

CONTRIBUIÇÕES DO MÉTODO CLÍNICO DE PIAGET EM UM ESTUDO DE CASO

Flávia Isaía Pinheiro¹

Resumo

Este trabalho apresenta aspectos teórico-metodológicos utilizados na pesquisa *Piaget e as histórias infantis: uma aproximação possível para alfabetizar letrando* (PINHEIRO, 2004) cujo propósito era compreender e explicar como a literatura infantil contribui para a construção do pensamento das crianças. A investigação foi realizada com um grupo de seis crianças que freqüentavam uma escola pública da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.

Palavras-chave: Teoria de Jean Piaget. Entrevista clínica. Literatura infantil.

Introdução

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 conhecimento².

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.

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

¹ Pedagoga, Psicopedagoga e Mestre em Educação, UFRGS. Professora da Escola Municipal de Ensino Fundamental Heitor Villa Lobos. Endereço: Av. Santos Dias da Silva, s / nº - Bairro Mapa – Porto Alegre / RS. Fone: (51) 3319.1413 / 96920971. E-mail: fpisaia@terra.com.br.

² 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 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).

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, utilizei 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 frequências (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. 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 na próxima seção.

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.

O Estudo 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), busquei subsídio metodológico nos estudos de Montoya (1996) e Corso (1993) no que se refere à avaliação do processo cognitivo. 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 foram investigadas, 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.

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 procurava 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 entrevista³.

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 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

3 Se recorrermos às principais etapas do método clínico (VINH-BANG. El método clínico y la investigación en 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.

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 cooperação⁴, necessária para conduzir o indivíduo à objetividade:

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 freqüência 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

⁴ 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.

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.

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.

As Entrevistas Clínicas

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

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
<p>“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”.</p>	<p><i>Tava morto o porco?</i></p>
<p>Tava morto.</p>	
<p>“(…)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...”</p>	<p><i>Por que eles morreram?</i></p>
<p>Do que tu achas que eles morreram?</p>	<p><i>Ah, não tenho nem idéia... (fala baixinho)</i></p>
<p>Desabou a casa!</p>	<p><i>Caiu em cima deles e eles morreram, né?</i></p>

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.

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. Sentava-me com a criança nas almofadas que eu havia colocado no chão e mostrava-lhe a história desconhecida só no segundo momento da entrevista a ela destinada.

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.

Discussão dos Resultados

Podemos observar, no quadro a seguir, que todas as crianças avançaram na tarefa referente à história desconhecida na Entrevista II⁵, 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.

QUADRO 1

Avanços significativos das categorias Letramento e Estruturação do Real, a partir da Entrevista II

	<i>Entrevista II: avanços significativos</i>	
--	--	--

⁵ Leia-se, no Quadro 1, L como Letramento (L+ ou L=) e ER como Estruturação do Real (ER+ ou ER=).

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).

Conclusões

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.

Referências Bibliográficas

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.

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.

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.

DELVAL, Juan. **Introdução à prática do método clínico**: descobrindo o pensamento das crianças. Porto Alegre : Artmed, 2002.

FERREIRO, Emília ; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre : Artmed, 1985.

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 : FAGED, PPGEDU, 2001.

PIAGET, Jean (1926). **A representação do mundo na criança**. Rio de Janeiro : Record, 1984.

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.

TEBEROSKY, Ana. **Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista**. Porto Alegre : Artmed, 2003.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre : Bookman, 2001.