da função simbólica, por volta de um ano e meio a dois anos, uma vez que as condutas observadas em relação ao objeto permanente, ao espaço sensório-motor, à causalidade etc não necessitam da imagem antes do nível de aquisição da linguagem, do jogo simbólico e da imitação diferida. A imitação assegura a transição entre o sensório-motor e o representativo e a imagem nada mais é que a imitação interiorizada:

Se, (...) imagem é uma imitação interiorizada, o sujeito imita em regra geral apenas o que compreende ou o que está em vias de compreender, o que subordina já a imitação ao funcionamento da inteligência. (PIAGET, 1966, p.25)

Portanto, a imagem nasce da diferenciação entre significante e significado no momento da constituição da função simbólica e na qualidade de imitação diferida, isto é, imitação na ausência do modelo, e interiorizada, permitindo ao sujeito evocar objetos ou acontecimentos já conhecidos (imagens reprodutoras). Neste período, as crianças

⁶¹ Para Piaget e Inhelder (1977), a imagem é sempre o produto de um esforço de cópia concreta e mesmo símile-sensível do objeto, mas esta cópia permanece fundamentalmente simbólica, pois o significado efetivo só se encontra no conceito.

com menos de 7-8 anos preocupam-se com o produto, com o antes e o depois, as transformações não são sua preocupação (PIAGET; INHELDER, 1966). Esta descoberta pode ser pensada também no plano verbal – narrativas das crianças – ao recontarem as histórias.

Tomemos como exemplo a história *João e Maria* (única história escutada em disco CD e recontada sem o apoio do livro), escolhida por Daniela e Alessandra na Entrevista I:

História conhecida: João e Maria (antes de escutar o CD)

Pesquisadora Flávia	Daniela
Como é essa história do <i>João e Maria</i> do disquinho?	<i>Eu só lembro a parte da bruxa.</i>
E como é que é a parte da bruxa?	<i>Era assim: eles tavam...num castelo. Num castelo, numa casa e eles viram uma casa lá (prolonga a palavra “lá” ao falar) em cima e aí eles foram e quando viram a bruxa pego eles e ia botá na gaiola e o João e a Maria pegaram a vassoura deles e depois botaram, queimaram e a bruxa ficou numa gaiola. Só lembro essa parte.</i>

História conhecida: João e Maria (após escutar o CD)

Pesquisadora Flávia	Daniela
Agora tu vais me contar a historinha do <i>João e Maria</i> .	<i>Ai, é difícil. É difícil! Se eu conto a historinha e não lembro mais...Deixa eu me lembrar... (silêncio)</i> <i>Eu só lembro a parte da bruxa...do João e Maria que tavam soltando a pedra...</i>
Soltando a pedra aonde?	<i>Ãn...soltando a pedra nos caminhos... Então...e só.</i>
E depois que ele soltou as pedrinhas?	<i>Ele se perdeu...e foi lá (prolonga a</i>

	<i>palavra “lá”) pra casa da bruxa e botou ela numa, ia botá na...ãh...a bruxa ia botá eles na gaiola e aí eles (fala forte a palavra “eles” para destacar) botaram ela na gaiola e ela se transformou em uma fada. Mas ela...transformou em uma fada...</i>
E é assim que termina a história?	<i>É, mas eu não sei a ...</i>
E eles ficam morando na casa da bruxa?	<i>Não, eles voltam pra casa deles.</i>
Como é que eles voltam se eles não sabiam mais o caminho?	<i>Não. Eles não sabiam o caminho de ir (prolonga a palavra “ir”, destacando-a) pela comida do papai deles. Daí eles se perderam e foram pra casa da bruxa (fala a palavra “bruxa” com força) malvada. Aí o resto eu não sei, o resto eu não me lembro.</i>
E o pai e a mãe deles, eles não vão mais encontrar no fim da história?	<i>Eles foram lá (prolonga a palavra “lá”) na casa da bruxa, pegá os filhinhos deles.</i>
O pai e a mãe?	<i>É.</i>
Hum...E como é que eles chegaram até lá?	<i>O passarinho lev...os passarinho deles tinham levado os pai...o pai e a mãe deles lá (prolonga a palavra “lá”) na casa da bruxa. Por causa que eles sabiam ir e voltar.</i>
E a bruxa tinha poderes, é?	<i>Tinha. O poder era...com a vassoura. Com a vassoura...humm...a vassoura.</i>
E o que é que a vassoura fazia?	<i>Ela voava...também tinha feitiço e também fazia as bruxaria.</i>

Podemos observar que ao recontar a história Daniela vai direto para a parte em que João e Maria encontram a casa da bruxa, valorizando a parte da gaiola. Porém, ela não reconta *como* João e Maria conseguiram colocar a bruxa na gaiola nem *como* a bruxa se transformou em uma fada, ou seja, ela ignora a idéia de processo, embora durante a leitura da história em CD tenha comentado espontaneamente, de forma a antecipar tanto a luta das crianças com a bruxa “*Eles, ela...a bruxa vai lá pra dentro e*

eles puxavam ela por fora” como a transformação da bruxa ao libertarem-na da gaiola “*Aí ela era fada. Virou a voz de fada*”. Observamos que a idéia de processo diz respeito não somente à parte da história referente à gaiola, mas também à própria articulação com as demais partes da história (início e fim), tendo sido necessárias várias perguntas complementares de minha parte em relação a esse aspecto. Quando eu pergunto como as crianças voltam para casa se elas não sabiam mais o caminho, Daniela parece não compreender que o caminho de “ir” é o mesmo de voltar, ou seja: o caminho de levar a comida para o papai é o mesmo caminho da volta para casa deles. Ela não apresenta, portanto, reversibilidade no pensamento, mesmo que tenha explicado depois que os passarinhos “*sabiam ir e voltar*”, quando eu perguntei como os pais de João e Maria conseguiram chegar até a casa da bruxa.

O pensamento pré-operatório pode ser concebido, portanto, como um sistema de noções cuja consideração figurativa dos estados tem mais importância do que a compreensão das transformações e em que, por consequência, as imagens dirigem o pensamento, ao passo que a situação se inverte no nível operatório. Vejamos então a aproximação de Alessandra em relação ao nível operatório ao recontar esta mesma história:

História: João e Maria (antes de escutar o CD)

Pesquisadora Flávia	Alessandra
Como é essa historinha do <i>João e Maria</i> ?	<p><i>Eram dois irmão né que o pai deles só queria comida né. Daí né eles tavam na floresta e eles ficaram me... ficaram assim... repartiram os pão pelo caminho né, menos o irmão dele. Daí né, na volta os passarinho falaram assim: - Vamos voltar e ainda conseguimos comida. Daí os passarinho tinham comido todas as migalhas né. Daí eles, daí né... eles, eles encontraram um, uma casa assim feita de doce, pão de ló, um monte de coisas boas, daí eles entraram. Daí apareceu a bruxa, né. Ela falou: -Entrem, não tenham medo. Podem entrar!</i></p> <p><i>Daí eles entraram... daí a bruxa pegou o irmão dela. Pegou, botou dentro do coisa e fa e... trouxe assim ó</i></p>

né: - Vou te alimentar muito, mas muito bem pra ti ficar gordinho pra mim comer.

Daí a Maria teve que todos dias dá comida pra ele.

Daí a Maria falou assim, daí ele falou: - Toca fora, toca fora!

Como a bruxa não enxergava direito, sabe... ela tocou os coisa fora e daí ela comeu um pedaço né, e botou o irmão dela, que ele tava de costas. Daí a bruxa foi lá ver: - Vamos ver seu dedinho... (Ele pegou um...)Vamos ver se o dedinho está gordinho.

Pegou assim olha, uma coisa, um pauzinho e botou assim no dedo. Daí falou assim ó: - Tá muito magrinho.

Daí, daí... todos dias era assim, né... Daí, daí o passarinho vai na casa do... do pai deles falando assim olha: - A bruxa pegou os seus filhos.

Daí eles foram lá pegar e eles tavam, enquanto ele tava indo lá na floresta pra achar os filhos, eles tavam, ele se soltou lá, que a Maria conseguiu um pauzinho fininho e se soltou... e... botaram a bruxa ali dentro. Daí tentaram puxar a vassoura da bruxa né, daí começaram a cantar: Puxa! Puxa! Puxa a vassoura da bruxa! Puxa! Puxa!

Daí né conseguiram a vassoura e prenderam ela.

Daí, daí depois ele chegou... Agora...

- Ah, agora vocês, eu não posso fazer mais os meus poderes. (muda a entonação da voz)

Daí vem o pai e diz assim ó: - Já pegamos a bruxa.

Podem nos buscar.

- Mas ela tá sem a vassoura, podem tocar nela.

Daí ela voltou transformada, assim ó né ... ãn...: - Ai! O feitiço me transformou em uma bruxa, com vassoura, gato e tudo. Obrigado por ter me libertado!

Daí assim terminou a história e fim.

História: João e Maria (após escutar o CD)

Pesquisadora Flávia	Alessandra
E acabou? (refiro-me à história do disco)	<i>Hum...eu acho que esqueci algumas partes.</i>
É? Quais as partes que tu esqueceste?	<i>Do final...de uma parte assim olha, do...uma parte do começo e essa daí do final. Uma parte do começo, a segunda parte e essa do final eu me esqueci.</i>
Então conta pra mim como é essa parte que tu esqueceste.	<i>Era a do...que ele tava lenhando, que ele tinha que lenhá as coisa, que ele tava cortando as árvores e essa daí do último da...que ela se transforma em boa.</i>
Se transformou em boa?	<i>É.</i>
Como é que ela se transformou em boa?	<i>Queima...que queimassem a vassoura dela aí ela ia ficar boa. Ia se transformar em outra mulher.</i>
Mas então ela era a culpada?	<i>Não. O bruxo transformou ela. Daí só queimando a vassoura ela ia se transformar em mulher de novo e normal.</i>

Podemos observar que Alessandra consegue recontar a história do início ao fim com detalhes, mesmo que as falas dos personagens ao final da história tenham sido recontadas de forma confusa, já que ela anuncia a chegada do pai de João e Maria, bem como sua fala, e reproduz as falas da bruxa e das crianças antes da fala do pai: “Ah, agora vocês, eu não posso fazer mais os meus poderes” (fala da bruxa), “Já pegamos a bruxa. Podem nos buscar” (fala de João ou de Maria), “Mas ela tá sem a vassoura, podem tocar nela” (fala do pai). É interessante notar que Alessandra consegue localizar as partes da história por ela omitidas, inclusive a parte final, conseguindo explicar *como* a bruxa se transformou numa mulher boa. Observamos, no caso de Alessandra, que os estados se subordinam às transformações, uma vez que ela conseguiu recontar toda história com coerência.

Ao encerrar este Capítulo espero ter conseguido aprofundar a idéia de que a estruturação do real é a fonte das operações (Ferreiro, 2001), ao relacionar os aspectos operativos e figurativos do pensamento (Piaget, 1966) com as narrativas das crianças ao recontarem as histórias.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa em questão baseia-se na idéia de que a criança pode não saber ler e escrever, mas ser, de certa forma, letrada ao folhear livros e ouvir histórias que lhe são lidas e contadas. Nesse sentido, observamos que a interação promovida pelos adultos intérpretes-leitores com as crianças contribuiu significativamente em relação ao seu letramento inicial referente à literatura infantil, se considerarmos os avanços obtidos na Entrevista II pelo grupo de crianças selecionado. A esse respeito, tomemos a hipótese de Soares (1998, p.38) no que se refere tanto à aprendizagem como aos usos da leitura e da escrita. Segundo a autora, seriam justamente essas práticas de leitura e de escrita que possibilitariam a transformação do indivíduo, levando-o a um outro estado ou condição sob vários aspectos: social, cultural, cognitivo, lingüístico, entre outros.

Considerando que o objetivo desta pesquisa centrou-se na contribuição da literatura infantil para a construção do pensamento das crianças, e que o processo cognitivo dessas crianças foi entendido aqui como sendo aquele que assinala a passagem dos raciocínios pré-conceptuais (transduções) para a atividade representativa de ordem operatória, tomei como ponto de referência obrigatório as seguintes obras de Piaget: *A Construção do Real na Criança* (1937) e *A Formação do Símbolo na Criança* (1945), uma vez que compartilho com Ferreiro (2001) a idéia de que devemos reivindicar a importância da estruturação do real para o desenvolvimento operatório.

A esse respeito já posso afirmar, especialmente com base na análise dos dados da menina Alessandra, que *tornar-se letrado*, ou seja, ter-se apropriado da escrita através da contação ou leitura de histórias, contribui para tornar-se consciente da necessidade de ter que aprender a ler e a escrever para poder alcançar possibilidades maiores de letramento, como aconteceu com Alessandra quando ela se tornou escritora e leitora do seu próprio livro. Isso significa dizer que essa menina passou a ter uma outra condição social e cultural – não se trata propriamente de mudar de nível ou de classe social, cultural, mas mudar seu *lugar* social, seu modo de viver na sociedade, sua inserção na

cultura (SOARES, 1998). Podemos pensar, então, que a sua relação com os colegas, com o contexto e com os bens culturais tornou-se diferente na medida em que ela também assumiu o lugar de intérprete-leitora.

O fato de a Alessandra conseguir conquistar formas mais complexas de representação conceptual, inclusive da escrita alfabética, sinaliza para a importância da estruturação do real enquanto fonte das operações, e leva-me a inferir que o percurso do pensamento das demais crianças poderá também atingir o grau de letramento alcançado por Alessandra, tendo em vista os avanços significativos das crianças obtidos nas categorias *Letramento* e *Estruturação do Real* já apresentados nos capítulos finais.

Aliás, espero ter deixado clara, ao discutir os resultados desta pesquisa, a existência de um caminho solidário entre *Letramento* e *Estruturação do Real*, inclusive no que diz respeito à confirmação de minha hipótese inicial referente à relação estabelecida pela criança entre suas experiências de vida e as histórias guardadas nos livros.

O ato de escutar, recontar, comentar e discutir as histórias, presente tanto nas entrevistas clínicas como no trabalho escolar com a literatura infantil, privilegiou a narrativa (linguagem) das crianças, justamente por reconhecer a importância da mesma tanto no que diz respeito ao começo como ao avanço da conceituação.

É importante assinalar que as crianças pesquisadas foram solicitadas a estruturarem suas representações das histórias em relação ao espaço, tempo e em relação ao sentido lógico e causal, fundamentais tanto para a compreensão do próprio conteúdo das histórias – na sua grande maioria, histórias fantasistas – como para os relatos de suas experiências a partir da história; relatos esses envolvendo o estabelecimento do princípio de realidade ao conseguirem distinguir o “faz de conta”, ou seja, a fantasia presente nas histórias, das suas experiências vividas no mundo do real. Além disso, essa imersão induzida das crianças no mundo da escrita também contribuiu para o seu conhecimento do objeto livro enquanto objeto sócio-cultural.

Considerando que o meu objetivo ao utilizar o *estudo de caso* como estratégia de pesquisa foi o de expandir e generalizar as contribuições de Piaget (generalização analítica) e não de enumerar frequências (generalização estatística), já posso afirmar que os dados confirmam as colocações teóricas no que diz respeito ao *pensamento intuitivo*

das crianças pesquisadas, as quais manifestaram raciocínios aparentemente operatórios, porém ligados a uma configuração perceptiva. Em outras palavras, de forma análoga às descobertas de Piaget e Inhelder (1966), as crianças preocuparam-se – especialmente na Entrevista I – com o produto, com o antes e o depois, e não com as transformações presentes nas histórias ao recontarem-nas, permaneceram muitas vezes presas à ilustração do livro, à configuração perceptiva (aspecto figurativo do pensamento) de determinadas partes da história, o que acabou determinando a sua compreensão limitada da totalidade da história ao desconsiderarem as ligações temporais, causais e lógicas. Sabemos que são justamente essas ligações que unem os acontecimentos da história e que fazem da narrativa um todo coerente (aspectos operativos do pensamento).

Se na Entrevista I a consideração figurativa dos estados teve mais importância do que a compreensão das transformações – razão dos acontecimentos na história, a qual envolve a idéia de processo –, o mesmo não podemos afirmar com relação à Entrevista II, quando o pensamento das crianças deixou de ser dirigido exclusivamente pelas imagens (ilustrações) do livro e os aspectos operativos do pensamento passaram a exercer predominância na hora de escutar, recontar, comentar e discutir as histórias.

Essas alterações que ocorreram no quadro da representação cognitiva de *todas as crianças pesquisadas* – no período entre a primeira e a segunda entrevista – relacionam-se com a qualidade das trocas simbólicas ocorridas entre as crianças e a professora em situações sistemáticas de interação com a literatura infantil. Tais situações indicam um avanço cognitivo nas crianças não somente em relação à sua capacidade representativa, mas também no que diz respeito à operatoriedade do pensamento, como foi o caso de Alessandra. Observamos, portanto, que a interação da criança com leituras de livros permite a ela desenvolver-se como leitora (e escritora!), uma vez que ouvindo, discutindo e representando as histórias escutadas a criança consegue estabelecer relações entre a linguagem oral e as estruturas do texto escrito.

No entanto, não podemos esquecer que Piaget nunca se ocupou da escrita nem da língua escrita, e que embora “o social” sempre o interessasse, o tipo de interação constitutiva dos objetos culturais não foi uma de suas principais preocupações (FERREIRO, 2001, p.23). Mesmo assim, podemos considerar sua obra como uma teoria geral de processos de aquisição de conhecimento, potencialmente apta para dar conta dos processos de construção de outras noções em outros domínios não considerados

pelo próprio Piaget, como o fez Ferreiro (1985) em sua investigação sobre a aquisição da escrita enquanto processo de compreensão do modo de construção de um sistema de representação.

A idéia de que a escrita constitui-se em um objeto de conhecimento no curso do desenvolvimento da criança esteve presente ao longo desta pesquisa cada vez que a escrita era apresentada para a criança dentro dos livros de histórias infantis, permitindo que sua linguagem oral girasse em torno dessa linguagem escrita a partir da leitura em voz alta do adulto intérprete-leitor.

A importância da linguagem visual presente nos livros de histórias infantis traz à tona, dentro do domínio de conhecimento em questão, a lembrança de que, ao desenhar, se está no domínio do icônico (as formas dos grafismos importam porque produzem as formas dos objetos) e, ao escrever, se está fora desse domínio (a forma dos grafismos não reproduzem a forma dos objetos, nem sua ordenação espacial reproduz o contorno dos mesmos).

É por isso que quando a criança consegue diferenciar aquilo que serve para representar coisas e aquilo que serve para representar a escrita, é levada a realizar um novo esforço intelectual na construção de formas de diferenciação entre os próprios elementos da escrita.

Este primeiro grande período de distinção entre o modo de representação icônico e não-icônico fez parte das investigações de Ferreiro no que se refere aos níveis de representação conceitual da língua escrita (MONTROYA, 1996), e também pode ser observado aqui neste trabalho nos exemplos de avanços significativos das crianças pesquisadas referentes à categoria *Letramento*, especialmente no que diz respeito à subcategoria leitura do texto escrito.

Nunca é demais assinalar que esses processos desvendados por Ferreiro reproduzem, em linhas gerais, a construtividade feita pela humanidade e que a aquisição da escrita passa, necessariamente, por processos de tomada de consciência e/ou conceituação progressiva. Aliás, a esse respeito, Piaget (1972) propõe que todas as ações, todos os atos de criatividade intelectual são processos de abstração reflexionante. Ele serve-se do exemplo da matemática ao explicar que toda a história da matemática é uma história de abstração reflexionante. Nessa mesma direção, hoje já pode-se pensar

na história da escrita como também sendo uma história de abstração reflexionante, pois conforme afirma Ferreiro (1985, p.280) “Para alcançar uma escrita – histórica e individualmente – não bastaria possuir uma linguagem; seria preciso, além disso, certo grau de reflexão sobre a linguagem, que permita tomar consciência de algumas de suas propriedades fundamentais”.

Tomemos então as explicações de Piaget (1972) acerca da hipótese de que a criação do novo ocorre devido a um processo de abstração reflexionante, a fim de responder como acontece a criatividade nessa interação das crianças com as histórias e, ainda, como se explica nas crianças a diferença no recontar uma história de forma a modificá-la (fabulação) ou de forma a preservá-la (narrativa fiel à história).

Embora o objeto livro apresente uma ordem preestabelecida na qual existe uma regularidade da seqüência da história que é visível, tal ordem por si só não basta. Para apreendê-la são necessárias ações ordenadas do sujeito no plano da representação, bem como sua interação com o objeto livro e o adulto intérprete-leitor. Foi através da assimilação de determinadas partes e aspectos da história, como a batida do lobo na casa dos porquinhos, o espirro do lobo, a chegada da polícia etc., que as crianças conseguiram enriquecer tais partes da história e criar as onomatopéias “*Tum! Tum! Tum!*”, “*Achim! Achim!*” e “*Iuiuiuiu*”, respectivamente. Ao criarem esses detalhes, elas conseguiram recontar a história preservando as ligações temporais, causais e lógicas referentes aos acontecimentos da mesma, ou seja, conseguiram interpretar a história no momento em que os personagens e os fatos tinham um significado para elas. Em outras palavras, podemos dizer que a preservação da narrativa fiel à história é uma interpretação da criança, e não uma cópia mecânica da mesma.

Ao recontar a história, a criança ocupa o lugar de intérprete e não de copiadora, até mesmo porque sua estrutura da memória é parcialmente dependente da estrutura das operações (PIAGET, 1975). Isso significa que as interações entre sujeito e objeto são *mais ricas* do que aquilo que os objetos podem fornecer por eles mesmos, e que os conceitos de assimilação e de acomodação são orientados para esta construção inventiva que caracteriza o pensamento. Basta observarmos, nesse caso, os comentários apreciativos das crianças em relação às histórias. Tomemos aqui os exemplos especialmente de Hermes, que criou uma alternativa para a história ao propor uma solução para o conflito revertendo, dessa forma, a história desconhecida, e de

Alessandra, ao interromper sua leitura do texto escrito e fazer comentários referentes à sua interpretação sobre a história.

Como vemos, essa questão da criatividade em relação às histórias é decorrente das seguintes questões: Como a criança assimila a história que lhe é lida ou contada? Como se dá a acomodação nessa construção do pensamento a partir da história?

Considerando que nenhum comportamento constitui um início absoluto, mas que está sempre apoiado em esquemas anteriores, podemos afirmar que mesmo a literatura do tipo fantasista reúne, materializa e traduz todo um mundo de desejos, de grandes sonhos humanos que têm pontos de contato conosco e que são comunicáveis, na medida em que o irreal do fantástico, ao invés de nos apresentar apenas o desconhecido, apresenta-nos aspirações, necessidades e experiências bem *reais* (HELD, 1977, p.25), que permitem à criança alcançar maior sucesso na assimilação da história, no momento em que os personagens e/ou os fatos adquirem uma significação para ela. A esse respeito podemos dizer que é na interação com o adulto intérprete-leitor que a criança aprende, também, a estabelecer relações entre o conteúdo da história e o mundo real, ao relatar suas experiências vividas a partir dessa significação que faz da história.

Essas primeiras formas de interpretação (assimilação) que a criança faz das histórias que lhe são lidas ou contadas são decorrentes das estruturas mentais que possui. A assimilação é necessária na medida em que assegura a continuidade das estruturas, o que significa dizer que não há acomodação sem assimilação, e vice-versa, pois chamamos de acomodação qualquer modificação de um esquema ou estrutura de assimilação pelos elementos assimilados (PIAGET, 1975). Lembremos, nesse caso, das indagações das crianças em relação à história escutada – “*Que leitãozinho?*” (Bernardo); “*Tava morto o porco? Por que eles morreram?*” (Daniela) – e de seus silêncios diante de algumas das minhas perguntas, os quais podem ser entendidos como um esforço no sentido de aproximarem-se da narrativa fiel da história: Mas ela está na casa dela? *Não*. Onde é que ela está aqui? (*pequeno silêncio*) *Na floresta*. Na floresta! *Não tá*. *Ela vai demorar um monte* – afirma Alessandra ao dar-se conta de que a lesma poderá se atrasar novamente para a festa, já que está na floresta e longe de sua casa.

Conforme já mencionei, essas acomodações consistiram, muitas vezes, em fixações de aspectos figurativos do pensamento – portanto, referentes a estados e não a transformações – , em função da assimilação ser ainda egocêntrica e a acomodação,

incompleta. No entanto, o equilíbrio que emergiu gradativamente entre a assimilação e a acomodação teve como resultado sucessivas descentralizações, as quais deram possibilidades a algumas crianças de entenderem a posição dos outros ou dos próprios objetos em relação a elas mesmas.

Para o progresso cognitivo, portanto, não basta a assimilação de informações acerca da história, uma vez que ele implica um processo sistemático de descentralização que é condição necessária para a própria objetividade da criança com relação à história. É a partir desse progresso que surgem as operações reversíveis, assegurando uma harmonia estável entre a assimilação e a acomodação, já que ambas, além de agirem sobre as transformações, podem agir também sobre os estados, conforme mostrei no último capítulo através da história *João e Maria*, recontada por Alessandra.

Finalizando este trabalho, gostaria de comentar, ainda, a implicação pedagógica do mesmo para uma época em que a necessidade de políticas de alfabetização e letramento e de programas de desenvolvimento do letramento torna-se cada vez mais visível em nossa sociedade, bem como a formação de professores que vem ganhando destaque, tendo em vista que o sistema escolar assume a responsabilidade de promover esse letramento.

Se é certo que o letramento é um dos objetivos da escolarização, também é certo que ele é, no contexto escolar, um *processo*, mais que um produto (SOARES, 1998). Pensá-lo como sendo um *processo* pressupõe que o consideremos já desde os primeiros anos, quando as crianças chegam à escola. A partir da entrada da criança na escola, tornam-se importantes ações pedagógicas⁶² que se relacionem com os seguintes aspectos:

- Presença de materiais escritos variados na escola e na sala de aula, para que as crianças tenham acesso, especialmente a livros de literatura infantil. Nesse sentido, o acesso ao acervo de livros da biblioteca também torna-se fundamental.

⁶² Cabe destacar que as ações pedagógicas aqui mencionadas podem estar sendo realizadas em curto prazo pelos professores. No entanto, não podemos desconsiderar a importância das políticas de alfabetização e letramento de longa duração, as quais devem envolver um investimento considerável na formação de professores (cursos e bibliografias para reuniões sistemáticas de estudo, por exemplo) e nos recursos destinados ao acervo das bibliotecas escolares (inclusive livros técnicos destinados aos professores). Esses investimentos, além de qualificarem as ações pedagógicas aqui indicadas, também permitem a reflexão e discussão de muitas outras ações possíveis de serem implementadas pelos professores nas escolas.

- Circulação de livros infantis do tipo realista e fantasista, com qualidade literária, ou seja, que apresentem uma bela trama, divertida ou inesperada, bem como ilustrações que possam auxiliar na compreensão da história lida ou contada. Esses cuidados tornam-se fundamentais no sentido de não restringirem a obra literária infantil a supostos textos que seriam mais adequados a esta ou aquela faixa etária, os quais muitas vezes contam histórias desinteressantes, “chatas”, monótonas e com problemas que nem sequer sensibilizam as crianças. Num ambiente rico do ponto de vista literário, o critério de seleção da história pode ser feito pelo adulto intérprete-leitor ou pelo aluno, tendo em vista que tanto a literatura realista como a fantasista permitem à criança estabelecer relações entre o conteúdo da história e o mundo real.
- Interação das crianças com as histórias infantis, através da leitura em voz alta do adulto intérprete-leitor, já que a escrita apresenta propriedades que não podem ser “lidas” diretamente sobre o objeto, mas através das ações que outros realizam com esse objeto. A mediação social é imprescindível para compreender algumas dessas propriedades da escrita (FERREIRO, 1985). Torna-se implícita aqui a idéia de participação das crianças, através de perguntas e comentários durante a leitura do adulto intérprete-leitor, tendo em vista que a criança também é intérprete, mas em outro nível. Para tanto, os comentários do adulto leitor e suas interrogações sobre o que acontecerá na história são fundamentais tanto para a criação deste clima de envolvimento das crianças com a história, como para fornecer-lhe elementos do ponto de vista cognitivo das crianças.
- Planejamento pedagógico que contemple atividades que levem os alunos a manusearem os livros, a folheá-los e compartilhá-los, e a estender suas opiniões e aprendizagem a murais, dramatizações e manifestações plásticas que traduzam o impacto afetivo e cognitivo da experiência obtida a partir das histórias guardadas nos livros. A organização de situações em que os alunos possam recontar as histórias para os próprios colegas contribui para que eles também assumam esse lugar de intérprete-leitor ocupado inicialmente pelo adulto, além de favorecer o seu esforço intelectual no sentido de aproximar-se da narrativa criada pelo autor da história.

A beleza de acompanhar esse *processo* de letramento inicial das crianças no mundo da literatura e os seus avanços cognitivos encontra-se justamente quando a criança passa a conseguir, além de criar, a escrever histórias para serem lidas. Surge, então, a possibilidade que ela tem de refletir sobre o sistema de escrita. O desafio de pesquisa passa a ser, a partir daí, o de investigar como acontece a estruturação do real na textualidade das histórias escritas pelas crianças.

8 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVICH, Fanny. **O estranho mundo que se mostra às crianças**. São Paulo : Summus, 1983.

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo : Scipione, 1995.

AFFONSO, Rosa Maria Lopes. **Ludodiagnóstico: a teoria de J. Piaget em entrevistas lúdicas para o diagnóstico infantil**. São Paulo : Cabral Editora Universitária, 1998.

AGUIAR, Vera Teixeira de (Coord.). **Era uma vez...na escola: formando educadores para formar leitores**. Belo Horizonte : Formato Editorial, 2001.

ALMEIDA, Cláudia Z. ; ROSSI, Maria Helena W. Leitura de imagens na educação fundamental. **Projeto – Revista de Educação: Artes Plásticas**, Porto Alegre, v. 3, n. 5, p. 9-13, 2001.

BÁRBARA, Aída. Um mergulho no universo literário infantil. **Abigraf em Revista**. São Paulo, v. 18, n. 143, p. 44-52, nov./dez. 1992.

BATTRO, Antônio M. **Dicionário terminológico de Jean Piaget**. São Paulo : Pioneira, 1978.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fada**. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1980.

BECKER, Fernando. **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre : Artmed Editora, 2001.

BECKER, Fernando. A escola e o conhecimento: forma ou conteúdo? In: FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2.; SEMINÁRIO REGIONAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA: ÉTICA, EDUCAÇÃO E MEIO AMBIENTE. 6., 2003, Santa Cruz do Sul. **Anais...Santa Cruz do Sul : EDUNISC**, 2003, p. 58-80.

BOGDAN, Robert C. ; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto : Porto Editora, 1994.

CADERMATORI, Lígia. **O que é literatura infantil**. São Paulo : Brasiliense, 1994.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi bó-bu**. São Paulo : Scipione, 1998.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil**: teoria, análise e didática. São Paulo : Ática, 1993.

COLL, César. As contribuições da psicologia para a educação: teoria genética e aprendizagem escolar. In: LEITE, Luci Banks. **Piaget e a Escola de Genebra**. São Paulo : Cortez, 1987. cap. 8, p. 164-197.

COLOMER, Teresa. Livros infantis na sala de aula. In: TEBEROSKY, Ana. **Aprender a ler e a escrever**: uma proposta construtivista. Porto Alegre : Artmed, 2003. cap. 5, p. 145-180.

CORSO, Helena Vellinho. A representação infantil e a educação pré-escolar. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 18, n. 1, p. 61-70, jan./jun., 1993.

CUNHA, Susana R. Vieira. As transformações das imagens na literatura infantil. In: PILLAR, Analice (Org.). **A educação do olhar no ensino das artes**. Porto Alegre : Mediação, 1999.

DELVAL, Juan. **Introdução à prática do método clínico**: descobrindo o pensamento das crianças. Porto Alegre : Artmed, 2002.

FERREIRO, Emília. **Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño**. México : Siglo Veintiuno Editores, 1979.

FERREIRO, Emília. **Alfabetização em processo**. São Paulo : Cortez Editora, 1986.

FERREIRO, Emília. **Atualidade de Jean Piaget**. Porto Alegre : Artmed Editora, 2001.

FERREIRO, Emília. **Passado e presente dos verbos ler e escrever**. São Paulo : Cortez, 2002.

FERREIRO, Emília ; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre : Artmed, 1985.

FERREIRO, Emília et al. **Chapeuzinho Vermelho aprende a escrever**: estudos psicolinguísticos comparativos em três línguas. São Paulo : Ática, 1996.

GUELFY, Maria Lúcia Fernandes. Literatura infantil: fantasia que constrói realidades. **Revista Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 10, n. 20, p. 131-154, jul./dez., 1996.

HELD, Jacqueline (1977). **O imaginário no poder**: as crianças e a literatura fantástica. São Paulo : Summus, 1980.

KRAMER, Sonia. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v.1, n. 2, p.135-146, jul./ dez. 2000.

MONTANGERO, Jacques; PONS, Francisco. L'introduction du passé et du futur dans la description d'une situation présente: étude du développement de la tendance diachronique. **L'Année Psychologique**, Genève, n.95, p.621-644, 1995.

MONTANGERO, Jacques. **Piaget ou a inteligência em evolução**. Porto Alegre : Artmed, 1998.

MONTOYA, Adrian Oscar Dongo. **Piaget e a criança favelada**: epistemologia genética, diagnóstico e soluções. Petrópolis, RJ : Vozes, 1996.

PANOZZO, Neiva Petry. **Literatura infantil**: uma abordagem das qualidades sensíveis e inteligíveis da leitura imagética na escola. Porto Alegre : FACED, PPGEDU, 2001.

PARSONS, Michael J. **Compreender a arte**: uma abordagem à experiência estética do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo. Lisboa : Presença, 1992.

PARSONS, Michael J. A arte como modelo de compreensão. **Arte & Educação em Revista**, Porto Alegre, v. 3, n. 4, p. 61-69, dez. 1997.

PIAGET, Jean (1923). **A linguagem e o pensamento da criança**. Rio de Janeiro : Fundo de Cultura, 1973.

PIAGET, Jean (1926). **A representação do mundo na criança**. Rio de Janeiro : Record, 1984.

PIAGET, Jean (1932). **O juízo moral na criança**. São Paulo : Summus, 1994.

PIAGET, Jean (1936). **O nascimento da inteligência na criança**. Rio de Janeiro : Guanabara, 1987.

PIAGET, Jean (1937). **A construção do real na criança**. São Paulo : Ática, 2001.

PIAGET, Jean (1945). **A formação do símbolo na criança**: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro : LTC, 1990.

PIAGET, Jean. L'éducation artistique et la psychologie de l'enfant. In: **ART et Education**: recueil d'essais. Paris : Unesco, 1954. p. 22-23.

PIAGET, Jean ; INHELDER, Bärbel. Autobiografia. In: EVANS, Richard. **Jean Piaget**: o homem e suas idéias. Rio de Janeiro : Forense, 1980.

PIAGET, Jean ; INHELDER, Bärbel (1972). Criatividade. In: VASCONCELLOS, Mário Sérgio (Org.). **Criatividade**: psicologia, educação e conhecimento do novo. São Paulo : Moderna, 2001. p. 11-20.

PIAGET, Jean ; INHELDER, Bärbel. [Conferência. proferida no Simpósio Creativity: Moving Force Of Society, 1972, Baltimore. In: GALLAGHER, J. M. ; REID, D. K. **The learning theory of Piaget and Inhelder**. Monterrey : Brooks/Cole, 1981. p. 221-29.

PIAGET, Jean ; INHELDER, Bärbel (1955). **De la lógica del niño a la lógica del adolescente**. Buenos Aires : Paidós, 1972.

PIAGET, Jean ; INHELDER, Bärbel (1966). **A imagem mental na criança**: – estudo sobre o desenvolvimento das representações imagéticas. Porto : Companhia Editora do Minho, 1977.

PIAGET, Jean ; INHELDER, Bärbel. Observações psicológicas sobre o trabalho em grupo. In: PARRAT, Silvia; TRYPHON, Anastasia (Org.). **Sobre a Pedagogia**: textos inéditos. São Paulo : Casa do Psicólogo, 1998.

PIAGET, Jean ; INHELDER, Bärbel. Piaget on Lévi-Strauss: na interview with Jean Piaget by Jacques Grinevald/Jean Piaget, Jacques Grinevald. **New Ideas in Psychology**, Oxford, v.1, n.1, p. 73-79, 1983. Entrevista : Genebra, dezembro de 1973.

PIAGET, Jean ; INHELDER, Bärbel (1969). **Psicologia e pedagogia**. Rio de Janeiro : Forense Universitária, 1976.

PIAGET, Jean ; INHELDER, Bärbel. A teoria dos estágios, relações entre desenvolvimento e aprendizagem, aspectos operatórios e figurativos das funções cognitivas. In: CARMICHEL, L. **Manual de psicologia da criança**. São Paulo : EPU, 1975. v. 4, cap. 2, p. 71-115.

PILLAR, Analice Dutra. Leitura e releitura. In: PILLAR, Analice Dutra (Org.). **A educação do olhar no ensino das artes**. Porto Alegre : Mediação, 1999.

PORTO ALEGRE. PREFEITURA MUNICIPAL. Diretrizes do II Congresso Municipal de Educação encaminhadas ao III Congresso da Cidade. In: CONGRESSO DA CIDADE: CONSTRUINDO A CIDADE DO FUTURO. **Caderno de teses**. Porto Alegre, 2000.

QUINTANA, Mário. **Poesias**. Poema “Das utopias”. Porto Alegre : Globo, 1983. p.112.

RAMOZZI-CHIAROTTINO, Zélia. **Em busca do sentido da obra de Jean Piaget**. São Paulo : Ática, 1984.

RAMOZZI-CHIAROTTINO, Zélia. **Psicologia e epistemologia genética de Jean Piaget**. São Paulo : EPU, 1988.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte : Autêntica, 1998.

TEBEROSKY, Ana. **Aprender a ler e a escrever**: uma proposta construtivista. Porto Alegre : Artmed, 2003.

TEBEROSKY, Ana. Ensinar a escrever de forma construtivista. In: BARBERÀ, Elena. **O construtivismo na prática**. Porto Alegre : Artmed, 2004.

TERZI, Sylvia Bueno. A oralidade e a construção da leitura por crianças de meios iletrados. In: KLEIMAN, Ângela (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP : Mercado de Letras, 1995. p. 91-117.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. São Paulo : Cortez, 2002.

BANG, Vinh. El método clínico y la investigación en psicología del niño. In: AJURRIAGUERRA, Julián de et al. **Psicología y epistemología genéticas**: temas piagetianos. Buenos Aires : Proteo, 1970.

VYGOTSKY, Lev Semenovich (1934). **Pensamento e linguagem**. São Paulo : Martins Fontes, 1989.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Porto Alegre : Bookman, 2001.

9 BIBLIOGRAFIA RECOMENDADA

ALENCAR, Chico. **Cara ou coroa, uma fábula republicana**. Ilustrações: Fabi. São Paulo : Moderna, 1990.

ALMEIDA, Fernanda Lopes de. **Gato que pulava em sapato**. Ilustrações de Cecília. São Paulo : Ática, 1979.

ALMEIDA, Fernanda Lopes de. **A margarida friorenta**. Ilustrações: Lila Figueiredo. São Paulo : Ática, 1980.

ALMEIDA, Fernanda Lopes de. **Pinote, o fracote e Janjão, o fortão**. Ilustrações Alcy Linares. São Paulo : Ática, 1980.

BANYAI, Istvan. **Zoom**. Rio de Janeiro : Brinque Book, 1995.

BELLI, Roberto. **Aladim**. Ilustrações: Belli Studio. [s.l.]: Editora BrasiLeitura, [19--?]. (Coleção Clássicos de Sempre).

BELLI, Roberto. **O bezerrinho Eugênio**. Ilustrações: Belli Studio. [s.l.]: Editora BrasiLeitura, [19--?]. (Coleção Filhotes de Animais).

BELLI, Roberto. **O cãozinho Rex**. Ilustrações: Belli Studio. [s.l.]: Editora BrasiLeitura, [19--?]. (Coleção Filhotes de Animais).

BELLI, Roberto. **O coelhinho Teobaldo**. Ilustrações: Belli Studio. [s.l.]: Editora BrasiLeitura, [19--?]. (Coleção Filhotes de Animais).

BELLI, Roberto. **A ovelhinha Isolda**. Ilustrações: Belli Studio. [s.l.]: Editora BrasiLeitura, [19--?]. (Coleção Filhotes de Animais).

BELLI, Roberto. **O pintinho Plic**. . Ilustrações: Belli Studio. [s.l.]: Editora BrasiLeitura, [19--?]. (Coleção Filhotes de Animais).

BELLI, Roberto. **O potrinho Percival**. Ilustrações: Belli Studio. [s.l.]: Editora BrasiLeitura, [19--?]. (Coleção Filhotes de Animais).

BUARQUE, Chico. **Chapeuzinho amarelo**. Ilustrações de Zivaldo. Rio de Janeiro : José Olympio, 2003.

CAMARGO, Luís. **Maneco caneco chapéu de funil**. Ilustrações: Luís Camargo. São Paulo : Ática, 1980.

CAÑIZO, José Antonio del. **O pintor de lembranças**. Ilustrações de Jesús Gabán e tradução de Charles Kiefer. Porto Alegre: Editora Projeto, 2002.

COMPANY, Mercé. **As sobrinhas da Bruxa Onilda e A roupa nova do rei**. Ilustrações: R. Capdevila. Tradução: Rita E. Garcia Gonçalves. São Paulo, Scipione, 1997.

GUEDES, Avelino. **O sanduíche da Maricota**. Ilustrações: Avelino Guedes. São Paulo : Moderna, 1991.

KING, Stephen Michael. **O homem que amava caixas**. São Paulo : Brinque Book, 1997.

KING, Stephen Michael. **Pedro e Tina: uma amizade muito especial**. Ilustrado por Stephen Michael King. São Paulo : BRINQUE-BOOK, 1999.

PENTEADO, Maria Heloísa. **Lúcia já-vou-indo**. Ilustrações: Maria Heloísa Penteado. São Paulo : Ática, 1980.

ROBB, Jackie ; STRINGLE, Berny. **A história da aranha**. Ilustrações: Karen Duncan e Samantha Stringle. São Paulo : Ática, 1998. (Série Lelé da Cuca)

ROBB, Jackie ; STRINGLE, Berny. **A história do cão**. São Paulo : Ática, 2002.

ROCHA, Ruth. Teresinha e Gabriela. In: ROCHA, Ruth. **Marcelo, marmelo, martelo e outras histórias**. Ilustrações: Adalberto Cornavaca. Rio de Janeiro : Salamandra, 1976.

ROSA, Sônia. **O menino Nito - Então, homem chora ou não?**. Ilustrações Victor Tavares. Rio de Janeiro : Pallas, 2002.

SCIESZKA, Jon. **A verdadeira história dos três porquinhos!** Ilustrações: Lane Smith. São Paulo : Companhia das Letrinhas, 1993.

WERNECK, Cláudia. **Um amigo diferente?** Ilustrações Ana Paula. Rio de Janeiro: WVA, 1996.

WOOD, Audrey. **A casa sonolenta**. Ilustrações: Don Wood. São Paulo : Ática, 1994.

ZATZ, Lia. **Galileu leu**. Belo Horizonte : Editora Lê, 1998.

ANEXOS

ANEXO A – Carta de apresentação

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

27 de junho de 2003.

Sr(a) Diretor(a):

Essa carta tem por finalidade apresentar a aluna Flávia Isaia Pinheiro, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação desta Universidade, e as informações referentes ao seu projeto de pesquisa.

O estudo em questão centra-se na interação da(s) criança(s) com a literatura infantil e apresenta como propósito de pesquisa compreender e explicar como a literatura infantil contribui para a construção do pensamento nas crianças.

A pesquisadora parte da hipótese de que a literatura infantil pode desencadear, através do seu conteúdo, as ações vividas pela criança, ou seja, a criança passa a relacionar suas experiências de vida com o que está no livro. Nesse sentido, a história do livro pode ser pensada como um ponto de partida para a organização do real.

Trata-se de um estudo de caso cuja unidade de análise é a representação cognitiva da criança. A investigação desta unidade de análise será realizada com crianças de 6 e 7 anos de idade que freqüentam uma turma de 1º ano do 1º Ciclo.

A pesquisadora pretende selecionar um pequeno grupo de crianças que fazem parte do contexto desta turma com a finalidade de acompanhá-las de julho a dezembro de 2003, observando as situações de interação do grupo em contextos que envolvem a literatura infantil dentro da escola, também realizando entrevistas clínicas com as crianças.

O referencial teórico utilizado é a teoria de Jean Piaget, em especial as obras *A construção do real na criança* (1937/2001) e *A formação do símbolo na criança* (1945/1990).

Trata-se, portanto, de um projeto de pesquisa cuja intenção é compreender os processos cognitivos e suas inter-relações com a literatura infantil.

Cabe salientar que os resultados decorrentes desta pesquisa serão publicados posteriormente, mantendo-se a confidencialidade dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Tais resultados talvez possam vir a subsidiar práticas pedagógicas de professoras que já trabalham com a literatura infantil na escola, abrindo espaços para posteriores aprimoramentos ou novas pesquisas.

Contamos com a sua colaboração e disponibilizamos o endereço da pesquisadora para contato:

Rua Pedro Weingartner, 212/403 – Bairro Rio Branco – Fone: 33.33.35.91

Atenciosamente,

Dra. Maria Luiza R. Becker (Profª Orientadora)

Flávia Isaia Pinheiro (Pesquisadora)

ANEXO C – Carta entregue à professora

Querida colega:

Está sendo um grande prazer realizar minha pesquisa na tua turma e sou muito grata a ti por isso.

Ao contrário do que imaginas, a contação da história “Um amigo diferente?” foi muito boa no sentido de teres provocado o diálogo a cada página lida/contada. Isso é fundamental para que as crianças possam trazer suas experiências de vida/conhecimento de mundo a partir da história. E isso eu posso te afirmar que aconteceu! (mesmo que a narrativa na primeira pessoa do livro ou as imagens do mesmo não tenham sido tão facilitadoras). O que interessa é justamente essa interação que se estabelece entre a história lida ou contada e os comentários e indagações das crianças. Outro aspecto que destaco como positivo é a atividade de desenho que propuseste após a história (desenhar um amigo diferente). Trata-se de uma atividade que valoriza a representação da criança e que também foi um convite à imaginação: imaginar um amigo que é diferente. Fiquei curiosa para escutar o relato das crianças em relação ao seu próprio desenho: quem é esse amigo(a)? Por que ele é diferente? Onde é que aparece essa diferença no desenho? (novamente, continuar o diálogo, desta vez apoiado no próprio desenho).

Estou muito feliz com os dados que venho obtendo em tua sala de aula. Com a finalidade de enriquecê-los ainda mais, seguem aqui algumas dicas de atividades direcionadas à valorização das formas de representação da criança, as quais podes refletir no que se refere à viabilidade das mesmas “na prática”:

- *Durante a história lida ou contada, continuar abrindo espaço para que as crianças se manifestem, provocando-as com perguntas do tipo “E agora? O que será que vai acontecer? Vocês sabem o que é tal coisa?”, e assim por diante. Objetivo: criar um clima de envolvimento das crianças com a história, aproveitando o seu conhecimento de mundo/experiências vividas a partir do tema da história.*
- *Solicitar que o grupo reconte a história lida ou contada por ti, com o apoio das imagens do livro, as quais tu podes ir mostrando (ou sem o apoio das imagens, como preferirem). Objetivo: desenvolver a capacidade de elaboração da história pela criança através da linguagem.*
- *Discutir o objeto livro com as crianças após a história lida ou contada: tamanho do livro, tamanho das imagens, se a história é boba ou não, se o final poderia ser diferente, se é uma história fácil ou difícil de entender, se a história é parecida com outra que eles já conhecem ou se é uma história diferente das outras, etc. Objetivo: desenvolver a criticidade.*
- *Continuar propondo atividades que valorizem as formas de representação da criança após a história, tais como: dramatizar a história lida ou contada, desenhar e contar aos colegas sobre o seu desenho (desenho de uma parte da história ou de um final diferente para a história), confeccionar fantoches/personagens e cenário para dramatizar a história, confeccionar murais ou painéis que envolvam a história (cada grupo pode ficar responsável pelo desenho de uma parte da história) para recontá-la. Objetivo: oportunizar a representação da criança através do desenho, do faz de conta, incluindo a linguagem (oralidade) como forma de reconstituir a história).*

E para finalizar, volto a dizer que está sendo um imenso prazer conviver contigo e com o teu grupo de crianças.

Obrigada pela acolhida!

Com um beijo,

Flávia.

ANEXO D – Produções a partir da história *O Menino Nito*



ANEXO E – A sala de aula



ANEXO F – Panorama completo das observações

Data	Atividades desenvolvidas com a literatura infantil na escola
1º/07	<ul style="list-style-type: none"> • Busca espontânea de livros infantis por um grupo de cinco crianças – inclusive Hermes e Daniela – na gaveta do armário móvel da sala durante a aula.
07/07	<ul style="list-style-type: none"> • Interação das crianças com os livros na biblioteca; escolha de um destes livros pelas crianças para escutarem a história (história escolhida: <i>As sobrinhas da bruxa Onilda e a roupa nova do rei</i> (COMPANY, 1997); e desenho relacionado à história.
15/07	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura em voz alta na rodinha, feita pela professora: <i>A história da aranha</i> (ROBB & STRINGLE, 1998); e desenho da aranha acompanhado da escrita “ARANHA” numa folha para as crianças colorirem. • Leitura de livros por um grupo de crianças – inclusive Guilherme – durante o recreio na sala. Trata-se de uma nova coleção de livros adquirida pela professora (toda coleção é sobre animais). A professora emprestou para Guilherme o livro <i>A história do cão</i> (ROBB & STRINGLE, 2002) que ela retirou da biblioteca da escola. O livro pertence à mesma coleção daquele lido por ela para a turma nesta tarde.
22/07	<ul style="list-style-type: none"> • Reconstituição oral da história da <i>Pequena Sereia</i> pelas crianças na rodinha, sem o livro. A seguir, a professora também reconstituiu, junto com as crianças, a história do peixe Glub-Glub, levando-as a refletirem sobre o final da história e sobre algumas lições que certas histórias trazem. • A turma assistiu ao filme (em desenho) da história “A princesa encantada”, na sala de vídeo.
05/08	<ul style="list-style-type: none"> • Hora do Conto na biblioteca com a história <i>O sanduíche da Maricota</i> (GUEDES, 1991). A professora contou a história na “televisão” de madeira com tela transparente, como se estivesse passando um filmezinho. A seguir, foi reconstituindo a história junto com as crianças, utilizando desta vez o próprio livro: folheava as páginas do livro enquanto as crianças reconstituíam a história apoiando-se nas imagens. • Folha para colorir o desenho do sanduíche aberto com todos os ingredientes preferidos da galinha.
12/08	<ul style="list-style-type: none"> • A professora adaptou partes da história <i>Cara ou coroa, uma fábula republicana</i> (ALENCAR, 1990) pois tratava-se de uma história longa, com muito texto escrito e com poucas imagens. Ela contou a parte referente à história das abelhas, lendo em voz alta alguns trechos da introdução e conversando com as crianças a respeito do que estava escrito no livro. • Folha para “ligar e colorir”, com o desenho de uma abelha voando sobre as plantas e as flores. Nas plantas havia um pontilhado para ser ligado com o lápis.
02 e 09/09	<ul style="list-style-type: none"> • Primeira entrevista com o grupo de crianças selecionado.
16/09	<ul style="list-style-type: none"> • Continuidade da primeira entrevista com as crianças. • A professora leu em voz alta na rodinha algumas partes da história <i>Um amigo diferente?</i> (WERNECK, 1996), adaptando-as durante a contação. • A professora entregou uma folha para as crianças desenharem um amigo que elas imaginavam ser diferente.
23/09	<ul style="list-style-type: none"> • Finalização da primeira entrevista com o grupo de crianças selecionado.
30/09	<ul style="list-style-type: none"> • Retomada da parte inicial da história <i>O pintor de lembranças</i> (CAÑIZO, 2002) pelas crianças na rodinha. Após essa reconstituição oral apoiada nas imagens do livro e nas indagações da professora referentes à história, a professora seguiu contando a história, inclusive inventando falas para os personagens a partir das

	<p>imagens e do texto escrito.</p> <ul style="list-style-type: none"> • As crianças finalizaram o trabalho iniciado na aula anterior, pintando-o com giz colorido molhado na água. Tratava-se do desenho das lembranças das próprias crianças, acompanhados do registro escrito pela professora da fala da criança junto ao desenho.
07/10	<ul style="list-style-type: none"> • Ensaio da peça “O sonho de Zequinha”, para apresentação das crianças no sábado seguinte pela manhã, em função da comemoração do dia das crianças.
14/10	<ul style="list-style-type: none"> • Hora do Conto na biblioteca com a história <i>Pinote, o fracote, e Janjão, o fortão</i> (ALMEIDA, 1980). A professora utilizou o livro ao ler a história em voz alta e mostrar as imagens para a turma. • As crianças desenharam o que mais lhes chamou a atenção na história.
21/10	<ul style="list-style-type: none"> • A professora distribuiu vários quadradinhos de papel prateado para que as crianças construíssem um desenho com eles, colando-os sobre a folha: “<i>É para fazer um desenho. Fazer o desenho com o pensamento, no pensamento e depois na folha, com os quadradinhos</i>”. • Cada criança contou a história do seu desenho na rodinha. • Três crianças – inclusive Alessandra – buscaram espontaneamente livros infantis na gaveta do armário móvel da sala durante a aula.
28/10	<ul style="list-style-type: none"> • Criação de uma história coletiva da turma a partir de figuras escolhidas pelas crianças em revistas, e coladas no cartão recebido pela professora.
11/11	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura em voz alta, feita pela professora na rodinha, da história <i>O menino Nito</i> (ROSA, 2002). • Construção do menino Nito pelas crianças com sucatas e tinta para pintarem-no.
18/11	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura em voz alta, feita pela professora na rodinha, da história <i>Chapeuzinho Amarelo</i> (BUARQUE, 2003). • A professora indagou sobre os medos das crianças e propôs que elas também inventassem a mesma brincadeira de Chapeuzinho na história: transformar as palavrinhas para não ter mais medo.
25/11	<ul style="list-style-type: none"> • Construção espontânea de um pequeno livro com a escrita de uma história, feito pela aluna Alessandra. • Leitura em voz alta para os colegas, feita pela aluna Alessandra, da história por ela escrita: <i>Mimi, a minha gatinha</i>. • Construção da gatinha da história através de recorte e colagem.
02, 09, 16 e 17/12	<ul style="list-style-type: none"> • Segunda entrevista com o grupo de crianças selecionado.

ANEXO G – Desenho de uma lembrança a partir da história *O Pintor de Lembranças*



ANEXO H – Desenho da história Pinote, o fracote e Janjão, o fortão



ANEXO I – A escrita de Guilherme



ANEXO J – Planilha final de análise das Entrevistas I e II

ANEXO J – Planilha final de análise das Entrevistas I e II Análise das entrevistas com Hermes	<p style="text-align: center;">Entrevista I (02/09/2003)</p> <p>A leitura de imagens exerceu um papel preponderante neste estudo durante a entrevista de Hermes. Foi apoiando-se inclusive nas imagens que Hermes conseguiu: a) tanto evocar as ações passadas da história como deduzir o futuro da mesma; b) situar os objetos, personagens e o ambiente no qual estes estão inseridos e, muitas vezes, indicá-los ou nomeá-los com o dedo: “aqui”, “ali”, “aí”, “aranha!”, “Pé de Maracujá”, “Olha o grilo...”. Chega a referir-se à direção (lado) para o qual os animais estão indo, bem como à direção do olhar da lesma; c) reconstituir mentalmente a causa a partir de um efeito percebido na imagem: “por causa que tá escuro”, “e tem que comer cenoura pra ficar forte”, “por causa que acabou a festa”, “tinha (festa). Tem um monte de balão!”. Hermes afirma, ainda, que a lesma dormiu ao chegar na festa ao final da história, em função dos seus olhos que estão entreabertos na imagem; d) imitar tanto o som da corneta da lagarta e os olhos entreabertos da lesma, como o meu modelo de leitora, ao baixar o livro para compartilhá-lo comigo: “Quando foram arrumar, olha o que aconteceu...”; e) atribuir semelhanças entre a lesma e o caramujo (chama o caramujo de “a outra lesma”) e entre os brotinhos de alface e a planta que aparece no caminho (considera a planta como sendo brotinho de alface também).</p> <p>Além disso, Hermes esforça-se para coordenar as informações referentes à imagem e ao texto escrito no final das histórias, conseguindo prever uma solução para a história desconhecida depois de pensar bastante e acrescentar a informação do texto escrito à sua leitura da última imagem: “Dormiu e... e assistiu a festa”. Quanto a essa previsão de uma solução para a história desconhecida, Hermes parece não compreender a expressão do texto <i>ligeiras como foguetinhos</i>, pois utiliza somente a palavra “foginete” e altera o sentido da expressão do texto para: “Eu acho que vão trazer aquelas abelhinha que soltam foguete”.</p> <p>Há, portanto, uma desvalorização do sentido da expressão do texto a qual também envolve o tempo enquanto duração (<i>ligeiras</i>). Isso acontece ao ter que prever uma situação que envolve tanto o futuro</p>	<p style="text-align: center;">Entrevista II (09/12/2003)</p> <p>A leitura de imagens continuou exercendo um papel de grande importância para o estudo em questão e, desta vez, apontou para os seguintes avanços em relação à entrevista I : a) Hermes já consegue empregar o verbo no futuro ao explicar a imagem: “O açúcar ele vai gastar porque ele já lambuzou todo aqui ó”, “E daí ele se cortou quando ele ia passar”. Também já manifesta o tempo enquanto medição ao descrever o horário marcado no relógio (leitura da numeração dos ponteiros do relógio: “Já era uma...pras cinco”), ao pensar que a festa era no mesmo dia em que a lesma se arrumava (“Na hora que ficou de noite eles já dormiram”) e ao responder quanto tempo o lobo ficou preso (“An...quarenta dias, por causa que a barba dele já tá grande ó...”), relacionando medição do tempo com a causa. Além disso, apóia-se na imagem para ordenar os animais que aparecem no trajeto, conseguindo relacionar os que estão na linha de empate, em primeiro lugar (simultaneidade): “Essa daqui tá por primeiro ó...”, “Vão chegar antes, antes dela chegar”; b) Consegue, ainda, utilizar outras expressões que marcam a distância e/ou as posições entre personagens e objetos, como “bem pertinho”, “tava mais ainda, porque...” (mais à frente ainda), “até a casa dela”, “é bem longe”, “ficou no meio de novo”, “em cima dele”, “num outro vizinho, numa outra casa”; c) Também explica ao descrever outras imagens, utilizando “porque”, “por isso que” e “se não”: “Por isso que ele tá ocupado. Se não, risca toda a cara dele”, “Não espirre, senão destrói e tu vai preso!”; d) Além de imitar o meu modelo de leitora, recontou as histórias fazendo a entonação das vozes da lesma e da libélula, bem como do primeiro e do segundo porquinho nos diálogos. Inventou tanto a fala do policial ao fazer uma voz forte e rouca, como onomatopéias ao imitar o som da batida do relógio (“Bim! Brrim!”), o espirro do lobo (“Achim! Achim!”) e o som da mordida do lobo ao comer seu cheeseburger (“Krrau!”). Também tocou na sua própria barriga com as mãos ao me indicar/explicar que a barriga do lobo ficou maior depois que ele comeu os dois porquinhos: “Daí um porquinho aqui e um porquinho aqui”; e) consegue contar boa parte da história conhecida de forma coerente e, em outro momento, resume toda a história espontaneamente incluindo, desta vez, a segunda parte da história: “a libélula fazeu festa na casa dela e ela, quando ela chegou com uma folha, ela dormiu”. Observa-se que Hermes consegue organizar sua frase adequadamente nesta parte referente ao final da história, embora continue omitindo o motivo de terem trazido a lesma na folha. Ele também esforça-se para ajustar suas frases que antecipam o final da história até conseguir empregar o verbo dormir no futuro. Além disso, a palavra “agora” parece indicar/sugerir uma ação futura: “Mas ela, Quando ela chegou já com uma folha, a libélula trazendo ela, ela dormindo no sofá dela. Ela agora ela dormiu, ela tava vindo e dormiu, <u>ela foi na hora e daí ela chegou lá e foi dormir no sofá dela</u>” (p.58). Suas frases relacionadas com o final da história também demonstram coerência ao explicar a ação da lesma ao chegar na festa com sono: “E daí, um antes assim, ela chegou atrasada e querendo dormir por</p>
---	--	--

<p>(sem imagem), como o tempo enquanto duração. Ao referir-se, então, à segunda festa (festa na casa da lesma), Hermes conserva o atraso da lesma novamente, ao afirmar: “E daí <u>ela chegou muito atrasado</u>, essas aqui pegaram uma folha e buscaram ela”. O modo como reconta esta parte final da história confirma a idéia de que Hermes ainda não consegue estabelecer relações causais de forma adequada entre os fatos do final da história, justamente por envolverem aspectos que se relacionam ao tempo futuro, ou seja, ao invés de recontar “E daí, <u>para que ela não se atrasasse</u> (idéia de futuro), essas aqui pegaram uma folha e buscaram ela”, Hermes menciona o atraso no passado (“ela chegou muito atrasado”) como se a lesma já tivesse chegado na festa, o que interfere na relação antecedente conseqüente, necessária para atribuição da causa.</p> <p>É interessante notar que Hermes iniciou a história conhecida de trás para frente, folheando página por página ao me mostrar o livro. Já nas situações seguintes isto não aconteceu, provavelmente devido a dois fatores: a) <u>ao meu modelo de leitora durante nossa interação</u>: a preocupação revelada por ele em relação ao texto escrito e sua afirmação de não saber ler como a sua profª e eu, parece ter exercido uma forte influência no que se refere à sua imitação do meu modelo de leitora, pois ele chega a propor que eu leia para ele repetir frase por frase da história. Esta atenção ao meu modelo de leitora pode ser estendida também à forma como eu manuseava os livros durante o ato de leitura, pois sua leitura de “trás para frente” não se repetiu nas situações seguintes à minha leitura. Na história desconhecida, por exemplo, Hermes manuseou as primeiras páginas e retrocedeu, iniciando a história na primeira página do livro (nesta situação aparece a necessidade de apoiar-se às imagens iniciais do livro para conseguir evocar e ordenar os fatos que acontecem na história de forma a respeitar a seqüência da história no livro); b) <u>aos fatos da história conhecida serem desinteressantes por não envolverem uma trama ou conflito, podendo ser contados inclusive de trás para frente</u>. Já os fatos da história desconhecida mostram-se mais interessantes para Hermes, pois ele arrisca-se a recontar do seu jeito, compreendendo as relações causais entre os acontecimentos da história, em especial a primeira parte da história:</p>	<p>causa que fizeram de noite outra...ãa a festa”. Observa-se que Hermes, apesar de continuar sustentando a idéia do atraso da lesma, passa a utilizar “por causa que”, mesmo omitindo o motivo pelo qual as libélulas tiveram que levar a lesma na folha: “Por causa que os... a libélula viu ela e... e procurou ela pra botar na folha”. Ele responde que se a lesma não fosse na folha e continuasse caminhando, ela chegaria na hora da festa, o que confirma que ele omite a causa justamente por não compreendê-la. Ao ser indagado sobre por que colocaram a lesma na folha, por exemplo, ao invés de explicar a verdadeira causa, a qual envolve a duração do tempo, ele explica apoiando-se no tamanho da lesma na imagem: “Pra...Como é que eles iam levar? Ela é gigante. Como é que eles iam levar?” (p.61); g) desta vez consegue acrescentar detalhes em relação à peruca da lesma (p.53) e também em relação à parte final da história: “E depois ela caiu e tinha que ir a pé”, “Chegou pra dormir”. Invento que o lobo queria comprar um suco para tomar junto com o sanduíche e que o lobo fará um cheeseburger com o porquinho morto. Também invento a manchete que foi escrita no jornal: “O lobo mau está preso” (p.69). Além disso, Hermes imagina que o terceiro porquinho e a polícia tenham visto os dois porquinhos na barriga do lobo, já que a barriga dele estava grande quando chegou na casa de tijolos.</p> <p>O fato de saber o que é e para que serve uma carta e um jornal, permitiu que Hermes recontasse a história fazendo referência tanto ao conteúdo da carta e do jornal (criação de uma manchete para a notícia) como ao ato de leitura: “Daí ela ficou lendo devagarinho...”.</p> <p>Hermes também apóia-se no texto escrito ao antecipar cenas da história, inclusive empregando o verbo no futuro: “E daí o terceiro porquinho ia ser grande e não vai... ele não vai ficar no meio, tu quer ver?” (p.65). Desta vez aparecem mais antecipações do que acontecerá na história, conseguindo até mesmo antecipar toda história conhecida já desde o começo, não necessitando manusear as páginas seguintes (vai e vem mentalmente), o que pode ser atribuído ao avanço no estabelecimento de relações causais entre os fatos da história (Hermes utiliza várias vezes palavras como “por causa que”, “porque”, “pra” e “mas” ao explicar o que se passa na história): “Mas ela fechou a porta pra ninguém roubar as coisa ela”, “O terceiro mano que era irmão dos dois porquinhos sabia que ele tinha comido os dois porquinhos por causa que a barriga dele tava cheia”, “Botou peruca, se arrumou, mas a festa terminou na hora que ela foi”.</p> <p>Hermes reconta a história desconhecida página por página e sabe que é necessário virar a página do livro para confirmar ou não suas previsões em relação à história. Aliás, as situações referentes às antecipações aumentam especialmente nos momentos em que Henrique escuta as histórias e as reconta. Ele consegue antecipar o que acontecerá na história a partir da minha leitura, fazendo comentários apreciativos ao justificar ou criticar o texto que leio, criando alternativas para as histórias e inclusive propondo uma solução para reverter a história desconhecida: “Ele resolveu comer os dois porco. É um burro. Por que não deixou... montou as casa e acordou os porco e pediu pro terceiro, que o terceiro dá”. Responde que o lobo é malvado, mas logo em seguida muda de</p>
--	---

<p>chega a pensar que a história finalizará nessa primeira parte em que a lesma chega atrasada para a festa, o que não deixa de ser coerente. Ao mesmo tempo, é surpreendido pela continuidade da história.</p> <p>As informações do texto escrito também são consideradas por Hermes quando ele evoca onde está o personagem (espaço): “...debaixo de não sei...Debaixo do Pé de Maracujá”; quando ele preocupa-se em nomear a personagem principal, iniciando as histórias com “Era uma vez” (conhecimento sobre práticas de leitura e escrita); e quando ele indaga-me como é o nome da aniversariante (libélula), pois até então chamava-a de abelha, embora na segunda parte da história desconhecida tenha utilizado as palavras “ele” e “dela” sem deixar claro sobre qual personagem se tratava, justamente por não nomear as personagens (organização do pensamento): “E daí a libélula teve uma idéia, botou todos bilhete dela, entregou todos bilhete e que o aniversário era dela” (dela quem?).</p> <p>Muitas palavras e expressões utilizadas pela autora da história desconhecida remetem à idéia de tempo. Observa-se que Hermes comenta, com base na informação fornecida pelo texto escrito, que os convidados “Já tão até lá, na festa”. Tal comentário implica a noção de simultaneidade ao conseguir evocar uma cena anterior (tempo enquanto ordenação). O fato de conseguir antecipar uma solução com base na própria história, confirmando-a logo em seguida, também está relacionada com a ordenação do tempo (“Eu disse!”). Mesmo utilizando palavras referentes ao tempo enquanto duração (diz a palavra “demorou” vagarosamente, acrescentando “muitíssimo”; utiliza as palavras “muito atrasado” e “devagarinho”; afirma que a aniversariante “dormiu, dormiu, dormiu bastante”, prolongando a ação ao repetir o verbo justamente para intensificar a duração do tempo), Hermes apresenta uma idéia vaga em relação ao tempo enquanto medição (quantidade de tempo gasto pela lesma para chegar na festa), especificando-o somente no início da história: “...bateu no relógio <u>três horas</u> e ela foi devagarinho”. Apóia-se aqui tanto em uma das informações do texto escrito (<i>três horas</i>) como na imagem do relógio. Além disso, ao manifestar o</p>	<p>opinião, justificando sua resposta. Mesmo assim, afirma que está certo o lobo ir parar na cadeia porque ele comeu os dois porquinhos e espirrou na casa de tijolos. Nota-se, portanto, a relação estreita entre o avanço das relações causais e o avanço do item 2.6 que envolve inclusive sua imaginação ao buscar uma saída para reverter a história.</p> <p>Hermes consegue recontar a história desconhecida aproximando-se do estilo do texto (o narrador é o lobo), pois ele reconta até a parte da morte do primeiro porquinho como se fosse o lobo narrando. Isto acontece porque ele imita o meu modelo de leitora. Desta vez, ele consegue reproduzir inclusive os diálogos, tanto da história conhecida (entre joaninha e lesma, e entre libélula e lesma) como da história desconhecida (entre lobo e porquinhos). Cabe chamar a atenção que, ao fazê-lo, ele anuncia a fala dos personagens nos diálogos que seguem (“A joaninha pediu...”, “Daí a libélula disse...”, “Daí ele respondeu...”), o que envolve a manifestação do tempo enquanto ordenação (antes/depois). Quanto a este aspecto, Hermes consegue narrar as ações que se sucedem na história acrescentando novas palavras, como “e depois”, “já na hora”, “no dia”, “mas então”, “na hora que ficou de noite”, “e daí um dia”, “um dia antes”, “às vezes”, “mas agora”. Também manifesta o tempo enquanto duração várias vezes, especialmente nesses discursos diretos ou indiretos entre os personagens: “A joaninha pediu pra ela ir depressa”, “Tem que chegar rapidinho, se não tu perde”, “E daí eu dei um espirro bem longo”. Repete o verbo “olhando” para prolongar a ação, acrescentando a palavra “demorando” ao afirmar que “O grilo estava só olhando o relógio, assim...olhando, olhando, demorando...”.</p> <p>Hesita ao recontar quando a frase exige coordenação entre a idéia de tempo enquanto duração e as palavras e expressões utilizadas no texto as quais remetem também à idéia de tempo: a) na parte do texto que diz <i>Mal acabou de ler, Lúcia já se foi preparando para a festa. Queria se pôr a caminho imediatamente, embora faltasse ainda uma semana</i>, Hermes reconta: “Ela se arrumou rapi... ela se arrumou rápido e... tava fechando a porta da casa, mas não deu tempo” (p.60), demonstrando dúvida ao empregar a palavra <u>rápido</u>, já que a lesma era devagar e fazia tudo devagar. Por isso, acaba explicando na mesma frase que “não deu tempo”; b) Ao recontar a parte em que a libélula propõe que a próxima festa seja na casa da lesma, o texto revela o motivo: <i>Sendo a festa na sua casa, é impossível você chegar atrasada</i>. Hermes reconta “Mas tu vai ter que chegar atrasada” ao tentar aproximar-se da fala da libélula (p.60), tendo iniciado a frase anterior, também referente a essa idéia, com “não”, “ãn” e pausas. Após a minha intervenção, ele surpreende-se com o que disse e modifica a frase: “Não! Tem que chegar rapidinho, senão tu perde”. Tal fato confirma a minha intervenção anterior, quando Hermes recontava: “A joaninha pediu pra ela ir devagar” (p.60). Ao surpreender-se com isso, modificou a frase: “Vamos! Depressa...”.</p> <p>Ao mesmo tempo, Hermes consegue empregar expressões sinônimas, isto é, que não alteram o sentido do texto: “eu dei um espirro bem longo” e “... eu vou lanchar esse aí de lanche”.</p>
---	--

<p>tempo enquanto medição, não consegue coordenar as partes desse tempo com o todo, porque pensa que o tempo que a lesma demorou para chegar na festa é o mesmo tempo que ela gastou ao trancar a casa para ir à festa: três horas.</p> <p>Hermes consegue reproduzir o que o texto “diz” (sentido literal) ao fazer uso de palavras e expressões do texto escrito (“bateu no relógio três horas”, “todos passaram por ela”, “ela deu doce”), embora não tenha reproduzido o discurso direto dos personagens em nenhum momento. Quanto à compreensão do vocabulário, Hermes pensa que o Pé de Maracujá é a libélula e altera a expressão <i>ligeiras como foguetinhos</i> para “aquelas abelhinhas que soltam foguete”, conforme já mencionei anteriormente. No que se refere também à libélula, ele parece não conservá-la como sendo a mesma personagem em função de duas imagens que se sucedem: imagem da libélula com as asas fechadas e cobertas pelo lençol, e imagem da libélula voando depois de acordada: “O aniversariante tava dormindo, dormindo e daí veio a ...”). Também ficou pensativo ao ter que denominar a barata ao final da história, provavelmente devido à sua posição na imagem (a barata está em pé).</p> <p>As imagens que sugerem uma idéia não dita são comentadas por Hermes e remetem à idéia de classe, tamanho e quantidade: “Ah, essa daqui é mais grande”, “Tem um monte de balão!”, “Comeram até já o bolo! Não tá mais aí”, “Olha! Parece uma lagoa”. Seu comentário apreciativo referente à primeira parte da história desconhecida também apóia-se na imagem do livro e remete à idéia de causa: “Quem mandou ela ser burra?!”, ao referir-se ao atraso da lesma para chegar na festa e aos poucos docinhos que sobraram.</p>	<p>Faz questão de referir-se ao nome da lesma e do lobo, e também ao nome dos animais como a lagarta, o besouro e a joaninha, embora não consiga denominá-los, solicitando minha ajuda. O mesmo acontece com o nome da pedra e com a libélula (chama a libélula de pé de maracujá, de lesma e de lagarta).</p> <p>Também continua alterando o sentido da expressão do texto <i>ligeiras como foguetinhos</i>: “Um dia antes, toda família de lagarta <u>deram foguete</u>, tava preparando toda festa”, “E daí, <u>a família foguete</u>... pegou uma folha pra... e daí levaram e ela caía”. Também altera o sentido da expressão <i>E a sua velha vovozinha pode ir às favas</i> para: “Ô, aquela velhota lá, aquela velha... vai pedir pra ela”, ao considerar apenas a palavra <i>velha</i>, a qual compreende.</p> <p>Parece querer buscar, durante seus “ãn” e suas pausas uma palavra adequada ao contexto da parte que está contando. Utiliza a palavra “saudade”, inadequada para o sentido da história. Há aqui relação com a causa (motivo pelo qual a lesma parou de chorar): “E daí ela parou ãn morrendo ãn de... saudade”.</p> <p>Ao responder que o lobo não conseguiu a xícara de açúcar na história, mas que mesmo assim ele conseguiu fazer o bolo, Hermes baseia-se tanto na história como na sua experiência de que é possível fazer bolo sem açúcar (bolo de negrinho que a sua mãe faz!).</p> <p>Realizou a tarefa sem preocupar-se com o fato de não saber ler, inclusive mencionando que leria. De fato, Hermes conseguiu “ler” a primeira página da história desconhecida, página que contém predominantemente texto escrito que inicia com a letra E ilustrada (ilustração da letra com tijolos, palha e madeira), recontando: “Era uma vez um porquinho. O porquinho tava montando a casinha dele, uma de palha, o outro de... de madeira e o outro de tijolo” (p.67).</p> <p>São raros os momentos em que se refere a “ela” e “eles” na história conhecida sem ficar claro ao ouvinte de quem se trata. Já na história desconhecida, em alguns momentos não fica claro quem é o personagem “o outro” (porquinho) e “ele” (terceiro porquinho), nem quem faz a ação: “Pegou no meio e derrubou”.</p> <p>Hermes chama de minhoca tanto a personagem principal como as próprias minhocas da história (lesma e minhoca).</p> <p>Afirma que a lesma também ganha convite para a segunda festa, não diferenciando a dona da festa de seus convidados, provavelmente em função da imagem da história que indica as libélulas preparando a festa e distribuindo os convites, e não a lesma, o que pode realmente vir a sugerir que a lesma seja mais uma convidada e não a própria dona da festa. As imagens do livro também atribuem vida às flores e à pedra, as quais ganham olhos, nariz e boca. Hermes consegue distinguir realidade de fantasia em relação a essas flores que aparecem na imagem, pois sabe que flor não pula, mas a da história tem que pular para ir na festa. Ainda afirma que a pedra pulava em todo lugar. Também consegue inventar a partir de outras imagens: grilo e relógio, grito do policial ao microfone e fala do policial para o porco na cadeia.</p>
---	--

ANEXO K – Livro confeccionado por Alessandra



A MÃE COMEZE
 DE ALÉXIA PADO
 DIZIA
 MINHA FILHA
 PAPA VOCE
 É ALÉXIA
 DIZIA MÃE

VAO
 ZABE
 AVOU
 TAPÉ
 QUE
 TETE

DE TER
 VMA
 T-EAN
 FAVOU

HA EU
TWO
M GA
DEDE
EALERT