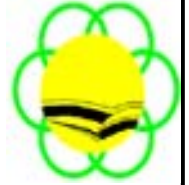




**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO, LINGUAGENS E  
FORMAÇÃO DO LEITOR**



## **LITERATURA E EDUCAÇÃO: ação argumentativa na discussão de histórias**

**Freitas**

**Alessandra Cardozo de**

**Natal-RN**

**2005**

**ALESSANDRA CARDOZO DE FREITAS**

**LITERATURA E EDUCAÇÃO: ação  
argumentativa na discussão de histórias**

Tese apresentada ao Programa de  
Pós-Graduação em Educação, da

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: **Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marly Amarilha**

Natal-RN

2005

**ALESSANDRA CARDOZO DE FREITAS**

**LITERATURA E EDUCAÇÃO: ação argumentativa na discussão de histórias**

COMISSÃO JULGADORA

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marly Amarilha (UFRN - Orientadora)**

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Norma Sandra de Almeida Ferreira (UNICAMP)**

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Silvia Helena Vieira Cruz (UFC)**

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Márcia Maria Gurgel Ribeiro (UFRN)**

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Denise Maria de Carvalho Lopes (UFRN)**

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Maria Sá de Carvalho (UFC - Suplente)**

---

**Prof.<sup>o</sup> Dr. Marcos Antonio de Carvalho Lopes (UFRN - Suplente)**

Natal - RN, \_\_\_\_ de \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

## **Aos companheiros dessa travessia, meus sinceros agradecimentos!**

- Agradeço primeiramente a **Deus**, como forma de externar meus agradecimentos a todos, que, direta ou indiretamente, contribuíram com a realização deste estudo, e pela fé em persistir neste ato;
- à minha amada família, nas pessoas de meus pais, **Orlando e Severina**, de meus irmãos, **Andréa, Adriana e Alexandre**, de minha sobrinha/irmã querida, **Monique**, pelo incentivo e confiança na concretização deste sonho e pela compreensão nos momentos de ausência em função do estudo;
- à professora e orientadora **Marly Amarilha**, para quem não encontro palavras que expressem toda a sua valiosa contribuição à minha trajetória como acadêmica e "aprendiz" de pesquisadora; por seu exemplo de educadora sensível à ação educativa por meio da leitura de literatura, persistindo sempre na idéia de que "as fadas não estão mortas";
- aos professores **Márcia Gurgel, Denise Carvalho, Norma Sandra, Sílvia Helena, Leiva Leal, Tânia Câmara e Marcos Lopes**, pelas orientações nos seminários doutorais, que se revelaram imprescindíveis ao texto final apresentado;
- à professora e amiga **Maria do Carmo**, pelo olhar preciso e carinhoso às linhas e entrelinhas do meu escrito;
- aos professores do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação, em especial aos professores **Adir e Aparecida Queiroz**, pelos saberes compartilhados nas disciplinas cursadas durante o mestrado e o doutorado;
- aos funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação, em especial **Radir, Milton, Edenise e Letisandra**, pelo acolhimento nos momentos de solicitação e ajuda;
- aos amigos da linha de pesquisa Educação, Linguagem e Formação do Leitor, particularmente **Lucila, Almaíza, Aspásia, Miriam, Rosário, Ivan Cabral, Diva, Hugo, Danielle, Nívea e Cláudia**, pelo compartilhar de conhecimentos nos ateliês e pela alegria contagiante nas confraternizações do grupo;
- aos alunos, professores e funcionários do Campus Avançado Walter de Sá Leitão, em especial, os professores **José Evangelista, Cássia, Conceição e Silvano**;
- aos alunos, professores e funcionários da Escola Municipal Prof<sup>a</sup> Maria Alexandrina Sampaio, principalmente **Francisco José, Rosângela, Sara, Adriana, Samira, Roberto, Rosana, Esmeraldina, Ector, Neves, Ademar, Nilton, Gilberto, João Neves, Marinalva, Jédna, Eliane, Enoque e Lenin**;
- aos parentes, de forma extensiva, principalmente **vó Celina, tia Joana (Vita), tio Otávio, Francisca, Bruna, Patrícia, Klebson, Iriam, Izáira, Cida, Bezerra, Junior, Alane e a pequena e meiga Ivanna**;
- ao amigo e colaborador **Raimundo Sobrinho**, pelos inúmeros auxílios técnicos e pelo incentivo à realização deste trabalho;
- aos amigos, muitos, que, como irmãos me acolhem e me ensinam a crescer: **Lúcia Pessoa, Gilton Sampaio, Canindé (Bibiu), Sérgio, Isabel, Verônica, Flávia, Cristiano (Tito), Fátima, Adriano Gomes, Vera, Ricardo, Graça, Almino...**
- ao estimado **Beethoven Neto**, pela presença brincante ao meu lado nos momentos de estudo.

"Veio a boneca. O doutor escolheu uma pílula falante e pôs-lhe na boca.

- Engula dum vez! - disse Narizinho, ensinando a Emília como se engole pílula. E não faça tanta careta que arrebenta o outro olho.

Emília engoliu a pílula, muito bem engolida, e começou a falar no mesmo instante. A primeira coisa que disse foi: 'Estou com um horrível gosto de sapo na boca!' E falou, falou, falou mais de uma hora sem parar. Falou tanto que Narizinho, atordoada, disse ao doutor que era melhor fazê-la vomitar aquela pílula e engolir outra mais fraca.

- Não é preciso - explicou o grande médico. Ela que fale até cansar. Depois de algumas horas de falação, sossega e fica como toda gente. Isto é 'fala recolhida', que tem de ser botada para fora."

Monteiro Lobato

## RESUMO

Focalizamos nesta tese a atividade de discussão de histórias do gênero contos de fadas em aula de leitura de textos de literatura infantil. O objetivo principal é investigar a ação argumentativa no processo de mediação pedagógica na atividade de discussão de histórias. A constatação que fazemos é a de que a ação argumentativa é constituinte fundamental da mediação docente nessa atividade. A abordagem sobre a mediação nesta investigação orientou-se pelos postulados da psicologia interacionista em articulação com a teoria da argumentação, como processo que visa obter e intensificar a adesão do interlocutor por meio do discurso. A análise da atividade de discussão de histórias envolveu a *psicolinguística*, particularmente o estudo sobre a habilidade de previsão; a *Estética da Recepção*, destacando-se a teoria do efeito estético, uma vez que esta considera as reações ou as respostas provocadas no leitor pelo texto; e os estudos sobre o *conflito sociocognitivo*, evidenciando-se as modalidades de conflitos provenientes da discussão de textos. O *corpus* analisado compõe-se de episódios de discussão de histórias, resultantes de um trabalho de campo com a literatura infantil (2000), realizado por meio da observação participante. Os sujeitos envolvidos são crianças na faixa etária entre 5 e 6 anos de idade, de uma escola pública, do município de Natal-RN. A pesquisa evidenciou ações mediadoras de caráter argumentativo utilizadas pela professora-pesquisadora em discussão de histórias. Dentre as conclusões, destaca-se a de que a ação argumentativa na atividade de discussão de histórias favorece e intensifica não só a adesão das crianças nessa atividade. Potencializa a interação entre o leitor e o texto, favorece a organização e explicitação do pensamento das crianças. O material analisado mostra que as crianças expõem sua habilidade para argumentar quando recebem andaimagem adequada de um mediador argumentativo - o professor.

Palavras-chave: literatura infantil, educação, discussão de histórias, mediação pedagógica e argumentação.

## ABSTRACT

The focus of this thesis is the discussion of stories from the fairy tales genre in reading classes of Children's Literature. Its main purpose is to investigate the argumentative action in the mediation pedagogic process. The evidence from this study is that the argumentative action is a fundamental component of teacher's mediation as far as story discussion is concerned. The concept of mediation in this thesis comes from principles of interactionist Psychology articulated with THE theory of argumentation. It is understood that argumentative action is a process that objectives to obtain and to intensify the interlocuter's adhesion through speech. The analysis of the story discussion activity is based on Psycholinguistic, particularly on the study of prevision ability; on the Theory of reception with special reference to the theory of the aesthetic effect, which considers the reader's reactions and reader's replies to the text; and on sociocognitive conflict study highlighting conflicts modalities brought up by the discussion of texts. The *corpus* analysed is composed by discussion episodes of stories from reading classes of Children's Literature realized through participative observation. The subjects were children aged five-six years old from a public pre-school located in Natal-RN, Brazil. The study highlights mediation acts of argumentative nature such as direct question; illustrations from the book; rereading that were used by the teacher-researcher in story discussion. Among its conclusions it is revealed that argumentative action in stories discussion favors and intensifies the agreement of children's to the activity. It increases the interaction between text and reader; it favours children's organization and explicitation of their thoughts. The analysed material shows children's exposing their ability to argue when having adequate scaffolding by an argumentative mediator – the teacher.

Children's Literature; education; story discussion; pedagogic mediation; argumentation.



## RESUME

Nous nous concentrons dans cette thèse sur l'activité de discussion d'histoires appartenant au genre du conte de fées en cours de lecture de textes de littérature enfantine. L'objectif principal est d'étudier l'action argumentative au sein du processus de médiation pédagogique dans l'activité de discussion d'histoires. La constatation que nous faisons est que l'action argumentative est un constituant fondamental de la médiation enseignante dans cette activité. L'angle selon lequel nous avons abordé la médiation dans cette recherche a été établi d'après les postulats de la psychologie interactionniste s'articulant avec la théorie de l'argumentation, entendue comme processus qui vise à obtenir et intensifier l'adhésion de l'interlocuteur par le moyen du discours. L'analyse de l'activité de discussion d'histoires a mis à contribution la *psycholinguistique*, tout particulièrement l'étude de l'habileté à prévoir ; l'*Esthétique de la Réception*, en s'attachant à la théorie de l'effet esthétique dès lors qu'elle considère les réactions ou les réponses provoquées chez le lecteur par le texte ; et les études sur le *conflit sociocognitif*, qui mettent en évidence les modalités de conflits provenant de la discussion de textes. Le *corpus* analysé se compose d'épisodes de discussion d'histoires, résultant d'un travail de terrain avec la littérature enfantine (2000), réalisé par le biais de l'observation participante. Les sujets concernés sont des enfants d'une école publique, qui vivent dans la municipalité de Natal dans le Rio Grande do Norte, et dont la tranche d'âge va de 5 à 6 ans. La recherche a mis en évidence des actions médiatrices de caractère argumentatif utilisées par le professeur-chercheur en discussion d'histoires. Parmi les conclusions, il y en a une qui s'impose, à savoir que l'action argumentative dans l'activité de discussion d'histoires favorise et intensifie non seulement l'adhésion des enfants dans cette activité, potentialisant l'interaction texte-lecteur, mais encore l'organisation et l'explicitation de leur pensée. Le corpus analysé montre que les enfants exposent leur habileté à argumenter au moment où ils reçoivent encore l'image adéquate d'un médiateur argumentatif - le professeur.

Mots-clefs : littérature enfantine, éducation, discussion d'histoires, médiation pédagogique et argumentation.

## LISTA DE IMAGENS

Imagem nº 1: Ilustração da história <i>Mãe Nevada</i> .....	67
Imagem nº 2: Ilustração da história <i>Chapeuzinho Vermelho</i> .....	74
Imagem nº 3: Ilustração da história <i>Mãe Nevada</i> .....	116
Imagem nº 4: Ilustração da história <i>Mãe Nevada</i> .....	116
Imagem nº 5: Ilustração da história <i>Mãe Nevada</i> .....	116
Imagem nº 6: Ilustração da história <i>Chapeuzinho Vermelho</i> .....	119
Imagem nº 7: Ilustração da história <i>O Gato de Botas</i> .....	122
Imagem nº 8: Ilustração da história <i>O Gato de Botas</i> .....	123
Imagem nº 9: Ilustração da história <i>A Casa da Floresta</i> .....	125
Imagem nº 10: Ilustração da história <i>A Casa da Floresta</i> .....	125
Imagem nº 11: Ilustração da história <i>A Casa da Floresta</i> .....	126
Imagem nº 12: Ilustração da história <i>A Casa da Floresta</i> .....	126
Imagem nº 13: Ilustração da história <i>A Casa da Floresta</i> .....	127

## LISTA DE ABREVIATURAS E SINAIS UTILIZADOS NAS TRANSCRIÇÕES

Professora-pesquisadora.....	<b>PP</b>
Professora da turma.....	<b>Prof.<sup>a</sup></b>
Crianças falam ao mesmo tempo.....	<b>(SFMT)</b>
Comentários da professora-pesquisadora.....	<b>(( ))</b>
Palavra pronunciada com ênfase.....	<b>MAIÚSCULA</b>
Alongamento de vogal.....	<b>:::</b>
Som inaudível.....	<b>(S.I.)</b>
Dúvidas ou suposições.....	<b>( )</b>
Indicação de turno ou segmento interrompido.....	<b>(...)</b>
Pausa longa.....	<b>...</b>
Pausa breve.....	<b>,</b>
Truncamento.....	<b>/</b>
Frase interrogativa .....	<b>?</b>
Citações ou leitura de textos .....	<b>“ ”</b>

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Sistemática de aulas de leitura.....	40
Quadro 2: Episódio de discussão de histórias n. 1.....	60
Quadro 3: Episódio de discussão de histórias n. 2.....	61
Quadro 4: Episódio de discussão de histórias n. 3.....	66
Quadro 5: Episódio de discussão de histórias n. 4.....	71
Quadro 6: Episódio de discussão de histórias n. 5.....	72
Quadro 7: Episódio de discussão de histórias n. 6.....	74
Quadro 8: Episódio de discussão de histórias n. 7.....	77
Quadro 9: Episódio de discussão de histórias n. 8.....	78
Quadro 10: Episódio de discussão de histórias n. 9.....	80
Quadro 11: Episódio de discussão de histórias n. 10.....	83
Quadro 12: Episódio de discussão de histórias n. 11.....	87
Quadro 13: Episódio de discussão de histórias n. 12.....	88
Quadro 14: Episódio de discussão de histórias n. 13.....	89
Quadro 15: Episódio de discussão de histórias n. 14.....	90
Quadro 16: Episódio de discussão de histórias n. 15.....	93
Quadro 17: Episódio de discussão de histórias n. 16.....	93
Quadro 18: Episódio de discussão de histórias n. 17.....	104
Quadro 19: Episódio de discussão de histórias n. 18.....	107
Quadro 20: Episódio de discussão de histórias n. 19.....	109
Quadro 21: Episódio de discussão de histórias n. 20.....	110
Quadro 22: Episódio de discussão de histórias n. 21.....	115
Quadro 23: Episódio de discussão de histórias n. 22.....	118
Quadro 24: Episódio de discussão de histórias n. 23.....	121
Quadro 25: Episódio de discussão de histórias n. 24.....	124
Quadro 26: Episódio de discussão de histórias n. 25.....	130
Quadro 27: Episódio de discussão de histórias n. 26.....	132
Quadro 28: Episódio de discussão de histórias n. 27.....	135
Quadro 29: Episódio de discussão de histórias n. 28.....	138
Quadro 30: Episódio de discussão de histórias n. 29.....	139
Quadro 31: Episódio de discussão de histórias n. 30.....	141
Quadro 32: Episódio de discussão de histórias n. 31.....	143
Quadro 33: Episódio de discussão de histórias n. 32.....	146
Quadro 34: Episódio de contação de história.....	148
Quadro 35: Episódio de contação de história.....	150
Quadro 36: Episódio de discussão de histórias n. 33.....	152
Quadro 37: Episódio de discussão de histórias n. 34.....	158
Quadro 38: Episódio de discussão de histórias n. 35.....	160
Quadro 39: Episódio de discussão de histórias n. 36.....	176
Quadro 40: Episódio de discussão de histórias n. 37.....	177
Quadro 41: Episódio de discussão de histórias n. 38.....	178
Quadro 42: Episódio de discussão de histórias n. 39.....	180
Quadro 43: Episódio de discussão de histórias n. 40.....	182
Quadro 44: Episódio de discussão de histórias n. 41.....	183
Quadro 45: Episódio de discussão de histórias n. 42.....	184
Quadro 46: Episódio de discussão de histórias n. 43.....	186
Quadro 47: Episódio de discussão de histórias n. 44.....	188
Quadro 48: Episódio de discussão de histórias n. 45.....	189

## SUMÁRIO

<b>RESUMO</b>	
<b>ABSTRACT</b>	
<b>RESUME</b>	
<b>LISTA DE IMAGENS</b>	
<b>LISTA DE ABREVIATURAS E SINAIS UTILIZADOS NAS</b>	
<b>TRANSCRIÇÕES</b>	
<b>LISTA DE QUADROS</b>	
<b>INTRODUÇÃO: O FIO DA HISTÓRIA</b>	14
ERA UMA VEZ O RECONTO. Agora, a discussão de histórias	14
ENTRE LINHAS DE AÇÃO: argumentação e mediação pedagógica	25
DELINEANDO A TRAVESSIA: objetivos e tese	32
O ENREDO DA TESE	34
<b>CAPÍTULO 1: DESVELANDO BOSQUES</b>	35
<b>1.1 AS TRILHAS DEFINIDAS</b>	36
<b>1.2 ADENTRANDO AO BOSQUE: o desenho da pesquisa</b>	38
1.2.1 Sujeitos e contexto educativo	42
1.2.2 O processo de discussão de histórias	47
1.2.2.1 Discussão de pré-contação	47
1.2.2.2 Contação de história	49
1.2.2.3 Discussão de pós-contação	50
1.2.3 Sistematização da análise	52

<b>CAPÍTULO 2: LANÇAR PERGUNTAS AO LEITOR-OUVINTE</b>	55
INCENTIVO À HABILIDADE DE PREVISÃO	56
2.1 Ativação de conhecimento de mundo/experiência prévia	58
2.2 A ilustração como recurso de argumentação	65
2.3 O uso do argumento de definição na elaboração de previsões	76
2.4 O exercício da dúvida como forma de clarificar previsões	85
2.5 A redefinição de perguntas	92
ARGUMENTAR PARA PREVER	94
<b>CAPÍTULO 3: O PROFESSOR, A CRIANÇA, O TEXTO, E O PONTO DE VISTA EM MOVIMENTO</b>	97
<b>EFEITO ESTÉTICO: idéias introdutórias</b>	98
3.1 Abordagem de cenas e personagens	103
3.2 Recorrência à ilustração	114
3.3 Julgamento de personagens	129
3.4 Estímulo à solução de problemas	137
3.5 Releitura como procedimento argumentativo	145
NO MOVIMENTO DAS AULAS, A CONSTRUÇÃO DO PONTO DE VISTA	162
<b>CAPÍTULO 4: A EMERGÊNCIA DE CONFLITO SOCIOCOGNITIVO NA DISCUSSÃO DE HISTÓRIAS</b>	165
A PERGUNTA COMO MOTE DE CONFLITOS NA DISCUSSÃO DE HISTÓRIAS	166
4.1 Índícios de conflitos sociocognitivos na discussão de histórias	174
4.1.1 Conflito consigo mesmo	175
4.1.2 Conflito com o texto	178
4.1.3 Conflito com o outro	184
CONFLITO SOCIOCOGNITIVO: estratégia de aprendizagem na discussão de histórias	190

CONCLUSÕES: ASPECTOS PRINCIPAIS DA AÇÃO ARGUMENTATIVA NA DISCUSSÃO DE HISTÓRIAS	192
REFERÊNCIAS	198
ANEXOS	205
Anexo A: Planos das aulas	
Anexo B: Histórias contadas	
Anexo C: Transcrições das aulas	

## INTRODUÇÃO

---

### O FIO DA HISTÓRIA

*A ficção proposta à criança pelo adulto, a reflexão e as discussões que acarreta constituem, precisamente, forma de exercício que permite à criança tornar-se mais lúcida e mais flexível em sua própria manipulação do real e do imaginário.*

Held

#### ERA UMA VEZ O RECONTO. AGORA, A DISCUSSÃO DE HISTÓRIAS

Nesta tese, elegemos como objeto de estudo a atividade de discussão de histórias, a partir da qual analisamos a ação argumentativa no processo de mediação pedagógica. O interesse por realizar este estudo originou-se da dissertação ***Os Filhos da Carochinha: a importância da literatura na estruturação da linguagem em crianças de educação infantil*** (FREITAS, 2002), que realizamos junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

A dissertação mencionada alertou-nos sobre a importância da mediação pedagógica na prática do reconto de histórias, especialmente em atividades de natureza compartilhada, em que se faz importante a figura de um mediador, no

sentido de oportunizar a negociação e (re)construção de idéias pelas crianças, como é o caso da atividade de discussão de história.

Na apreciação de alguns episódios de discussão, bem como na análise de alguns recontos de histórias, observamos que as crianças se beneficiaram das intervenções pedagógicas desenvolvidas durante a discussão sobre as histórias contadas. Na discussão sobre o conto *Os Músicos de Bremen*, por exemplo, verificamos que as intervenções pedagógicas propiciaram às crianças a expansão de sentido sobre o conto, a aprendizagem de elementos da narrativa e o estabelecimento da relação texto-vida (FREITAS, 2001).

Outro exemplo dos benefícios da mediação pedagógica na atividade de discussão de histórias foi evidenciado no reconto desenvolvido por uma das crianças pesquisadas (Verô), com base no conto *Mãe Nevada*. Nesse reconto, observamos que enunciados como “Caiu água de ouro na trabalhadeira e ela trabalhava para a velha” foram estruturados e apresentados inicialmente por Verô como respostas às perguntas encaminhadas durante a discussão sobre o conto referido.

E esse procedimento não se verificou apenas nos recontos individuais, mas também nos recontos coletivos. Nestes, constatamos a importância da ação pedagógica por meio da discussão de histórias na atividade cognitiva das crianças, uma vez que, ao discutir com elas sobre os enunciados formulados coletivamente, as estimulamos a trabalhar com características essenciais da linguagem, como a reflexividade, isto é, “o poder de remeter a si mesma” (GERALDI, 1997, p. 16).

Tais evidências induziram-nos a pesquisar sobre a discussão de histórias, destacando a mediação desenvolvida nessa atividade. Considerando que toda discussão pressupõe justificção de idéias, ou seja, argumentação, definimo-nos por investigar a mediação na discussão de histórias sob o prisma da argumentação.



Com esse propósito, selecionamos para compor nosso *corpus* de análise dados gerados na pesquisa de mestrado, mas que não foram analisados na dissertação. Esses dados compreendem episódios de discussão de histórias realizados com crianças entre 5 e 6 anos de idade.

Uma dificuldade, porém, anunciava-se: a constatação de que há poucos estudos com crianças que abordam a prática da discussão de histórias. Não obstante, identificamos o estudo realizado por Piaget (1999a) sobre os tipos e estágios de conversa entre crianças de 4 a 7 anos de idade, no qual o autor destaca o surgimento da atividade de discussão, em sentido amplo.

O material analisado por Piaget (1999a) foi recolhido por meio do registro integral de conversas de um grupo de vinte crianças, inseridas em atividades de livre escolha por salas diversificadas (sala de cálculo, de construção, de modelagem etc.), nas quais as crianças não eram obrigadas a um trabalho contínuo. Para efeito de análise, Piaget (1999a, p. 95) adotou a noção segundo a qual “há conversas desde que três frases sucessivas, no mínimo, mantidas ao menos por dois interlocutores, se refiram ao mesmo assunto”. Apoiando-se nesse entendimento, ele identificou a existência de três grandes estágios de conversa.

O primeiro deles é o de monólogo coletivo, em que “cada criança fala para si mesma sem parecer dirigir-se a alguém em particular” (PIAGET, 1999a, p. 96). O segundo e terceiro estágios são caracterizados pela conversa propriamente dita e pela linguagem socializada. É justamente nesses estágios (II e III) que Piaget (1999a) identifica a emergência da discussão primitiva e da discussão verdadeira.

Segundo esse autor, a discussão primitiva é assim definida por implicar uma interlocução em que não há justificção nem demonstração de pontos de vista. Já na discussão verdadeira, a criança se preocupa em explicitar demonstrações,

compreendidas como ligações lógicas. Além da explicitação de ponto de vista, Piaget (1999a) menciona, como outra característica da discussão verdadeira, a justificação das afirmações, aspecto esse não característico das discussões de crianças menores de 7 anos.

Aproximadamente até os 7 anos, as crianças não sabem discutir entre elas e se limitam a apresentar suas afirmações contrárias. Quando procuram dar explicações, umas às outras, conseguem com dificuldade se colocar do ponto de vista daquela que ignora do que se trata, falando como que para si mesmas (PIAGET, 1999b, p. 26).

Tratando da dificuldade que têm as crianças de participarem de discussões, o autor esclarece que até aproximadamente os 7 ou 8 anos, “elas permanecem insensíveis à contradição porque, quando passam de um ponto de vista a outro, esquecem o ponto de vista precedente” (PIAGET, 1999a, p. 117). Em vista disso, gostaríamos de fazer duas ressalvas.

A primeira ressalva diz respeito à compreensão de que os achados de Piaget (1999a) sobre o comportamento das crianças em atividades de discussão são provenientes de análises da linguagem em situações de livre escolha, que se diferenciam da discussão escolar, pautada numa ação deliberada e intencional por parte do professor. A segunda ressalva tem implicações sobre a explicação por ele apresentada, segundo a qual a dificuldade de a criança de menos de 7 anos participar de discussões verdadeiras reside no fato de esta não saber lidar com contradições. Isso nos leva a entender que crianças dessa faixa etária não sabem argumentar, perspectiva essa que vem sendo questionada por alguns pesquisadores como Eisenberg e Garvey (1981) e Banks-Leite (1996).

Na reflexão sobre essas ressalvas, evidenciamos os estudos de Vygotsky (1994, 1999) sobre o desenvolvimento psicológico. Tal como Piaget (1999a),

Vygotsky (1994) define o desenvolvimento psicológico humano na perspectiva de processo, que envolve periodicidade e desigualdade, evolução e revolução, do qual emergem transformações qualitativas na atividade mental do indivíduo.

Não obstante, Vygotsky (1994), diferentemente de Piaget (1994a, 1999b), atribui maior significado à dimensão social do processo de desenvolvimento psicológico. Para Vygotsky (1994), o modo de pensar humano apóia-se no uso de *instrumentos* (orientados para regular as ações sobre os objetos, permitindo ao indivíduo controlar a natureza e a si próprio) e *signos* (orientados para regular as ações do psiquismo), que são internalizados no processo de interação social. Dessa forma, as funções psicológicas superiores, próprias do homem, se desenvolvem a partir da dimensão social, que é histórica e cultural.

Entre as várias instâncias sociais essenciais para esse desenvolvimento, Vygotsky (1994, p.110) destaca a escola, entendendo que “o aprendizado escolar produz algo fundamentalmente novo no desenvolvimento da criança”, ao criar *zonas de desenvolvimento proximal*, despertando processos internos de desenvolvimento mediante a interação da criança com o professor ou com seus companheiros.

O conceito de *zona de desenvolvimento proximal* envolve a relação entre os níveis de desenvolvimento real (caracterizado pelo que a criança consegue realizar de forma independente) e proximal (que diz respeito ao que a criança consegue desenvolver em cooperação com o professor ou colega mais experiente). Segundo Vygotsky (1994, p. 113), o conceito de zona de desenvolvimento proximal, como referência ao ensino, possibilita a abordagem do desenvolvimento mental prospectivamente, uma vez que nos permite “delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, propiciando o acesso não somente ao que

já foi atingido através do desenvolvimento, como também àquilo que está em processo de maturação”.

Nesse sentido, tomar como referência o conceito de zona de desenvolvimento proximal permite que o professor defina, ao analisar o desempenho da criança, as funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, nas quais ele precisa intervir, colocando a criança em situações de aprendizagem em que tais funções sejam requeridas, mas permitindo a ela experimentá-las sob sua assistência ou em cooperação com seus companheiros. Quando internalizadas, o que não ocorre de imediato (pois leva tempo); essas funções tornam-se parte do desenvolvimento real da criança. Subjacente a essa perspectiva, há a compreensão de que o bom ensino é aquele que impulsiona o desenvolvimento.

Tendo em vista essa concepção de desenvolvimento psicológico, na qual a dimensão social ganha contornos mais objetivos, inferimos que a criança, mesmo antes dos sete anos de idade, pode envolver-se ativamente em discussões, caso ela esteja inserida num processo ensino-aprendizagem, regular e sistemático, em que a interação social seja valorizada e em que o professor assuma sua condição de mediador. Dito de outro modo, defendemos o ponto de vista de que crianças menores de 7 anos de idade conseguem participar de discussões, coordenando os seus pontos de vista e relacionando-os aos dos outros, se houver a intervenção de um adulto que assuma a condição de mediador nesse processo.

Compreendemos, assim, que compete ao professor, como mediador na atividade de discussão, estimular as crianças a expressarem seus pontos de vista, favorecendo a conexão das idéias por elas apresentadas, de modo a garantir a troca sistemática de pensamentos.

Ainda sobre a segunda ressalva – relativa à dificuldade de a criança de menos de 7 anos argumentar –, gostaríamos de registrar a pesquisa de Eisenberg e Garvey (1981) sobre a argumentação infantil, mediante a análise de interações lingüísticas entre crianças de 3 a 6 anos de idade, destacando-se nessas interações os episódios adversativos. Tais episódios são caracterizados por serem iniciados com uma oposição e concluídos com a resolução ou dissipação do conflito. A coleta de dados foi realizada em contexto de sala de aula, onde as crianças eram filmadas em interação com seus pares. Por meio da análise dos dados recolhidos, foi constatado que as crianças participaram ativamente em episódios adversativos, recorrendo a diferentes estratégias na argumentação de seus pontos de vista, como o estabelecimento de um acordo; a proposição de uma condição para que o desejo do outro fosse atendido ou mesmo a apresentação de uma justificativa para que sua vontade fosse satisfeita.

Outra pesquisa nesse sentido foi conduzida por Banks-Leite (1996), que observou crianças de 5 anos em uma turma de pré-escola (atualmente educação infantil) em situações de trocas lingüísticas (das crianças entre si e delas com adultos). A partir da análise dos enunciados relativos às trocas lingüísticas foi possível revelar aspectos polifônicos e argumentativos, de modo a afirmar que pode existir uma argumentação já bastante elaborada na faixa etária das crianças por ela pesquisadas.

Pesquisa desenvolvida por Leal (2004) aponta resultados que também orientam na perspectiva da argumentação feita por crianças. A autora estudou a argumentação na produção de textos por crianças de 2ª a 4ª séries, tendo como objetivo analisar as estratégias argumentativas utilizadas por crianças em textos escritos e os efeitos do contexto escolar nesse processo. Leal (2004) chama a

atenção para o fato de que algumas dificuldades apresentadas pelas crianças ao produzir textos escritos argumentativos podem ser oriundas da desconsideração de processos didáticos inadequados. Essa advertência, leva-nos à seguinte inferência: se o processo didático foi insuficiente para que a criança argumentasse, a ação argumentativa do professor não foi perfeitamente compreendida por ela, de modo a fazê-la aderir ao que foi proposto para escrever e/ou discutir.

Por fim, fazemos referência ao trabalho de Evangelina (2004) sobre a capacidade de argumentação oral infantil, em que esta defende a idéia de que a criança, a partir dos 4 anos de idade, utiliza enunciados argumentativos. Em seu estudo, a autora registra movimentos argumentativos de aprovação, refutação, concessão, correção, comunicação e justificação, tanto nas interações da criança com os adultos (mães, pais, professores entre outros) quanto nas situações interativas entre seus pares. Essa pesquisadora ressalta ainda que as ações dos indivíduos, assim como as condições reais da(s) interação(ões), interferem na produção dos enunciados argumentativos da criança.

Constatamos diferenças significativas entre nosso estudo e o desenvolvido por Evangelina (2004). Enquanto Evangelina (2004) centrou sua análise na linguagem espontânea da criança – tanto na escola como no contexto familiar –, em nossa pesquisa, focalizamos a argumentação infantil em sala de aula mediante situações intencionais e deliberadas de ensino-aprendizagem, em que abordamos a leitura de literatura infantil.

Tais resultados, advindos desses estudos, levam-nos a insistir no propósito de investigar a ação argumentativa no processo de mediação pedagógica na atividade de discussão de histórias com crianças. Nossa decisão também se

fortalece na compreensão de que argumentar faz parte da mediação pedagógica na atividade de discussão de histórias, já que discutir pressupõe argumentação.

Após evidenciarmos a prática da discussão em sentido amplo, convém focalizar os estudos que tratam especificamente da atividade de discussão de histórias. Nessa direção, destacamos os trabalhos de Almasi (1995) e Ash (1994). Também na abordagem particular dessa questão vale a ressalva de que são poucos os estudos que tratam da discussão de histórias. Essa é mais uma justificativa para a nossa persistência nesse campo investigativo.

O trabalho de Almasi (1995) corresponde a uma pesquisa de doutorado realizada na University of Maryland. Nessa pesquisa, foram analisados doze episódios de discussões literárias com professores e estudantes da quarta série, sendo seis desses episódios coordenados por grupos de alunos em pares e seis coordenados por docentes. O propósito da pesquisa foi explorar e descrever a natureza dos conflitos sociocognitivos apresentados por ambos os grupos, a partir do exame das seguintes questões: a habilidade dos estudantes para reconhecer e resolver conflitos sociocognitivos em contexto de grupos de alunos em pares e grupos de alunos com docentes; a natureza de tais conflitos; e os efeitos de ambos os contextos no discurso associado aos conflitos apresentados.

No estudo dessas questões, a pesquisadora buscou respaldo teórico em teorias cognitivistas, teorias da recepção e crítica literária; teorias sociolingüísticas e socioculturais. Almasi (1995) empregou métodos comparativos constantes e quase-experimentais em uma população de seis professores e 97 alunos de quarta série, de uma escola elementar da costa leste dos Estados Unidos, durante o período de onze semanas. Os seis professores foram treinados para aplicarem em suas salas de aula os dois tipos de contextos de discussão (conduzido por pares de alunos e

por professores). Coube também aos docentes a seleção dos textos a serem discutidos. Constaram dessa seleção textos que, na visão dos professores, correspondiam aos interesses dos estudantes e que podiam ser lidos em 20 minutos, tempo de leitura estimado para cada sessão. Os episódios de discussão foram gravados em videotape e, em seguida, transcritos. Além dessas duas fontes de dados, a pesquisadora recorreu a entrevistas semi-estruturadas realizadas com 4 estudantes, dois do grupo de alunos e dois do grupo de docentes.

Os resultados da pesquisa revelaram que a maior incidência dos estudantes em reconhecer e solucionar conflitos ocorreu com o grupo de alunos. Quanto à sua natureza, os conflitos apresentados foram classificados em três modalidades: conflito consigo mesmo, conflito com os outros e conflito com o texto.

No que diz respeito aos efeitos dos dois contextos de discussão no discurso associado aos conflitos, Almasi (1995) chegou a conclusões interessantes sobre as estruturas de participação descentralizadas e centralizadas em episódios de discussões de leitura. No grupo de alunos coordenado por docente, prevaleceu o discurso em cadeia, que sugere a presença de uma figura autoritária, no caso o professor. No grupo coordenado por alunos em pares, o discurso mantido indicou um diálogo do tipo conversas partilhadas. Tais achados revelaram que as estruturas de participação descentralizadas produziram discussões mais ricas e mais complexas do que as estruturas centralizadas.

Nesta pesquisa, diferimos do modelo traçado por Almasi (1995), especialmente quanto à idade dos sujeitos pesquisados, pelo fato de estes serem crianças entre 5 e 6 anos e que, portanto, ainda não possuem autonomia intelectual suficiente para coordenarem-se entre si, sem a presença de um adulto mais experiente, no papel de um mediador de conhecimentos.



Ash (1994), por sua vez, no relato intitulado “*Narrativa de experiência: respostas centradas nos ensinamentos e reflexões do professor*”, apresenta uma reflexão acerca de um episódio de discussão em sala de aula a partir de respostas centralizadas com alunos de segundo grau, tendo como referência a leitura de um texto literário.

O episódio, vivenciado pela autora, é apresentado em três segmentos de narrativa. No primeiro segmento, os alunos são convidados a apresentarem suas respostas, destacando o que haviam sublinhado na leitura do texto. Nesse segmento, Ash (1994) destaca as oportunidades que são oferecidas aos alunos para desvelar algo ao professor, fazendo uso de suas experiências de vida. No segundo segmento, a discussão reflete o movimento do texto para as experiências de vida dos alunos, enquanto que, no terceiro, o fator predominante é a conversa centrada no texto, tendo os alunos construído histórias mais definidas.

A cada segmento, a autora identifica indícios que nos levam a refletir sobre o processo de acercamento textual em experiência de comunidade de leitores, especificamente no ambiente escolar. Nesse processo, são percebidas situações de estranhamento, identificação, relação texto-vida e, sobretudo, construção de histórias a partir do texto.

Outro aspecto evidenciado diz respeito às respostas centralizadas, que ilustram a dimensão discursiva do processo ensino-aprendizagem, em que professor e aluno aprendem um com o outro. Em seu relato, a autora salienta a importância do intercâmbio, da troca nas práticas de leitura e da reflexão, por parte do professor, sobre experiências de sala de aula com a leitura de literatura.

A pesquisa de Almasi (1995) e a de Ash (1994) destacam pontos importantes a serem considerados na análise dos episódios de discussão de

histórias. Almasi (1995), em específico, estimula-nos a refletir acerca dos prováveis conflitos sociocognitivos na ação de discutir histórias, enquanto que Ash (1994), ao salientar a relevância das respostas centralizadas, instiga-nos à análise das perguntas encaminhadas durante as discussões. Ambos os estudos evidenciam a participação do outro na produção de sentidos na leitura da literatura, o que nos conduz ao campo da argumentação.

Encaminhando-se a discussão para esse campo, evidencia-se, então, a necessidade de explicitarmos o suporte teórico em que se vai ancorar a análise da ação argumentativa no processo de mediação pedagógica na atividade de discussão de histórias.

#### ENTRE LINHAS DE AÇÃO: argumentação e mediação pedagógica

*O real não está na saída nem na chegada:  
ele se dispõe para a gente  
é no meio da travessia.*

Guimarães Rosa

Para proceder à análise da ação argumentativa do professor, tomamos como referencial teórico os estudos de Perelman e Tyteca (2000), que constam na obra “Tratado de argumentação: a nova retórica”. Conforme esses autores, a argumentação compreende o processo que visa à adesão dos interlocutores ao que é apresentado, na qualidade de tese, premissas ou pressuposições. Nesse processo, constituem componentes básicos: aquele que argumenta, que pode ser definido como locutor; a opinião colocada para convencer e aquele a quem é dirigida a argumentação, tradicionalmente conhecido como auditório, podendo se tratar de

uma pessoa ou conjunto de pessoas, até mesmo o próprio orador, quando esse busca se auto-convencer.

Perelman e Tyteca (2000) identificam como condições fundamentais para que haja argumentação a existência de uma “comunidade de espíritos” e o fato de os indivíduos estarem de acordo sobre a formação dessa comunidade e sobre o fato de se argumentar uma dada questão.

O sentido de comunidade abrange tanto o locutor como o auditório, o conjunto de indivíduos que ele busca convencer/persuadir. Na relação estabelecida nesse processo, faz-se imperativo que o locutor tenha “apreço pela adesão do interlocutor, pelo seu consentimento, pela sua participação mental” (PERELMAN e TYTECA, 2000, p. 18), uma vez que argumentar pressupõe interação social e cognitiva.

Essa interação envolve uma dinâmica pautada, essencialmente, em duas etapas. A primeira corresponde ao estabelecimento de “acordos prévios”, construídos a partir dos conhecimentos partilhados entre locutor e interlocutor(es) acerca da questão argumentada. É uma etapa de máxima importância, pois a partir dela pode ser desencadeado todo o interesse e envolvimento do(s) interlocutor(es) na argumentação.

A segunda etapa consiste na criação de vínculos entre os “acordos prévios” estabelecidos e a tese a ser argumentada, tendo em vista a mudança de perspectiva do(s) interlocutor(es) que integra(m) o auditório, como afirma Breton (1999). Vale salientar que essa mudança pressupõe que o locutor recorra às operações básicas da argumentação: a justificação e a negociação (LEITÃO e ALMEIDA, 2000).

A justificação consiste na explicitação de um ou mais argumentos que conferem sustentação à opinião defendida. A negociação, operação mais complexa, e que também pressupõe justificação, envolve a utilização de uma variedade de recursos, por meio dos quais o locutor apresenta pontos de vista alternativos em relação à opinião por ele defendida, de modo a empenhar-se em conseguir a adesão de seu(s) interlocutor(es).

Dependendo da condução da argumentação, assim como da recepção do(s) interlocutor(es) ao que é apresentado, a negociação pode conduzir aos movimentos de aprovação, concessão ou refutação, subjacentes a qualquer discussão, os quais, nesta tese, serão analisados no processo de mediação em discussões de histórias.

Antes de relacionarmos esse modo de compreender a argumentação ao processo de mediação pedagógica, faz-se necessária a reflexão acerca do próprio conceito de mediação, bem como das características que constituem esse processo.

A mediação, em sentido amplo, implica o processo de intervenção de um elo intermediário numa dada relação, cumprindo uma função específica: suscitar uma nova relação. O efeito do elo intermediário depende do engajamento do indivíduo, pois “ele age sobre o indivíduo e não sobre o ambiente” (VYGOTSKY, 1994, p. 53), conferindo à operação psicológica formas qualitativamente novas e superiores.

No entanto, é necessário esclarecer o fato de o elo intermediário não constituir a própria mediação. Ele é precursor das transformações ocorridas no pensamento infantil, que envolvem as ações da criança, as estratégias e os conhecimentos por ela dominados, as ações, as estratégias e os conhecimentos dos

indivíduos que com ela interagem e as condições objetivas da(s) situação(ões) de interação(ões), como afirma Fontana (2000).

Em outras palavras, a mediação não está na intervenção do elo intermediário, que se caracteriza por ser temporário e externo, mas sobretudo na capacidade de a criança construir novas relações nas interações sociais mediadas por esses elos. Isso significa pensar o conceito de mediação como processo, como transformação do modo de pensar da criança. Em nosso caso, esse processo abrange a ação argumentativa do professor, no sentido de esta permitir a emergência de um novo estado de desenvolvimento real na criança.

Abordar a mediação nesses termos implica entendê-la como totalidade de processos sociais articulados. Conforme Ciavatta (2001, p. 132), “a mediação situa-se no campo dos objetos problematizados nas suas múltiplas relações no tempo e no espaço, sob a ação de sujeitos sociais [sua especificidade está] no processo articulado de um conjunto de relações que se estabelecem nos diversos níveis da vida humana”. A esse respeito, cumpre destacar as palavras de Sirgado (2000, p. 39). Conforme esse autor,

Os processos mediadores multiplicam-se na vida social dos homens, em razão, sobretudo, da complexidade de suas relações sociais [...] os seres humanos criaram *instrumentos* e *sistemas de signos* cujo uso lhes permite transformar e conhecer o mundo, comunicar suas experiências e desenvolver novas funções psicológicas (grifo do autor).

As relações pedagógicas no ensino-aprendizagem, particularmente, revelam a complexidade dos processos mediadores descritos por Sirgado (2000). Com efeito, o professor medeia por meio do uso de instrumentos, por meio de sua palavra, em interlocução com os alunos e, sobretudo, em função da condição de

sujeito mediador que assume nesse processo. Portanto, a ação pedagógica constitui um exercício complexo de mediação.

A complexidade do processo de mediação pedagógica, em específico, está no entendimento de que ele envolve a ação do professor e o engajamento do aluno, de modo a desencadear uma nova relação de conhecimento. Essa nova relação implica mudança, alteração de sentido entre o que o aluno compreendia antes e após a intervenção do professor.

É necessário, pois, considerar as respostas ou as reações dos alunos, as ações do professor e as transformações do pensamento infantil ao se analisar a mediação pedagógica, processo esse que assume características específicas, por se tratar de uma ação intencional, deliberada e sistematizada do professor em relação à (re)construção de conhecimentos pelos alunos. Nesse ponto, faz-se pertinente a explicação de Oliveira (1998, p. 18):

Nas situações informais de educação, esse processo de mediação pelo outro também acontece, também é parte essencial do processo de desenvolvimento, mas ocorre de forma menos intencional, menos claramente observável. Na escola, esses processos acontecem de forma deliberada [...] Nessa instituição, a interferência deliberada do educador nos processos de desenvolvimento da criança é a essência da ação educativa [que] tem que ser pensada, não pode ser casual, aleatória.

As palavras de Oliveira (1998) conduzem-nos à compreensão de que o processo de mediação pedagógica pressupõe argumentação, considerando principalmente a influência que o professor exerce no aprendizado do aluno. Vygotsky (2003, p. 76) entende que a influência educativa do professor não é direta. Segundo ele, “ainda que o professor seja impotente quanto à sua influência direta sobre o aluno, é onipotente em sua influência indireta, através do meio social”.

Como meio social, Vygotsky (2003, p. 79) define “o conjunto das relações humanas”. Na sua perspectiva, a educação é vista como a influência e a intervenção planejadas, tendo em vista o estabelecimento de novas relações, novas formas de conduta. Em outras palavras: educar é influenciar de maneira intencional, sistematizada e prolongada no aprendizado do aluno.

A influência do professor é indireta pelo fato de a internalização de conhecimentos se constituir, em última instância, experiência pessoal do aluno, apesar de ser desencadeada no processo de interação social. Esse ponto de vista não implica o entendimento de que o aluno é tudo e o professor é nada, mas a compreensão de que o caráter educativo do ensino pressupõe o estabelecimento de novas relações por parte do aluno.

Não obstante, adverte Vygotsky (2003, p. 76) que o poder do professor sobre o processo educativo é imensurável, pois, do ponto de vista psicológico, “o professor é o organizador do meio social educativo, o regulador e o controlador de suas interações com o educando”. Isso não significa que a mediação docente assuma caráter, predominantemente, visível e controlável, pois, conforme já mencionamos, a mediação pedagógica constitui um processo complexo e dinâmico, no qual vários elementos intervêm, além das ações, estratégias e conhecimentos do professor.

Por outro lado, esse modo de Vygotsky (2003) entender a educação e o papel do professor nos alerta, sobremaneira, para a relação entre ação argumentativa e mediação pedagógica, considerando-se, especialmente, a necessidade de o professor estimular o envolvimento dos alunos de modo a favorecer novas relações de conhecimento.

Nesse processo, o professor recorre a ações de persuasão e de convencimento. Não é por acaso que se fala sobre a necessidade do estabelecimento de contratos didáticos (PERRENOUD, 1999) na sala de aula. Tais contratos evidenciam o quanto o processo ensino-aprendizagem pressupõe argumentação.

A partir do que foi dito até o momento, indagamo-nos sobre as implicações da argumentação no fazer pedagógico. Acreditamos, quanto a essa questão, que o sentido de “comunidade de espíritos” é uma das implicações mais significativas, pois pressupõe a compreensão do professor no sentido de que a sala de aula não é apenas espaço de transmissão de conhecimentos, mas, sobretudo, de comunidade, de interlocução, de negociação e de troca de opiniões.

Essa compreensão requer que o professor assuma sua condição de mediador de aprendizagem, mas exige também desse profissional que ele perceba o seu aluno como sujeito de conhecimento, que manifeste apreço à sua adesão, à sua participação mental durante as aulas, aspecto esse, inclusive, bastante ressaltado pela psicologia interacionista.

Acrescente-se ao sentido de “comunidade de espíritos”, a própria (re)orientação das aulas conforme a dinâmica argumentativa, que prevê inicialmente o estabelecimento de “acordos prévios” e, em seguida, a criação de vínculos entre os “acordos estabelecidos” e o conteúdo ensinado, de modo a criar uma nova relação de conhecimento. Tomar como referência essa dinâmica significa valorizar os conhecimentos prévios dos alunos, suas experiências e sua própria história de vida. Significa também investir no que eles já sabem para apresentar-lhes o novo (conteúdo escolar), de modo interessante e estimulante, pois investido de curiosidade.



Essa dinâmica pode ser explorada em discussões, debates e conversas informais, em que a atuação do professor revela-se fundamental. Suas perguntas devem ser desafiadoras, capazes de estimular a curiosidade, incitar a dúvida, de modo a gerar conflitos sociocognitivos, vitais ao processo de conhecimento.

Abrimos este trabalho com as palavras de Guimarães Rosa (1986, p. 60): "O real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia", por entendermos que a argumentação impõe a necessidade de o professor pensar sobre a travessia que a criança faz na aquisição do conhecimento e, por outro lado, refletir também sobre a travessia feita por ele próprio para convencer a criança a participar da relação ensino-aprendizagem.

Assumidos esses pressupostos, apresentamos, no tópico a seguir, o delineamento de nosso estudo, considerando o conceito de discussão de histórias por nós adotado, os objetivos (geral e específicos) e a tese que nos move a esta travessia.

#### DELINEANDO A TRAVESSIA: objetivos e tese

A partir das leituras realizadas, desenvolvemos um conceito operacional sobre discussão de histórias, entendendo-a como **uma atividade pedagógica de interlocução em comunidade de leitores que visa à reflexão e ao confronto de idéias sobre uma mesma história.**

Partimos do princípio de que, durante a atividade de discussão de histórias, as crianças expressam sentidos por elas atribuídos ao que foi contado, processo esse mediado por um leitor mais experiente, o professor, que, por meio de procedimentos argumentativos, favorece a negociação de sentido e,

conseqüentemente, o maior domínio da história pelas crianças. Assim compreendida, a discussão de histórias pressupõe ações argumentativas, tanto do professor quanto das crianças, na explicitação e justificação dos pontos de vista emergentes.

Considerando os aspectos abordados até o momento, definimos como objetivo geral de nosso estudo: **investigar a ação argumentativa no processo de mediação pedagógica na atividade de discussão de histórias com crianças de educação infantil**. Esse objetivo tem como fundamento a tese segundo a qual **a ação argumentativa é constituinte fundamental da mediação pedagógica na atividade de discussão de histórias**.

A partir do objetivo geral, definimos como objetivos específicos:

- *explicitar ações argumentativas no processo de mediação pedagógica na atividade de discussão de história, tendo em vista a habilidade de previsão;*
- *especificar ações argumentativas no processo de mediação pedagógica na discussão de histórias, visando à compreensão do efeito estético;*
- *identificar conflitos sociocognitivos nas discussões de histórias, evidenciando a ação argumentativa na mediação pedagógica nessa atividade.*

Na reflexão em torno dos objetivos propostos, temos como *corpus* de análise episódios de discussão de histórias, transcritos e gravados em áudio e vídeo. Esse *corpus* é proveniente dos dados coletados durante a pesquisa de mestrado (FREITAS, 2002), conforme já mencionamos.

Vale ressaltar que durante o planejamento e a execução da pesquisa de mestrado não tivemos o propósito explícito e consciente de abordar a ação

argumentativa no processo de mediação pedagógica. A perspectiva em torno dessa questão surgiu posteriormente, na leitura e análise dos dados gerados na pesquisa de mestrado, principalmente ao verificarmos que os progressos das crianças na produção de recontos de histórias e, conseqüentemente, na estruturação da linguagem refletiam as intervenções desenvolvidas pela pesquisadora e pelas outras crianças na atividade de discussão de histórias.

Tais intervenções mostraram-se capazes de mobilizar e intensificar o envolvimento das crianças nas atividades propostas, quer por meio do discurso, quer pelas ações e estratégias utilizadas. Em função dessa consciência, pressupomos que esta tese caminha para o desvelar da ação argumentativa como modo de intervenção do professor nos processos de atribuição de sentido da criança em interação com a literatura infantil.

## O ENREDO DA TESE

Organizamos a reflexão empreendida nesta tese em quatro capítulos. No primeiro capítulo, apresentamos nosso aporte teórico-metodológico, destacando os estudos relacionados à psicologia interacionista; à estética da recepção; à psicolingüística e à argumentação. Os três capítulos seguintes são derivados dos objetivos específicos, sendo o segundo dedicado à habilidade de previsão; o terceiro, ao efeito estético e o quarto, à abordagem dos conflitos sociocognitivos emergentes na atividade de discussão de história. Nas *considerações finais*, retomamos os objetivos deste estudo, apresentando os resultados verificados na análise dos dados assim como questões que ficaram em aberto.

## CAPÍTULO 1

---

### DESVELANDO BOSQUES

---



## DESVELANDO BOSQUES

*Há duas maneiras de percorrer um bosque. A primeira é experimentar um ou vários caminhos (a fim de sair do bosque o mais depressa possível, digamos, ou de chegar à casa da avó, do Pequeno Polegar ou de Joãozinho e Maria); a segunda é andar para ver como é o bosque e descobrir por que algumas trilhas são acessíveis e outras não.*

Eco

### 1.1 As Trilhas definidas

Em seu livro *Seis passeios pelos bosques da ficção*, Eco (1999) explora a palavra bosque de forma metafórica. Neste estudo, tiramos proveito desse vocábulo para compreender a atitude do leitor que, ao penetrar no bosque da ficção, se depara com várias trilhas a seguir; contudo, tem de fazer escolhas, acordos, para que, assim, possa vivenciar o contrato ficcional. A condição do pesquisador assemelha-se à situação do leitor descrita por Eco (1999), principalmente no tocante à escolha do aporte teórico-metodológico que traçará os rumos da pesquisa. Nesta investigação, os acordos foram estabelecidos com a psicologia interacionista; a teoria da argumentação; a psicolingüística e a estética da recepção.

Na psicologia interacionista, recorreremos aos estudos de Piaget (1994a, 1999a e 1999b) e de Vygotsky (1994, 1999). Os estudos de Piaget auxiliam-nos à compreensão da construção de conhecimentos resultante de um *continuum* de desequilibrações e equilibrações, que possibilita uma passagem contínua de um estado de menor equilíbrio a um estado de equilíbrio superior.

As investigações de Vygotsky (1994, 1999) são imprescindíveis ao desenvolvimento desta investigação. Dentre as contribuições do autor, destacamos duas formulações, que respaldam os aspectos centrais de nossa análise sobre as discussões de histórias: o conceito de *zona de desenvolvimento proximal* e a concepção de mediação como fator de desenvolvimento no contexto das interações sociais.

Em termos argumentativos, respaldamos a análise sobre a mediação pedagógica nos estudos da teoria da argumentação, particularmente na *Nova Retórica* (PERELMAN e TYTECA, 2000). Destacamos, sobretudo, algumas noções relativas à argumentação, que consideramos imprescindíveis não só à atividade de discussão de histórias mas também, de forma mais extensiva, à prática pedagógica como um todo. Essas noções dizem respeito ao conceito de argumentação, ao entendimento acerca do que seja comunidade de espírito; ao auditório presumido; aos acordos prévios e às estratégias e procedimentos de persuasão.

Em se tratando da psicolingüística, particularmente dos estudos de Smith (1991, 1999), destacamos a abordagem sobre a habilidade de previsão, dos tipos focais e globais, salientando a influência dessa habilidade na compreensão e no envolvimento das crianças em relação às histórias, enfatizando no processo de mediação pedagógica a ação argumentativa do professor com vistas ao levantamento de questões, dúvidas e hipóteses sobre as histórias, ação essa anterior às atividades de contação e de discussão de pós-contação.

Na estética da recepção (JAUSS, 2002; ISER, 1999, 1996; ECO, 1999), buscamos subsídios à reflexão sobre o efeito estético provocado pelas histórias nas crianças. Fazendo ancoragem nos postulados defendidos por esses autores, pretendemos descrever a acolhida das crianças às histórias durante os episódios de

discussão de pós-contação, focalizando os movimentos argumentativos utilizados pela professora-pesquisadora em sua intervenção junto às crianças com vistas à concretização do ponto de vista em movimento (ISER, 1999). De Jauss (2002), destacamos a noção de processo de identificação, que envolve a experiência estética, resultante do relacionamento leitor-obra ao longo de três etapas inter-relacionadas: *poíesis; aisthesis e katharsis*.

Em relação a Eco (1999), destacamos o conceito de acordo ficcional, por ele considerado norma básica para lidar com textos ficcionais. Mediante o conceito de acordo ficcional e sua articulação com o ponto de vista em movimento, intencionamos demonstrar o quanto a argumentação influencia na abordagem do efeito estético em sala de aula, processo esse que, no contexto de nosso estudo, ultrapassa a relação leitor-texto (ISER, 1999, JAUSS, 2002), incorporando, necessariamente, a atuação do professor como leitor experiente, de modo a configurar uma relação do tipo sujeito-sujeito-texto. Numa relação assim configurada, a discussão de histórias passa a assumir a condição de atividade nuclear no ensino-aprendizagem da leitura, razão pela qual a evidenciamos neste estudo.

## 1.2 ADENTRANDO AO BOSQUE: o desenho da pesquisa

Como referido na introdução, o *corpus* de análise desta tese é formado por dados coletados durante a pesquisa de mestrado, mas que não foram analisados na dissertação (FREITAS, 2002). Esses dados correspondem aos episódios de discussão das histórias contadas no processo de observação participante.

Uma vez que a nossa base empírica é constituída dos dados gerados no mestrado, convém esclarecer ao leitor a concepção de observação participante que referenciou a investigação naquele momento. Conforme André (2000, p. 28), “a observação é chamada de participante porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado”.

O grau de interação do pesquisador, entretanto, pode variar em um *continuum*, em que o pesquisador pode assumir ora o papel de *participante total*, que ocorre quando o observador não revela sua identidade de pesquisador ao grupo pesquisado; *participante como observador*, quando o pesquisador declara somente parte do que pretende estudar; *observador como participante*, quando tanto a identidade do pesquisador quanto os objetivos da pesquisa são revelados ao grupo estudado; e *observador total*, quando não há interação entre pesquisador e grupo observado (LÜDKE e ANDRÉ, 1986).

Em nossa opção metodológica, aproximamo-nos do papel de observador como participante, uma vez que assumimos a identidade de pesquisador, revelando os objetivos do estudo aos sujeitos. Porém, ressaltamos que, mesmo nos aproximando da condição de observador como participante, nossa participação ocorreu de forma diferenciada no processo de coleta de dados.

No primeiro momento da pesquisa (primeiro semestre letivo de 2000), assumimos a observação participante quando, predominantemente, observávamos e registrávamos os dados em notas de campo, no próprio ambiente dos sujeitos investigados. Visamos, sobretudo, a uma primeira aproximação entre a pesquisadora e os sujeitos e à coleta de dados sobre a concepção de linguagem que veiculava nas situações de ensino da língua materna, de modo a verificarmos se



a literatura infantil estava sendo trabalhada e de que forma o seu ensino era sistematizado.

Após a análise dos dados recolhidos no primeiro momento de observação participante, a pesquisadora sistematizou e desenvolveu dez aulas com textos de literatura infantil, do gênero contos de fadas, durante o período de 18 de outubro a 14 de dezembro de 2000. Nesse segundo momento, a pesquisadora expandiu o papel de observador como participante, contando histórias às crianças da turma investigada, discutindo com elas sobre as histórias contadas e encaminhando produções de recontos. No quadro 1, apresentamos, de modo sumário, a sistemática desse momento.

Quadro 1

Sistemática das aulas de leitura				
Data	Contos de Fadas	Pré-contação	Contação /Recurso	Pós-Contação
18/10/00	Mãe Nevada – Grimm	Discussão com de leitura ilustração	Ilustrações do livro	Discussão e reconto individual
31/10/00	<i>O Rei Sapo</i> – Grimm	Discussão	Sem recurso	Discussão
01/11/00	<i>As Fadas</i> – Perrault	Discussão	Ilustrações ampliadas	Discussão e reconto oral
07/11/00	<i>Rapunzel</i> – Grimm	Discussão com de leitura ilustração	Álbum seriado com ilustrações	Discussão e reconto escrito coletivamente
10/11/00	<i>O Rei Sapo</i> – Grimm	Discussão	Ilustrações do livro	Discussão e reconto individual
13/11/00	<i>Chapeuzinho Vermelho</i> – Grimm	Discussão com de leitura da capa do livro	Sem recurso	Discussão
16/11/00	<i>Os Músicos de Bremen</i> – Grimm	Discussão	Ilustrações ampliadas	Discussão e reconto oral
29/11/00	<i>O Gato de Botas</i> – Perrault	Discussão	Álbum seriado com ilustrações	Discussão e reconto escrito coletivamente
12/12/00	<i>Chapeuzinho Vermelho</i> – Grimm	Discussão	Ilustrações do livro	Discussão e reconto individual
14/12/00	<i>A Casa da Floresta</i> – Grimm	Discussão	Ilustrações do livro	Discussão e reconto individual

A seqüência implementada em cada aula, que envolve atividades de pré-contação, de contação e de pós-contação, foi planejada conforme a experiência de leitura por andaime, proveniente dos estudos de Bruner (1995), pesquisador que analisou a aquisição da linguagem pelas crianças no contexto familiar. Em suas pesquisas, esse estudioso destacou a importância da atuação estratégica de um adulto ou par mais experiente no fornecimento de andaime (scaffolding) ao aprendiz, favorecendo-lhe o envolvimento e a resolução de uma atividade que, sozinho, não seria capaz de resolver. Essa opção didática foi feita em função da coerência com os pressupostos de Vygostsky (1994). Representa, pois, andaime as ajudas necessárias, porém transitórias, já que devem ser retiradas progressivamente, à medida que o aprendiz adquire autonomia e controle para desenvolver sozinho o que antes só conseguia por meio da ação conjunta com um par mais experiente.

Nos ambientes educativos em que se desenvolvem experiências de leitura por andaime, verificam-se os seguintes procedimentos: a integração das crianças, desde o início, numa tarefa complexa; o fornecimento de andaime, considerando o nível de desenvolvimento real e proximal das crianças; a retirada progressiva do andaime, ao passo que as crianças conseguem superar suas dificuldades; e a importância da atuação conjunta e sistematizada entre professor e criança.

No que diz respeito à sistematização da experiência de leitura por andaime, Graves e Graves (1995) afirmam que essa experiência envolve duas grandes fases: a fase de planejamento e a fase de implementação. A primeira considera os sujeitos que participarão da experiência, o material a ser utilizado, e os propósitos da atividade de leitura. A segunda está dividida em três momentos: pré-leitura (que envolve a ativação de conhecimentos prévios, construção de previsões

etc.); leitura e atividades de pós-leitura (como discussão, produção de textos, atividades artísticas etc.). Em cada etapa dessa seqüência – pré-leitura, leitura e pós-leitura –, o professor atua por meio de andaime, que pode se configurar em pergunta/resposta, pedidos de explicitação, atividades dirigidas, instruções, demonstrações etc.

Na experiência de leitura por andaime, a discussão caracteriza-se como uma das opções de atividade de pré e de pós-leitura, podendo ser desenvolvida em pequenos grupos ou com a classe inteira. Constitui uma atividade bastante pertinente, pois possibilita à criança ampliar sua compreensão acerca da história, na confluência de sentidos expressos pelos pares.

Na seqüência de cada aula do segundo momento de observação participante, a discussão de histórias ocorreu anterior e posteriormente à atividade de contação de histórias, de modo a termos episódios de discussões de pré-contação e de pós-contação. Antes de descrevermos as especificidades de cada etapa de discussão, de pré-contação e de pós-contação, apresentamos aspectos significativos do primeiro momento de observação participante. Tais aspectos dizem respeito aos sujeitos e ao contexto educativo investigado.

### 1.2.1 Sujeitos e contexto educativo

Conforme já anunciamos, no primeiro momento de observação participante, procedemos à caracterização e à descrição dos sujeitos e do contexto educativo. Para tanto, procuramos manter um comportamento informal, tanto com a professora quanto com as crianças, deixando claro o objetivo da pesquisa. As observações foram registradas por meio de anotações escritas e gravações em

áudio. Os dados coletados foram trabalhados visando a reflexões analíticas, que se referem a tudo o que é aprendido com o estudo e no decurso, isto é, temas, associações, relações, dúvidas e novas idéias que podem emergir no processo de observação (LÜDKE e ANDRÉ, 1986).

Ressaltamos que, inicialmente, a professora da turma mostrou-se bastante apreensiva com nossa presença. Contudo, após ter compreendido que o nosso propósito era investigar as contribuições de um trabalho sistemático com a literatura, tendo como foco a relação da criança com o texto literário, ela se mostrou aliviada. As crianças, por sua vez, demonstraram reações de agitação e curiosidade durante a primeira observação, mas, nas seguintes, ficaram mais à vontade, inclusive convidando-nos a visitá-las em suas residências, demonstrando um comportamento de satisfação e cooperação para conosco. Elas formavam uma turma de alfabetização composta por 23 crianças, entre 5 e 6 anos de idade (sendo 13 meninas e 10 meninos), matriculadas numa escola pública do município de Natal-RN. De acordo com informações da direção da escola, a maioria delas morava no próprio bairro onde se localiza a escola, sendo que 20 eram novatas na instituição.

As crianças eram filhas de operários e trabalhadores autônomos, e eram conduzidas à escola por familiares, parentes ou vizinhos. Geralmente, chegavam atrasadas, comprometendo o início das aulas no tempo previsto. Além dessa dificuldade, a freqüência delas às aulas era irregular. A supervisora e a professora informaram-nos que esse fato passou a ocorrer depois da greve dos professores (de 29 de março a 09 de maio de 2000), o que, entre outras conseqüências, deixou os pais desmotivados em trazer os filhos à escola. A direção, preocupada com a situação, enviou um comunicado aos pais, convidando-os para uma reunião. Apesar disso, verificamos que o problema persistiu até o término do ano letivo.

Durante as aulas, as crianças costumavam se organizar em pequenos grupos, estruturados por elas próprias ou pela professora. Geralmente, os grupos refletiam a divisão por sexo. Entretanto, salientamos que esse critério não impedia o relacionamento entre as crianças, que, nas atividades coletivas, mantinham um comportamento favorável às relações sociais e de aprendizagem.

Preocupamo-nos em caracterizar o contexto de aprendizagem das crianças, principalmente nos aspectos relativos às atividades pedagógicas, destacando o trabalho com a linguagem e com o livro de literatura infantil. A dinâmica de atividades da turma compreendia basicamente dois momentos: um anterior e outro posterior ao horário de lanche. No primeiro momento, a professora dedicava sua atenção ao trabalho com a linguagem oral e escrita, em termos de soletração e pronúncia correta dos nomes das letras do alfabeto e de seus respectivos sons, pronúncia de fonemas ou seqüência numérica de 0 a 5, cópia de listas de letras, sílabas, palavras, números etc. No segundo momento, as atividades variavam entre colorir um desenho mimeografado, realizar uma atividade de colagem ou uma segunda atividade de cópia. Normalmente, a aula era concluída com cantigas de roda.

Conversando com a professora, que inclusive estava no seu primeiro ano de trabalho na educação infantil, constatamos a sua preocupação com a alfabetização, em termos de aprendizagem da escrita cursiva e da relação fonema-grafema. O esquema das aulas de leitura e escrita consistia das seguintes ações: identificação de letras do alfabeto, pronúncia correta de fonemas, formação e soletração de palavras e, por fim, atividade de cópia de listas de palavras pelo critério de letra ou sílaba inicial. Esse esquema, por sua vez, demonstrava similaridade com os métodos sintéticos de alfabetização, que, dentre seus

princípios, pressupõe a correspondência som-grafia, num processo que consiste em ir das partes para o todo (FERREIRO e TEBEROSKY, 1991).

À luz de pesquisas na área da alfabetização (FERREIRO, 1995; CARVALHO, 1994; SOARES, 1985), depreendemos que a concepção de alfabetização subjacente à prática de ensino a que as crianças estavam submetidas correspondia à aprendizagem mecânica da leitura e da escrita, restrita às ações de codificar e de decodificar símbolos gráficos. Frente a essa prática, as crianças mostravam-se inquietas, conversavam e brincavam, demonstrando desinteresse em relação às atividades propostas.

O trabalho com a literatura infantil era irregular e assistemático, reafirmando o estudo de Amarilha (1994). Após a leitura de literatura, as crianças eram solicitadas a escrever os nomes dos personagens ou identificar os nomes das cores presentes nas ilustrações, não sendo explorada a atribuição de sentidos das crianças em relação às histórias lidas ou contadas.

De acordo com nossas observações, as crianças se encontravam num contexto educativo que não compreendia a linguagem como processo de interação mediado por signos, cuja estruturação pressupõe a ação reflexiva da criança, a dinâmica de relação do interpessoal para o intrapessoal e o uso da linguagem em suas funções básicas: a comunicativa e a cognitiva (VYGOTSKY, 1994).

Entendemos que, ao centralizar esforços, predominantemente na compreensão por parte da criança do sistema de escrita alfabética, a professora desconsiderava como objetivo principal da educação infantil o desenvolvimento integral da criança, nas suas capacidades de ordem física, afetiva, cognitiva, ética, estética, de relação interpessoal e inserção social, como assegura o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998).

A perspectiva sobre o desenvolvimento integral da criança reflete os pressupostos da psicologia interacionista, assumidos neste trabalho. Wallon (1995, p. 215), em específico, revela-se contra a idéia de tratar a criança fragmentariamente, ressaltando que, em cada idade, a criança “constitui um conjunto indissociável e original”.

Em função dessas observações, afirmamos que o contexto educativo em que as crianças estavam inseridas, por si, motivou-nos ainda mais à realização de um trabalho com a literatura infantil. Partimos do entendimento de que a literatura infantil promove uma experiência de leitura que envolve a criança, integralmente, nas dimensões afetiva e cognitiva. Bettelheim (1996, p. 20) aborda essa questão ao explicar a importância da leitura dos contos de fadas para a criança.

Enquanto diverte a criança, o conto de fadas a esclarece sobre si mesma, e favorece o desenvolvimento de sua personalidade. Oferece significado em tantos níveis diferentes, e enriquece a existência da criança de tantos modos que nenhum livro pode fazer justiça à multidão e diversidade de contribuições que esses contos dão à vida da criança.

Das palavras do autor, compreendemos que ler literatura infantil para a criança é proporcionar-lhe experiência lúdica e de caráter formativo, que pode desencadear uma diversidade de contribuições ao seu desenvolvimento, inclusive à construção de sua identidade. Vale também ressaltar a contribuição da discussão da literatura no desenvolvimento da argumentação infantil mediante a intervenção do professor.

Partimos da idéia de que a criança pode argumentar em situação de leitura de literatura, quando o professor age de modo argumentativo. Essa concepção justifica o método que empregamos na realização das discussões de

histórias, o modo como sistematizamos o encontro entre o professor, a criança e o texto de literatura infantil.

No tópico a seguir, apresentamos as especificidades de cada etapa de discussão, de pré-contação e de pós-contação.

## 1.2.2 O processo de discussão de histórias

### 1.2.2.1 *Discussão de pré-contação*

Conforme Smith (1991, 1999), a compreensão na atividade de leitura é determinada pela previsão, habilidade por meio da qual recorreremos aos nossos conhecimentos prévios no sentido de propor perguntas sobre o texto, perguntas essas que, quando respondidas, demonstram que compreendemos. Em outras palavras, para compreendermos um texto, precisamos estabelecer relações com o que já conhecemos; tais relações envolvem a dinâmica de fazer perguntas e respondê-las.

Para abordar a habilidade de previsão na leitura, realizamos discussões antes da contação de histórias, as quais, em conformidade com a experiência de leitura por andaime (GRAVES e GRAVES, 1995), designamos de discussões de pré-contação.

Consideramos que a formulação de previsões na atividade de discussão de pré-contação equivale ao estabelecimento de “acordos prévios”, ponto de partida no processo de argumentação, como afirmam Perelman e Tyteca (2000). Nessa perspectiva, a história (o texto em si) se constitui a tese principal a ser defendida durante o processo que inclui a atividade de discussão de pré-contação, a contação de histórias e a discussão de pós-contação.



Durante as discussões de pré-contação, intervimos no sentido de estimular as crianças a elaborarem previsões/acordos prévios que as auxiliassem na compreensão das histórias. Para tanto, encaminhamos perguntas de modo a explorar previsões do tipo geral (julgamento generalizado de um livro ou texto na perspectiva do que será encontrado) e do tipo focal (desenvolvidas à medida que o leitor avança na compreensão da leitura).

Chamamos a atenção para o fato de as previsões gerais serem desencadeadas a partir de perguntas amplas, enquanto que as focais pressupõem informações específicas sobre o texto, como atributos dos personagens ou características do ambiente onde se passa a história. As previsões focais são assim denominadas porque causam preocupação somente por breves períodos de tempo, não tendo consequência duradoura, além de serem realizadas com bastante rapidez. Entre os tipos de previsões não há limites claramente definidos; a distinção entre global e focal define o extremo de uma gama contínua de possibilidades de previsões desenvolvidas na atividade de leitura, como afirma Smith (1991, 1999).

Na abordagem das previsões do tipo geral, partimos de insinuações amplas, normalmente fazendo uso de ilustrações. No caso da história de *Mãe Nevada*, por exemplo, fizemos uso da ilustração em que aparece a Mãe Nevada sacudindo o seu colchão de penas. Na seqüência, lançamos perguntas como: “O que vocês estão vendo nessa imagem?” Vale aqui a observação de que, ao incitarmos previsões focais, fornecíamos sempre informações específicas da história a ser narrada, como fizemos com a história de *Chapeuzinho Vermelho*, cuja pergunta foi: “Na história de hoje, por não cumprir as recomendações da mãe, a personagem principal enfrenta uma situação de perigo, colocando em risco sua própria vida. Qual será o problema que essa personagem enfrentará?” Para

proceder dessa forma, fez-se necessário o conhecimento anterior e, sobretudo, a familiaridade da pesquisadora com as histórias a serem contadas. Esse conhecimento repercute, inclusive, na hora de o professor contar a história para a criança.

#### 1.2.2.2 *Contação de história*

Definimos a contação de histórias como “a apresentação de um texto dito de memória, uma vez que o sujeito que o verbaliza tem a intenção de contar” (FREITAS, 2002, p.42). Coube à pesquisadora a atividade de contar histórias, todas do gênero contos de fadas.

A seleção por esse gênero deu-se, sobretudo, pela possibilidade de explorar a capacidade de imaginação das crianças. Segundo Amarilha (2003, p. 73), os contos de fadas têm a possibilidade de “tornar acessível ao leitor experiências imaginárias que sejam catalisadoras dos problemas do desenvolvimento humano e assim proporcionar autoconfiança sobre o seu próprio desenvolvimento”.

Isso acontece porque o enredo dessas histórias de fadas apresenta personagens que vivenciam estágios de crescimento interior, oportunizando à criança o processo de identificação com os problemas dos personagens, os quais são vivenciados por todos os seres humanos, como o sentimento de perda decorrente da morte de um parente, que é expresso no conto *Cinderela*, por exemplo. Nesse processo, “a criança pode externalizar o que se passa em sua mente, de maneira controlável” (BETTELHEIM, 1996, p. 82), organizando melhor suas emoções.

Para explorar as potencialidades dos contos de fadas, optamos por histórias cujos textos escritos fossem traduzidos para o português das obras originais de Perrault e dos irmãos Grimm. Trabalhamos com os seguintes títulos: *Mãe Nevada* (GRIMM, 1996), *O Rei Sapo* (GRIMM, 1993), *As Fadas* (PERRAULT, 1994), *Rapunzel* (GRIMM, 1998), *Chapeuzinho Vermelho* (GRIMM, 1993), *Os Músicos de Bremen* (GRIMM, 1998), *O Gato de Botas* (PERRAULT, 1998) e *A Casa da Floresta* (GRIMM, 1998).

Para contar essas histórias, fizemos uso de recursos pedagógicos, tais como: álbum-seriado com imagens; ilustrações do próprio livro e fotocópias de ilustrações ampliadas. Com esses recursos, tínhamos a intenção de trabalhar a seqüência lógica da história na operação de reconto.

De modo a estimular o envolvimento de todas as crianças no momento de contação, as histórias foram contadas com as crianças organizadas em semicírculo. Retomando o termo “comunidade de espíritos”, utilizado na teoria da argumentação, podemos afirmar que durante esse momento, assim como nas discussões de pré-contação e de pós-contação, as crianças tiveram a oportunidade de situarem-se numa “comunidade de leitores”.

### *1.2.2.3 Discussão de pós-contação*

Discutir sobre a história contada constitui uma atividade significativa, tanto para o professor quanto para a criança, que, ao externar seus pensamentos, ordena as idéias e as emoções por ela vivenciadas durante a contação de histórias. Nessa direção, Bettelheim (1996, p. 75) afirma que

[...] quando o contador dá tempo às crianças de refletir sobre as histórias, para que mergulhem na atmosfera que a audição cria, e quando são encorajadas a falar sobre o assunto, então a conversa posterior revela que a história tem muito a oferecer emocional e intelectualmente.

O autor alerta-nos, portanto, sobre a importância de considerarmos as reações que as histórias provocam nas crianças, conversando ou discutindo com elas. Ressalta, ainda, que essas reações revelam contribuições de ordem afetiva e cognitiva provenientes da escuta de histórias. A teoria da estética da recepção refere-se a tais reações como efeito estético (ISER, 1999), que compreende as respostas motivadas pelo texto no leitor.

Durante as discussões de pós-contação, encaminhamos perguntas de modo a abordarmos o efeito estético. Consideramos que essa abordagem é reveladora de aspectos argumentativos no processo de mediação na discussão de pós-contação, a saber: da parte da criança, se houve adesão/envolvimento dela com a história contada; da parte do professor, se este envolveu as crianças no clima de discussão após a contação, de modo a prolongar a relação texto-leitor assim como promover o intercâmbio de idéias.

Nessa perspectiva, após cada contação de história, realizamos uma discussão. Para mobilizar a adesão/envolvimento das crianças, encaminhamos perguntas que permitiam a reflexão acerca das emoções provocadas pelas histórias (“O que você sentiu ao ouvir essa história?”); a verificação das previsões formuladas na discussão de pré-contação (“O que você havia pensado antes, aconteceu na história?”); o posicionamento das crianças diante das ações dos personagens (“O que você achou do pai da princesa, que obrigou a filha a cumprir a promessa que ela fez ao sapo?” e “A bruxa, quando descobriu que *Rapunzel* estava recebendo

visitas do príncipe, bateu em *Rapunzel*, cortou seus cabelos e levou-a para o deserto. Sendo *Rapunzel*, o que você faria?”).

Salientamos que as perguntas da discussão de pós-contação, mesmo tendo sido formuladas antecipadamente, quando inseridas no movimento das interações entre as crianças e a pesquisadora, desdobraram-se em tantas outras ou mesmo foram redefinidas conforme a necessidade das crianças em compreendê-las.

A idéia de movimento é importante, inclusive para a compreensão do efeito estético na discussão de histórias como um *vir a ser* de sentidos, em que a ação argumentativa do professor é fundamental. Como assevera Fontana (2000, p. 19), “a mediação do outro desperta na criança um sistema de processos complexos de compreensão ativa e responsiva”, sendo possível que algumas idéias sejam assumidas e outras, rejeitadas. O importante a ressaltar, lembrando as palavras de Guimarães Rosa (1986), é que nos encontramos é no meio da travessia.

Após termos explicitado os momentos principais do processo de discussão de histórias – discussão de pré-contação, contação e discussão de pós-contação –, destacamos, a seguir, a forma como estruturamos nossa análise.

### 1.2.3 Sistematização da análise

Em nossa análise, distribuimos os episódios de discussão de histórias em dois blocos, de pré e de pós-contação, evidenciando em cada um deles aspectos que consideramos relevantes à compreensão da ação argumentativa na mediação pedagógica em discussões de histórias. No bloco de episódios de discussão de pré-contação, destacamos a habilidade de previsão e o conflito sociocognitivo. No bloco relativo aos episódios de discussão de pós-contação, focalizamos o efeito estético e

o conflito sociocognitivo. Objetivamos, por meio desses aspectos, o desenvolvimento de uma reflexão na qual se articula o discurso sobre a atividade de discussão de história, a mediação pedagógica, a literatura e a argumentação.

Na análise dos pontos destacados, apoiamo-nos no conceito de indicialidade, por meio do qual os etnometodólogos destacam a importância do contexto na compreensão dos atos de linguagem. “As expressões indiciais são expressões, como, por exemplo, ‘isto’, ‘eu’, ‘você’, etc., que tiram o seu sentido do próprio contexto” (COULON, 1995, p. 32). A indicialidade implica, pois, a compreensão de que uma palavra pode ganhar significados distintos à situação particular em que é empregada e que sua compreensão depende de fatores contextuais.

O fato de analisarmos os episódios de discussão de histórias apoiando-nos na indicialidade, que corresponde a um conceito da etnometodologia, não confere a este estudo um caráter, eminentemente, etnometodológico. Reafirmamos que o conceito de indicialidade nesta pesquisa está estritamente articulado à análise dos dados, em que buscamos explicitar, por meio de expressões indiciais, a ação argumentativa do professor na atividade de discussão de histórias.

Coulon (1995) adverte-nos quanto ao fato de que as expressões indiciais são elementos constitutivos do processo de enunciação. Nesses termos, a análise aqui proposta compreende não só os aspectos lingüísticos como também os de ordem contextual, a saber: o clima em que se encontram as crianças no momento de contação e de discussão de histórias; as reações por elas expressas e as interferências do ambiente.

A definição pelo conceito de indicialidade tem como pressuposto a crença de que a experiência subjetiva de cada leitor, ao atribuir sentido a uma história, é de

natureza singular, uma vez que o olhar difere conforme o ponto de vista assumido, sendo esse influenciado pelos objetivos, conhecimentos prévios e experiências anteriores de leituras de cada leitor (SMITH, 1991).

Em função dessa singularidade, ocorrem divergências de compreensão, que podem ser trabalhadas na possibilidade de trocas de pontos de vistas que favoreçam a reciprocidade de perspectivas, garantindo, ao mesmo tempo, a unidade e a diversidade na atribuição de sentido. Esse processo é passível de ocorrer em várias situações de uso da linguagem. Contudo, nesta reflexão, recai sobre a discussão; em específico, sobre a discussão de histórias.

## CAPÍTULO 2

---

### LANÇAR PERGUNTAS AO LEITOR-OUVINTE

---





## LANÇAR PERGUNTAS AO LEITOR-OUVINTE

*É certo que esse passeio ao redor do livro – ler o que está fora antes de ler o que está dentro – também faz parte da novidade, mas, como todo prazer preliminar, este também deve durar um tempo conveniente e pretender apenas conduzir ao prazer mais consistente, à consumação do ato, isto é, à leitura do livro propriamente dito.*

Calvino

### INCENTIVO À HABILIDADE DE PREVISÃO

Calvino (2003) adverte-nos quanto ao fato de que o passeio ao redor do livro antecipa uma experiência de prazer, a leitura. Assim, põe em relevo a previsão. Neste capítulo, temos como objetivo principal **explicitar ações argumentativas no processo de mediação pedagógica na atividade de discussão de histórias, tendo em vista a habilidade de previsão.**

Conforme Smith (1991), prevemos para projetar o futuro, pois “na leitura fluente o olho está sempre à frente das palavras que o cérebro está processando, conferindo os possíveis obstáculos para a compreensão” (SMITH, 1999, p. 77). Prevemos, também, porque há muita ambigüidade, muitas maneiras de interpretar qualquer coisa, de modo que a compreensão é relativa, depende das perguntas que fazemos. Prevemos, por fim, para eliminar a demanda de alternativas entre as quais podemos escolher.

Em função dessas nuances, a previsão é definida como “a eliminação antecipada de alternativas improváveis [...] não é uma adivinhação irresponsável,

nem uma questão de procurar uma chance tentando os resultados mais prováveis [...] prevemos desconsiderando alternativas improváveis” (SMITH, 1999, p. 78). Em função desse entendimento, o autor é enfático ao afirmar que a previsão é o núcleo da leitura e que, nesse processo, são desenvolvidas múltiplas previsões.

Começamos um livro com previsões extremamente globais acerca de seu conteúdo, a partir de seu título, e daquilo que talvez tenhamos escutado sobre ele de antemão. Algumas vezes, as previsões globais podem falhar – descobrimos que o livro não é sobre o tópico que havíamos previsto. Mas em geral, as previsões globais sobre conteúdo, tema e tratamento podem persistir ao longo de todo o livro. Em nível, levemente mais detalhado, poderá haver, ainda, expectativas bastante globais, surgindo e sendo elaboradas dentro de cada capítulo. No começo de um livro, podemos ter estas previsões somente acerca do primeiro capítulo, mas no curso da leitura, surgem expectativas quanto ao segundo, o segundo capítulo leva a expectativas sobre o terceiro, e assim por diante, até o final. Dentro de cada capítulo, poderá haver previsões focais sobre os parágrafos, cada parágrafo sendo uma fonte principal de previsões sobre o próximo. Dentro de cada parágrafo existirão previsões sobre sentenças e, dentro de cada sentença, previsões sobre palavras (SMITH, 1991, p. 203).

Em tal processo, podemos inferir a interação entre as previsões globais e focais assim como a conduta ativa e receptiva do leitor-ouvinte na atividade de compreensão textual. Sobre o trabalho escolar com a compreensão textual, Smith (1999, p. 78-79) tece uma crítica aos professores que, “freqüentemente, vêem a compreensão como o resultado da aprendizagem e não como a base do sentido de qualquer coisa”. Para esse autor, a melhor maneira de o professor perceber se o aluno entendeu o sentido de um texto é perguntar se ele entendeu. E recomenda ainda: “se há questões específicas que um professor considera que um estudante deve perguntar, então o professor deve anunciá-las antes de que ele leia o livro, para garantir que o estudante possa realmente prever e procurar as respostas” (SMITH, 1999, p. 79).

Com essas advertências e orientações, o autor revela-nos a importância da prática da discussão de histórias, haja vista ser essa uma atividade constituída a partir da dinâmica pergunta-resposta visando à argumentação sobre um dado sentido (ou sentidos) possível de ser atribuído à história. Ressaltamos, sobretudo, a discussão de pré-contação, por percebê-la como atividade dirigida à adesão prévia das crianças à história mediante a formulação de previsões. Entendendo que essa adesão implica o envolvimento emocional e cognitivo da criança, consideramos que sua emergência pressupõe a ação argumentativa do professor. Nossa compreensão a esse respeito parte, inclusive, do conhecimento de que o objetivo de toda argumentação é “provocar ou aumentar a adesão dos espíritos às teses que se apresentam a seu assentimento” (PERELMAN e TYTECA, 2000, p. 50).

No intuito de explicitar a ação argumentativa no processo de mediação pedagógica na atividade de discussão de histórias, focalizando a habilidade de previsão, analisamos episódios de discussão de pré-contação, apresentados conforme as ações e/ou os procedimentos argumentativos identificados na intervenção da professora-pesquisadora junto às crianças.

## 2.1 Ativação de conhecimento de mundo/experiência prévia

Tanto Piaget (1999b, 1994a), ao abordar a construção do conhecimento como resultante do mecanismo de equilibração sucessiva, que envolve as ações de assimilação, acomodação e adaptação, como Vygotsky (1994), ao enfatizar a interação entre os níveis de desenvolvimento real e proximal a partir da noção de zona de desenvolvimento proximal e do processo de internalização, ressaltam a valorização do conhecimento de mundo/experiência prévia no processo de

aprendizagem. Tal conhecimento é resultante dos saberes adquiridos, experiências realizadas e informações acumuladas ao longo do desenvolvimento do indivíduo, armazenado na memória e ativado a todo instante, especialmente quando nos deparamos com algo novo, cuja assimilação é influenciada pelos conhecimentos já construídos, que passam, conseqüentemente, por um processo de ampliação em função das novas aquisições.

Em decorrência de sua importância para a aprendizagem, a exploração do conhecimento de mundo/experiência prévia é compreendida como um dos procedimentos didáticos (LIBÂNEO, 1994; ZABALA,1998) fundamentais a ser considerado pelo professor nas diversas atividades escolares, inclusive na atividade de leitura; de modo mais específico, no trabalho com a habilidade de previsão (SMITH, 1999).

Na atividade de discussão, perguntas de ativação de conhecimento de mundo/experiência prévia são aquelas cujas respostas pressupõem a lembrança ou a evocação de conhecimentos e experiências já adquiridos (VICENTELLI, 2003). São perguntas relacionadas ao princípio didático de delegar voz aos alunos, deixando-os pôr em jogo tudo o que sabem ou pensam sobre o conteúdo a ser ensinado (WEISZ, 2003). Na atividade de discussão de história, em específico, esse tipo de pergunta tem como referente algum elemento do texto e a sua presumível relação com o conhecimento de mundo/experiência prévia das crianças, assumindo, na maioria das vezes, a condição de perguntas antecipatórias ao exercício de previsão.

A valorização do conhecimento de mundo também constitui procedimento argumentativo destinado ao estabelecimento de acordos prévios. Trata-se, como menciona Breton (1999), de um procedimento argumentativo que se apóia em

elementos preexistentes no auditório, no já adquirido, de modo a estabelecer uma ponte entre ele (o conhecimento de mundo) e o que será proposto como tese.

Na análise das aulas, verificamos por parte da professora-pesquisadora, atitudes de valorização do conhecimento de mundo/experiência prévia das crianças pesquisadas, o que favoreceu a elaboração de previsões e, por conseguinte, o interesse em relação à história a ser contada.

As perguntas de ativação de conhecimento de mundo/experiência prévia foram utilizadas durante a discussão de pré-contação como andaime à habilidade de previsão, configurando-se em perguntas antecipatórias a esse exercício. Nos episódios 1 e 2, verificamos que antes de encaminhar perguntas de formulação de previsões, a professora-pesquisadora abordou o conhecimento de mundo/experiência prévia das crianças tomando como referência aspectos próprios do enredo das histórias a serem contadas.

## Quadro 2

Episódio de discussão de histórias n. 1	
(01)	PP: Hoje a gente só vai ouvir história [...] Nessa história, existe uma personagem que tem um brinquedo, um brinquedo preferido, e perde-o. [...] Quem já perdeu um brinquedo de que gostava muito?
(02)	Bruno: Eu não!
(03)	Melki: Eu não.
(04)	PP: Jessi, você perdeu? Qual foi o brinquedo que você perdeu?
(05)	Jessi: Uma boneca ((fala bem baixinho)).
(06)	PP: Quem mais perdeu um brinquedo de que gostava muito?
(07)	Mar: Minha bicicleta.[...]
(15)	PP: Vocês acharam os brinquedos que perderam? ((as crianças balançam a cabeça negativamente)) Mas se vocês tivessem perdido e aparecesse alguém que dissesse que iria encontrar o brinquedo de vocês, e ainda pedisse alguma coisa em troca dele, vocês dariam tudo em troca do brinquedo preferido?
(16)	Crianças: Não! [...]
(53)	PP: Na história que vou contar, há uma princesa que perde o seu brinquedo preferido e aparece alguém para ajudá-la a encontrá-lo. Ela diz que dá tudo em troca do brinquedo. Que brinquedo deve ser esse que a princesa perdeu?
(54)	Bru: Uma boneca, um patins, uma bicicleta [...]
(65)	PP: [...] Quem é que vive no mundo da princesa e vai ajudá-la a achar o seu brinquedo?

- (66) Bru: O príncipe.  
 (68) Jona: O rei.  
 (69) Verô: A princesa.  
 (70) PP: Mas não foi ela (a princesa) quem perdeu o brinquedo?  
 (71) Verô: É outra princesa.  
 (72) Melki: O rei.  
 (73) Jani: A fada madrinha [...]  
 (76) Melki: Conta logo.

(Aula 2, *O Rei Sapo*, 01-07, 15, 16, 53, 54, 65-73, 76 )

Em relação à história *O Rei Sapo*, por exemplo, o aspecto norteador das perguntas foi o brinquedo da princesa, sendo enfatizada a perda deste pela personagem. De posse dessa informação, no início da discussão de pré-contação, a professora-pesquisadora propôs perguntas no sentido de estimular as crianças a evocarem seus brinquedos preferidos ou a narrarem experiências de perda destes. No desenvolvimento da atividade, as crianças foram desafiadas a prever o brinquedo perdido pela princesa como também o personagem que a ajudaria a encontrá-lo. Nessa operação, elas poderiam fundamentar suas previsões nas respostas por elas expressas no início da discussão. Não foi por acaso que Bru mencionou, de imediato, três alternativas para o possível brinquedo da princesa: “uma boneca”, “um patins”, “uma bicicleta” (fala 54), brinquedos esses citados pelas crianças como seus brinquedos preferidos.

### Quadro 3

Episódio de discussão de histórias n. 2	
(01)	PP: Da família de vocês, das pessoas que fazem parte da família de vocês, o pai, a mãe, a avó ou o primo, com quem vocês se acham parecidos?
(02)	Crianças: Com meu pai.
(03)	PP: Vamos escutar um de cada vez.
(04)	Mar: Eu, com meu pai.
(05)	Verô: Minha mãe.
(06)	La: O pai. [...]
(25)	PP: A história que eu vou contar hoje se chama <i>As Fadas</i> [...] Nessa história, há uma viúva que tem duas filhas. A mais velha é a cara da viúva, e a mais nova é a

- cara do pai. A mãe é louca pela filha mais velha e não gosta da filha mais nova. O pai já morreu. O que vocês acham que vai acontecer nessa história? [...]
- (32) PP: [...] será que vai aparecer alguém que ajude a filha mais nova?
- (33) Jona: O pai.
- (34) PP: O pai? O pai dela morreu.
- (35) Verô: O tio.
- (36) Jessi: O marido.
- (37) PP: E se a gente lembrar o nome da história: *As Fadas*?
- (38) Bruno: A fada
- (39) PP: E o que será que a fada vai fazer?
- (40) Jona: Dar presente.

(Aula 3, *As Fadas*, 01-06, 25, 32-40)

Já no episódio de discussão de pré-contação da aula com o conto *As Fadas*, a ativação do conhecimento de mundo ocorreu em função das relações de aparência entre as crianças e os seus familiares, aspecto esse estruturante da complicação da história citada. Recorrendo às mesmas ações pedagógicas efetivadas no episódio anterior, a professora-pesquisadora, primeiramente, trouxe à tona o tema aparência, buscando saber com quem da família as crianças se identificavam. Em seguida, desafiou-as a elaborarem previsões, partindo de informações da narrativa referentes ao tema aparência entre parentes, no caso, entre os personagens: “A história que eu vou contar hoje se chama *As Fadas* [...] nessa história, há uma viúva que tem duas filhas. A mais velha é a cara da viúva, e a mais nova é a cara do pai. A mãe é louca pela filha mais velha e não gosta da filha mais nova. O pai já morreu. O que vocês acham que vai acontecer nessa história?”. Percebendo o silêncio das crianças, a professora-pesquisadora reformulou a pergunta, indagando se iria aparecer alguém para ajudar a filha mais nova, obtendo das crianças previsões do tipo: pai, tio, marido e, por fim, fada.

A perplexidade das crianças expressa pelo silêncio revela que a professora-pesquisadora ofereceu muitas informações sobre a história e não

demonstrou com clareza a coesão entre informações e perguntas. A pergunta a respeito da semelhança das crianças com seus parentes não foi satisfatória no que diz respeito à intenção de aproximar o conhecimento de mundo/experiência prévia das crianças ao enredo da história, de modo que elas construíssem um elo entre seu conhecimento de mundo/experiência prévia e o enredo. Em decorrência, não foi possível articular uma resposta. Ao reformular a pergunta de maneira objetiva, as respostas começaram a surgir.

Por outro lado, podemos abstrair dessa situação um importante aprendizado, ou seja, que devemos avaliar as perguntas que encaminhamos às crianças, no sentido de que haja inter-relação entre as perguntas propostas, de modo que a criança encontre sentidos entre elas e estabeleça uma aproximação texto e mundo/experiência de vida.

Retomando a reflexão sobre a ação argumentativa nos episódios em análise, consideramos que a iniciativa da professora-pesquisadora de ativar o conhecimento de mundo/experiência prévia das crianças em função da formulação de previsão, reflete uma intervenção de caráter argumentativo, com vistas à participação das crianças na discussão de pré-contação. Acrescentamos, ainda, que essa intervenção implica o entendimento de que perguntas destinadas à habilidade de previsão demandam conhecimentos significativos e experiências prévias que fundamentem as suposições elaboradas como respostas (VINCENELLI, 2003).

Ainda destacando ações argumentativas na intervenção da professora-pesquisadora, evidenciamos a pista por ela fornecida no episódio 1, quando, perguntando às crianças sobre o possível personagem que ajudaria a princesa a encontrar o seu brinquedo, destacou inicialmente: “Quem é que vive no mundo da princesa...” (fala 65). Em suas respostas, as crianças mencionaram personagens



típicos de contos de fadas, como príncipe (fala 66), rei (fala 68) e fada madrinha (fala 72). Dessa forma, a intervenção da professora-pesquisadora auxiliou as crianças a elaborarem previsões mais aproximadas em relação ao gênero trabalhado. A pergunta por ela encaminhada cumpriu, assim, o propósito didático de chamar a atenção das crianças para aspectos significativos da história, aprofundando o nível de previsões formuladas.

Smith (1991, p.60) estabelece a relação entre previsão e convenções de gênero, mencionando que “até mesmo as histórias possuem suas convenções, sejam escritas ou faladas. [Tais convenções] formam a estrutura sobre a qual vários personagens, tramas, motivos e resoluções são entrelaçadas em episódios relacionados uns com os outros”.

Ainda sobre a relação previsão e convenções, o autor faz a seguinte advertência:

[...] os leitores que não estão particularmente familiarizados com o esquema de gênero e estrutura do discurso de um texto, com a gramática da história, não somente fracassarão na compreensão dos aspectos do texto, mas recapitularão aquilo que conseguirem compreender em formas mais próximas às suas próprias estruturas (SMITH, 1991, p. 61).

Na situação escolar, é preciso ressaltar a influência do leitor experiente no processo de elaboração de previsões por parte de um leitor que não tem familiaridade com as convenções dos gêneros textuais. Essa compreensão tem como fundamento o conceito de zona de desenvolvimento proximal (VYGOTSKY, 1994), já referido, assim como a conduta do animador de leitura, conforme as orientações da experiência de leitura por andaime (GRAVES e GRAVES, 1995), também já mencionada. Traz à tona, por outro lado, a ação argumentativa do professor, no que diz respeito aos acordos prévios necessários ao desenvolvimento

do que é proposto, no caso a formulação de previsões em situação de discussão de histórias. Observamos, portanto, o quanto a habilidade de previsão no contexto escolar é influenciada pela mediação pedagógica, de caráter argumentativo.

## 2.2 A ilustração como recurso de argumentação

Neste tópico, destacamos a ilustração do livro de literatura infantil como recurso significativo à mediação pedagógica com vistas à habilidade de previsão. Constitui também nosso interesse explicitar as condutas argumentativas do professor no uso desse recurso durante a discussão de pré-contação.

Partimos do entendimento de que ao interagir com a ilustração, na qualidade de informação visual, as crianças passam a elaborar perguntas (previsões), relacionando o que vêem com os seus conhecimentos prévios. Tais perguntas ou previsões são processadas, de maneira explícita ou implícita, à medida que as crianças vão expressando os sentidos que atribuem ao texto imagético.

A propósito da relação do leitor com as ilustrações nos livros de histórias infantis, Manguel (2001, p. 20-1) relata sua própria experiência:

A maioria dos meus livros tinham ilustrações que repetiam ou explicavam a história. Algumas, eu sentia, eram melhores do que outras; eu preferia as reproduções de aquarelas, da minha edição alemã dos *Contos de fada* de Grimm, às ilustrações a nanquim da minha edição inglesa. Creio que, a meu juízo, aquelas ilustrações condiziam melhor com a forma como eu imaginava um personagem ou um lugar, ou forneciam mais detalhes para completar minha visão daquilo que a página me dizia estar acontecendo, realçando ou corrigindo as palavras (grifo do autor).

Manguel (2001) explicita a importância da ilustração como recurso que pode repetir ou explicar a história, fazendo emergir idéias ou questionamentos, que

desencadeiam novos sentidos à leitura do texto. Também destaca o despertar da capacidade imaginativa por meio da ilustração, levando-nos a presumir a relevância desse recurso à habilidade de previsão.

Neste estudo, partimos do pressuposto de que a abordagem da ilustração na discussão de pré-contação amplia o exercício de previsão, principalmente porque pressupõe o imbricamento entre as linguagens verbal e imagética. Dessa forma, enfatizamos o uso desse recurso como ação positiva, “como um instrumento que [agindo] a partir do meio exterior” (VYGOTSKY, 1994, p. 59) intensifica a habilidade de previsão e, conseqüentemente, a adesão das crianças na atividade de discussão de histórias. Evidências nesse sentido podem ser vislumbradas desde a primeira aula, como mostra o episódio a seguir:

#### Quadro 4

Episódio de discussão de histórias n. 3	
(23)	PP: Alguém sabe o que quer dizer Mãe Nevada? (Silêncio) Mãe todo mundo sabe o que quer dizer? Não sabe?
(24)	PP: Olha, ela a Mãe Nevada ((apresentação de ilustração)). A mãe cuida dos filhos, não cuida?
(25)	Crianças: Cuida
(26)	PP: E a Mãe Nevada... deve cuidar de quem?
(27)	Jaque: De filhos.
(28)	PP: Quem deve ser o filho da Mãe Nevada? ((Silêncio))
(29)	Crianças: Não.
(30)	PP: O que vocês estão vendo aqui? ((na ilustração))
(31)	Bru: Uma nuvem.
(32)	PP: Uma nuvem... Só uma nuvem?
(33)	Crianças: Não. Um bocado de nuvem.
(34)	PP: O que é esse bocado de nuvem?
(35)	Jaque: Caindo.
(36)	PP: Olha, caindo. Ela tá vendo... um bocado de nuvem caindo. O que será que são/ o que será esse bocado de nuvem caindo? ((um criança atrapalha, saindo da roda)) E só tem nuvem aqui?
(37)	Jessi: Nuvem... Casas.
(38)	Verô: Um homem amarrando.
(39)	PP: Tem um homem/ um homem amarrando?... É um homem que está amarrando essa nuvem?...
(40)	Mar: Tá voando.

- (41) PP: Mas é um homem?  
 (42) Jaque: É o Papai Noel  
 (43) PP: É o Papai Noel?... Por que será que ela acha que é Papai Noel?((silêncio))... Vocês acham que aqui é quente ou frio?  
 (44) Crianças: Frio::  
 (45) Verô: Tá chovendo.  
 (46) PP: Está chovendo?... Está chovendo o quê?  
 (47) Crianças: Água.  
 (48) PP: Água?..  
 (49) Bru: Nuvem.  
 (50) PP: Nuvem? ...

(Aula 1, Mãe Nevada, 23-50)



**Imagem 1** – Ilustração da história Mãe Nevada (Anastassija Archipowa)

No episódio 3, a inserção da ilustração mostrou-se mais significativa à adesão das crianças na discussão de histórias do que as perguntas encaminhadas pela professora-pesquisadora, pois, por meio da apreciação da imagem, as crianças, sob a assistência da professora-pesquisadora, produziram interpretações originais e pertinentes: tem nuvem, ela cai, está chovendo nuvem.

Quando afirmamos que a ilustração favoreceu mais à adesão das crianças na discussão de histórias do que as perguntas encaminhadas, partimos do

entendimento de que as perguntas iniciais do episódio “Olha, ela é a Mãe Nevada. A mãe cuida dos filhos, não cuida?” e “A Mãe Nevada deve cuidar de quem?” não auxiliaram as crianças a relacionar seus conhecimentos prévios com o enredo da história a ser contada e, assim, formular previsões.

A pesquisadora poderia ter explorado mais a imagem e formulado perguntas que estabelecessem relação causal entre a nuvem que caía e a paisagem da cidade: “Por que os telhados estão brancos?” e “Se fosse chuva, os telhados ficariam assim?”.

Observa-se pelas respostas que as crianças estavam se acercando do sentido “neve”, pois chegaram a falar em Papai Noel, que está no mesmo campo semântico de neve, sendo tanto o Papai Noel como a neve referências das festas natalinas. Entretanto, a interlocução interrompeu-se.

Por outro lado, perguntas como “Vocês conhecem neve?”, “Como vocês acham que surge a neve?” poderiam ter contribuído para que as crianças acionassem imediatamente seus conhecimentos prévios sobre o assunto, provocando nelas uma adesão acompanhada de indagações a serem refletidas na relação com o texto durante a contação de história. Nesse sentido, reafirmamos a necessidade de o professor encaminhar perguntas que permitam à criança encontrar sentidos e estabelecer uma aproximação texto e mundo/experiências prévias. Nessa situação, verificamos o quanto o exercício de previsão é complexo. Requer das crianças uma série de conhecimentos possíveis de serem acessados e relacionados para antecipar algum sentido ao texto; do professor, requer habilidades para formular, na urgência da discussão, perguntas pertinentes que favoreçam o fluxo de previsões.

Na dinâmica pergunta-resposta do episódio em análise, verificamos que algumas respostas das crianças são repetições de informações expressas pela professora-pesquisadora. A repetição nesse contexto tem significado especial. Implica o reconhecimento da autoridade do sujeito que fala (a professora-pesquisadora), em decorrência da informação que essa autoridade traz.

Nessa ótica, a professora-pesquisadora é vista como um modelo de referência às atitudes das crianças em situação de discussão. Articulando esse dado à experiência de leitura por andaime, definimos a atitude da professora-pesquisadora como suporte inicial à adesão das crianças à discussão de histórias. Em função dessa compreensão, evidenciamos o quanto a atitude do professor repercute no envolvimento das crianças em sala de aula.

O valor da atitude do professor está no efeito por ela desencadeado, isto é, na recepção desta pelas crianças, podendo resultar tanto em adesão quanto em recusa ao que é proposto, sendo justamente nesse ponto que a argumentação exerce influência significativa no processo de mediação pedagógica. No episódio 3, por exemplo, a professora-pesquisadora argumentou não só por meio de sua condição, demonstrada nas repetições de suas falas pelas crianças. Há, além disso, indícios de argumentação por meio da inserção da ilustração, por meio da qual a professora-pesquisadora objetivou intensificar a participação das crianças.

A ilustração introduzida apresenta Mãe Nevada e a filha mais nova da viúva em uma janela, abanando o colchão, cujas penas transformam-se em neve. A professora-pesquisadora analisou essa ilustração por meio de perguntas que levassem as crianças não só a observar mas a interpretar o objeto focalizado (falas 30, 32, 34 e 36). Perguntas dessa natureza pressupõem respostas pautadas na observação de objetos, imagens, pessoas ou fenômenos, implicando não apenas a

percepção sensorial mas também o estabelecimento de relações entre o que é observado e o conhecimento de mundo/experiência prévia, resultando, assim, no exercício de interpretação (VICENTELLI, 2003).

Explorando a ilustração por meio de perguntas dessa natureza, a professora-pesquisadora mobilizou a atenção e, por conseguinte, a adesão das crianças à atividade de discussão. Elas se sentiram estimuladas a descrever elementos da ilustração e a relatar vivências nas quais aparece a figura do Papai Noel, como representante do pólo norte, lugar onde faz muito frio.

É interessante observar a trajetória empreendida pelas crianças na observação e interpretação da ilustração. Inicialmente, elas focalizaram o que há de mais abrangente na imagem, a cor branca, por elas considerada representação de nuvens – a princípio uma nuvem, logo após, um bocado de nuvens. Ainda é sobre esse aspecto que Jaque afirmou o movimento percebido nas nuvens – “caindo”. Somente a partir da intervenção da professora-pesquisadora é que as crianças consideraram outros elementos constituintes da ilustração, como casas e um homem amarrando. Tendo concluído a identificação de atributos, elas passaram ao plano da significação, no qual Verô infere: “Tá chovendo”.

Em nenhum momento desse percurso foi estabelecida a relação entre a ilustração e o título da narrativa. Motivada pela participação das crianças e revelando assentimento às suas falas, a professora-pesquisadora estimulou-as, cada vez mais, a observar e a interpretar a ilustração.

Ainda sobre a intervenção da professora-pesquisadora no episódio 3, enfatizamos a sua preocupação com uma das condições essenciais do processo de argumentação, isto é, a valorização da fala do outro. Perelman e Tyteca (2000, p. 18) são enfáticos ao afirmar que “é preciso ter apreço pela adesão do interlocutor,

pelo seu consentimento, pela sua participação mental”. Assumida essa condição, os autores mencionam ser bem mais fácil estabelecer os acordos prévios, que podem ter como fundamento não apenas objetos ou provas mas também o modo de condução da discussão.

Compreendemos que o assentimento às falas das crianças refletiu a atenção da professora-pesquisadora em torno da adesão destas à atividade de discussão, implicando a participação intelectual e o estabelecimento de acordos prévios, aspectos esses explorados a partir da introdução da ilustração.

Outra situação em que o uso da ilustração exerceu papel relevante à formulação de previsão, principalmente por ativar o conhecimento de mundo/experiência prévia das crianças sobre a história, a qual elas já tinham ouvido antes, ocorreu na aula com o conto *Chapeuzinho Vermelho*.

No planejamento da referida aula, a par da informação de que o conto já tinha sido apresentado às crianças, elaboramos perguntas de modo a explorar previsões do tipo focal. As perguntas foram as seguintes: 1) Na história de hoje, por não cumprir as recomendações da mãe, a personagem enfrenta uma situação de perigo, que coloca em risco sua vida. Qual será o problema que a personagem enfrentará? 2) Qual o nome dessa história? Na elaboração dessas perguntas, imaginamos que seria fácil às crianças lembrarem da cena em que a mãe de Chapeuzinho Vermelho solicita que a filha vá à casa da avó e a adverte sobre o perigo de se desviar do caminho, penetrando na mata. No entanto, nossa previsão não foi confirmada:

#### Quadro 5

Episódio de discussão de histórias n. 4	
(01)	PP: A história que eu vou contar hoje tem uma personagem para quem a mãe pede que não faça uma coisa, mas ela faz. Agora vamos pensar na história: há uma



personagem para quem a mãe diz não faça isso, mas ela faz. Quando ela faz, enfrenta um problema que coloca em risco sua própria vida, que problema será esse? Que história é essa?

- (02) Hele: Não sei.  
 (03) PP: Alguém tem alguma idéia?  
 (04) Jessi: Eu não.  
 (05) PP: Ninguém? ((silêncio))

(Aula 6, *Chapeuzinho Vermelho*, 01-05)

Como podemos observar, no episódio 4, a professora-pesquisadora fez a abertura da atividade de discussão de pré-contação fornecendo informações sobre a história. Essas informações remetem à advertência da mãe de Chapeuzinho Vermelho para que a filha não se desviasse do caminho até a casa da avó. Com base nessa informação, ela perguntou às crianças qual seria o conflito vivenciado pela personagem, e qual o título da história. A essas perguntas, Hele e Jessi demonstraram atitude responsiva ativa, embora não tenham formulado previsões. Percebendo essa situação, a professora-pesquisadora, com o propósito de obter a adesão das crianças à atividade de discussão, encaminhou uma outra pergunta, focalizando os conhecimentos prévios das crianças sobre possíveis proibições de uma mãe à sua filha, solicitando, inclusive, que elas justificassem suas respostas.

#### Quadro 6

##### Episódio de discussão de histórias n. 5

- (06) PP: Vamos pensar, então. O que uma mãe pode pedir para uma filha não fazer?  
 (07) Bru: Não passar na rua correndo.  
 (08) PP: Não passar na rua correndo. E se por acaso ela passasse na rua, o que poderia acontecer?  
 (09) Crianças: Morria, morria.  
 (10) PP: Morria de quê?  
 (11) Crianças: Do carro, de acidente.  
 (12) PP: Outra coisa que a mãe pode proibir uma filha de fazer?  
 (13) Bru: Não quebrar o vidro de carro.  
 (14) PP: O que isso provocaria?  
 (15) Kleb: Ia pra cadeia.  
 (16) Jessi: Se ... se cortar.  
 (17) PP: Se cortar, ir pra cadeia.  
 (18) Bru: Eu disse que ela ia se cortar.

(Aula 6, *Chapeuzinho Vermelho*, 06-18)

Por meio da pergunta que sugere possíveis proibições de uma mãe à sua filha, as crianças começaram a manifestar adesão à atividade, justificando suas afirmações. Em relação a idéia de Bru, por exemplo, de a mãe proibir a filha de atravessar a rua correndo, as crianças justificaram que, caso isso ocorresse, a filha seria vítima de acidente de carro. Já com relação à segunda idéia expressa por Bru, de a mãe proibir a filha de quebrar vidro de carro, as crianças apresentaram duas justificativas: para Jessi, a menina iria se cortar, enquanto que para Kleb, ela seria presa.

As proibições e sanções sugeridas pelas crianças constituem indícios de sua heteronomia (PIAGET, 1994b) em relação aos adultos, no caso a mãe, que as convence de que o respeito às regras é obrigatório, dando origem à obrigação moral e ao sentimento de dever. Segundo Piaget (1994b, p. 155), a heteronomia ocorre em “toda relação com outrem, na qual intervém o respeito unilateral”. A interpretação desse aspecto é relevante a esta reflexão, pois indica que, desde muito tempo, em contato com o outro, a criança se depara com situações de argumentação.

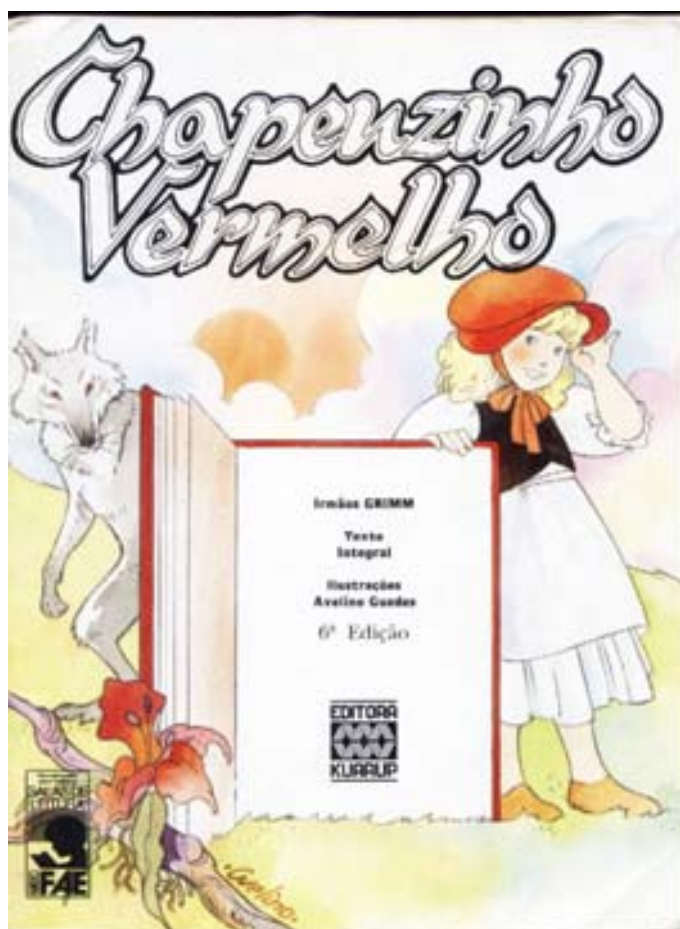
Ainda no episódio em foco, destacamos o movimento de aprovação das crianças entre si acerca de suas próprias opiniões. Esse movimento de aprovação merece destaque por ser revelador da colaboração com o pensamento do outro, o que demonstra a efetiva participação das crianças na discussão de pré-contação e, por conseguinte, no processo de mediação pedagógica nessa atividade. Vale salientar que colaborar com o pensamento do outro não se restringe à simples concordância com a idéia daquele que se coloca na posição de locutor, implica, sobretudo, ouvir o outro, buscar entender o seu pronunciamento e expressar o seu próprio, seja manifestando aprovação, refutação ou concessão.

Na continuidade da discussão de pré-contação da aula com o conto *Chapeuzinho Vermelho*, ressaltamos o quanto o processo de formulação de previsões foi ampliado a partir da introdução da ilustração presente na capa do livro.

#### Quadro 7

Episódio de discussão de histórias n. 6	
(19)	PP: Olha só qual é a história ((mostro a capa do livro)). Que história é essa aqui?
(20)	Melki: O LOBO MAU ((expressão de medo)).
(21)	Jessi: Chapeuzinho Vermelho.
(22)	PP: Chapeuzinho Vermelho. Quem conhece essa história?
(23)	Jessi: Lobo mau come Chapeuzinho Vermelho.
(24)	PP: Você conhece May? ((a aluna movimenta a cabeça, dizendo que não)).
(25)	Jessi: E o lobo come a vovozinha.
(26)	PP: Isso.
(27)	Eri: Eu já conheço.

(Aula 6, *Chapeuzinho Vermelho*, 19-27)



**Imagem 2:** Capa do livro de *Chapeuzinho Vermelho* (Avelino Guedes)

Na ilustração da capa do livro, estão representados os personagens principais do conto: o protagonista e o antagonista. Chapeuzinho Vermelho, por exemplo, é representada com maior relevância do que o lobo. Porém, é ao lobo que Melki primeiro faz menção, revelando medo ao vê-lo na ilustração, fazendo-nos, assim, entender como “num conto de fadas, os processos internos são externalizados e tornam-se compreensíveis enquanto representados pelas figuras da estória” (BETTELHEIM, 1996, p. 33).

Jessi, por sua vez, refere-se à protagonista, e, logo em seguida, ressalta as intenções do lobo para com as personagens de Chapeuzinho Vermelho e de sua avó: “Lobo mau come Chapeuzinho Vermelho”; “O lobo come a vovozinha também”. Jessi expande a significação do que é representado imagetivamente ao mencionar as ações realizadas pelo lobo. Com essa atitude, ela evoca seus conhecimentos prévios sobre a história, resultantes da experiência de já ter ouvido o conto antes. Evidenciamos, sobretudo, a dimensão argumentativa nas idéias apresentadas pela aluna Jessi, que reforçaram (aprovaram) o medo sugerido por Melki. Em outros termos, Jessi apresentou os motivos pelos quais o lobo estimula o sentimento de medo.

Nessa situação, destacamos a importância da ilustração na discussão de pré-contação, aspecto esse que, em última instância, implica a abordagem do projeto gráfico do livro de literatura destinado à criança, o qual contempla o trânsito entre imagem e palavra. Por outro lado, implica a percepção de que a ilustração desperta as reações cognitivas e afetivas da criança sobre o enredo da história a ser contada, reafirmando a reciprocidade entre afetividade e inteligência, como destaca Wallon (1995).

### 2.3 O uso do argumento de definição na elaboração de previsões

Segundo Vygotsky (1999), os significados das palavras não são desenvolvidos espontaneamente pela criança, mas são predeterminados pelo significado que uma dada palavra assume na linguagem dos adultos. Isso não implica afirmar que o adulto transmite à criança o conceito acabado, sem que ela desenvolva generalizações. Com efeito, o referido autor enfatiza que a linguagem do meio ambiente, e aqui evidenciamos a do meio escolar, indica o caminho que as generalizações infantis seguirão, o que sinaliza a (re)estruturação de idéias, de pontos de vista, processo esse que implica negociação de idéias com um par mais experiente.

Em alguns episódios de discussão de pré-contação, observamos que a abordagem de conceitos foi necessária para que as crianças pudessem entender adequadamente as perguntas e, conseqüentemente, elaborassem previsões. Evidenciamos, ainda, que o argumento de definição constituiu procedimento argumentativo relevante nesse processo.

O argumento de definição fundamenta-se na premissa de que as próprias definições constituem argumentos (PERELMAN, TYTECA, 2000), no sentido de intensificar a adesão do ouvinte, estabelecendo “uma identidade entre o que é definido e o que se define, de tal modo que se tenha o direito de substituir um pelo outro no discurso, sem mudar o sentido” (REBOUL, 2000, p. 172).

Em alguns episódios de discussão de pré-contação, o argumento de definição foi utilizado pela professora-pesquisadora no intuito de fazer a discussão avançar, como mostra o episódio a seguir.

## Quadro 8

Episódio de discussão de histórias n. 7	
(01)	PP: Hoje a gente só vai ouvir história [...] Nessa história, existe uma personagem que tem um brinquedo, um brinquedo preferido, e perde-o. [...] Quem já perdeu um brinquedo de que gostava muito?
(02)	Bruno: Eu não!
(03)	Melki: Eu não.
(04)	PP: Jessi, você perdeu? Qual foi o brinquedo que você perdeu?
(05)	Jessi: Uma boneca ((fala bem baixinho)).
(06)	PP: Quem mais perdeu um brinquedo de que gostava muito?
(07)	Mar: Minha bicicleta [...]
(15)	PP: E vocês acharam os brinquedos que perderam? (as crianças balançam a cabeça negativamente) Mas se vocês tivessem perdido e aparecesse alguém que dissesse que iria encontrar o brinquedo de vocês, e ainda pedisse alguma coisa em troca, vocês dariam tudo em troca do brinquedo preferido?
(16)	Crianças: Não!
(17)	PP: Por que, Verô, você não daria?
(18)	Verô: Porque eu tenho um monte e só perdi um.
(O Rei Sapo, Aula 2, 01 a 07, 15 a 18)	

Nesse episódio, relativo à aula com o conto *O Rei Sapo* (31/10/00), verificamos que o aspecto conceitual teve influência significativa na elaboração de previsão, tendo as crianças demonstrado desconhecer o significado da expressão “brinquedo preferido”, interpretando-o de forma genérica, como se se tratasse de qualquer brinquedo, o que fica evidente na justificativa dada por Verô: “[...] eu tenho um monte e só perdi um”. Percebendo essa situação, a professora-pesquisadora recorreu ao uso do argumento por definição, informando às crianças atributos que especificam o sentido do enunciado em questão: “É aquele brinquedo que a gente tem e nunca quer perder ou dar; É aquele brinquedo que quando a gente chega em casa corre para brincar e nem lembra de comer e, quando uma amiga ou amigo chega, a gente corre para mostrá-lo”. Trata-se de uma definição de natureza descritiva, já que indica “o sentido conferido a uma palavra em certo meio, num certo momento” (PERELMAN, TYTECA, 2000, p. 239).

Foi interessante constatar que, anterior ao uso do argumento de definição, somente cinco crianças haviam pronunciado os nomes dos seus brinquedos preferidos. Entretanto, logo após a intervenção da professora-pesquisadora, todas as crianças declararam os nomes dos brinquedos de que mais gostavam e, inclusive, redefiniram o ponto de vista inicial acerca da idéia de retribuição a quem encontrasse o brinquedo. Dessa forma, se antes o movimento que prevaleceu durante o primeiro episódio de discussão foi o de refutação à idéia de recompensar a quem encontrasse o brinquedo, após a explicação da professora-pesquisadora, o movimento que predominou foi o de aprovação, sendo também expressas justificativas para tanto, a exemplo do turno 52, do episódio a seguir.

#### Quadro 9

Episódio de discussão de histórias n. 8
<p>(47) PP: [...] Vamos, então, supor, novamente, que vocês perdessem o brinquedo preferido. Vocês dariam tudo em troca dele?</p> <p>(48) Jani: Eu daria.</p> <p>(49) PP: Por que você daria, Jani?</p> <p>(50) Jani: Porque ...</p> <p>(51) PP: Sim! Mas por quê?</p> <p>(52) Jani: Porque, porque é muito divertido.</p> <p style="text-align: right;"><i>(O Rei Sapo, Aula 2, , 47 a 52)</i></p>

Ao recorrer ao argumento de definição como procedimento de mediação entre o conteúdo da história e as crianças, a professora-pesquisadora demonstrou ter a consciência sobre o valor desse procedimento para a reflexão da criança da faixa-etária pesquisada (5 a 6 anos), em que predomina o pensamento por complexos (VYGOTSKY, 1999). Nessa forma de intervir, ressaltamos, sobretudo, o duplo sentido da mediação pedagógica, isto é, trata-se de mediação social e sígnica

ao mesmo tempo, na qual a **palavra** se destaca como signo potencial da formação de conceitos.

Essa situação também revela a atenção do professor, nesse caso a professora-pesquisadora, para com as respostas das crianças, no sentido de falar aos seus pensamentos, como menciona Freire (1999). Em outros termos, a discussão poderia ter se encaminhado em outra direção, caso não houvesse a atenção da professora-pesquisadora às falas das crianças sobre o entendimento delas quanto ao enunciado **brinquedo preferido**, cujo significado é crucial à própria compreensão da história.

Os episódios de discussão 7 e 8 oferecem, portanto, indícios sobre a influência do aprendizado escolar no processo de desenvolvimento da criança, conforme mencionado na introdução de nosso trabalho. A esse respeito, citamos um momento crucial no episódio 8: a mudança de ponto de vista pelas crianças, o que pressupôs procedimentos argumentativos utilizados pela professora-pesquisadora.

É sabido que a progressão de uma argumentação depende do orador, que se assume como mediador na relação entre o discurso e o auditório. No contexto escolar, Reboul (2000 p. 105) enfatiza ser o professor um orador por excelência, que deve “atrair e prender a atenção, ilustrar os conceitos, facilitar a lembrança, motivar o esforço”. Dito isso, chamamos a atenção para três pontos:

- a) a função mediadora assumida pela professora-pesquisadora na condução da discussão de história;
- b) a compreensão do ato pedagógico como sendo argumentativo, no sentido de fundamentar-se em acordos didáticos estabelecidos entre professor e criança ;



c) o entendimento de que este estudo dá continuidade às pesquisas de Vygotsky sobre a influência do aprendizado no desenvolvimento, avançando, ao compreender que a **ação argumentativa é constituinte fundamental da mediação pedagógica na atividade de discussão de histórias.**

Perelman e Tyteca (2000) afirmam que argumentar implica influenciar por meio do discurso, no sentido de obter a adesão dos ouvintes ao que é apresentado pelo orador. Nos episódios analisados, em relação à aula com o conto *O Rei Sapo*, o discurso da professora-pesquisadora teve maior influência sobre as crianças a partir do uso do argumento de definição. A recorrência a esse tipo de argumento pela professora-pesquisadora propiciou o envolvimento intelectual das crianças durante a discussão de pré-contação e a elaboração de previsões sobre a história.

Outra situação em que destacamos a recorrência ao argumento de definição confirmou-se na aula com o conto *O Gato de Botas* (PERRAULT, 1998), em que, antes mesmo de propor a pergunta de formulação de previsão, a professora-pesquisadora questionou as crianças acerca do sentido da palavra herança.

#### Quadro 10

Episódio de discussão de histórias n. 9	
(01)	PP: A história que eu vou contar hoje tem uma palavra que eu quero saber se vocês conhecem. A palavra é herança. Quem sabe aqui o que é herança?
(02)	Crianças: Não.
(03)	Bru: Ganhar dinheiro.
(04)	PP: Quem concorda com a fala de Bru? ((repito a fala de Bru))
(05)	Crianças: Eu:::
(06)	PP: Como é que se ganha esse dinheiro?
(07)	Jessi: (pra comprar casa).
(08)	Bru: Pra comprar carro, comprar casa.

- (09) PP: Bru está falando que a gente ganha dinheiro para comprar várias coisas, mas eu estou perguntando/ a primeira pergunta foi o que é herança. Ele disse que é ganhar dinheiro, mas ganhar dinheiro de quem?
- (10) Jessi: Ta/ Trabalhando.
- (11) PP: Gente, herança é ganhar dinheiro, como Bru falou, mas pode ser também ganhar uma casa e até mesmo um relógio de uma pessoa da nossa família (ou não) que morre.
- (12) PP: Agora, eu vou pedir para que vocês prestem muita atenção para a pergunta que eu vou fazer. Herança é aquilo que ganhamos com a morte de um parente, mas o que vocês acham que faria uma pessoa que ganhasse como herança um gato?
- (13) Bru: Matava.
- (14) PP: Por que matava, Bru?
- (15) Bru: Pra comer.
- (16) PP: Alguém tem outra idéia?
- (17) Ray: Matava não, matava não.
- (18) PP: Você não matava o gato, Ray, por quê?
- (19) Ray: Porque ele é bom pra mim.
- (20) PP: Alguém concorda com Ray e não mataria o gato?
- (21) Crianças: Eu:::
- (22) Eri: Ele ((o gato)) é bom.
- (23) PP: Vocês sabiam que o personagem da história, que ganhou o gato, pensou do mesmo jeito que Bru?
- (24) Crianças: Não.
- (25) PP: Agora, prestem atenção. O personagem que ganhou o gato pensou do mesmo jeito que Bru. Ele ficou muito triste por ter recebido um gato de herança e pensou que, depois de comer o gato e fazer um agasalho com sua pele, com certeza morreria de fome. Vocês acham que é isso que vai acontecer?
- (26) Crianças: É:::
- (27) PP: O personagem vai matar o gato, fazer um agasalho com a pele do gato e vai morrer de fome?
- (28) Jessi: É [...]
- (31) Lana: Ele não vai matar o gato.

(O Gato de Botas, Aula 08, 01-28, 31)

Chamamos a atenção para a inter-relação entre o uso do argumento de definição e a ativação de conhecimento de mundo/experiência prévia no episódio apresentado acima, em que fica explícita a intenção argumentativa da professora-pesquisadora em propiciar as crianças andaimes (ajudas necessárias) mediante a abordagem da palavra herança, para, em seguida, propor-lhes o desafio de elaborar previsões sobre a história a ser contada.

Em sua ação, a professora-pesquisadora torna o exercício de previsão um desafio possível de ser abordado pelas crianças. Ao qualificarmos o exercício de

previsão nesses termos, partimos da compreensão de que os desafios abordáveis não se reduzem à ação da criança em “resolvê-los ou solucioná-los sozinho, mas de que possa enfrentá-los graças à combinação entre suas próprias possibilidades e os apoios e instrumentos recebidos” (ONRUBIA, 2004, p.125-126).

É interessante destacar como as relações conceituais foram construídas no episódio 9, ou seja, é necessário evidenciar o movimento de interlocução entre a professora-pesquisadora e as crianças, cuja culminância foi o levantamento de previsões que revelam aproximações com o enredo do conto, como advertiu a professora-pesquisadora em referência à fala de Bru.

Na interlocução estabelecida entre a professora-pesquisadora e as crianças, observamos que há coincidências de conteúdo no que diz respeito à compreensão da palavra herança. Não obstante, “se, por um lado, a coincidência de conteúdo da palavra permite a comunicação entre adulto e criança, por outro, a diferença na elaboração do significado possibilita que a criança desenvolva seus conceitos” (FONTANA,1997, p. 102). A diferença de elaboração de significado no episódio 9 se deu quando a professora-pesquisadora perguntou às crianças como as pessoas ganham dinheiro de herança (fala 09). Percebendo a dificuldade delas em relação a esse aspecto (fala 10), a professora-pesquisadora recorreu ao argumento de definição: “Gente, herança é ganhar dinheiro, como Bru falou, mas pode ser também ganhar uma casa e até mesmo um relógio de uma pessoa da nossa família que morre”.

No início de sua fala, a professora-pesquisadora demonstrou assentimento à fala de Bru e, logo a seguir, inseriu a diferença de conteúdo quanto à compreensão da palavra herança. Essa situação nos faz considerar que:

Ao interagir com a criança, os adultos ou as crianças mais velhas apresentam a ela, de forma deliberada ou não, significados estáveis ou sentidos possíveis de determinada palavra no seu grupo social. Embora não transmitam à criança seu próprio modo de pensar, nem possam ‘controlar’ o modo de pensar dela, sua alocação verbal interfere na atividade da criança de diferentes formas (FONTANA, 1997, p. 102).

No caso do episódio em análise, a elocução da professora-pesquisadora, em que subjaz o argumento de definição, teve como propósito apoiar as crianças na elaboração de previsões, interferindo no modo de elas formularem a previsão. Nessa direção, logo após ter recorrido ao argumento por definição, a professora-pesquisadora procedeu à pergunta de formulação de previsão: “Agora, eu vou pedir para que vocês prestem muita atenção para a pergunta que eu vou fazer [...] O que vocês acham que faria uma pessoa que ganhasse como herança um gato?” A essa indagação, Bru lançou a previsão de que o personagem da história mataria o gato (fala 13). Porém, na continuidade da atividade, em função de perguntas dirigidas pela professora-pesquisadora, Ray e Eri demonstraram desacordo à idéia de Bru (falas 17 e 22), desencadeando, nesse processo, a divergência de previsões, aspecto este necessário na atividade de discussão.

No episódio seguinte, da aula com o conto *Os Músicos de Bremen*, o uso do argumento de definição foi importante à expansão de sentido da palavra músico.

#### Quadro 11

Episódio de discussão de histórias n. 10	
(01)	PP: A história que nós vamos ouvir hoje se chama <i>Os Músicos de Bremen</i> . Vamos pensar nesse título: <i>Os Músicos de Bremen</i> . Que músicos serão esses? O que significa a palavra Bremen? (silêncio)
(02)	PP: Alguém sabe o que é músico?
(03)	Melki: Não.
(04)	Jona: Músico?
(05)	Bru: Músico eu sei que que tem na Angélica.
(06)	Lana: É cantor.
(07)	Verô: Cantora.
(08)	PP: Só é músico quem canta? (silêncio)

- (09) PP: Quem toca violão, também é músico?
- (10) Crianças: É.
- (11) PP: Então, músico é quem toca, quem canta e também quem cria as músicas. Agora, esse nome *Os Músicos de Bremen*, o que quer dizer para vocês? Quem serão esses músicos? (silêncio)
- (12) Mar: Eu sei que tem um desenho na Angélica que tem um músico.
- (13) PP: Você sabe o nome do desenho, Mar? (silêncio)

(Aula 7, *Os Músicos de Bremen*, 01-13)

No episódio 10, assim como vimos no episódio 7, a situação interativa impôs à professora-pesquisadora a necessidade de clarificar conceitos, fato esse ocorrido em função do silêncio das crianças à pergunta de elaboração de previsão, que teve como elemento desencadeador o título do conto *Os Músicos de Bremen*. A professora-pesquisadora, percebendo o silêncio das crianças, emitiu questionamento sobre o sentido da palavra músico: “Alguém sabe o que é músico?”. A partir de então é que as crianças se expressaram verbalmente, buscando, inclusive, respaldo em programas televisivos por elas conhecidos, sendo esse dado, certamente, indício de justificação de idéias. A esse respeito, destacamos as falas das crianças Bru e Mar, nas quais o enunciado **eu sei** assume a condição de justificação do que elas disseram: “Músico **eu sei** que que tem na Angélica” (Bru-fala 05); “**Eu sei** que tem um desenho na Angélica que tem um músico” (Mar-fala 12).

Um dado também importante a destacar é a expansão que o conceito músico assumiu na interação entre as crianças e a professora-pesquisadora durante a discussão: do sujeito que canta ao que toca, contemplando, por fim, o sujeito que compõe músicas. Subjazem a esse processo atitudes de aprovação às falas das crianças por parte da professora-pesquisadora, mas também de colocação de diferenças de sentido, possíveis de ser depreendidas no pronunciamento da professora: “Então, músico é quem toca, quem canta e também quem cria as músicas” (fala 11).

A ação da professora-pesquisadora, no episódio 10, refletiu a dinâmica argumentativa conforme descrita por Breton (1999), que envolve duas etapas: a *construção de um real comum* entre os interlocutores, o que no episódio em análise consistiu na retomada de idéias prévias das crianças sobre o conceito de músico; e a *construção de um vínculo entre o real comum criado e a opinião proposta*, no caso a afirmação da professora-pesquisadora: “Então, músico é quem toca, quem canta e **também** quem cria as músicas”. Nessa fala, podemos observar o uso pela professora-pesquisadora do argumento de definição.

Concluindo, afirmamos que o uso do argumento de definição se constituiu em um procedimento argumentativo importante à mediação pedagógica na atividade de discussão de histórias, potencializando o exercício de previsão, ao elucidar e expandir os conceitos cotidianos das crianças.

#### 2.4 O exercício da dúvida como forma de clarificar previsões

Bernardo (2000, p. 27-28) concebe a dúvida como premissa maior de uma ação dirigida à argumentação, no sentido de construção do pensamento. Para esse autor,

A qualidade primeira e maior do argumento se encontra, portanto, na assunção integral e permanente da dúvida, principalmente da dúvida quanto ao próprio argumento. Para argumentar, é necessário duvidar de tudo. Para argumentar bem, é indispensável duvidar da validade do próprio argumento, ou seja, é necessário aprender a dialogar respeitosa e criticamente com o próprio pensamento.

Ainda segundo esse mesmo autor, a dúvida deve ser articulada com outras ferramentas e, principalmente, deve depender de quem conduz o próprio discurso. Para ele, a escola que prioriza a construção e a organização do

pensamento pela criança “pede um professor que dê o exemplo e tenha prazer em argumentar, proporcionando situações didáticas, de aula e de avaliação, que promovam o argumento do aluno” (BERNARDO, 2000, p. 43-44). Promover o argumento do aluno implica estimular a dúvida de modo a fomentar a curiosidade epistemológica.

Freire (1999, p. 98) incluiu a curiosidade na relação dos saberes necessários à prática educativa, afirmando que “o exercício da curiosidade convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar, na busca da perfilização do objeto ou do achado de sua razão de ser”. Não obstante, adverte o autor, que compete ao professor a necessária transposição da curiosidade espontânea para a epistemológica.

Correlacionando o pensamento de Freire (1999) ao de Bernardo (2000), inferimos que a elaboração de previsões durante a atividade de discussão de pré-contação é fundamental à transposição da curiosidade espontânea em curiosidade epistemológica, que é deliberadamente dirigida ao conhecimento, aquilo de que tiramos partido em seguida. Em nosso caso, esse conhecimento diz respeito à compreensão sobre uma história, por vias da discussão.

Entendemos por curiosidade espontânea a inquietação própria do ser humano diante do desconhecido, o sentimento que o impulsiona a lançar previsões. Quanto à curiosidade epistemológica, compreendemos que esta procede da espontânea, mas que se mantém em função da ação planejada e consciente do homem na busca pelo conhecimento. Nesta, mais do que na primeira, recorreremos às funções psicológicas superiores, como a atenção, necessária aos interlocutores da ação argumentativa.

Essa distinção se justifica no sentido de evidenciarmos a mediação pedagógica no despertar da curiosidade epistemológica por meio do exercício da dúvida em situação de discussão de histórias. É entendendo a elaboração de previsão de maneira dialética, no sentido de que o que foi previsto pode vir ou não a ser confirmado, que vislumbramos a dimensão da dúvida no ato de prever.

Vale salientar que explorar o exercício da dúvida na elaboração de previsões tem por fim estimular a criança a dialogar com suas próprias idéias (previsões), justificando-as e tornando-as cada vez mais claras para os interlocutores da atividade de discussão de pré-contação. Desde a primeira aula, verificamos o uso dessa estratégia pela professora-pesquisadora.

#### Quadro 12

Episódio de discussão de histórias n. 11	
(30)	PP: O que vocês estão vendo aqui? ((na ilustração))
(31)	Bru: Uma nuvem.
(32)	PP: Uma nuvem... <b>Só uma nuvem?</b>
(33)	Crianças: Não. Um bocado de nuvem.
(34)	PP: O que é esse bocado de nuvem?
(35)	Jaque: Caindo.
(36)	PP: Olha, caindo. Ela está vendo... um bocado de nuvem caindo. O que será que são/ o que será esse bocado de nuvem caindo? ((uma criança interrompe, saindo da roda))... <b>E só tem nuvem aqui?...</b>
(37)	Jessi: Nuvem... Casas.
(38)	Verô: Um homem amarrando.
(39)	PP: Tem um homem/ um homem amarrando?... <b>É um homem que está amarrando essa nuvem?</b>
(40)	Mar: Tá voando.
(41)	PP: <b>Mas é um homem?</b>
(42)	Jaque: É o Papai Noel

(Aula 1, Mãe Nevada, 30 – 42)

Nesse episódio, observamos que a professora-pesquisadora demonstrou atitude de incerteza quanto às respostas iniciais emitidas pelas crianças, tomando-as como ponto de partida para questioná-las, no propósito de expandir a atribuição



de sentido à ilustração da história *Mãe Nevada*. É o que acontece na fala 32, na qual a professora-pesquisadora, considerando a resposta de Bru, que acredita haver apenas uma nuvem (fala 31), revelou sua incerteza ao indagar a criança: “Uma nuvem... **Só uma nuvem?**” O enunciado em destaque na fala da professora-pesquisadora dá margem para as crianças desconfiarem da previsão elaborada por Bru (fala 31), de modo que, na fala seguinte, elas responderam afirmando: “Não! Um **bocado** de nuvem” (fala 33). Prosseguindo, a professora-pesquisadora demonstrou novamente incerteza quanto às respostas das crianças, perguntando-lhes: “**E só tem nuvem aqui?**” (fala 36). Em resposta a essa pergunta, elas mencionaram outros elementos da ilustração, como casas e um homem amarrando (fala 38). Consciente de que a imagem representada não era a de um homem, mas a da Mãe Nevada, a professora-pesquisadora tentou persuadir as crianças a refletirem se era de fato um homem (falas 39 e 41), obtendo delas a afirmação de se tratar de Papai Noel (fala 42). Nesse episódio, verificamos, portanto, como o suscitador da dúvida pela professora-pesquisadora persuadiu as crianças a contemplarem outros elementos da ilustração, ampliando a atribuição de sentido e, conseqüentemente, a formulação de previsões.

Outra situação interessante de exercício da dúvida ocorreu na aula com o conto *O Rei Sapo*.

#### Quadro 13

Episódio de discussão de histórias n. 12	
(65)	PP: [...] Quem é que vive no mundo da princesa e vai ajudá-la a achar o seu brinquedo?
(66)	Bru: O príncipe.
(67)	PP: Quem tem outra idéia?
(68)	Jona: O rei.
(69)	Verô: A princesa.
(70)	PP: Mas não foi ela (a princesa) quem perdeu o brinquedo?
(71)	Verô: <b>É outra princesa.</b>

(Aula 2, *O Rei Sapo*, 65-71)

No episódio 12, constatamos que a dúvida provocada pela professora-pesquisadora (fala 70) em relação à previsão de Verô (fala 69), fez com que esta refletisse sobre o seu próprio discurso, expressando em outros termos sua previsão, ou seja, “é **outra** princesa” (fala 71), que ajudará a personagem a encontrar o seu brinquedo preferido. Presenciamos, dessa forma, a intervenção do outro (a professora-pesquisadora), por meio da interlocução, no processo de (re)elaboração de pensamento por parte de Verô, favorecendo, assim, a ação reflexiva sobre a linguagem. Ainda se faz necessário destacar a dimensão argumentativa subjacente a esse processo, isto é, quando Verô insere o enunciado “é **outra**”, indiretamente, procede a uma contra-argumentação ao discurso da professora-pesquisadora, que pode ser sistematizada no seguinte enunciado: “não se trata da princesa a quem você está se referindo, trata-se **de outra** princesa”. Nesses termos, compreende-se que o exercício da dúvida sobre as previsões formuladas mobilizou o processo de argumentação pelas próprias crianças. O episódio seguinte evidencia também esse aspecto.

#### Quadro 14

Episódio de discussão de histórias n. 13	
(06)	PP: Vamos pensar, então. O que uma mãe pode pedir para uma filha não fazer?
(07)	Bru: Não passar na rua correndo.
(08)	PP: Não passar na rua correndo. <b>E se por acaso ela passasse na rua, o que poderia acontecer?</b>
(09)	Crianças: Morria , morria.
(10)	PP: <b>Morria de quê?</b>
(11)	Crianças: Do carro, de acidente.
(12)	PP: Outra coisa que a mãe pode proibir uma filha de fazer?
(13)	Bru: Não quebrar o vidro do carro.
(14)	PP: O <b>que isso provocaria?</b>
(15)	Kleb: la pra cadeia.
(16)	Jessi: Se ... se cortar.

(Aula 6, *Chapeuzinho Vermelho*, 06-16)

A professora-pesquisadora, explorando o exercício da dúvida, transformou as respostas das crianças em perguntas extensivas, provocando a justificção de idéias por parte delas. Perguntas extensivas apontam para tópicos ou informações que precisam de esclarecimentos ou explicações, estimulando, portanto, respostas mais completas (MACKAY, 2001). No episódio em análise, identificamos como perguntas extensivas feitas pela professora-pesquisadora: “E se por acaso ela passasse na rua, o que poderia acontecer?” (fala 08); “Morria de quê?” (fala 10); O que isso provocaria? (fala 14). Para cada uma dessas perguntas, as crianças apresentaram justificativas. Em relação à pergunta sobre a proibição de passar na rua correndo, por exemplo, a justificativa dada foi um possível acidente de carro (fala 11); em relação à quebra de vidro de carro, o fato de poder ser preso ou de se ferir (fala 15 e 16). Compreendemos, nesse sentido, o exercício da dúvida como desencadeador do processo de justificção, de adesão efetiva das crianças na atividade de discussão de pré-contação.

Outra situação em que verificamos o exercício da dúvida foi na aula com o conto *A Casa da Floresta*, em que, duvidando, isto é, problematizando as respostas das crianças, a professora-pesquisadora promoveu relações de intertextualidade.

#### Quadro 15

Episódio de discussão de histórias n. 14	
(01)	PP: O título da história de hoje é <i>A Casa da Floresta</i> . Como é que vocês imaginam essa casa?
(02)	Verô: Tem vovozinha?
(03)	PP: <b>Por que você se lembrou da vovozinha?</b> ((Silêncio))
(04)	PP: <b>Quando você se lembrou da vovozinha, lembrou-se também de alguma história?</b>
(05)	Verô: <b>Chapeuzinho Vermelho.</b>
(06)	PP: É porque a casa da vovozinha é na floresta? Para você, é a vovozinha que mora na casa? ((a criança balança a cabeça afirmativamente)).
(Aula 10, <i>A Casa da Floresta</i> , 01-06)	

Nesse episódio, por meio das perguntas que dirige a Verô, a professora-pesquisadora revelou suas próprias dúvidas quanto às relações estabelecidas por Verô ao expressar previsões sobre os possíveis moradores da casa da floresta. Por outro lado, a situação de dúvida revelada pela professora-pesquisadora conduziu Verô a explicitar seu pensamento, tornando-o cada vez mais claro ao interlocutor (BERNADO, 2000), constituindo o intertexto com a história *Chapeuzinho Vermelho* (fala 05).

A explicitação do pensamento, nesse caso, constituiu um progresso a ser considerado, na medida em que refletiu a estruturação do pensamento em termos relacionais, ou seja, a professora-pesquisadora levou Verô a construir um conjunto de relações e a situar-se entre essas relações, de modo a tornar evidente sua opinião.

Esse modo de pensar envolve descentralização e reciprocidade de pontos de vista, essenciais aos progressos do pensamento e da linguagem com vistas à argumentação. Em relação à linguagem, a descentralização e a reciprocidade possibilitam o uso reflexivo da palavra, no que tange à expressão e à compreensão do que é dito pelo outro, incidindo na prática da interlocução.

Relativamente aos episódios apresentados nessa seção, destacamos dois aspectos: a audição cuidadosa das respostas das crianças na atividade de discussão e a atenção à verossimilhança por meio do exercício da dúvida. A audição das respostas das crianças, em particular, orientou o prosseguimento da discussão de pré-contação, uma vez que favoreceu a problematização das previsões formuladas, de modo a atingir a condição de verossimilhança ou plausibilidade, necessária a todo processo de argumentação, considerando-se que

O verossímil não decorre de ignorância, incompetência ou preconceito do auditório, mas do próprio objeto [de argumentação]. Quando se trata de questões jurídicas, econômicas, políticas, pedagógicas, talvez também éticas e filosóficas, não se lida com o verdadeiro ou falso, mas com o *mais* ou *menos verossímil* (REBOUL, 2000, p. 95).

Sob essa perspectiva, trabalhar com a habilidade de previsão é explorar o verossímil, próprio do discurso pedagógico, como mencionou acima Reboul (2000). Neste estudo, evidenciamos o trabalho com a verossimilhança mediante a estratégia de colocação de dúvidas, partindo das próprias respostas das crianças, legitimando ou não suas falas e atribuindo-lhes significado. Para tanto, algumas habilidades são necessárias ao professor: pensar sobre os detalhes das repostas (o que a criança está realmente dizendo? Como isso está sendo dito? O que falta de significativo em sua resposta?) e observar a maneira como as crianças formulam os seus discursos.

## 2.5 A redefinição de perguntas

Nesta seção, sinalizamos para um elemento essencial à ação argumentativa no processo de mediação pedagógica na discussão de histórias: a elaboração das perguntas, mais precisamente a necessidade de redefinição do que é perguntado em função da compreensão e da adesão dos interlocutores ao que é discutido. Sabemos que a mediação simbólica pressupõe a efetiva compreensão do discurso entre os parceiros (VYGOTSKY, 1994). Por outro lado, somos também conscientes de que argumentar consiste em influenciar o interlocutor por meio do discurso (PERELMAN e TYTECA, 2000). Dessa forma, a atenção ao discurso é condição necessária à adesão dos ouvintes na atividade de discussão, assim como à adequada mediação a ser desenvolvida pelo professor nessa atividade.

Durante as aulas, verificamos que a professora-pesquisadora procedeu à redefinição de perguntas, como mostram os episódios a seguir:

Quadro 16

Episódio de discussão de histórias n. 15	
29)	PP: O que vai acontecer na história? (silêncio) O que será que vai acontecer com a filha mais nova?
(30)	Lana: Eu não sei.
(31)	Eri : Nada.
(32)	PP: Não vai acontecer nada? Será que vai aparecer alguém que ajude a filha mais nova?
(33)	Jona: O pai.
(34)	PP: O pai? O pai dela morreu.
(35)	Verô: O tio.
(36)	Jessi: O marido.
(Aula 03, <i>As Fadas</i> , 29-36)	

No episódio 15, a pergunta inicial “O que vai acontecer na história?” foi redefinida várias vezes, principalmente na fala 32: “Não vai acontecer nada? Será que vai aparecer alguém que ajude a filha mais nova?” Com as redefinições empreendidas, a professora-pesquisadora objetivava estimular o exercício de previsão, o que ocorreu nas falas posteriores, nas quais as crianças indicaram nomes de possíveis personagens que ajudariam a filha mais nova da viúva.

Quadro 17

Episódio de discussão de histórias n. 16	
(12)	PP: O que vocês acham que faria um personagem que ganhasse como herança um gato?
(13)	Bru: Matava.
(14)	PP: Por que matava, Bru?
(15)	Bru: Pra comer [...]
(23)	PP: <b>Vocês sabiam que o personagem da história, que ganhou o gato, pensou do mesmo jeito que Bru?</b>
(24)	Crianças: Não.
(25)	PP: Agora, prestem atenção. O personagem que ganhou o gato pensou do mesmo jeito que Bru. Ele ficou muito triste por ter recebido um gato de herança e pensou

que, depois de comer o gato e fazer um agasalho com sua pele, com certeza morreria de fome. **Vocês acham que é isso que vai acontecer?**

(26) Crianças: É:::

(27) PP: O personagem vai matar o gato, fazer um agasalho com a pele do gato e vai morrer de fome?

(28) Jessi: É [...]

(31) Lana: Ele não vai matar o gato.

(Aula 08, *O Gato de Botas*, 12-15, 23-28, 31)

No episódio 16, a redefinição da pergunta ocorreu em função da previsão (elaborada por Bru) de que o personagem que ganhasse um gato de herança o mataria (fala 13). Considerando tal previsão, a professora-pesquisadora questionou se as demais crianças concordavam com a previsão de Bru (fala 27), provocando o processo de contra-argumentação, principalmente por parte de Lana, que previu que o personagem não mataria o gato (fala 31).

## ARGUMENTAR PARA PREVER

Retomando o objetivo deste capítulo – **explicitar ações argumentativas no processo de mediação pedagógica na atividade de pré-contação, tendo em vista a habilidade de previsão** –, afirmamos, de modo mais incisivo, o quanto a ação argumentativa no processo de mediação pedagógica na atividade de discussão de história repercute na elaboração de previsão.

Advertimos sobre as ações e procedimentos argumentativos usados pela professora-pesquisadora, como: ativação de conhecimento de mundo/experiência prévia, uso ilustrações, argumentos de definição, exercício da dúvida e redefinição de perguntas. Tais ações e procedimentos mostraram-se necessários em função de mobilizar a participação mental das crianças, favorecendo a adesão destas na

atividade de discussão e, conseqüentemente, à formação de uma “comunidade de espíritos” (PERELMAN e TYTECA, 2000).

Evidenciamos também o tipo de perguntas formuladas: de ativação de conhecimentos prévios/experiências de vida, de formulação de hipóteses, de estimulação à observação e interpretação do observado e extensivas. Essa diversidade nos faz considerar que na atividade de discussão de histórias, assim como em outras formas de discussão, uma variedade de perguntas pode ser usada.

O importante a destacar é que o tipo de pergunta deve variar conforme os objetivos estabelecidos para a atividade de discussão de histórias, considerando o desdobramento dessa atividade em relação à de contação de histórias, na qual o leitor fará a seleção de informações textuais conforme as previsões formuladas. Deve-se assinalar que a discussão de pré-contação é o momento que promove encaminhamentos à seleção a ser desenvolvida por cada leitor-ouvinte durante a contação da história.

Sobre a seleção na atividade de leitura, Smith (1991, p. 102) salienta que

O cérebro simplesmente não tem tempo para atentar para todas as informações impressas [e/ou verbalizadas], e pode ser facilmente inundado pela informação visual [ou sonora]. Nem a memória é capaz de lidar com todas as informações que poderiam estar disponíveis [...] O segredo para a leitura eficiente é não ler indiscriminadamente, mas fazer uma amostragem do texto.

Smith (1991) ainda lembra que a seletividade para a coleta e a análise de amostragens de informações presentes num texto é aprendida na experiência da leitura. Buscando ampliar esse pensamento, afirmamos ser a discussão, anterior à contação ou leitura de uma história, uma atividade necessária à amostragem que o leitor-ouvinte fará em contato com o texto – na experiência de leitura. Entendemos, por outro lado, que, concebida dessa forma, a discussão de pré-contação favorecerá



o desenvolvimento da competência leitora, sendo, por conseguinte, de fundamental importância ao leitor iniciante, a exemplo das crianças sujeitos participantes desta tese.

Salientamos, ainda, que na correlação dos episódios de discussão de pré-contação, considerando a seqüência de aulas, constatamos alguns progressos das crianças na habilidade de previsão. Por exemplo: nos episódios relativos à aula com o conto *Mãe Nevada* (primeira aula), observamos o silêncio das crianças, quando incentivadas a formularem previsões partindo do título do conto; já nos episódios com o conto *O Rei Sapo* e nos subseqüentes, verificamos que elas passaram a ter uma participação mais efetiva, expressando suas idéias e justificando-as, quando solicitadas pela professora-pesquisadora. Compreendemos que esse progresso revela o efeito da intervenção assumida pela professora-pesquisadora, intervenção respaldada em questionamentos e procedimentos argumentativos, de modo a conduzir as crianças à reflexão sobre o seu dizer e o dizer do outro.

Na conclusão deste capítulo, faz-se imprescindível destacar que a atitude de lançar perguntas ao leitor-ouvinte contribuiu para a sua inserção antecipada no mundo da história, levando-o a estabelecer um acordo prévio com o texto, como nos foi possível verificar ao analisarmos os episódios de pré-contação.

## CAPÍTULO 3

---

# O PROFESSOR, A CRIANÇA E O PONTO DE VISTA EM MOVIMENTO

---



## O PROFESSOR, A CRIANÇA, O TEXTO, E O PONTO DE VISTA EM MOVIMENTO

*Por enquanto, só quero dizer que qualquer narrativa de ficção é necessária e fatalmente rápida porque, ao construir um mundo que inclui uma multiplicidade de acontecimentos e de personagens, não pode dizer tudo sobre esse mundo. Alude a ele e pede ao leitor que preencha toda uma série de lacunas.*

Eco

### EFEITO ESTÉTICO: idéias introdutórias

Este capítulo versa sobre o efeito estético provocado nas crianças mediante as histórias contadas. Dá prosseguimento à análise empreendida no capítulo anterior, uma vez que oferece indícios sobre a interação das crianças com o texto durante a contação de história e a discussão de pós-contação, atividades essas posteriores à formulação de previsões ocorrida na discussão de pré-contação. Em outros termos, na análise das respostas provocadas pelo texto nas crianças, poderemos avaliar se o trabalho de formulação de previsões, mediado pela professora-pesquisadora, durante a discussão de pré-contação, provocou o envolvimento/adesão dessas crianças com o texto.

No contexto de nosso estudo, o efeito estético é definido como as respostas ou as reações motivadas pelas histórias nas crianças. Partimos do entendimento de que a abordagem sobre o efeito estético excede a mera identificação do que o leitor sentiu em contato com a obra; pressupõe também a

cognição, provocando o prazer cognoscente e a compreensão prazerosa (JAUSS, 2002). Nesse sentido, evidenciamos a ação argumentativa exercida pela professora-pesquisadora, ou seja, o modo como ela abordou as respostas dadas pelas crianças em função das histórias contadas, salientando suas intervenções, relacionadas não apenas ao horizonte literário mas também ao horizonte de expectativas dos leitores-ouvintes.

O horizonte literário diz respeito à estrutura textual, ao modo como os signos verbais estão organizados no texto. Já o horizonte de expectativas, compreende os conhecimentos prévios do leitor, suas previsões, seus interesses, seus desejos, suas necessidades e suas experiências anteriores de leitura. É na interação desses dois horizontes que se constrói o sentido da obra, que pode provocar diferentes efeitos: liberação de sentimentos, identificação com personagens, adesão à perspectiva textual, distanciamento, estranhamento, aceitação ou negação, no sentido de haver ou não a integração da experiência nova ao horizonte de expectativas do leitor (ZILBERMAN, 1989).

A confluência entre os dois horizontes denota a perspectiva de processo na atividade de leitura. É necessário assinalar que, nessa atividade, o leitor faz uso das funções psicológicas superiores, tais como a atenção, a memória, o pensamento e a imaginação (VYGOTSKY, 1994). Iser (1999, p. 9) é mais enfático a esse respeito quando menciona que “o texto inicia sua própria transferência, mas esta só será bem sucedida se o texto conseguir ativar certas disposições da consciência – a capacidade de apreensão e de processamento”.

Não obstante, considerando a especificidade da atividade de leitura na sala de aula, em que “a mediação pelo outro implica, necessariamente, uma relação sujeito-sujeito-objeto” (SMOLKA E GOÉS, 1997, p. 9), não podemos abordar o efeito

estético restrito à relação texto-leitor, conforme postula Iser (1999). É necessário vislumbrá-lo nos termos da relação sujeito-sujeito-texto, evidenciando a mediação daquele que ensina, lê e discute, permitindo o compartilhar de sentidos. Quando pontuamos o efeito estético como processo que inclui o professor, o texto, a criança e o ponto de vista em movimento, destacamos o papel do professor à semelhança do papel do pai de Diego, no conto A função da arte 1, de Galeano (1997, p 15):

*Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o Sul.  
Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando.  
Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza.  
E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai:  
- Me ajuda a olhar!*

De modo idêntico, nossa análise sobre o efeito estético prevê não só a inter-relação entre professor, criança e texto na constituição do ponto de vista em movimento, mas também a contribuição do professor ajudando tantos “Diegos” a olhar o texto. Como esclarece Iser (1999, p. 11), “por um lado, o texto é apenas uma partitura e, por outro, são as capacidades dos leitores, individualmente diferenciados, que instrumentam a obra”. Nesse sentido, cumpre observar que o professor, na qualidade de um leitor mais experiente e, portanto, um leitor individualmente diferenciado da criança, pode provocar a emergência de zonas de desenvolvimento proximal (VYGOTSKY, 1994), necessárias à aprendizagem da leitura, principalmente pelo leitor iniciante.

Smith (1999, p. 132), ao abordar o papel do professor no ensino da leitura, salienta que “ler em favor das crianças as ajuda a alcançar três objetivos importantes para começar a aprendizagem da leitura e [para] continuar aprendendo

a ler”, quais sejam: entender as funções da escrita, adquirir conhecimento sobre a linguagem escrita e ter a chance de aprender. Subjacente a esses objetivos está a compreensão acerca da necessidade da mediação do professor na leitura.

A mediação do professor exerce considerável influência no ponto de vista em movimento. Nossa compreensão acerca desse aspecto deriva da concepção de Iser (1999, p. 28) que o designa como sendo

[...] a maneira como o leitor está presente no texto. A presença se define como estruturação do texto capaz de desenvolver-se nos horizontes interiores de memória e expectativas. O movimento dialético daí resultante promove uma modificação constante da memória, assim como uma crescente complexidade da expectativa. [...] A dialética de horizontes impulsiona as atividades sintéticas a serem produzidas pelo leitor.

Do pronunciamento de Iser (1999), podemos deduzir que o ponto de vista em movimento corresponde à compreensão do texto pelo leitor, que, em contato com a obra, recorre aos seus conhecimentos prévios (SMITH, 1999), formula previsões, elabora sínteses textuais, a partir da verificação das previsões formuladas, e, nesse movimento, atribui sentido(s) ao que é lido.

A idéia de movimento revela-se de suma importância, haja vista que nos conduz à compreensão do efeito estético como um constante *vir a ser* de sentidos, opiniões, perspectivas, que vão se tornando cada vez mais complexas à medida que interagimos com o texto, pois como assevera Iser (1999, p. 12-13), na apreensão do texto, “o leitor, enquanto ponto perspectivístico, se move por meio do campo de seu objeto”. Nesse *vir a ser* de sentido, algumas previsões são confirmadas, outras são percebidas como inadequadas, de modo que “o objeto do texto não é idêntico a nenhum de seus modos de realização no fluxo temporal da leitura, razão pela qual sua totalidade necessita de sínteses para poder se concretizar”. As sínteses

correspondem ao agrupamento de perspectivas, as quais, na medida em que vão se tornando equivalentes, vão configurando o sentido da obra, resultando na apreensão do texto pelo leitor.

A compreensão acerca da dinâmica do ponto de vista em movimento nos leva à inferência de dois fatores. O primeiro diz respeito à percepção de que as reações motivadas pelo texto no sujeito pressupõem argumentação, no sentido de adesão às perspectivas textuais. A propósito, destacamos o conceito de acordo ficcional, postulado por Eco (1999, p. 81), como norma básica para se lidar com a obra de ficção:

O leitor precisa aceitar tacitamente um acordo ficcional, que Coleridge chamou de 'suspensão da descrença'. O leitor tem de saber que o que está sendo narrado é uma história imaginária, mas nem por isso deve pensar que o escritor está contando mentiras (grifo do autor).

Entendemos, pois, que a suspensão da descrença ou o acordo ficcional implica a adesão do leitor-ouvinte ao horizonte literário. De maneira geral, em todo acordo subjaz uma situação de argumentação, uma vez que esta decorre da aceitação de uma idéia, do convencimento e da persuasão. Não obstante, cada acordo guarda suas especificidades (PERELMAN e TYTECA, 2000). E, como assinala Eco (1999), a especificidade do acordo ficcional está no fato de ele envolver a compreensão de que as histórias de ficção são imaginárias, porém não se constituem mentiras, considerando-se que as elaborações imaginárias do autor têm como referente as possibilidades ficcionais das regras da ficção.

Já o segundo fator, decorrente do primeiro, leva-nos a pressupor a necessidade da atuação do professor como mediador e argumentador nas atividades de sínteses realizadas pelas crianças na compreensão do texto. Nesses

termos, destacamos a discussão de histórias, particularmente a de pós-contação, como atividade mediante a qual o professor pode incentivar a criança a expressar suas respostas ao texto, correlacionando-as ao horizonte literário, assim como aos sentidos expressos pelas demais crianças da turma.

Neste capítulo, à luz das considerações feitas até o momento, objetivamos identificar condutas argumentativas da professora-pesquisadora na mediação desenvolvida durante a atividade de discussão de pós-contação, focalizando o efeito estético provocado nas crianças em função das histórias contadas. Esse objetivo contempla a análise dos episódios de discussão de pós-contação referentes às dez aulas de observação participante realizadas, sendo os episódios apresentados conforme as condutas argumentativas identificadas.

Quando nos referimos às condutas argumentativas, incluímos nelas tanto os procedimentos como os recursos utilizados pela professora-pesquisadora, no sentido de apoiar a expressão e justificação de respostas dadas pelas crianças. Ressaltamos, ainda, que a argumentação na mediação pedagógica durante a discussão de pós-contação visa, sobretudo, propor condições para a criança explicitar e justificar suas reações ao texto assim como confrontá-las com a dos demais interlocutores.

### 3.1 Abordagem de cenas e personagens

A abordagem de cenas e personagens da história foi uma conduta freqüente na intervenção da professora-pesquisadora nas discussões de pós-contação. Vale salientar que, por meio dessa conduta mediadora, além de levar a criança a expressar a sua recepção do texto, a professora-pesquisadora também



explorava componentes essenciais da seqüência narrativa, a exemplo dos personagens e de suas ações. A esse respeito, citamos Adam (1997, p. 18), principalmente quando esse autor ressalta que “a narrativa é, em primeiro lugar, representação de ações”, uma atividade criativa de redescrição da ação humana.

Conforme o referido autor, a ação é caracterizada pela presença de um personagem que provoca uma mudança (transformação) ou mesmo tenta impedi-la. Ainda segundo Adam (1997), a ação do agente ou do personagem numa narrativa fundamenta-se numa motivação que traduz um laço lógico de implicação entre a ação narrada e o motivo que levou o personagem a realizá-la.

Feitas essas considerações preliminares, observemos os episódios de discussão de pós-contação que contemplam a abordagem de cenas e personagens. Iniciemos pelos episódios da aula com o conto *O Rei Sapo*.

#### Quadro 18

Episódio de discussão de histórias n. 17	
(116)	PP: Vocês gostaram da história? Qual a cena da história de que vocês mais gostaram, a que vocês sentiram mais prazer?
(117)	Verô: A bola caindo no poço.
(118)	Bru: Eu gostei da cena dela (a princesa) jogando o sapo na parede.
(119)	Marilu: Eu gostei também quando ela jogou o sapo na parede.
(120)	Ray: Quando jogou a bola no poço.
(122)	Jessi: Quando ela casou com o príncipe.
(123)	Mar: Nenhuma.
(124)	PP: Nenhuma!
(125)	Lana: A bola caindo no poço.
(126)	Jona: A princesa jogando o sapo na parede.
(129)	Jani: O rei mandando a princesa dormir com o sapo.
(Aula 02, <i>O Rei Sapo</i> , 116-129)	

No episódio 17, a professora-pesquisadora encaminhou pergunta de identificação da recepção das crianças à história contada: “Vocês gostaram da história?” Com o objetivo de oferecer andaime à justificação das respostas, a

professora-pesquisadora solicitou que as crianças indicassem a cena em que elas sentiram mais prazer. Ressaltamos o fato de que a história fora contada sem o recurso a ilustrações, de modo que, na seleção das cenas, as crianças tiveram que recorrer apenas ao que da história ouviram e imaginaram durante a atividade de contação. A intervenção da professora-pesquisadora mobilizou, portanto, funções cognitivas como memória, atenção, imaginação e linguagem.

Entre as cenas mencionadas pelas crianças, destacam-se duas ações narrativas: quando a princesa, brincando, deixa sua bola cair no poço e quando atira o sapo na parede. Tais ações sugerem formas distintas de sentir prazer. A primeira, em que a bola cai no poço, sugere o prazer pelo desafio, considerando-se que, na seqüência narrativa do conto, a perda da bola constitui fator desencadeador do “nó” da história (ADAM, 1997). Já a segunda ação, em que a princesa atira o sapo na parede, que diz respeito à resolução do conflito (ADAM, 1997), pressupõe o prazer pela mudança, pela retomada do equilíbrio inicial em que começou a história, equilíbrio esse já modificado, pois não se trata mais de um sapo, mas, sim, de um príncipe.

Segundo Adam (1997), a intriga numa narrativa é determinada pelo par nó-resolução. O nó, gerador do conflito, corresponde ao obstáculo provocado por um acontecimento particular (ou inesperado) que quebra o equilíbrio inicial, sendo, por isso, desencadeador de tensão.

Em termos de efeito estético, essas distintas formas de sentir prazer denotam a complexidade da interação texto-leitor, fenômeno que inclui também o desprazer (JAUSS, 2002; ZILBERMAN, 1989), a exemplo do que aconteceu com Mar, que diz não haver sentido prazer em nenhuma cena da história (fala 123), o que deixa a professora-pesquisadora surpresa. De nossa parte, acreditamos que o

desprazer, isto é, a falta de fruição na leitura, pode ser resultante de duas situações em que se pode colocar o leitor: diante de um texto, que a todo momento pode oferecer perspectivas novas, de modo a restringir a capacidade do leitor em atribuir-lhe sentido, ou seja, relacionar o horizonte literário ao seu horizonte de expectativas; ou diante de um texto que seja totalmente previsível, de modo a configurar-se no texto tagarela (BARTHES, 1996).

Sobre o texto, o leitor e o prazer, Barthes (1996, p. 9) questiona:

Escrever no prazer me assegura – a mim, escritor – o prazer de meu leitor? De modo algum. Esse leitor é mister que eu o procure (que eu o “drague”), sem saber onde ele está. Um espaço de fruição fica então criado. Não é a pessoa do outro que me é necessária, é o espaço: a possibilidade de uma dialética do desejo, de uma *imprevisão* do desfrute: que os dados não estejam lançados, que haja um jogo.

E ainda acrescenta:

Esse texto me enfara. Dir-se-ia que ele *tagarela*. A tagarelice do texto é apenas essa espuma de linguagem que se forma sob o efeito de uma simples necessidade de escritura [...] Escrevendo seu texto, o escrevente adota uma linguagem de criança de peito: imperativa, automática, sem afeto (BARTHES, 1996, p. 9).

As palavras de Barthes (1996) nos conduzem à reflexão acerca do prazer da leitura a partir da perspectiva da escritura, em que se coloca a dimensão de jogo entre autor, leitor e texto. Nesse sentido, cumpre observar que a dimensão do jogo na leitura instaura o prazer; do contrário, temos o desprazer e, por extensão, a ausência de acordo ficcional. Essa pressuposição pode ser ancorada no critério de familiaridade, isto é, para participar de um jogo é necessário o conhecimento das regras que o constituem. Na leitura, tais regras são apreendidas em função da própria experiência de ler ou ouvir alguém lendo, de modo que a familiaridade com a

leitura constitui a regra nuclear, da qual resultaram regras relativas às questões de gêneros textuais.

Como as crianças deste estudo tiveram, até o momento do trabalho de campo, experiências reduzidas de leitura em sala de aula, em suas lembranças há apenas menção à história *Chapeuzinho Vermelho*, de tal modo que a expressão de insatisfação de Mar (fala 123) é plenamente justificável. Diante desse dado, podemos compreender que a análise do efeito estético em sala-de-aula pressupõe o conhecimento da história de leitura das crianças por seu professor.

Considerando tal compreensão, analisemos o episódio a seguir.

#### Quadro 19

Episódio de discussão de histórias n. 18	
(43)	PP: O que vocês sentiram ao ouvir essa história? Vocês ficaram tristes? Ficaram alegres?
(44)	Verô: Alegre.
(45)	PP: Que cena da história deixou-os alegres?
(46)	Verô: A cena que a mãe expulsou ela.
(47)	PP: Expulsou quem? A filha mais nova ou a mais velha?
(48)	Verô: A mais nova.
(49)	PP: Por que você ficou alegre quando a mãe expulsou a filha mais nova?
(50)	Verô: Porque o príncipe levou ela pro castelo.
(51)	PP: E quem sentiu medo dessa história?
(52)	Crianças: Eu não.
(53)	PP: Ninguém sentiu medo?
(54)	Jani: (balança a cabeça que sim)
(55)	PP: Em qual cena da história você sentiu medo?
(56)	Jani: É porque a velha tava... É correndo pertinho dela.

(Aula 03, *As Fadas*, 43-56)

No episódio em análise, a exemplo do anterior (n. 17), a professora-pesquisadora formulou, inicialmente, perguntas de verificação da recepção da história pelas crianças: “O que vocês sentiram ao ouvir essa história? Vocês ficaram tristes? Ficaram alegres?” Em seguida, a partir da resposta de Verô – “Alegre” (fala

44) –, a professora-pesquisadora recorreu à abordagem de cenas articuladas com perguntas extensivas, como: “Que cena da história deixou-os alegres?” e “Em qual cena da história você sentiu medo?” Verificamos que a abordagem de cenas foi utilizada como procedimento para as crianças explicitarem e, sobretudo, justificarem suas respostas: “Porque o príncipe levou ela pro castelo”; “É porque a velha tava, é correndo pertinho dela”.

As cenas selecionadas por Verô e Jani correspondem a uma mesma ação narrativa: aquela em que a mãe expulsa a filha mais nova de casa. O interessante nas justificativas por elas apresentadas é a expressão de sentimentos diferenciados. Enquanto que para Verô a ação desencadeia alegria – já que a princesa encontra-se com o príncipe –, para Jani, é motivo de medo em consequência da tensão instaurada durante a ação em que a mãe corre bem próxima à filha.

Considerando que as emoções e os sentimentos são formas de exteriorização da afetividade (WALLON, 1995), evidenciamos a importância da intervenção da professora-pesquisadora no momento em que solicitou às crianças que justificassem a seleção das cenas, pois, por meio dessa intervenção, elas expressam verbalmente o que sentiram ao ouvir a história, articulando afetividade e cognição na atividade de leitura.

Por outro lado, também chamamos a atenção para o fato de que a manifestação de sentimentos diferenciados sobre uma mesma ação narrativa nos leva a considerar mais de um ponto de vista a ser discutido, aspecto fundamental ao processo argumentativo. Sugere ainda o quão diversa pode ser a recepção textual (ZILBERMAN, 1989) e o quanto plurissignificativo é o texto literário.

O episódio a seguir presta-se a essa análise.

## Quadro 20

Episódio de discussão de histórias n. 19	
(63)	PP: Dos personagens da história, de qual deles vocês gostaram mais?
(64)	Verô: A irmã mais nova.
(65)	La: A mais nova.
(66)	Jéssi: A mais nova.
(67)	Jani: A mais nova.
(68)	PP: Jona, qual dos personagens da história você mais gostou?
(69)	Jona: Do príncipe.
(70)	Eli: Do príncipe.
(71)	Jaque: Da irmã mais velha.
(72)	Criança não identificada: Do príncipe.
(73)	Rai: Do príncipe.
(74)	Hele: Da irmã mais nova.
(75)	PP: Quem gostou da mais nova, por que será que gostou?
(76)	Verô: É a cara do pai.
(77)	PP: E quem gostou da mais velha? Jaque, conta pra gente por que você gostou da irmã mais velha?
(78)	Jaque: Porque ela foi pra floresta e ficou sozinha.
(79)	PP: E a outra irmã não foi para a floresta?
(80)	Crianças: Foi e ficou com o príncipe.

(Aula 03, *As Fadas*, 63-80)

No episódio 19, a professora-pesquisadora abordou os personagens mais apreciados pelas crianças na história *As Fadas*. As indicações feitas sugerem a correlação com o gênero, de modo que os meninos demonstram preferência pelo príncipe, enquanto as meninas sugerem as duas irmãs, sendo a irmã mais nova a preferida. Nesse sentido, é confirmada a identificação com a protagonista da história, já apontada no episódio 18, por Jani.

Conforme Dantas (1992, p. 95), entre os quatro e os seis anos, a criança se encontra numa fase afetiva em que há uma sucessão de manifestações diversas, devendo a escola abrir “espaço para todo tipo de manifestação expressiva: plástica, verbal, dramática, escrita, direta, ou indireta, através de personagens suscetíveis de provocar identificação”. Ressaltamos, em relação a isso, que a literatura infantil permite às crianças explorarem diferentes manifestações expressivas, além de

provocar a identificação destas com os personagens e as ações do enredo das histórias. Ainda segundo Zilberman (1989), a identificação envolve um significado tanto cognitivo quanto afetivo, podendo desencadear atitudes diferentes, como o espanto, a admiração, a compaixão, a simpatia, o choro ou o riso, a partir das sugestões emitidas pelo texto. Acrescentamos o fato de as atitudes provenientes do processo de identificação poderem vir à tona na atividade de discussão de histórias, no modo como o professor intervém na relação da criança com a literatura.

Nessa direção, evidenciamos a ação da professora-pesquisadora no processo de seleção de personagens pelas crianças, no sentido de atentar para a dimensão dialética das respostas das crianças, solicitando-lhes que justificassem a preferência por ambas as irmãs. Em suas justificativas, as crianças revelaram acordo ficcional com o texto (ECO, 1999), principalmente ao retomarem informações do conto de que a filha mais nova era parecida com o pai, sendo uma criatura bela e boa, e de que a filha mais velha, por sua maldade, foi merecedora da vida solitária na floresta. Na última intervenção da professora-pesquisadora, por meio de pergunta comparativa: “E a outra irmã não foi para a floresta também?”, as crianças explicitaram como retribuição à bondade da filha mais nova o seu encontro com o príncipe.

Dando prosseguimento à análise, apresentamos o episódio a seguir.

#### Quadro 21

Episódio de discussão de histórias n. 20	
(85)	PP: O que vocês acham do Gato de Botas ?
(86)	Jona: Eu achei o gato esperto.
(87)	Bru: Eu também.
(88)	Eri: Eu não achei.
(89)	PP: Você não achou o gato esperto? Por quê?
(90)	Eri: O gato enganou o rei.
(91)	PP: É, o gato enganou o rei, comeu o ogro e fez o dono dele virar marquês. Vocês

- concordam com o que o gato fez?
- (92) Crianças: Sim:::
- (93) PP: Mesmo ele ((o gato)) tendo enganado o rei e comido o ogro?
- (94) Jona: Mas eu só não achei legal a parte que o gato enganou o rei.
- (95) Mar: E eu.
- (96) PP: Por que será que nossos amigos não acharam legal essa parte? [...] Quem concorda com eles?
- (97) Verô: Eu.
- (98) PP: Por quê?
- (99) Criança não identificada: Porque... (silêncio).
- (100) PP: Alguma vez vocês já viram alguém enganando pessoas?
- (101) Crianças: Não:::
- (102) PP: Um gato enganando gente, vocês já viram?
- (103) Jona: O gato não fala.
- (104) PP: Como pode esse gato da história falar?
- (105) Mar: Porque é de mentira.
- (106) PP: Esse gato é de mentira?
- (107) Crianças: É:::
- (108) Bru: É de verdade.
- (109) PP: É de mentira ou de verdade? E, se ele é de mentira, como na história ele pode falar?
- (110) Crianças: Podendo.
- (111) PP: Como o gato pode falar na história?
- (112) Mar: De noite, ele fala mesmo ((a criança começa a miar))
- (113) Verô: Eu sei que o gato de verdade faz miau.

(Aula 08, *O Gato de Botas*, 85-113)

O episódio 20 evidencia o quanto a atividade de discutir histórias propicia reflexões sobre a natureza do texto literário assim como a recepção deste pelas crianças. Ao refletirem sobre o Gato de Botas, as crianças ora aprovaram ora desaprovaram as ações desse personagem, apresentando pontos de vista distintos em relação à trama narrativa. Inicialmente, elas destacaram a esperteza do personagem. Logo após, Eri refutou a idéia de esperteza do gato, mencionando o fato de ele ter enganado o rei (falas 88 e 90). A professora-pesquisadora, em sua intervenção, problematizou a resposta de Eri, no sentido de estimular o exercício de argumentação por parte das demais crianças, que terminaram por demonstrar aprovação às ações daquele personagem (fala 92). Porém, na seqüência do episódio, Jona e Mar evidenciaram, novamente, oposição ao Gato de Botas,



recorrendo à mesma justificativa anteriormente citada, isto é, ao mau procedimento do Gato de Botas, que mentiu para o rei.

A discussão de pós-contação nesse episódio revela-se, portanto, uma atividade em que o pensamento divergente se faz presente, em que “a *tolerância* com o discurso do outro nos permite *ensaiar-nos* na convivência social” [conduzindo-nos à reflexão de que] a posição divergente é salutar, necessária e indicadora de nossas possibilidades (YUNES, 2003, p. 14, grifos da autora).

Vale aqui a ressalva sobre as respostas das crianças, no que diz respeito ao desenvolvimento do conceito infantil de mentira. Conforme Piaget (1994b, p. 135), antes dos seis ou sete anos, a maioria das crianças entende a mentira como um comportamento mau, isso porque “para os pequenos, a mentira é grave porque a punimos, e, se não a puníssemos, não seria culpável”, o que revela o respeito unilateral à regra de não mentir imposta pela coação do adulto. Compreendemos que a persistência com que Jona e Mar afirmaram e reafirmaram o fato de o Gato de Botas ter enganado o rei, tem a ver com o modo como essas crianças lidam com o conceito de mentira em suas interações com os adultos.

Por outro lado, como estamos lidando com ficção, é preciso também considerar as respostas das crianças na ótica da relação ficção-realidade. Nessa perspectiva, destacamos as perguntas da professora-pesquisadora na continuidade do episódio: “Um gato enganando gente, vocês já viram?”; “Como pode esse gato da história falar?” Em resposta a essas perguntas, observamos a dificuldade de discernimento entre ficção e realidade, manifestada, principalmente, quando as crianças mostraram-se duvidosas de que o personagem Gato de Botas era ou não animal de verdade e se ele podia ou não falar. Essa dúvida aponta para o acordo ficcional (ECO, 1999), ou seja, a crença presumida na possibilidade de o Gato de

Botas poder falar assim como os personagens que representam pessoas na história, a exemplo do rei e de sua filha. Além disso, articula-se com o verossímil na literatura, aspecto esse também essencial no processo de argumentação.

Na análise entre ficção e realidade, partimos do pressuposto de que

[...] realidade e ficção são sistemas que interagem constantemente, mantendo entre si uma diferença de grau [...] o mundo factual serve de modelo ao ficcional, em contrapartida a realidade representada na ficção traz aspectos do mundo dito real, bem como constrói outros mundos tendo como referente a realidade e explorando as possibilidades ficcionais (AMARILHA, 2003, p. 60).

Amarilha (1996) afirma que o discernimento das fronteiras real-ficção pelo leitor experiente constitui vantagem cognitiva, estética, pessoal e social, ao passo que a convergência delas, em se tratando de leitor iniciante, torna-se relevante ao entendimento das potencialidades advindas da interação dos leitores com o texto literário.

Segundo Silva (1996, p. 97), o texto literário “contém um veio lúdico, espaço aberto para o desenvolvimento da criatividade, imaginação e sobretudo suporte para a compreensão do real de forma prazerosa”. Nessa mesma direção, adverte Vygotsky (1994, p. 136): “a criação de uma situação imaginária pode ser considerada como um meio para desenvolver o pensamento abstrato”. Em tal construção, a literatura exerce papel significativo, na medida em que aborda a ficção, oportunizando o exercício da imaginação no livre trânsito entre mundo ficcional e mundo real.

Articulando esses pontos de vista com os dados do episódio 20, presumimos que as falas das crianças são reveladoras do quanto a discussão de histórias se constitui em atividade de manifestação de afetividade, criatividade,

imaginação, favorecendo a expansão do texto e a capacidade cognoscente dos seus leitores.

Ainda destacamos, no episódio 20, o papel da abordagem de cenas e personagens como procedimento relevante ao propósito de fazer com que as crianças expressassem/argumentassem o modo como apreenderam as histórias, a forma como estabeleceram a relação entre seus horizontes de expectativas e o horizonte literário. Nesse episódio, mais do que nos anteriores, constatamos o deslocamento de horizontes provocado pela discussão da história, deslocamento que denota o modo como as crianças lidam com a relação ficção e realidade.

### 3.2 Recorrência à ilustração

No capítulo anterior, evidenciamos o uso argumentativo da ilustração, no sentido de provocar e/ou intensificar a adesão das crianças à elaboração de previsões, configurando-se, portanto, em recurso que pode estimular e antecipar a interação texto-leitor. Pesquisas têm comprovado o papel da ilustração nesse processo (NAKAMURA, 2000; GOMES, 2001; AMARILHA, 2003), enfatizando a necessária articulação entre imagens e palavras, principalmente em se tratando de literatura infantil. Tais pesquisas evidenciam que a ilustração favorece a apreensão do texto pelo leitor, pois, além de representarem o enredo do texto escrito, sinalizam também significados não expressos verbalmente, ampliando a compreensão do leitor sobre a história lida ou ouvida.

Nesta seção, analisamos a ilustração sob o prisma da ação argumentativa no processo de mediação pedagógica, destacando o seu (da ilustração) papel potencializador para a expressão e a justificação das respostas das crianças em

função das histórias contadas. Vale salientar que as ilustrações das histórias foram contempladas, na maioria das aulas, tanto na discussão de pré-contação como de pós-contação.

No episódio a seguir, relativo à primeira aula, observamos, durante a discussão de pós-contação, que a retomada de uma das ilustrações do conto *Mãe Nevada*, apresentada inicialmente na discussão de pré-contação, favoreceu a abordagem de sentidos provocados na leitura do conto.

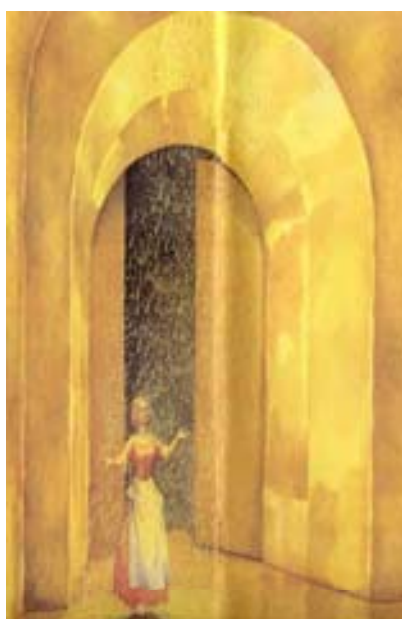
## Quadro 22

Episódio de discussão de histórias n. 21	
(77)	PP: Agora vocês descobriram o segredo dessa página aqui? É nuvem? ((ilustração apresentada no momento da pré-contação))
(78)	Criança: É o colchão.
(79)	PP: Sim. É o colchão de onde saem as penas que viram o quê?
(80)	Jaque: Neve.
(81)	PP: Quem já viu neve na televisão?
(82)	Crianças: Eu.
(83)	PP: Como é a neve na televisão?
(84)	Bru: Branca, branquinha.
(85)	PP: A neve é branquinha e cai de onde?
(86)	Jessi: Cai lá do céu.
(87)	PP: Se a gente fosse contar a história pelas ilustrações, que cena representa essa?
(88)	Jessi: A mão dela tá saindo sangue.
(132)	PP: E nessa ilustração, o que aconteceu com a filha enteada da viúva?
(133)	Verô: A chuva de ouro.
(134)	PP: E por que aconteceu essa chuva?
(135)	Bru: Porque ela caiu no poço.
(136)	PP: Ela caiu no poço, encontrou-se com os pães, a macieira e Mãe Nevada. E tratou deles como?
(137)	Crianças: Bem:::
(142)	PP: É o que está acontecendo nesta aqui? ((ilustração da filha legítima da viúva banhada de piche))
(143)	PP: Quem é essa aqui? ((aponto para a imagem da filha legítima))
(144)	Verô: É a filha preguiçosa.
(145)	Jaque: Ela tá toda melada.
(146)	PP: Então, é a filha preguiçosa, que não gostava de trabalhar. E o que foi que aconteceu com ela?
(147)	Kleb: Ela ganhou um banho e peixe ((piche)).

(Aula 01, Mãe Nevada, 77-88, 132-137, 142-147)



**Imagem 3** – Ilustração da história Mãe Nevada (Anastassija Archipowa)



**Imagens 4 e 5:** ilustrações da história Mãe Nevada (Anastassija Archipowa)

No episódio 21, mediante a reapresentação da ilustração da história *Mãe Nevada* (imagem 1, página 67), as crianças puderam verificar as previsões que haviam formulado na discussão de pré-contação, como também a professora-pesquisadora pôde constatar o envolvimento delas durante a contação de histórias.

Na continuidade da discussão, observamos a utilização da estratégia relação texto-vida, por meio da qual o leitor “pode satisfazer a sua necessidade geral de ‘sentir-se em casa, no mundo’, ao ‘retirar do mundo exterior a sua dura estranheza’ e convertê-la em sua própria vida” (JAUSS, 2002, p.101, grifos do autor). Verificamos indícios dessa estratégia quando as crianças, sob a intervenção da professora-pesquisadora, estabeleceram vínculo entre a neve, elemento do enredo da história, e os programas exibidos na televisão.

Mediante a apreciação das ilustrações (imagens 3, 4 e 5) articulada a perguntas de observação e interpretação das imagens encaminhadas pela professora-pesquisadora, as crianças expressaram e justificaram suas impressões sobre as personagens principais do conto, as duas irmãs. Nas suas respostas, em colaboração com a professora-pesquisadora, depreendemos o seguinte sentido: aquele que pratica a bondade é merecedor de recompensa, como uma chuva de ouro, enquanto que aquele que faz maldade merece castigo, como, por exemplo, uma chuva de piche. Esse sentido nos leva a compreender que “quando mais intensa for a emoção e a paixão na atmosfera em que ocorre a ação da impressão estética, mais elevada será a animação emocional que a acompanha, maiores forças serão incorporadas ao efeito moral” (VYGOTSKY, 2003, p. 234).

Apresentamos a seguir um dos episódios de discussão de pós-contação da aula com o conto *Chapeuzinho Vermelho*, em que as crianças descreveram emoções e sentimentos provenientes da audição do conto a partir da seleção da

ilustração que causou maior impacto, no caso a que representa o clímax, quando *Chapeuzinho Vermelho* faz a última pergunta ao lobo, sendo, logo em seguida, por ele devorada.

### Quadro 23

Episódio de discussão de histórias n. 22	
(40)	PP: O que vocês acharam da história?
(41)	Crianças: É boa.
(42)	PP: E o que vocês sentiram ao ouvi-la?
(43)	Jona: Felicidade.
(44)	Mar: Horror.
(45)	Jéssi: Medo.
(46)	PP: Medo de quê?
(47)	Jéssi: Do Lobo mau.
(48)	Bru: Do lobo mau.
(49)	Crianças: Eu também. ((falam ao mesmo tempo))
(50)	PP: Todo mundo! Qual a parte em que vocês sentem mais medo do lobo mau?
(51)	Kleb: Eu::
(52)	PP: [...] É quando ele encontra Chapeuzinho? ((apresentação de ilustrações da história))
(53)	Kleb: É...
(54)	Bru: Não:::
(55)	PP: Não é essa?
(56)	Crianças: Não:::: ((falam ao mesmo tempo))
(57)	PP: É essa aqui? ((ilustração em que o lobo engole a vovó))
(58)	Crianças: Não::::
(59)	PP: Não é a parte em que ele vai pegar a vovozinha?
(60)	Crianças: Não::::
(61)	PP: É essa? ((o momento em que o lobo vai engolir Chapeuzinho))
(62)	Crianças: Essa daí, essa daí.
(63)	PP: É essa parte? Por que essa parte dá medo?
(64)	Jessi: Porque Chapeuzinho, ele engole, engole.
(65)	PP: Vocês se sentem engolidos pelo lobo também?
(66)	Crianças: Eu::::

(Aula 06, *Chapeuzinho Vermelho*, 40-66)



**Imagem 6** – Ilustração da história *Chapeuzinho Vermelho*

No episódio 22, quando indagadas por que sentiram medo do lobo, uma das crianças respondeu: “Porque Chapeuzinho, ele engole, engole” (fala 64). Ainda, quando questionadas se elas se sentiram engolidas pelo lobo, assim como Chapeuzinho Vermelho, elas responderam afirmativamente. Nesse sentido, subentendemos que as crianças demonstram indícios de acordo ficcional, no que diz respeito à crença na existência do lobo e de Chapeuzinho Vermelho. Também em suas respostas, constatamos o processo de identificação com a protagonista, principalmente quando elas responderam que se sentiram engolidas pelo Lobo, da mesma forma que Chapeuzinho Vermelho. Em suma, na fusão entre o horizonte literário e o horizonte de expectativas, depreendemos a aversão das crianças ao lobo em função da identificação com Chapeuzinho Vermelho.



Bettelheim (1996, p. 18) afirma que as escolhas das crianças acerca dos personagens “são baseadas não tanto sobre o certo *versus* o errado, mas sobre quem desperta sua simpatia e quem desperta sua antipatia. Quanto mais simples e direto é um bom personagem, tanto mais fácil para a criança identificar-se com ele e rejeitar o outro mau”. O autor evidencia a dimensão afetiva na experiência estética, o que faz reafirmar a importância da discussão de histórias, como atividade que permite à criança externar suas emoções provenientes do efeito estético motivado pelas histórias, relacioná-las com as informações textuais bem como as emoções manifestadas pelas demais crianças. É nessa travessia de sentidos, que destacamos a ação argumentativa do professor.

No que se refere à intervenção da professora-pesquisadora, verificamos que esta fez uso da ilustração como andaime à argumentação por parte das crianças, no sentido de auxiliá-las a justificar por que sentiram medo do lobo. Ressaltamos, ainda, a persuasão empreendida pela professora-pesquisadora que, por meio de perguntas e da retomada das ilustrações da história, obteve a adesão das crianças durante a atividade de discussão de histórias.

Salientamos, porém, que a professora-pesquisadora poderia ter explorado a materialidade que assume a ilustração no momento de produção de sentidos do leitor de literatura infantil. Essa compreensão parte da apreciação da ilustração apresentada (imagem 6), em que o lobo é representado com dentes arreganhados, cara de mau, unhas grandes, atirando-se sobre Chapeuzinho Vermelho, que se mostra assustada e indefesa. Tais aspectos presentes na imagem nos levam a pensar que o medo expressado pelas crianças pode ser desencadeado não apenas pela parte escrita do conto mas também pelas ilustrações apresentadas durante a

contação da história, assim como pelo modo de contar da professora-pesquisadora (a entonação, o tom, a pausa, a ênfase, os gestos, os olhares etc.).

Com efeito, na atividade de discussão de textos de literatura infantil, é necessário que a ilustração se constitua instrumento relevante à argumentação, pois “a ilustração tem a função de reforçar a adesão a uma regra conhecida e aceita, fornecendo casos particulares que esclarecem o enunciado geral [...] aumentando-lhe a presença na consciência” (PERELMAN e TYTECA, 2000, p. 407).

Na discussão de pós-contação da aula com o conto *O Gato de Botas*, verificamos as reações das crianças quanto ao personagem Gato de Botas a partir da recorrência às ilustrações da história, conforme o episódio seguinte.

#### Quadro 24

Episódio de discussão de histórias n. 23	
(114)	Jessi: Ele era pequeno. ((referência à segunda ilustração da história))
(115)	PP: [...] ocorreu alguma mudança no gato? ((apresento as ilustrações))
(116)	Jaque: O gato não sabia andar ((referência à primeira ilustração, em que o gato aparece deitado))
(117)	PP: Vocês concordam com Jaque, que o gato não sabia andar? (silêncio) E o que fez o gato andar, Jaque?
(118)	Bru: Porque ele cresceu.
(119)	PP: Na história, diz-se que o gato cresceu? O que fez o gato mudar? Ele ganhou algo especial?
(120)	Jaque: Ele ganhou.
(121)	Bru: O castelo.
(122)	PP: Foi o castelo?
(123)	Crianças: Não.
(124)	Marilu: Uma bota ((a aluna fala observando a ilustração))
(125)	PP: Olha, Marilu falou uma bota.
(126)	Verô: E um cinto ((referência à mesma ilustração observada inicialmente por Marilu))
(127)	Mar: Mais um saco ((referência à mesma ilustração observada inicialmente por Marilu))
(128)	PP: E vocês acham que essa bota e esse saco...
(129)	Jona: E um chapéu ((referência à mesma ilustração observada inicialmente por Marilu))
(130)	PP: Vocês acham que essa bota, esse saco foi o que fez o gato ficar em pé, como? (silêncio) Será que essa bota é mágica? Qual seria a mágica da bota?
(131)	Jani: Fazer o gato andar de carro.
(132)	Jessi: Andar de botas.
(133)	PP: Se o filho do moleiro não tivesse....

- (134) Jona: De elefante.  
(135) Criança não identificada: De cavalo.  
(136) PP: Nossa! Ele ia andar de tudo. Se o filho do moleiro não tivesse dado as botas e o saco ao gato, se tivesse deixado o gato do jeito que está aqui ((primeira ilustração)), vocês acham que a história seria a mesma?  
(137) Bru: Ele não poderia se levantar nem ficar em pé.

(Aula 09, *O Gato de Botas*, 114-137)



**Imagem 7** – História *O Gato de Botas* (Fernanda Lopes)



**Imagem 8** – História *O Gato de Botas* (Fernanda Lopes)

No episódio 23, constatamos o quanto foi procedente a recorrência às ilustrações pela professora-pesquisadora, uma vez que, por meio desse procedimento, as crianças manifestaram suas reações ao personagem Gato de Botas, revelando a apreensão quanto às mudanças ocorridas com esse personagem ao longo da história; todas elas representadas na seqüência das ilustrações do livro.

Pressupomos que as respostas das crianças às perguntas encaminhadas pela professora-pesquisadora na abordagem das ilustrações revelaram o espanto delas em relação às ações realizadas pelo Gato de Botas. Esse espanto pode ser verificado na comparação realizada pelas crianças acerca da forma de representação do gato na primeira ilustração do livro, em que o personagem apresenta mais características de um felino (imagem 7), e as demais ilustrações da história, nas quais ele aparece realizando ações próprias de personagens antropomórficos (imagem 8). Na apreciação da segunda ilustração do livro, as crianças, sob a assistência da professora-pesquisadora, identificaram elementos que

fizeram o Gato de Botas crescer, destacando as botas que fazem o gato andar de carro, de elefante e de cavalo. Tais respostas, muito diversificadas e distantes da história original, fornecem-nos indícios da dificuldade que as crianças dessa idade demonstram para apoiar-se nas ilustrações e recuperar o enredo do conto, fazendo-nos reafirmar a importância do papel do professor, tanto para levá-las a compreender o escrito como o imagético presente no livro de literatura infantil.

Na aula com o conto *A Casa da Floresta*, na discussão de pós-contação, observamos o comportamento de Jona, que, com ansiedade, solicitou a rerepresentação das ilustrações da história.

#### Quadro 25

Episódio de discussão de histórias n. 24	
(34)	PP: Gostaram da história? ((as crianças levantam os braços e balançam a cabeça afirmativamente))
(35)	PP: O que mais vocês gostaram ao ouvir essa história? (silêncio)
(36)	PP: Vou mostrar as ilustrações, uma a uma, para vocês me falarem sobre o que mais gostaram na história vendo as ilustrações.
(37)	Mar: Eu achei essa ((ilustração em que aparece o velho e os animais dentro da <i>Casa da Floresta</i> ))
(38)	Jona: Eu gostei mais da outra, mostra logo.
(39)	PP: Deixe eu mostrar todas outras ilustrações, quando chegar a sua, você fala. Está bem?
(40)	Jaque: Eu gostei dessa ((ilustração que apresenta a segunda filha do lenhador, sentada na cama, com ar sonolento))
(41)	Jéssi e Verô: Eu gostei dessa ((mesma ilustração escolhida por Jaque))
(42)	Jona: Cadê a minha? Mostra logo.
(43)	PP: Vou mostrar na sequência, Jona. Assim todo mundo vê ((Jona mostrava-se bastante ansioso)).
(44)	Jona: Eu gostei dessa daí, eu gostei dessa daí ((ilustração em que a filha caçula do lenhador dá comida aos animais)).
(45)	Bru: Eu gostei dessa aí ((ilustração que mostra quando o feitiço é desfeito, correspondente ao clímax – outras crianças afirmam preferir essa ilustração também))
(46)	Jéssi: Eu gostei dessa também.
(47)	Lana: E eu.
(48)	PP: Certo.
(49)	Jéssi: Eu gostei dessa ((quando a caçula acorda e é surpreendida com as mudanças, principalmente com a presença dos criados e do príncipe)).
(50)	PP: Aqui começa o desfecho, quando a história já está terminando ((refiro-me à ilustração mencionada por Jéssi)).

(Aula 10, *A Casa da Floresta*, 34-50)



**Imagem 9** – *A Casa da Floresta* (Anastassija Archipowa)



**Imagem 10** – *A Casa da Floresta* (Anastassija Archipowa)



**Imagem 11** – *A Casa da Floresta* (Anastassija Archipowa)



**Imagem 12** – *A Casa da Floresta* (Anastassija Archipowa)



**Imagem 13** – *A Casa da Floresta* (Anastassija Archipowa)

De acordo com Silva (1996, p. 99), “o prazer do texto não é apenas poder sorrir, gargalhar com os personagens, é também compactuar com as situações vividas por eles”. Nesses termos, podemos pressupor que a ansiedade que Jona expressou em visualizar a ilustração em que a protagonista alimenta os animais (imagem 11) reflete o quanto essa criança compactuou com a protagonista, no sentido de que ela alimentasse os animais. Podemos, inclusive, argumentar sobre esse “ponto de vista em movimento” partindo do horizonte literário, particularmente na cena em que o príncipe, após o encantamento ter sido desfeito, explica as razões do ocorrido à filha caçula do lenhador:



Sou filho de um rei. Fui enfeitado por uma bruxa e condenado a viver na floresta sob a forma de um velho, tendo por companhia apenas meus três criados transformados em animais. O encantamento só seria desfeito quando uma jovem de tão bom coração como o seu passasse uma noite comigo e tratasse os animais tão bem quanto a mim. Essa jovem foi você (GRIMM, 1998, p14-15).

Considerando essa passagem do texto escrito e o fato de que “o ponto de vista em movimento do leitor não cessa de abrir os dois horizontes interiores do texto, para fundi-los depois” (ISER, 1999, p. 17), entendemos o quanto, durante a contação de história, Jona formulou previsões, entre as quais a de que uma das três filhas do lenhador alimentaria os animais. Essa previsão, após a explicação dada pelo príncipe na passagem anteriormente citada, levou Jona a eleger como a cena de que mais gostou aquela correspondente à ilustração em que a filha caçula do lenhador dá comida aos animais (imagem 11).

Ainda sobre o episódio 24, destacamos as cinco ilustrações que foram indicadas pelas crianças e que expressam diferentes opiniões em relação ao conto *A Casa da Floresta*: a ilustração do velho e dos animais na casa da floresta (imagem 9), a que mostra a segunda filha do lenhador sobre a cama (imagem 10), a da filha caçula alimentando os animais (imagem 11), a do castelo, quando o encantamento é desfeito (imagem 12), e, por fim, aquela em que a filha caçula do lenhador acorda e é recepcionada pelo príncipe e por seus criados (imagem 13). A indicação dessas cenas é significativa por sinalizar o envolvimento e a adesão das crianças na atividade de discussão de histórias. Esse envolvimento, por sua vez, é revelador de atitude responsiva ativa das crianças. A atitude responsiva ativa ocorre quando

[...] o ouvinte que recebe e compreende a significação (lingüística) de um discurso adota simultaneamente, para com este discurso, uma atitude responsiva ativa: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar etc., e

esta atitude do ouvinte está em elaboração constante durante todo o processo de audição e de compreensão desde o início do discurso, às vezes já nas primeiras palavras emitidas pelo locutor (BAKHTIN, 1992, p. 290).

Bakhtin (1992) explora a atitude responsiva ativa no discurso de uma forma geral, como participação efetiva do ouvinte no discurso do orador, chamando a atenção para as atitudes do primeiro, relativas aos movimentos de aprovação, refutação, complementaridade etc.

Da nossa parte, apesar de os teóricos da estética da recepção não fazerem uso desse conceito, afirmamos que a atitude responsiva ativa é condição imperativa à relação texto-leitor, haja vista o fato de ninguém ficar indiferente ao texto (ZILBERMAN, 1989). É o que explicitam as crianças quando se deparam novamente com as ilustrações da história *A Casa da Floresta*, no episódio 24. Nesse sentido, ressaltamos que a atitude responsiva ativa das crianças se deu em razão da orientação e deliberação exercidas pela professora-pesquisadora, que, em sua intervenção, lançou mão das ilustrações do livro como forma de persuadir, induzir as crianças a verbalizarem o que consideraram mais interessante na história.

### 3.3 Julgamento de personagens

Nesta seção, analisamos o efeito estético provocado pelas histórias nas crianças, focalizando as respostas que envolvem julgamento de personagens. Conforme Iser (1996, p. 16), o “efeito estético – apesar de ser motivado pelo texto – requer do leitor atividades imaginativas e perceptivas, a fim de obrigá-lo a diferenciar suas próprias atitudes”. Consideramos que, quando solicitada a se posicionar sobre dado personagem, a criança externa sua atividade imaginativa e perceptiva resultante da interação com a história, além de expor seu modo de pensar e agir em

relação às suas próprias ações e às ações do personagem discutido. Nesse sentido, ela procede a ações de julgamento.

Piaget (1994b) estudou os conceitos infantis sobre justiça contando histórias que envolviam crianças que desobedeciam a regras, perguntando, em seguida, às crianças por ele pesquisadas sobre os tipos de punição mais justas. Por meio das respostas destas, Piaget (1994b) identificou dois tipos distintos de punição: a punição expiatória, quando a sanção aplicada não estabelece relação com o fato praticado, e a punição por reciprocidade, quando a sanção estabelece coerência com as regras não observadas. Conforme esse autor, na idade em que se encontram as crianças de nosso estudo, predomina a prática da punição expiatória.

Assim sendo, ressaltamos o julgamento de ações dos personagens como procedimento relevante à atividade de discussão de histórias, levando em conta o fato de que este permite ao professor provocar a expressão do pensamento da criança sobre o conceito de justiça relacionado ao efeito estético. Evidencia-se, então, a dimensão argumentativa desse procedimento, já que a criança é solicitada a expor e a justificar seu julgamento sobre as atitudes dos personagens.

No episódio a seguir, a apreciação foi desenvolvida na primeira aula, que teve como texto-referência o conto *Mãe Nevada*.

#### Quadro 26

Episódio de discussão de histórias n. 25	
(66)	PP: Vocês acham que essa mãe aqui ((indicação mediante exposição da ilustração)), que tratava uma filha com muito mimo, e obrigava a outra a trabalhar, trabalhar, vocês acham que ela agia certo?
(67)	Crianças: Não.
(68)	PP: Por que vocês acham que ela não estava agindo certo?
(69)	Crianças: Tava.
(70)	PP: Para vocês, era ou não certo o modo como ela agia?
(71)	Crianças: Tava.
(72)	PP: E a Mãe Nevada, vocês acham que a Mãe Nevada agiu certo com a filha legítima da viúva? ((inserção da imagem da filha banhada de piche))

- (73) Crianças: Não.  
(74) PP: Por que ela não agiu certo? ((Silêncio))  
(75) PP: E a neve? Se a Mãe Nevada continuasse com a filha legítima da viúva, será que ainda existiria neve?  
(76) Crianças: Não.

(Aula 01, Mãe Nevada, 66-76)

Nesse episódio, observamos que, inicialmente, as crianças julgaram como improcedentes as atitudes diferenciadas da viúva para com as duas filhas; em seguida, manifestaram assentimento em relação a estas. Entendemos que a mudança de opinião foi motivada pela pergunta da professora-pesquisadora: “Por que vocês acham que ela não estava agindo certo?”, pedindo que as crianças justificassem seu julgamento. Solicitadas nessa direção, as crianças manifestaram posição contrária à inicial, confirmando essa posição mesmo quando incentivadas a novamente se posicionarem: “Para vocês, era ou não certo o modo como ela agia?”

No episódio em análise, constatamos que a professora-pesquisadora interveio de forma argumentativa, respaldando sua ação mediante comparações motivadas a partir das ilustrações da história. Conforme Perelman e Tyteca (2000, p. 274), “a argumentação não poderia ir muito longe sem recorrer a comparações, nas quais se cotejam vários objetos para avaliá-los um em relação ao outro”.

Os objetos com que a professora-pesquisadora estabeleceu comparações foram as atitudes da viúva e as de Mãe Nevada em relação à filha legítima, principalmente por meio da pergunta: “E a Mãe Nevada, vocês acham que a Mãe Nevada agiu certo com a filha legítima da viúva?” Em resposta a essa pergunta, as crianças afirmaram que não aprovavam as atitudes de Mãe Nevada, o que fez com que a professora explorasse um outro argumento, o pragmático.

O argumento pragmático “permite apreciar um ato ou um acontecimento consoante suas conseqüências favoráveis ou desfavoráveis” (PERELMAN e TYTECA, 2000, p. 303). Esse argumento é explorado pela professora-pesquisadora mediante a pergunta: “E a neve? Se a Mãe Nevada continuasse com a filha legítima da viúva, será que ainda existiria neve?” Ao que as crianças responderam demonstrando adesão ao ponto de vista da professora-pesquisadora e, por extensão, ao do horizonte literário, no qual se estabelece o binômio maldade/bondade; preguiça/trabalho, representado ficcionalmente por meio das personagens da enteada e da filha legítima da viúva.

Outro episódio em que analisamos respostas das crianças à conduta de julgamento de personagens refere-se à aula com o conto *O Rei Sapo*.

#### Quadro 27

Episódio de discussão de histórias n. 26	
(99)	PP: O que vocês acharam do pai da princesa, que fez com que ela cumprisse a promessa ao sapo?
(100)	Bru: Tá errado, porque o pai dela mandou.
(101)	PP: Mas ela não fez um acordo com o sapo?
(102)	Jessi: Foi, e ela não levou.
(103)	PP: Se vocês fossem o pai da princesa, fariam o quê?
(104)	Verô: Eu deixava o sapo dormir na cama.
(105)	Bru: Eu não.
(106)	PP: E faria o que com o sapo?
(107)	Jessi: Eu deixava ele no poço.
(108)	Bru: Eu jogava.
(109)	PP: Você jogava onde Bru?
(110)	Bru: Na parede. PP: E, se o pai fosse o personagem que jogasse o sapo, será que ele tinha se transformado em príncipe?
(112)	Bru: Não. Só a princesa poderia jogá-lo.

(Aula 2, *O Rei Sapo*, 99 a 112)

A pergunta central do episódio 26 teve como foco o evento da complicação relativo à ordem do rei para a filha dormir com o sapo, evento esse que

encaminha a narrativa para o clímax, quando a princesa atira o sapo na parede e ele se transforma em príncipe. No texto escrito, após o clímax, o narrador expressa: “Ele [o príncipe] contou-lhe [à princesa] que se havia transformado em rã por artes de uma bruxa, e que ninguém, a não ser a princesa, poderia desencantá-lo” (GRIMM, 1998, p. 15). As palavras de Bru: “Não. Só a princesa poderia jogá-lo” (fala 112) demonstraram a compreensão sobre esse aspecto, sendo reveladoras do acordo ficcional da criança com a história.

A partir do episódio em análise, compreendemos que o trabalho escolar com o efeito estético envolve uma dinâmica específica, em que a adesão às perspectivas textuais em articulação com o horizonte de expectativas do leitor é influenciada tanto pelo processo de identificação deste com os personagens da história (JAUSS, 2002; ZILBERMAN, 1989) quanto pela mediação docente. Para explicitar essa afirmativa, consideremos o processo vivenciado por Bru, no episódio de discussão em análise.

Inicialmente, Bru refutou a atitude do rei em obrigar a filha a cumprir o acordo por ela feito com o sapo, demonstrando sua identificação com a princesa, personagem para quem torce na história. Quando questionado pela professora-pesquisadora, quanto ao que faria se estivesse na posição do rei, Bru afirmou que jogava o sapo na parede. Posteriormente, no entanto, refez sua opinião, expressando que o rei não deveria jogar o sapo na parede, pois “só a princesa poderia jogá-lo” (fala 112).

Observando a ação da professora-pesquisadora, nesse episódio, constatamos o propósito desta em auxiliar as crianças a assumirem uma atitude reflexiva sobre o seu próprio dizer. Para isso, ela recuperou, por meio da dinâmica pergunta-resposta, informações da narrativa, como a promessa feita pela princesa

ao sapo e o fato de ela ser a única personagem capaz de desfazer o feitiço. Ao questionar: “Se o pai fosse o personagem que jogasse o sapo, será que ele tinha se transformado em príncipe?”, a professora-pesquisadora colocou Bru diante da necessidade de argumentar, de julgar a atitude do rei, conduzindo a criança a refletir sobre o seu próprio discurso, fazendo junto com ela o trabalho de análise e confronto em relação ao texto. Em outras palavras, por meio de sua mediação, a professora-pesquisadora demonstrou o quanto “a palavra do outro evoca, provoca, convoca outras palavras, organiza ou re-organiza as palavras” (FONTANA, 2000, p. 160).

No que concerne ao processo por meio do qual o outro evoca, provoca, convoca outras palavras, faz-se necessário destacar a participação das crianças Jessi e Verô no episódio em questão. Jessi manifestou assentimento ao pensamento da professora-pesquisadora, confirmando que a princesa prometeu, mas não cumpriu o acordo feito por ela com o sapo (fala 102). Verô refutou a atitude da princesa, afirmando que, na sua condição, deixaria o sapo dormir na cama (fala 106), sendo, por sua vez, refutada por Bru, quando este afirmou que não levaria o sapo para a cama (fala 105).

Nessa dinâmica de interlocução, em que é problematizada a atitude da princesa em relação ao sapo, as crianças incorporaram e retomaram passagens do texto escrito, assim como o discurso da professora-pesquisadora e dos seus pares, sendo o dizer do outro parcialmente assumido. “A palavra é uma espécie de ponte” (Bakhtin, 1997, p. 113) e, nessa travessia, a discussão vai se constituindo, havendo colaboração ao pensamento do outro e explicitação de opiniões, o que promove a dinâmica participativa na (re)constituição do ponto de vista em movimento, em que a argumentação da professora-pesquisadora tem seu efeito em razão do dizer das

crianças e da retomada do horizonte literário. Ressaltamos ainda que a argumentação, nesse episódio, não esteve centrada na figura da professora-pesquisadora, haja vista o fato de que as próprias crianças recorreram a movimentos argumentativos de refutação e aprovação, no sentido de explicitar suas idéias e relacioná-las com as das demais. Contrariando a teoria de Piaget (1999a, 1999b), verificamos que, no episódio em análise, crianças com menos de 7 anos de idade participam efetivamente da atividade de discussão, revelando envolvimento não só afetivo mas também cognitivo (JAUSS, 2002).

O episódio a seguir, de julgamento de personagens, refere-se à sétima aula, em que foi trabalhado o conto *Os Músicos de Bremen*.

#### Quadro 28

Episódio de discussão de histórias n. 27	
(43)	PP: Olha só, pessoal. Esses animais estavam fugindo de seus donos porque eles já não eram mais jovens e iam ser mortos. Vocês acham que eles fizeram certo em fugir? (silêncio)
(44)	Lana: Não.
(45)	Verô: Eu acho que sim.
(46)	PP: Quem acha que foi certo, levante a mão. ((a maioria se posiciona favoravelmente.)) Mar e Lana, por que vocês acham que eles não fizeram certo em fugir? (silêncio)
(47)	Mar: Porque eles fugiram do dono.
(48)	PP: Mas por que eles fugiram dos seus donos?
(49)	Jessi: Porque eles queria matar os animais.
(50)	Bru: E queria deixar o gato na chuva e o cachorro botar pra caçar e o galo botar pra matar.
(51)	PP: Por isso eles fugiram. Mas foi certo?
(52)	Jona: O gato tava fugindo porque não ia pegar mais rato.
(53)	PP: Isso, Jona. Verô disse que eles fizeram certo. Por que, Verô?
(54)	Verô: Eu não sei.
(55)	PP: Se eles não tivessem fugido, o que tinha acontecido?
(56)	Jaque: Ia ser morto.

(Aula 07, *Os Músicos de Bremen*, 43-56)



Nesse episódio, as crianças demonstraram opiniões divergentes sobre a fuga dos animais da história *Os Músicos de Bremen*. A professora-pesquisadora, por sua vez, solicitou que elas justificassem suas opiniões, dirigindo-se tanto às crianças que julgaram procedentes quanto àquelas que julgaram improcedentes as ações dos personagens. Intervindo dessa forma, a professora-pesquisadora explorou o pensamento divergente em relação à questão discutida: a fuga dos animais.

Em relação ao movimento de refutação às ações dos personagens, evidenciamos a resposta de Mar. Para ele, a ação dos personagens foi improcedente porque eles fugiram de seus donos (fala 47). Nessa justificativa, pressupomos que Mar parte do ponto de vista de que os animais desrespeitaram seus donos no que concerne à relação de trabalho que os unia.

Na progressão do episódio, destacamos respostas que apontam para o movimento de aprovação. Nelas, verificamos que as informações do horizonte literário assumem a condição de premissas à tomada de decisão. Esse fato ocorre, principalmente, quando trechos da história são retomados pelas crianças em suas respostas: “E queria deixar o gato na chuva e o cachorro botar pra caçar e o galo botar pra matar” (fala 50); “O gato tava fugindo porque não ia pegar mais rato” (fala 52). Nessas respostas, subjaz o argumento de defesa à vida, ou seja, se os animais continuassem com seus donos, com certeza, seriam mortos.

As respostas das crianças nos episódios de julgamento de personagens apontam para um aspecto relevante na discussão de histórias: o apoio no texto, motivado pela ação argumentativa da professora-pesquisadora. Esse aspecto confere ao julgamento das crianças o sentido de coerência, ao estabelecer a articulação entre horizonte literário e horizonte de expectativas do leitor, promovendo avanços no modo como as crianças procedem em seus julgamentos.

### 3.4 Estímulo à solução de problemas

No *corpus* de análise, identificamos episódios de discussão de histórias em que as crianças eram solicitadas a emitirem opiniões com base em situações-problema enfrentadas pelos personagens das histórias contadas. Definimos esse procedimento como estímulo à solução de problemas, pelo fato de ele ter como elemento desencadeador perguntas cujas respostas sugerem perspectivas de resolução de um dado problema (VICENTELLI, 2003) vivenciado por um ou mais personagens da narrativa. Constitui, portanto, procedimento que impulsiona a capacidade de imaginação, assim como favorece a formação de pontos de vista, na maneira sugerida à resolução das situações-problema discutidas.

Para Vygotsky (1998, p, 107), “a imaginação não repete em formas e combinações iguais impressões isoladas, acumuladas anteriormente, mas constrói novas séries, a partir das impressões anteriormente acumuladas”. A consciência sobre essa dinâmica da imaginação nos leva a crer que, quando a criança reflete sobre o problema enfrentado pelos personagens e propõe soluções para tanto, articula novas imagens às anteriores, criadas no momento em que ouviu a história.

Acrescentamos, ainda, que, quando incentivamos a criança a imaginar a solução de dado problema enfrentado pelos personagens, exploramos o elemento intriga da seqüência narrativa das histórias. Conforme Adam (1997, p. 67), para passar da situação inicial à situação final em uma narrativa é preciso haver pelo menos “uma tentativa de transformação dos predicados iniciais no decurso de um processo”, de modo que a estrutura geral da narrativa comporta três momentos chave: situação inicial (antes/princípio) – transformação (processo/meio) – situação final (depois/fim). Essa concepção pode ser articulada com o esquema de intriga

mínima postulado por Todorov (1979): *equilíbrio inicial – desequilíbrio – equilíbrio final*, em que o desequilíbrio comporta a dimensão de processo.

Quando Adam (1997) se refere à noção de processo na narrativa, faz sobressair o constituinte intriga, cujo elemento determinante é o par nó-resolução, já referido neste trabalho. Em função dessa compreensão é que assinalamos que a conduta de solução de problemas implica a abordagem da seqüência narrativa na atividade de discussão de histórias.

Analisemos o episódio a seguir:

#### Quadro 29

Episódio de discussão de histórias n. 28
(85) PP: Se você fosse a princesa, o que faria quando o sapo entregasse a bola? Quem lembra o que a princesa fez?
(86) Jéssi: Ela correu.
(87) PP: E você, o que faria? Vamos pensar o que a gente faria?
(88) Verô: Eu ia levar ele pra casa.
(89) PP: Por quê? ((Verô fica em silêncio)) Quem levaria o sapo para casa, como sugeriu Verô?
(90) Jéssi: Eu!
(91) PP: Por que, Jéssi?
(92) Jéssi: Pra (colocar em minha cama).
(93) PP: Assim você dormiria com ele pertinho de você. E você, Bru?
(94) Bru: Eca! Eu não levaria, não.
(95) Mar: Eu não.
(Aula 02, <i>O Rei Sapo</i> , 85-95)

No episódio 28, a proposição de solução de problema parte do conflito da princesa da história *O Rei Sapo*, que não queria cumprir o acordo feito com o sapo, de que o levaria para o castelo onde ela morava, caso ele recuperasse a sua bola de ouro. Antes de as crianças proporem alternativas à solução desse conflito, a

professora-pesquisadora incentivou-as a recordarem a postura assumida pela princesa, sendo esta retomada por Jéssi quando afirmou que “Ela correu” (fala 86).

Na continuidade da discussão, Verô mostrou-se contrária à atitude da princesa, afirmando que levaria, sim, o sapo para casa, sendo sua sugestão aprovada por Jessi. A essa perspectiva de solução do conflito, a professora-pesquisadora solicitou que as crianças justificassem suas opiniões, desencadeando novamente o movimento refutativo, principalmente por meio da intervenção de Bru, que, em oposição à opinião assumida por Verô e Jessi, manifestou reação de nojo ao sapo, respondendo: “Eca! Eu não levaria, não” (fala 64).

A resposta de Bru leva-nos a presumir a sua identificação com a protagonista do conto, principalmente quando ela manifesta repugnância em relação ao sapo, durante o jantar na presença do rei. Por conseguinte, essa identificação nos faz considerar a participação dos processos emocionais nos da imaginação, pois, como menciona Vygotsky (1998, p. 127), “tanto a imaginação quanto o pensamento realista podem ser caracterizados por uma elevadíssima emocionalidade”. A partir disso, torna-se compreensível a complexa relação existente entre a ação argumentativa, a imaginação e a afetividade na dinâmica de discussão de histórias.

No episódio a seguir, também evidenciamos processo de identificação estética das crianças com a personagem da história, resultante da abordagem de solução de problema.

#### Quadro 30

Episódio de discussão de histórias n. 29	
(43)	PP: Se nós fôssemos Rapunzel, e se estivéssemos presentes naquele momento em que a bruxa descobriu que Rapunzel estava recebendo as visitas do príncipe... Ela pegou Rapunzel, puxou os cabelos dela e os cortou. Se vocês fossem Rapunzel, o

- que fariam com a bruxa?
- (44) Jéssi: Matava.
- (45) PP: Matava! ((outras crianças também lançam a mesma hipótese)) Por que vocês matavam a bruxa?
- (46) Jéssi: Por que ela era mau com Rapunzel.
- (47) PP: E se vocês fossem *Rapunzel*, o que fariam para descer daquela grande torre?
- (48) Jona: Eu pulava.
- (49) PP: Pulava? O príncipe pulou e o que aconteceu?
- (50) Bru: Furou os olhos dele.

(Aula 04, *Rapunzel*, 43-50)

Nesse episódio, a pergunta de solução de problema teve como foco a complicação vivenciada por *Rapunzel*, ou seja, o fato de ela ser prisioneira da bruxa. De modo mais específico, foi problematizada a situação em que a bruxa descobre o envolvimento de *Rapunzel* com o príncipe e corta os longos cabelos da jovem, como forma de sanção. Nesse contexto, as crianças foram convidadas a imaginar o que fariam com a bruxa, estando na posição de Rapunzel. Como solução, Jessi propôs a morte da personagem (fala 44), justificando a sua idéia em função das maldades que a bruxa fazia com *Rapunzel* (fala 46). Nessa justificativa, notamos que, embora implicitamente, o texto escrito oralizado na contação da história foi retomado por Jessi, de modo que não consideramos fortuito o uso do adjetivo **mau**, por ela empregado ao se referir à bruxa (fala 46). Dessa forma, inferimos o envolvimento emocional de Jessi em relação ao conflito da personagem, o que nos faz considerar o acordo ficcional com o texto.

Na continuidade do episódio 29, o texto foi novamente retomado de modo explícito. A professora-pesquisadora solicitou que as crianças imaginassem o que fariam para descer da torre, estando elas na condição de Rapunzel (fala 51). Jona, em sua resposta, disse que pulava (fala 52). A professora-pesquisadora, de imediato, incentivou a retomada do texto, levando Bru a lembrar ao colega que o príncipe pulou, porém furou os olhos (fala 54). Nessa situação, a professora-

pesquisadora estimulou o movimento de contra-argumentação em conjunto com Bru, ou seja, possibilitou que a solução do problema proposta por Jona fosse refletida de maneira compartilhada, tendo como suporte o horizonte literário.

No episódio a seguir, a perspectiva de solução de problema sugerida pelas crianças aponta novamente para o processo de identificação estética.

### Quadro 31

Episódio de discussão de histórias n. 30	
(67)	PP: Se vocês estivessem nessa história e fossem <i>Chapeuzinho Vermelho</i> , vocês aceitariam o convite do lobo para se desviar do caminho?
(68)	Crianças: Não:::
(69)	PP: Por que vocês não aceitariam?
(70)	Jessi: Porque não.
(71)	PP: Mas por que não?
(72)	Bru: Porque não.
(73)	Verô: Porque ele é assustador.
(74)	PP: Mas Chapeuzinho não sabia que ele era assustador. Não tinha visto o lobo antes.
(75)	PP: Então, se vocês fossem Chapeuzinho, e nunca tivessem visto o lobo, aceitariam o convite dele?
(76)	Crianças: Não.
(77)	PP: Ninguém aceitaria?
(78)	Crianças: Não.
(Aula 06, <i>Chapeuzinho Vermelho</i> , 67-78)	

Diante da hipótese de ocupar a posição de Chapeuzinho Vermelho, se aceitassem o convite do lobo – ação que intensifica o nó da história, as crianças responderam que não. Uma delas, em particular, justificou que não aceitaria o convite “porque ele é assustador” (fala 73). Nesse julgamento, observamos a emoção manifestada na recepção ao texto, o que aponta para o processo de identificação. As crianças demonstraram adesão ao acordo ficcional da narrativa, aceitando que o personagem lobo é mau e assustador. Essa situação nos faz

lembrar que ler literatura é experimentar *algo* e daí se chegar a algum conhecimento.

No decorrer do episódio 30, após a justificativa dada por Verô, a professora-pesquisadora, em sua réplica, inseriu a informação de que *Chapeuzinho Vermelho* desconhecia o fato de o lobo ser assustador e reformulou o enunciado da pergunta correspondente à fala 67: “Se vocês fossem Chapeuzinho Vermelho, e nunca tivessem visto o lobo antes, aceitariam o convite dele?” A essa pergunta, as crianças responderam que não, reafirmando o medo que sentem do lobo mau, sentimento já explicitado desde os episódios iniciais da discussão de pós-contação. Elas demonstraram estar inseridas no bosque da ficção (ECO, 1999), de tal modo que revelaram dificuldade para distanciar-se. Ressaltamos também, nesse episódio, a recorrência ao texto, aos dados da própria história, como fonte de argumentação, empreendida pela professora-pesquisadora quando informou às crianças que “Chapeuzinho não sabia que ele era assustador. Não tinha visto o lobo antes”.

Vale salientar que o apoio no texto foi algo recorrente nos episódios anteriores desta seção de abordagem de solução de problemas. Compreendemos que, na atividade de discussão de histórias, o texto deve se constituir em argumento principal, sobre o qual o professor pode questionar, acentuar ou mesmo refutar afirmações conflitantes expressas pelas crianças, sem, no entanto, querer que prevaleça seu ponto de vista, considerando-se que o efeito estético incide também em julgamento da obra, tanto para o professor, na qualidade de um leitor mais experiente, quanto para a criança, na condição de leitor iniciante.

Ainda sobre o episódio 30, advertimos que a reação de medo explicitada pelas crianças em relação ao personagem lobo mau implica julgamento, ou seja, a assunção do ponto de vista segundo o qual o lobo é um personagem mau, capaz de

colocar em perigo a vida de crianças, como a de *Chapeuzinho Vermelho*. “Devido a esta identificação a criança imagina que sofre com o herói suas provas e tribulações, e triunfa com ele quando a virtude sai vitoriosa”, como afirma Beettelheim (1996, p. 16). Tal identificação desenvolvida pelas crianças imprime moralidade no modo como elas vêem o lobo mau. Assinalamos, ainda, que o julgamento que elas fizeram sobre esse personagem é revelador de atitude catártica em relação à protagonista.

Considerando que a cartase pode estimular o leitor a julgar os eventos da obra de arte, levando-o não apenas a sentir prazer mas o motivando à ação ((ZILBERMAN, 1989), a professora-pesquisadora induziu as crianças a apresentarem alternativas de castigo ao lobo, como se verifica no episódio que segue.

#### Quadro 32

Episódio de discussão de histórias 31	
(78)	PP: E se vocês fossem ainda Chapeuzinho, depois que saíssem da barriga do Lobo? Chapeuzinho usou pedras para colocar na barriga do lobo. Que outra idéia vocês teriam para castigá-lo? ((silêncio))
(79)	PP: Todo mundo entendeu? Olha só, Chapeuzinho castiga o lobo que a engoliu colocando pedras. E vocês, o que fariam? Que outra idéia teriam?
(80)	Bru: Botava areia na barriga dele.
(81)	PP: Quem mais teria outra idéia?
(82)	Kleb: Botava pedra.
(83)	PP: Quem mais teria outra idéia?
(84)	(S.I)
(85)	Jessi: Eu botava pedra na boca dele.
(86)	PP: Olha, ela já não botava pedra na barriga, mas na BOCA. Por que na boca?
(87)	Jessi: Pra ele morrer.
(89)	Eri: Eu dava um tiro.
(95)	Lind: Pegava a faca e cortava o lobo.

(Aula 06, *Chapeuzinho Vermelho*, 78-87,89, 95)



De modo a persuadir as crianças, a professora-pesquisadora enfatizou ainda mais a identificação catártica delas com a protagonista, ao mencionar: “E, se vocês ainda fossem Chapeuzinho Vermelho”... Em sua intervenção, a professora-pesquisadora demonstrou atenção às respostas e às reações das crianças, procedimento esse fundamental à argumentação e que se reflete essencial à condução da discussão de histórias.

De certa forma, podemos caracterizar o processo de mediação da professora-pesquisadora, nos episódios analisados nesta seção, como sendo de contingência recíproca, em que o indivíduo revela o “esforço de orientar a sua reação de acordo com o próprio ‘plano de conduta’, quanto com as reações momentâneas do parceiro” (ISER, 1979, p. 84 - grifo do autor). Numa ação assim configurada, postula Iser (1979) que a imprevisibilidade acerca do comportamento do outro mobiliza a ação, impondo a necessidade de julgamento interpretativo. Esse modo de julgamento, em situação de discussão de histórias, conduz o mediador à defesa de uma dada opinião, partindo da imagem que forma de si mesmo e dos seus interlocutores em contato com o texto.

Nas alternativas sugeridas pelas crianças, verificamos a influência da ação argumentativa na mediação pedagógica na atividade de discussão de histórias, principalmente quanto ao incentivo à justificação das propostas à solução de problemas. Tais propostas nos conduzem, por outro lado, à compreensão de que o prazer estético não constitui um elemento do texto, mas resulta da recepção deste pelo leitor. À luz dessa compreensão, defendemos a idéia de que o prazer estético é salutar (constitutivo) à ação com a literatura infantil em sala de aula, tendo em vista essencialmente a mediação pedagógica, aqui estudada sob o enfoque da argumentação.

### 3.5 Releitura como procedimento argumentativo

Conforme apresentamos no quadro 1, relativo às aulas de leitura (p. 40), as histórias *O Rei Sapo* e *Chapeuzinho Vermelho* foram contadas em mais de uma aula e, em ambas, procedemos à discussão de pós-contação, tendo em vista o efeito estético das crianças em relação aos contos referidos.

Classificamos os episódios resultantes da segunda contação de história, tanto do conto *O Rei Sapo* como de *Chapeuzinho Vermelho*, na categoria releitura, de modo que, nesta seção, evidenciamos a releitura como procedimento argumentativo, no sentido de intensificar a adesão das crianças às histórias contadas.

Na segunda aula com o conto *O Rei Sapo*, após a discussão de pré-contação, foi encaminhada a contação da história com a apresentação de ilustrações ampliadas do livro dos Grimm (1998). Durante essa atividade, foi perceptível o engajamento das crianças, o que nos levou a pressupor estarem elas experienciando uma situação de efeito estético, mesmo já conhecendo de antemão a história. Como salienta Smith (1999, p.89),

As crianças jovens que lêem o mesmo livro 20 vezes, apesar de saberem as palavras de cor, não estão evitando um material mais 'desafiador' a fim de evitar aprender, elas ainda estão aprendendo. Pode ser que enquanto elas não saibam cada palavra do livro antecipadamente elas não entendam os aspectos mais complexos da leitura, tais como testes de hipóteses sobre o significado e o uso do mínimo possível de informação visual (grifo do autor).

O pronunciamento do autor tem como referência a compreensão de que a “aprendizagem ocorre continuamente, exceto em condições confusas, quando não há possibilidade alguma de compreensão” (SMITH, 1999, p. 90). Sendo o efeito

estético uma atividade de envolvimento intelectual, sensorial e afetivo, pressupomos que ouvir uma história mais de uma vez constitui um exercício de aprendizagem específico pelo fato de requerer a articulação entre conteúdos de três naturezas:

- 1) o conhecimento de mundo, base de todo aprendizado;
- 2) o processo de recordação, que possibilita o reconhecimento de personagens, ações ou cenários identificados na primeira experiência de ouvir a história;
- 3) o texto em si, disponível numa segunda contação.

Esse processo pode ocasionar novas aprendizagens ou a confirmação das anteriores, favorecendo a (re)constituição do ponto de vista em movimento. A esse respeito, analisemos o que sucedeu com as crianças durante a discussão de pós-contação da história.

### Quadro 33

Episódio de discussão de histórias n. 32	
(37)	PP: Quem gostou de ouvir essa história de novo?
(38)	Verô: Eu:::
(39)	Jaqui: Eu:::
(40)	Marilu: Eu também.
(41)	Jani: E eu. (( outras crianças também respondem afirmativamente))
(42)	PP: O que vocês sentiram ao ouvir essa história novamente? ((silêncio))
(43)	PP: Ficaram contentes?
(44)	Crianças: Sim.
(45)	Jessi: Eu fiquei.
(46)	Verô: Eu também.
(50)	PP: Vocês aprenderam alguma coisa nova ao ouvir a história mais uma vez? ((silêncio))
(51)	PP: Teve alguma parte da história que antes não tinha chamado a atenção de vocês e agora sim?
(54)	Jessi: Eu gostei da parte do príncipe com a princesa.
(55)	PP: Mudou alguma coisa no sapo que vocês conheceram na primeira vez em que eu contei a história?
(56)	Crianças: Não.

- (57) PP: E em relação à princesa que vocês conheceram antes, mudou alguma coisa agora?
- (58) Crianças: Não.
- (59) PP: Se outro dia eu contasse essa história de novo, será que vocês iriam gostar?
- (60) Crianças: Sim...

(Aula 05, *O Rei Sapo*, 37-46, 50-51, 54-60)

As respostas das crianças sugerem acordo ficcional com a história. Nas perguntas encaminhadas pela professora-pesquisadora, observamos que o foco foi o efeito estético, incluindo questões relativas a sentimentos: “O que vocês sentiram ao ouvir essa história de novo?” e a conhecimentos: “Vocês aprenderam alguma coisa ao ouvir a história de novo?” Essa perspectiva parte de um dos princípios da teoria da estética da recepção, já mencionado nesta tese, que implica a compreensão de que sentir prazer pressupõe distintas funções:

- *poiesis*: o prazer ante a obra, traduzido no sentimento de co-autoria;
- *aisthesis*: o prazer pela renovação do mundo circundante;
- *katharsis*: o prazer dos afetos provocados pelo discurso, que conduz o leitor tanto à transformação de suas convicções quanto à liberação de sua psique, isso por meio da relação de prazer de si no prazer no outro.

Como afirma Jauss (2002, p. 102),

[...] a conduta de prazer estético, que é ao mesmo tempo liberação *de* e liberação *para* realiza-se por meio de três funções: para a consciência produtora, pela criação do mundo como sua própria obra (*poiesis*); para a consciência receptora, pela possibilidade de renovar a sua percepção, tanto na realidade externa, quanto [na] interna (*aisthesis*); e, por fim, para que a experiência subjetiva se transforme em inter-subjetiva, pela anuência ao juízo exigido pela obra, ou pela identificação com normas de ação predeterminadas a serem explicitadas.

Conforme Jauss (2002), essas funções não podem ser vistas numa hierarquia de camadas, mas, sim, como a relação de funções autônomas, de modo que a *poiesis* pode desencadear a *aisthesis* assim como o inverso. Ainda sobre esse aspecto, o referido autor adverte que essa relação de funções na comunicação literária só pode conservar a natureza de experiência estética se elas mantiverem o caráter de prazer.

Em função do exposto, afirmamos que a confirmação de sentido pelas crianças em relação à história *O Rei Sapo* refletiu o prazer da *poiesis*, principalmente porque, já tendo conhecimento sobre a história, as crianças puderam fazer antecipações durante a contação.

#### Quadro 34

Episódio de contação de história
PP: [...] “pois bem, abra a porta e deixe entrar o sapo!” – Disse o rei. Quando ela abriu a porta, ele começou a caminhar atrás dela... Verô: Aí ela ‘meteu’, ‘meteu’ o sapo na parede. PP: [...] passado algum tempo, lá vem o sapo dizendo: “Princesa, eu preciso dormir tanto quanto você...” Verô: Foi aí que ela jogou ele na parede.
(Aula 05, <i>O Rei Sapo</i> )

O episódio apresentado sugere o prazer da *poiesis* durante a contação da história *O Rei Sapo*, expresso particularmente por Verô, o que não indica que as demais crianças não tenham realizado também antecipações sobre a história e preenchido os vazios textuais (ISER, 1999), dando assim sua contribuição para o sentido da história, uma vez que estamos continuamente prevendo e complementando o horizonte literário; caso contrário, nos surpreenderíamos a cada

momento do fluxo da leitura (SMITH, 1999). Acrescentamos ainda que o prazer da *poiesis* é expresso nas respostas das crianças (falas 38 a 40), quando elas afirmam a satisfação por terem participado da segunda contação da história *O Rei Sapo* e, inclusive, o interesse em ouvi-la numa outra oportunidade (falas 59-60).

Em termos argumentativos, a professora-pesquisadora desenvolveu uma intervenção pautada no conhecimento prévio das crianças em relação à história, sendo esse enfatizado nas perguntas por ela encaminhadas, como: “O que vocês sentiram ao ouvir essa história **novamente?**”, “Vocês aprenderam alguma coisa nova ao ouvir a história **mais uma vez?**”, “Teve alguma parte da história que **antes** não tinha chamado a atenção de vocês e **agora** sim?”

Como podemos observar, a primeira contação da história serviu à professora-pesquisadora como uma espécie de acordo prévio à proposição de perguntas durante a discussão proveniente de uma segunda apresentação do conto *O Rei Sapo*. A professora-pesquisadora intencionava, nesse sentido, o desenvolvimento de uma discussão pautada na argumentação por meio de comparações (PERELAMN e TYTECA, 2002) entre o que as crianças tinham aprendido numa primeira e numa segunda contação da história *O Rei Sapo*. Nesse processo, as crianças confirmaram os sentidos iniciais, resultantes da primeira aula com a história citada.

Dando continuidade à análise da releitura, focalizamos episódios da segunda aula com o conto *Chapeuzinho Vermelho*, a começar da atividade de contação de história. Vale assinalar que, em todas as aulas, as crianças demonstraram total engajamento. Atribuímos essa atitude a dois fatores: à escolha do gênero contos de fadas e aos procedimentos de pré-contação que estimularam a curiosidade intelectual. Em outras palavras, as crianças, durante as aulas, mostraram-

se intelectual e afetivamente envolvidas, não havendo dispersão. Como crianças de educação infantil, elas demonstraram envolvimento integral no calor da atividade de discussão e de contação.

A segunda aula com o conto *Chapeuzinho Vermelho* é bastante ilustrativa desse engajamento afetivo, a começar pelos episódios de contação de histórias, em quem as crianças assumem a condição de co-contadoras.

#### Quadro 35

Episódio de contação de história
<p><b>PP:</b> [...] "não se preocupe, mamãe, que eu faço tudo direitinho" – prometeu a menina – e, pegando a garrafa de vinho e o bolo, despediu-se da mãe. A avó morava a uma meia hora de distância da aldeia, no meio de uma floresta. Mal entrou na mata, a menina encontrou com o...</p> <p><b>Crianças:</b> Lobo...</p> <p><b>PP:</b> Como não o conhecia nem sabia o bicho malvado que ele era, Chapeuzinho não sentiu medo. "Bom dia Chapeuzinho Vermelho" – cumprimentou o lobo à Chapeuzinho. "Bom dia seu lobo". "Aonde você vai assim tão cedinho"? "Vou à casa da vovó" [...] "E sua avó mora longe"? – perguntou o lobo.</p> <p><b>Crianças:</b> Muito não.</p> <p><b>PP:</b> "A uns vinte minutos daqui" [...] O lobo então pensou...</p> <p><b>Crianças:</b> Vou comer primeiro a avó.</p> <p><b>PP:</b> "Ela é juvenzinha, tem a carne mais macia do que a da..."</p> <p><b>Crianças:</b> A avó...</p> <p>[...]</p> <p><b>PP:</b> [...] E lá se foi Chapeuzinho ao encontro do lobo. Chegando, encontrou a porta aberta e se assustou "Oh::: o que será que está acontecendo? Nunca senti um medo assim na casa da vovó!" Ela chamou alto: "Vovó, bom dia!" "Vovó, bom dia!" Como ninguém respondia, foi até a cama e abriu o cortinado. A avó estava lá, com sua touca de dormir escondendo parte do rosto. Estava tão diferente que Chapeuzinho falou: "Vovó, por que a senhora tem orelhas tão grandes?"</p> <p><b>Crianças:</b> Pra te escutar...</p> <p><b>PP:</b> "Para te escutar melhor, minha netinha". "Vovó, por que a senhora tem olhos tão grandes?"</p> <p><b>Crianças:</b> Pra te olhar bem...</p> <p><b>PP:</b> "Vovó, e suas mãos, por que elas são tão grandes?" "É pra te agradar melhor, minha netinha" – respondeu o lobo – "Credo, vovó! Por que a senhora tem essa boca enorme:::"</p> <p><b>Crianças:</b> Pra te comer...</p>
(Aula 09, <i>Chapeuzinho Vermelho</i> )

O episódio de contação da história *Chapeuzinho Vermelho* é revelador de aspectos significativos acerca da relação entre a literatura infantil e a prática pedagógica, especialmente quanto ao efeito estético. Primeiramente, ressaltamos o quanto a literatura infantil potencializa o imaginário infantil, pois, na condição de co-contadores, as crianças tiveram que trabalhar cognitivamente para cruzar o discurso da história escrita, contada pela professora-pesquisadora, com as informações do conto que haviam armazenado na memória de longo prazo.

Nessa situação, evidenciamos a complementaridade entre dois tipos de textos, o escrito, relativo à história propriamente dita, e o oral, produzido pelas crianças na condição de co-contadores. Nesses termos, podemos afirmar que a educação literária viabiliza uma abordagem da leitura e da produção textual como práticas complementares, princípio esse vislumbrado nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para o ensino fundamental (BRASIL, 1997), e por estudiosos na área de alfabetização, como Ávila (1998).

Acrescentamos, no entanto, a necessidade de sistematização do trabalho com a literatura na escola, o que pressupõe a atenção do professor a procedimentos pedagógicos que favoreçam a reflexão e a produção de sentido pela criança.

Nessa perspectiva, evidenciamos o valor da discussão de histórias, considerando-se que, quando solicitada, a justificar suas afirmações, a criança é levada a refletir sobre sua maneira de pensar e sentir, tornando-se cônica de seu raciocínio e dos seus sentimentos, de modo a expressá-los com mais coerência. Neste ponto, afirmamos que a coerência nas intervenções das crianças, durante a contação da história *Chapeuzinho Vermelho*, derivou das solicitações feitas a elas nas aulas antecedentes. Decorreu, principalmente, da ação argumentativa assumida



pela professora-pesquisadora ao solicitar às crianças a explicitação e a justificação de suas afirmações durante as discussões.

No início desta reflexão, mencionamos que a emergência das crianças à condição de co-contadores se relaciona com o efeito estético provocado pelas histórias contadas. Essa percepção tem como referência o ponto de vista segundo o qual só retemos em nossa memória o que é significativo, o que nos envolve emocional e cognitivamente.

Dito de outro modo: “só se pode gostar do que se entende e compreender o que se aprecia” (ZILBERMAN, 1989, p. 53). É considerando o efeito estético provocado nas crianças na aula anterior com o referido conto que inferimos tal relação, pois, na ocasião, elas demonstraram identificação catártica com *Chapeuzinho Vermelho*, provocada em razão das ações do Lobo Mau contra essa personagem.

Por outro lado, o interesse das crianças em colaborar, durante a contação de história, verbalizando ações memorizadas do conto trabalhado, é também revelador do quanto a obra literária é comunicativa (ISER, 1999), no sentido de esta comunicar ao leitor um ponto de vista diferenciado sobre a realidade (convertida em ficção) e no sentido de pressupor interação, envolvimento e participação do leitor visando à sua concretização e podendo desencadear, também, atos de criação.

Analisemos o episódio a seguir.

#### Quadro 36

Episódio de discussão de histórias n. 33	
(50)	PP: Todo mundo gostou de ouvir novamente <i>Chapeuzinho Vermelho</i> ? ((as crianças gesticulam que sim)).
(51)	PP: O que tem nessa história que vocês gostam tanto de ouvir? Quem pode me dizer uma coisa que tem nessa história, que vocês gostam?

- (52) Verô: Eu gosto da *Chapeuzinho Vermelho* com a avó.
- (53) PP: Você gosta dessa parte aqui, de *Chapeuzinho Vermelho* com a vovó? ((mostro a ilustração do livro e Verô balança a cabeça, indicando que sim)) E o que mais dessa história vocês gostam?
- (54) Jaque: Eu gosto do lobo.
- (55) Mar: Eu também.
- (56) Bru: Eu gosto de *Chapeuzinho Vermelho*.
- (57) Jessi: Eu também.
- (58) PP: Jaque e Mar, esse lobo de que vocês gostam, lembra alguma coisa para vocês? Vocês já encontraram um lobo por aí? ((Jaque balança a cabeça, afirmando que sim)) Já? Como foi?
- (59) Jaque: Foi na outra casa. (silêncio)
- (60) PP: É perto de onde você mora?
- (61) Jaque: É na vila.
- (62) PP: Você mora numa ...
- (63) Jaque: Ele bateu na porta.
- (64) PP: Ele bateu na sua porta? Era de manhã?
- (65) Jaque: De noite.
- (66) PP: E seus pais estavam fazendo o quê?
- (67) Jaque: Dormindo.
- (68) PP: Ele bateu e alguém foi abrir a porta?
- (69) Jaque: Eu.
- (70) PP: O que foi que aconteceu quando você abriu a porta?
- (71) Jaque: Porque eu pensava que era outra pessoa.
- (72) PP: Aí você abriu a porta. E o que o lobo fez?
- (73) Jaque: Arranhou eu.
- (74) PP: Nossa! Arranhou você, onde? ((a aluna mostra um ferimento na perna)). Esse ferimento foi feito pelo lobo? ((a aluna gesticula que sim)) E o que você fez?
- (75) Jaque: Eu peguei a faca.
- (76) Mar: Eu acho que isso foi o cachorro (não tem lobo em pé).
- (77) PP: Você acha isso, Mar? Jaque, você pegou a faca e fez o que com o lobo?
- (78) Mar: Lobo arranha com a pata e só existe na história.
- (79) Jaque: Eu queimei ele.
- (80) PP: Além de Jaque, alguém mais já viu um lobo como o da história?
- (81) Jaque: Eu botei na panela.
- (82) PP: Quem mais aqui já viu o lobo?
- (83) Mar: Eu não.
- (84) PP: Vocês acham que esse lobo de Jaque veio de onde?
- (85) Jona: Veio da floresta ((outras crianças falam ao mesmo tempo, não sendo possível entender o que dizem))
- (86) PP: Jona está dizendo que veio da floresta, mas de qual? (silêncio) Será que foi da mesma floresta que veio o de *Chapeuzinho Vermelho*?
- (87) Jona: Foi.
- (88) PP: Mas o de *Chapeuzinho Vermelho* não morre no fim da história?
- (89) Jaque: Ele saiu do buraco.

(Aula 09, *Chapeuzinho Vermelho*, 50 -89)

Analisando o episódio apresentado, a partir da teoria do efeito estético, evidenciamos, de início, a identificação de Jaque com *Chapeuzinho Vermelho*. Mais do que identificação, podemos nos referir a uma projeção de Jaque em relação à

situação vivenciada pela protagonista do conto, e, nessa projeção, verificamos que ela recorreu à fantasia e à brincadeira no intuito de justificar sua preferência pelo personagem lobo, quando indagada pela professora-pesquisadora: “Jaque e Mar, esse lobo de que vocês gostam, lembra alguma coisa para vocês? Vocês já encontraram um lobo por aí?” Considerando as perguntas encaminhadas pela professora-pesquisadora, podemos afirmar que a criação de história por Jaque constitui uma forma de esta argumentar, explicar o porquê de sua preferência. Jaque demonstra-nos indícios também de que “apreender a obra de arte é como se a recriássemos” (VYGOTSKY, 2003, p. 232), num processo em que a emoção, a imaginação e o pensamento estão intimamente relacionados.

Contudo, não podemos afirmar que Jaque seja consciente desse processo. São os indícios de seus relatos que nos viabilizam essa interpretação: o encontro de Jaque com o lobo; a impressão de “que era outra pessoa”, ou seja, não era um ser mau; o arranhão, evidenciando agressão e a cena em que o lobo engole Chapeuzinho; o castigo aplicado ao personagem. No conto, além do encontro de Chapeuzinho com o lobo, é narrada a ação em que esse personagem investe contra Chapeuzinho e o devido castigo que ela lhe dispensa, colocando pedras em sua barriga. Embora haja distinções entre a história original e a criada por Jaque, prevalecem as ações de encontro, agressão e castigo que integram o enredo do conto *Chapeuzinho Vermelho*.

As distinções, por sua vez, revelam a expansão do imaginário em atos de criação. Segundo Held (1980, p. 53), “dar à criança o gosto pelo conto e alimentá-la com narrações fantásticas, se escolhidas com discernimento, [é fornecer-lhe] materiais para suas construções de história”. É nessas construções que persiste o imbricamento entre o mundo ficcional e o mundo real, de modo a suscitar

fenômenos projetivos, à semelhança do ocorrido com Jaque. Eco (1999, p. 131)

explica esses fenômenos nos seguintes termos:

Na ficção, as referências precisas ao mundo real são tão intimamente ligadas que, depois de passar algum tempo no mundo do romance e de misturar elementos ficcionais com referências à realidade, como se deve, o leitor já não sabe muito bem onde está. Tal situação dá origem a alguns fenômenos bastante conhecidos. O mais comum é o leitor projetar o modelo ficcional na realidade – em outras palavras, o leitor passa a acreditar na existência real de personagens e acontecimentos ficcionais.

Relacionando as palavras de Eco (1999) com o objeto de estudo desta tese, poderíamos, a princípio, pensar ser imprescindível, na discussão de história, demonstrar à criança o “erro” de projetar o ficcional no real. Agindo nessa direção, com certeza, perderíamos a oportunidade de explorar a discussão de história como evento de leitura e de produção textual. Nos termos de Eco (1999, p. 93), uma ação nessa perspectiva implicaria deflagração, para a criança, do término do passeio pelo mundo ficcional, haja vista que

[...] qualquer passeio pelos mundos ficcionais tem a mesma função de um brinquedo infantil. As crianças brincam com boneca, cavaleiro de madeira ou pipa a fim de se familiarizar com as leis físicas do universo e com os atos que realizarão um dia. Da mesma forma, ler ficção significa jogar um jogo através do qual damos sentido à infinidade de coisas que aconteceram, estão acontecendo ou vão acontecer no mundo real.

Segundo Eco (1999), a atribuição ou construção de sentido que a criança dá ao mundo real a partir do contato com a ficção constitui a função consoladora da narrativa. Nesta tese, preferimos denominar essa função de formativa, uma vez que esta possibilita a criança “encontrar uma forma no tumulto da experiência humana” (ECO, 1999, p. 93).

Entendemos que a função formativa da literatura propicia a coerência na atribuição e na expressão de sentido pela criança .

É nessa ótica que compreendemos os fenômenos projetivos do mundo ficcional no real como andaimes (GRAVES e GRAVES, 1995) à criação textual, possíveis de serem explorados na discussão de histórias. São andaimes que envolvem a atividade catártica, que conduz o leitor não apenas a sentir prazer mas motiva-o à ação (ZILBERMAN, 1989), motivando-o também à criação. No caso em análise, a identificação catártica conduziu Jaque a expandir a ficção do conto *Chapeuzinho Vermelho* na construção da história, na qual ela vivencia as tensões de Chapeuzinho Vermelho no encontro com o lobo.

Sendo a construção de Jaque proveniente da atividade de discussão de história, podemos interpretar como uma das funções dessa atividade a expansão do processo de leitura, do imaginário infantil em atos de criação e de argumentação, reforçando a compreensão de que ler é “participar de um teatro íntimo, ser ator e espectador ao mesmo tempo” (AMARILHA, 2003, p. 53-54). Esse processo, com certeza, fortalece-se pela mediação pedagógica. Nesse ponto, apontamos como relevante a postura persuasiva da professora-pesquisadora, que, no contexto da discussão de pós-contação, teve uma função importante: instigou a progressão do discurso de Jaque. Para enfatizar esse parecer, destacamos a afirmação de Abreu (2002, p. 97):

É preciso, no campo da Educação, que professores, diretores e orientadores aprendam a persuadir os alunos a manter a disciplina necessária para o estudo, dando a eles um ensino saboroso, interessante, ensinando-os a não armazenar informações mecanicamente, mas a transformá-las em conhecimento.

Das palavras do autor, subentendemos a necessidade da persuasão na mediação pedagógica no sentido de promover a transformação de informações pelas crianças. Compete ao professor ouvi-las, propondo, a partir da escuta atenta, alternativas que as façam progredir na construção de sentido. Em termos argumentativos, temos como alternativa central a esse propósito a dinâmica pergunta-resposta, por meio da qual o professor pode solicitar esclarecimentos, inserir informações, relativizar e problematizar respostas, socializar idéias, verificar a compreensão da história, revisar conceitos, estimular o pensamento e o desenvolvimento do raciocínio, e orientar a formulação de idéias.

No episódio de discussão de história em análise, as perguntas se constituíram andaimes à progressão textual, enfocando tópicos relativos ao cenário: “É perto de onde você mora?”; ao tempo: “Era de manhã?”; aos personagens: “E seus pais estavam fazendo o quê?” e às ações: “Ele bateu e alguém foi abrir a porta?”; “O que foi que aconteceu quando você abriu a porta?”; “Nossa! Arranhou você? Onde?”; “Jaque, você pegou a faca e fez o que com o lobo?” Por meio dessas e outras perguntas, Jaque foi compondo sua história de identificação com Chapeuzinho Vermelho. Dessa forma, as perguntas se constituíram recursos persuasivos orientados ao desenvolvimento e à organização de idéias de Jaque. Tais perguntas, embora do tipo fechadas, permitiram o exercício da reflexão, uma vez que o conteúdo da história foi sendo elaborado à medida que a professora-pesquisadora questionava e Jaque respondia.

A dinâmica de produção de sentidos, empreendida por Jaque com a colaboração da professora-pesquisadora, leva-nos a evidenciar um dos princípios da estética da recepção, segundo o qual compreender um texto consiste em encontrar a pergunta a que ele serve de respostas (ZILBERMAN, 1989).

Advertimos, ainda, para a diferenciação de perguntas que os leitores podem fazer em relação a um mesmo texto. Smith (1991) define como uma das características da leitura o fato de ela ser seletiva, pois normalmente prestamos atenção àquilo que é significativo aos nossos objetivos, ou seja, as perguntas que formulamos. A seletividade na leitura implica também modos distintos de recepção de um mesmo texto. É o que acontece com Mar que, durante a discussão de pós-contação, refutou as ações narradas por Jaque.

#### Quadro 37

Episódio de discussão de história n. 34	
(74)	PP: Nossa! Arranhou você, onde? ((a aluna mostra um ferimento na perna)). Esse ferimento foi feito pelo lobo? ((a aluna gesticula que sim)) E o que você fez?
(75)	Jaque: Eu peguei a faca.
(76)	Mar: Eu acho que isso foi o cachorro (não tem lobo em pé).
(77)	PP: Você acha isso, Mar? Jaque, você pegou a faca e fez o que com o lobo?
(78)	Mar: Lobo arranha com a pata e lobo assim só existe na história.
(Aula 09, <i>Chapeuzinho Vermelho</i> , 74-78)	

As afirmações de Mar, nesse episódio, assim como a construção da história por Jaque, são reveladoras do processo desenvolvido pelas crianças durante as aulas de leitura de literatura infantil. Destacamos, sobretudo, as afirmações de Mar por elas estarem relacionadas ao pensamento divergente, uma vez que refutam algumas formulações de Jaque.

Conforme Breton (1999, p. 45-46), “a argumentação supõe uma diferença entre a opinião do orador e a do auditório e, por isso, ela é profundamente um ato de comunicação”. Como ato de comunicação, a argumentação caracteriza-se pela transformação que busca realizar sobre uma dada opinião. Para tanto, são utilizados movimentos argumentativos de aprovação, concessão ou refutação, os quais já

observamos nos episódios de discussão, tanto nas atitudes da professora-pesquisadora quanto nas atitudes das crianças, como ilustra o episódio em foco.

Mediante o movimento de aprovação, o locutor reforça um determinado ponto de vista, partindo do pressuposto de que o acordo existente não é tão evidente; na concessão, é percebida uma contradição, cuja argumentação visa solucionar, apresentando tanto os aspectos coerentes como os divergentes; a refutação, por sua vez, compreende a formulação de uma contra-argumentação a partir da negação da opinião anteriormente formulada. A refutação pode assumir duas formas: mostrar que os argumentos em questão não procedem ou colocar em dúvida a validade dos argumentos, apontando suas incoerências.

A nosso ver, nas afirmações de Mar, predomina o movimento de refutação, pois ele, além de expressar sua descrença quanto ao fato de ter sido o lobo o animal que arranhou Jaque, afirmou que lobo dessa natureza só existe em histórias. Com efeito, Mar não se referiu à categoria **lobo** no sentido geral, mas a um lobo específico, aquele que tem atitudes de gente e que passeia em bosques no intuito de enganar meninas “inocentes”, isto é, o lobo mau da história *Chapeuzinho Vermelho*.

Apesar de Mar ter apresentado descrença quanto à projeção que Jaque fez da história de *Chapeuzinho Vermelho*, isso não significa que ele não estabeleceu acordo ficcional com o texto. Tanto Mar como Jaque demonstraram adesão à proposta ficcional da história, mas de modo distinto. Enquanto Jaque mostrou-se mergulhada no mundo ficcional, Mar revelou ter nele mergulhado, mas dele ter-se distanciando, temporariamente, a ponto de duvidar da história de Jaque. Nesse distanciamento, ele recorreu ao mundo real, particularmente às suas experiências



práticas, nas quais aparecem cachorros que arranham crianças, mas não lobos .

Segundo Eco (1999, p. 89),

[...] temos que admitir que, para nos impressionar, nos perturbar, nos assustar ou nos mover até com o mais impossível dos mundos, contamos com nosso conhecimento do mundo real. Em outras palavras, precisamos adotar o mundo real como pano de fundo.

Relacionando as palavras do autor com o julgamento empreendido por Mar a respeito da história de Jaque, somos levados a refletir acerca das noções de verdadeiro e falso no mundo ficcional. Não obstante, é o próprio Eco (1999, p. 94) que responde a essa questão, argumentando que “as afirmações ficcionais são verdadeiras dentro da estrutura do mundo possível de determinada história”. Nesse sentido, acreditamos ser coerente a afirmação de Mar quanto ao fato de que no mundo real não há lobo como o que existe na história *Chapeuzinho Vermelho*.

Isso não implica dizer que a história de Jaque seja improcedente. Como afirmamos anteriormente, trata-se de um prolongamento da história *Chapeuzinho Vermelho* que a criança traz à tona na sua história de vida, consistindo em ficção também, em atos de criação, em que Jaque revelou tanto sua identificação com Chapeuzinho Vermelho quanto o medo que sentiu do lobo, um medo que se revelou também no pronunciamento de outras crianças.

#### Quadro 38

Episódio de discussão de histórias n. 35	
(98)	Verô: Eu tenho medo do lobo mau.
(99)	PP: Quem também tem medo do lobo mau?
(100)	Jessi: Eu não tenho não.
(101)	PP: Verô, o que o lobo mau tem que dá medo?
(102)	Verô: Os dentes.
(103)	PP: Você acha que ele vai comê-la como comeu Chapeuzinho? ((a aluna balança a cabeça afirmativamente))

(Aula 09, *Chapeuzinho Vermelho*, 98-103)

No episódio 35, Verô expressou ter medo do lobo mau e declarou serem os dentes do animal (personagem) que lhe despertam esse sentimento, justificando, assim, seu ponto de vista e sua identificação com a protagonista, principalmente quando respondeu gestualmente à pergunta encaminhada pela professora pesquisadora: “Você acha que ele vai comê-la como comeu Chapeuzinho?” Mais uma vez, a exemplo da primeira aula com esse conto, as crianças expressaram medo do personagem lobo, revelando o quanto a história de *Chapeuzinho Vermelho* é provocadora de efeito estético. Talvez seja essa a razão pela qual essa história é tão apreciada por esses e outros leitores, como mencionamos anteriormente. Por outro lado, esse dado nos leva a crer que quanto mais provocativo for o texto (JAUSS, 2002), mais intenso será o efeito estético deste.

Todavia, como estamos abordando o efeito estético na perspectiva da relação sujeito-texto-sujeito, faz-se necessário salientar também a necessidade de provocação por parte do mediador de leitura. Nesse sentido, destacamos a provocação da professora-pesquisadora, na última pergunta que esta fez a Verô: “Você acha que ele vai comê-la como comeu Chapeuzinho?”, no intuito de confirmar a identificação por ela presumida a partir do momento em que Verô afirmou sentir medo do lobo.

Partimos do ponto de vista de que a provocação por parte do professor, em situação de leitura, pressupõe intervenção pautada em argumentação, no sentido de influenciar a criança, levando-a a envolver-se afetiva e cognitivamente com o que é perguntado e, assim, manifestar sua opinião. Nesta seção, enfatizamos que a ação argumentativa da professora-pesquisadora se concretizou por meio do procedimento da releitura. Consideramos que a releitura propicia o uso de

estratégias de persuasão e convencimento, mediante a recapitulação de partes do texto.

No episódio 35, por exemplo, a persuasão foi desenvolvida por meio da recapitulação de uma das ações do conto, na qual o lobo engole a menina. O modo como a recapitulação é desenvolvida pela professora-pesquisadora solicitou de Verô um raciocínio comparativo entre ela e a personagem Chapeuzinho Vermelho, o que favoreceu a expressão do processo de identificação catártica vivenciado por Verô e presumido pela professora-pesquisadora.

Ainda sobre a releitura, consideramos que esta desencadeia a leitura retrospectiva, fundamental à interpretação, uma vez que “sempre pressupõe de antemão a percepção estética enquanto pré-compreensão” (JAUSS, 2002, ZILBERMAN, 1989, p. 68). Jauss (2002) apresenta como característica distintiva entre a percepção estética e a interpretação o fato de a primeira ser de natureza progressiva, à medida que surge no decorrer do processo de leitura, e a segunda, de ordem retrospectiva, vez que solicita do leitor voltar ao fim ou ao começo ou a qualquer ponto particular do texto. Nesta tese, podemos afirmar que a percepção estética é desencadeada durante a contação de história, e a leitura retrospectiva, importante à interpretação, é explorada por meio do procedimento de releitura.

## NO MOVIMENTO DAS AULAS, A CONSTRUÇÃO DO PONTO DE VISTA

A análise empreendida sobre o efeito estético nos episódios de discussão de pós-contação, apresentados neste capítulo, sugere uma seleção de procedimentos em que podemos constatar a ação argumentativa na atividade de

discussão de histórias, a saber: a abordagem de cenas e personagens, a recorrência às ilustrações, o incentivo ao julgamento de personagens, o estímulo à solução de problemas e o uso do procedimento de releitura.

Faz-se necessário, contudo, salientar que a identificação de tais procedimentos emergiu a partir da análise das aulas transcritas, não se constituindo em elementos de reflexão durante o planejamento das aulas, o que confirma o sentido de desvelar a argumentação como fenômeno subjacente à mediação pedagógica na atividade de discussão de histórias, referido na introdução de nosso trabalho.

O processo argumentativo desencadeou, sobretudo nas crianças, movimentos de refutação e assentimento às falas dos pares assim como da professora-pesquisadora e da própria narrativa, propiciando o estabelecimento de acordos, de confirmação e também de negação de pontos de vista em movimento.

A seqüência em que apresentamos os procedimentos argumentativos revela o desdobramento gradual e extensivo do texto na atividade de discussão de pós-contação, partindo de informações mais circunscritas ao horizonte literário, como nos procedimentos de abordagem de cenas e de ilustrações, e da formação de pontos de vista em que o horizonte de expectativas é mais enfatizado. Nesse sentido, destacamos, particularmente, os procedimentos de julgamentos de personagens e de solução de problemas.

Evidenciamos o procedimento de releitura, por observarmos que, nas aulas em que houve uma segunda contação de história, a adesão das crianças ao texto tornou-se mais intensa e, conseqüentemente, maior foi a expressão de efeito estético. Esses indícios levam-nos a afirmar a relevância da releitura como procedimento argumentativo, algo não abordado nos estudos sobre argumentação.

Esse processo de acentuação da presença da história na consciência dos leitores, por meio dos procedimentos aqui abordados, contribui tanto para a criança quanto para o professor, pois permite a ambos progressos na compreensão do texto. Trata-se de uma prática conjunta de aprendizagem sobre como aprender e ensinar a ler e a discutir sobre o que é lido. Conjunta, porque social, interativa e suscitadora de zonas de desenvolvimento proximal na relação entre professor, crianças e texto.

**CAPÍTULO 4**

---

**A EMERGÊNCIA DE CONFLITO SOCIOCÓGNITIVO  
NA DISCUSSÃO DE HISTÓRIAS**

---



## A EMERGÊNCIA DE CONFLITO SOCIOCOGNITIVO NA DISCUSSÃO DE HISTÓRIAS

*Se desmorono ou se edifico,  
se permaneço ou me desfaço,  
– não sei, não sei. Não sei se fico  
ou passo.*

Cecília Meireles

### A PERGUNTA COMO MOTE DE CONFLITOS NA DISCUSSÃO DE HISTÓRIAS

Neste capítulo, buscamos identificar conflitos sociocognitivos vivenciados pelas crianças na atividade de discussão de histórias, destacando a ação argumentativa da professora-pesquisadora na abordagem desses conflitos, de modo a auxiliar as crianças na compreensão das histórias narradas.

Vale salientar que o próprio texto literário, a exemplo das narrativas, apresenta situações de conflito vivenciadas pelos personagens. Em Palomar (CALVINO, 1994), por exemplo, o personagem principal que também tem esse nome, depara-se com uma série de conflitos ao realizar experiências de leitura, conflitos que o conduzem à reflexão sobre a relação eu-mundo, como ilustra o fragmento abaixo:

Mas como é possível observar alguma coisa deixando à parte o eu? De quem são os olhos que olham? Em geral se pensa que o eu é algo que nos está saliente dos olhos como o balcão de uma janela e contempla o mundo que se estende em toda a sua vastidão diante dele. Logo: há uma janela que se debruça sobre o mundo. Do lado de lá está o mundo; mas e do lado de cá? Também o mundo: que outra coisa queríamos que fosse? Com um pequeno esforço de

concentração, Palomar consegue deslocar o mundo dali de frente e colocá-lo debruçado no balcão. Então, fora da janela, que resta? Também lá está o mundo, que para tanto se duplicou em mundo que observa e mundo que é observado. E ele, também chamado “eu”, ou seja o Senhor Palomar? Não será também ele uma parte do mundo que está olhando a outra parte do mundo? Ou antes, dado que há um mundo do lado de cá e um mundo do lado de lá da janela, talvez o eu não seja mais que a própria janela através da qual o mundo contempla o mundo. Para contemplar-se a si mesmo o mundo tem necessidade dos olhos (e dos óculos) do senhor Palomar (CALVINO, 1994, p.102).

Palomar é o nome de um famoso observatório astronômico e, por intencional ironia, é o nome escolhido por Calvino (1994) para o personagem-narrador do livro homônimo. O Senhor Palomar é todo olhos, agindo como um telescópio ao contrário, ou seja, voltado não para a amplidão do espaço, mas para as coisas próximas do cotidiano, interrogando-se sobre as grandes questões do mundo e da existência.

No trecho apresentado, de uma forma metafórica, o personagem Palomar refere-se à relação eu-mundo, questionando se é possível observar; em outros termos, ler alguma coisa deixando à parte o eu (leitor). E ainda: se será ele uma parte do mundo que está olhando a outra parte do mundo. Essa relação dialética permite ao homem ser construtor do mundo e de si mesmo, aprender questionando, problematizando o mundo, vivenciando conflitos.

Piaget (1994a; 1999b) ensina-nos que o desenvolvimento cognitivo é uma construção progressiva, marcada por equilíbrios e desequilíbrios na interação sujeito-mundo. Esses equilíbrios e desequilíbrios são originados de necessidades e interesses que expressam conflitos, os quais, por sua vez, revelam que há algo novo a ser assimilado e que nossa forma de olhar (pensar) necessita acomodar o novo, reestruturando o já existente.



Para o referido autor, o desenvolvimento psíquico orienta-se para o equilíbrio, podendo a vida mental ser compreendida como um processo contínuo de construção-desconstrução-reconstrução em direção a uma forma de equilíbrio superior, representada pelo espírito adulto. Desse ponto de vista, o desenvolvimento reflete “uma passagem contínua de um estado de menor equilíbrio para um estado de maior equilíbrio” (PIAGET, 1999b, p. 13), processo esse que envolve dois aspectos complementares: *as estruturas variáveis*, formas de organização da atividade mental ou estados sucessivos de equilíbrio, desde o estágio dos reflexos ao das operações intelectuais abstratas; e *o mecanismo de equilibração*, funcionamento constante que assegura a passagem de qualquer estado para o nível seguinte, permitindo a evolução dirigida. Dentre os aspectos citados, destacamos o mecanismo de equilibração.

Conforme esse autor, as necessidades e os interesses impulsionam o mecanismo de equilibração, desencadeando as sucessivas equilibrações ao longo do desenvolvimento mental. Isto é: “em todos os níveis, a ação supõe sempre um interesse que a desencadeia, podendo se tratar de uma necessidade fisiológica, afetiva ou intelectual” (PIAGET, 1999b, p. 14). Acrescenta ainda esse autor que a necessidade pode apresentar-se sob a forma de uma pergunta ou de um problema, de modo que, em todos os estágios, a inteligência busca compreender e explicar, sendo essas funções constantes.

Sendo toda necessidade a manifestação de um desequilíbrio, de um conflito, podemos afirmar que o conflito implica a satisfação de uma necessidade, suscitada quando qualquer coisa provoca uma mudança, uma perturbação, tendo o sujeito que buscar uma forma de reajustamento, de reequilibração, de resolução do conflito instaurado. A ação em direção ao equilíbrio “se finda desde que haja

satisfação das necessidades, isto é, logo que o equilíbrio – entre o fato novo, que desencadeou a necessidade, e a nossa organização mental, tal como apresentava anteriormente – é restabelecido” (PIAGET, 1999b, p. 16). Assim sendo, a ação humana é caracterizada por esse movimento contínuo de reajustamento ou de equilibração.

De modo geral, toda necessidade tende inicialmente a incorporar às coisas e pessoas à atividade própria do sujeito, assimilar o mundo exterior às estruturas já construídas e, em seguida, a reajustar estas últimas em função das transformações ocorridas, ou seja, acomodá-las aos objetos externos. Nessa perspectiva, “toda vida mental tende a assimilar progressivamente o meio ambiente, realizando esta incorporação graças às estruturas ou órgãos psíquicos, cujo raio de ação se torna cada vez mais amplo” (PIAGET, 1999b, p. 17).

Assimilando assim os objetos, a ação e o pensamento são compelidos a se acomodarem, reajustando-se por ocasião de cada variação exterior. O equilíbrio entre as ações de assimilação e as de acomodação é chamado de adaptação. Essa é a forma geral de equilíbrio psíquico, em que os desequilíbrios representam situações de conflitos.

Vygotsky (1994), por sua vez, ressalta que a relação sujeito-mundo, no que diz respeito às funções psicológicas superiores (atenção, memória, linguagem, pensamento, imaginação etc.), é marcada pela mediação do outro, uma vez que os conceitos, as idéias e as noções são internalizadas num processo que vai do interpessoal ao intrapessoal. Nesse sentido, Vygotsky (1994) permite-nos entender que a dimensão social é constitutiva das situações de conflitos que vivenciamos ao longo do desenvolvimento. Dentre as contribuições desse autor, destacamos duas

formulações que apontam nessa direção: a reflexividade da linguagem e o conceito de zona de desenvolvimento proximal.

Vygotsky (1994) menciona que uma ação torna-se reflexiva quando o sujeito reflete sobre ela, tornando-a objeto de sua atenção. Para ele, as concepções cotidianas por um longo período permanecem não-reflexivas, ou não conscientes, pois a atenção da criança está direcionada ao objeto e não ao conceito. Transpondo esse raciocínio para a leitura de literatura, podemos subentender que, inicialmente, a atenção da criança, está mais orientada para a história em si do que para a compreensão ou para as representações que a história pode lhe suscitar. Nessa lógica, quando a criança focaliza sua compreensão acerca da história como objeto de atenção, ela está tendo uma atitude de reflexividade sobre a linguagem.

Apesar de Vygotsky (1994) ter mencionado que por um longo tempo as concepções das crianças permanecem não-reflexivas, referendamo-nos no seu conceito de zona de desenvolvimento proximal no sentido de instigar na criança atitudes de reflexividade na atividade de discussão de histórias. O conceito de zona de desenvolvimento proximal comporta a relação entre dois níveis de desenvolvimento: o real (entendido pela solução de problemas de forma independente ou auto-assistida) e o proximal (em que a criança resolve problemas com a assistência de um adulto ou colega mais experiente). Transpondo essa formulação para a análise empreendida neste estudo, admitimos que a partir da ação argumentativa do professor com vistas à abordagem de zonas de desenvolvimento proximal é possível à criança tomar sua própria compreensão como objeto de atenção, trabalhando de forma reflexiva na atividade de discussão de histórias.

Na transição do desempenho assistido para a auto-assistência, o professor pode recorrer a várias estratégias de ensino-aprendizagem, entre as quais destacamos o questionamento e as perguntas dirigidas em situação de discussão com vistas à promoção de conflitos. Piaget (1999b), inclusive, faz menção a essa possibilidade, ao afirmar que a necessidade relacionada à situação de conflito pode apresentar-se sob a forma de uma pergunta. A esse respeito, consideramos pertinente a observação de Garcia (1999), de que as crianças devem participar ativamente dos conflitos com manifestações verbais e não verbais.

Partimos do entendimento de que as perguntas auxiliam o desempenho de uma maneira significativa, ao desencadear conflitos, sendo, portanto, meios de operação mental, meios de impulsionarem as funções psicológicas superiores (VYGOTSKY, 1994).

Gallimore e Tharp (1996, p. 177) revelam que nem todas as perguntas prestam assistência ao desempenho, porém quando as perguntas “são usadas para elaborar a instrução de acordo com o ponto de avanço do estudante na zona de desenvolvimento proximal (ZDP), elas então passam a fazer parte da instrução competente”. Segundo esses autores,

[...] a maioria dos professores não distingue as perguntas que avaliam daquelas que auxiliam. Resulta daí a crença, assumida pelo professor, de que solicitar informação a criança constitui uma forma de ensino. Porém, não constitui. Embora necessária ao ensino, a avaliação não é, por si só, um meio direto de assistência ao desempenho. A pergunta que auxilia, por outro lado, coloca um questionamento a fim de produzir uma operação mental que o aluno não pode ou não poderia produzir sozinho. Essa operação mental tem início na assistência oferecida pelo professor (GALLIMORE e THARP, 1996, p. 177-178).

Fazer pergunta constitui, portanto, uma das habilidades fundamentais da ação docente dirigida à assistência do desempenho da criança, podendo, inclusive,

ser esse procedimento considerado o eixo da mediação pedagógica na atividade de discussão de histórias.

Pedrosa de Jesus (1996, p. 3) assegura que “as perguntas são, de fato, uma parte substancial do discurso do professor”. Salienta, por outro lado, que os professores, sujeitos de suas pesquisas, fizeram, em média, de duas a três perguntas por minuto. Para essa autora, “isto parece significar que ‘questionar’ é de facto uma das características do professor, independentemente do que este acto possa significar ou das conseqüências que dele resultam para o ensino/aprendizagem” (PEDROSA DE JESUS, 1996, p. 3, grifo da autora). A autora ainda chama a atenção para o tempo de pausa a ser observado pelo professor entre a pergunta e a resposta da criança (de modo a conceder a este última o tempo de elaboração mental da resposta) e para a necessidade de as crianças também terem espaço para questionar, no sentido dessa habilidade não ficar restrita ao professor.

Dentre os achados de Pedrosa de Jesus (1996), destacamos a análise sobre as funções e o papel das perguntas no processo de mediação docente. Segundo a referida autora, a pergunta cumpre uma gama variada de funções, entre as quais a de controlar o comportamento da criança, gerir a aula, verificar a compreensão da matéria, obter *feedback*, revisar conceitos, avaliar a retenção de informação, estimular o pensamento e o desenvolvimento de capacidades de raciocínio, estimular a curiosidade intelectual e auxiliar a formulação e a resolução de problemas. Acerca do segundo aspecto – o papel das perguntas no desenvolvimento de estratégias construtivistas de ensino –, Pedrosa de Jesus (1996, p. 2) assim se pronuncia:

Se o professor pretender obter informação sobre os conhecimentos prévios das crianças, sobre o tipo de informação que solicitam, sobre

os seus modos de pensar e sobre as incertezas que possuem sobre o tópico que está a ser ensinado, as perguntas poderão ser um instrumento fundamental para realizar estes objetivos. As perguntas podem, ainda, contribuir para conhecer o modo como os alunos podem tomar parte activa no desenvolvimento do processo de ensino, na sala de aula.

Correlacionando as funções e o papel das perguntas no processo ensino-aprendizagem, compreendemos o quanto elas podem promover situações de conflitos, quando o professor faz uso adequado destas. Acreditamos que a pergunta, por si só, não é suficiente para despertar o interesse da criança, seu engajamento intelectual, fazê-la avançar em seu conhecimento. Nesse sentido, salientamos a necessária articulação entre argumentação e mediação pedagógica na proposição de perguntas na discussão de histórias. Além desse aspecto, destacamos também a necessidade de o professor identificar a natureza dos conflitos, de modo a intervir de forma mais adequada.

Almasi (1995), cuja pesquisa foi mencionada na introdução desta tese, na perspectiva de identificar a natureza dos conflitos, identificados como sociocognitivos, analisou doze episódios de discussões literárias com professores e alunos da quarta série. Em sua análise, constatou a existência de três modalidades de conflitos:

- a) *conflito consigo mesmo*: indica uma reação metacognitiva do aluno sobre algum aspecto do texto ou acerca de uma interpretação fornecida por um colega que lhe causa confusão, desacordo;
- b) *conflito com os outros*: surge quando os membros do grupo dividem suas interpretações durante as discussões;
- c) *conflito com o texto*: surge durante a discussão, quando os estudantes respondem ou expressam suas interpretações sobre uma determinada

passagem do texto. A percepção desse tipo de conflito ocorre quando o professor ou o aluno alerta a um estudante que sua resposta não está na linha de raciocínio do que está escrito.

Adotamos a classificação de Almasi (1995) como referencial para identificação das modalidades dos possíveis conflitos percebidos nos episódios de discussão de histórias. Salientamos que essa opção se justifica em função da relevância atribuída ao aspecto social, referido em cada uma das três modalidades descritas pela pesquisadora – conflito consigo mesmo; conflito com os outros e conflito com o texto. Essa opção também se justifica em função de nosso entendimento acerca da atividade de discussão de histórias, como atividade pedagógica de interlocução em comunidade de leitores que visa à reflexão e ao confronto de idéias sobre uma mesma história.

#### 4.1 Indícios de conflitos sociocognitivos nas discussões de histórias

A princípio, salientamos não ter sido tarefa fácil identificar no *corpus* de análise episódios explícitos de conflitos sociocognitivos. Acreditamos que o conflito sociocognitivo esteve presente, porém de forma muito sutil, sendo reconhecido pela professora-pesquisadora, quando esta verificava que afirmações das crianças divergiam do horizonte literário.

Dada essa dificuldade, procuramos especificar alguns aspectos que, a nosso ver, caracterizam uma situação de conflito sociocognitivo. O primeiro deles refere-se à *interlocução* entre as crianças durante a atividade de discussão de histórias (a troca de idéias sobre dado tema), processo do qual resulta a divergência

de idéias (desacordo, desequilíbrio), fazendo emergir conflito sociocognitivo. A *divergência de idéias* constitui o segundo aspecto, sendo o terceiro a implementação de *ações voltadas à resolução* (ao equilíbrio de idéias), que envolve tanto a negociação verbal quanto a recorrência a meios não verbais. Tais ações visam a regulações na atividade assimiladora, indicativas de mudanças de idéias, alterações na forma inicial de conceber determinada relação.

Esse conjunto de aspectos permite-nos postular a dimensão relacional do conflito sociocognitivo em dois sentidos: pressupõe a relação entre crianças e o confronto de idéias que podem desencadear a convergência de pensamento. À dimensão relacional, atribuímos a dimensão construtiva, na medida em que a divergência de idéias pode desencadear o estabelecimento de uma nova relação.

#### 4.1.1 Conflito consigo mesmo

O conflito consigo mesmo pressupõe metacognição, ou seja, a percepção pelo próprio aluno de que algum aspecto do texto ou interpretação de alguém lhe provoca confusão, em relação ao modo como antes compreendia determinada questão. Na vivência desse tipo de conflito, o aluno pode verbalizar a incoerência de sentido por ele percebida, bem como demonstrar mudança de ponto de vista por meio da apresentação de uma nova idéia.

Nos episódios de discussão de histórias, observamos indícios de conflito consigo mesmo, resultantes, particularmente, da abordagem de conceitos, como mostram os episódios a seguir.



## Quadro 39

Episódio de discussão de histórias n. 36	
(01)	PP: Hoje, a gente só vai ouvir história [...] Nessa história, existe uma pessoa que tem um brinquedo; um brinquedo preferido, e perde-o. [...] Quem já perdeu um brinquedo de que gostava muito?
(02)	Bruno: Eu não!
(03)	Melki: Eu não.
(04)	PP: Jessi, você perdeu? Qual foi o brinquedo que você perdeu?
(05)	Jessi: Uma boneca ((fala bem baixinho)).
(06)	PP: Quem mais perdeu um brinquedo de que gostava muito?
(07)	Mar: Minha bicicleta [...]
(15)	PP: Vocês acharam os brinquedos que perderam? (as crianças balançam a cabeça, negativamente). Mas se vocês tivessem perdido e aparecesse alguém que dissesse que iria encontrar o brinquedo de vocês, e ainda pedisse alguma coisa em troca, vocês dariam tudo em troca do brinquedo preferido?
(16)	Crianças: Não!
(17)	PP: Por que, Verô, você não daria?
(18)	Verô: Porque eu tenho um monte e só perdi um.
(19)	PP: Mas você perderia o seu brinquedo preferido... aquele com que, às vezes, você não quer que ninguém brinque. Aquele com o qual você brinca escondidinho. Aquele que você pode ter ganhado de uma pessoa muito especial. Vocês sabem o que é brinquedo preferido?
(20)	PP: É aquele brinquedo que a gente tem e nunca quer perder ou dar. É aquele que a gente, quando chega em casa, corre para ele, nem lembra de comer. E, quando chega uma amiga ou um amigo, a gente corre para mostrar que tem o brinquedo. Quem tem um brinquedo assim?
(21)	Bru: Eu tenho.
(22)	PP: Qual o brinquedo que você tem assim, Bru?
(23)	Bru: Patins.
(24)	PP: Esse patins você queria que seu pai desse para alguém? Ou vendesse?
(25)	Bru: Não.
(26)	PP: Então, isso é um brinquedo preferido. Alguém tem mais algum assim?
(27)	Verô: Uma boneca [...]
(47)	PP: [...] Vamos, então, supor, novamente, que vocês perdessem o brinquedo preferido. Vocês dariam tudo em troca dele?
(48)	Jani: Eu daria.
(49)	PP: Por que você daria, Jani?
(50)	Jani: Porque.
(51)	PP: Sim! Mas por quê?
(52)	Jani: Porque, porque é muito divertido.

(Aula 02, *O Rei Sapo*, 01-07, 15-27, 47-52)

Nesse episódio, o conflito consigo mesmo envolve a incoerência de sentido sobre a expressão *brinquedo preferido*. Inicialmente, as crianças demonstraram não entender a especificidade do termo *preferido*, alegando que, se

porventura perdessem um brinquedo dessa natureza, não dariam nada em troca a quem o encontrasse. Verô, por exemplo, afirmou: “Tenho um monte e só perdi um” (fala 18). Na progressão do episódio, a professora-pesquisadora, por meio de argumento de definição, esclareceu o sentido da expressão brinquedo preferido. Em função dessa mediação, as crianças demonstraram mudança conceitual, reconsiderando o ponto de vista inicial, de modo a dar mostras de assentimento à proposta de retribuição a quem encontrasse o brinquedo preferido.

#### Quadro 40

Episódio de discussão de histórias n. 37	
(01)	PP: A história que nós vamos ouvir hoje se chama Os músicos de Bremen. Vamos pensar nesse título, <i>Os Músicos de Bremen</i> , que músicos serão esses? O que significa a palavra Bremen? (silêncio)
(02)	PP: Alguém sabe o que é músico?
(03)	Melki: Não.
(04)	Jona: Músico?
(05)	Bru: Músico eu sei que que tem na Angélica.
(06)	Lana: É cantor.
(07)	Verô: Cantora.
(08)	PP: Só é músico quem canta? (silêncio)
(09)	PP: Quem toca violão, também é músico?
(10)	Crianças: É.
(11)	PP: Então, músico é quem toca, quem canta e também quem cria as músicas. Agora, esse nome <i>Os Músicos de Bremen</i> , o que quer dizer para vocês? Quem serão esses músicos? (silêncio)
(12)	Mar: Eu sei que tem um desenho na Angélica que tem um músico [...]
(19)	PP: Eu vou começar a contar a história que se chama <i>Os Músicos de Bremen</i> . Eu vou contar usando gravuras; vou pedir para todo mundo prestar muita atenção, que é para entender a história bem legal.
(20)	Lana: O meu pai toca violão, ele é músico.

(Aula 07, *Os Músicos de Bremen*, 01-12, 19-20)

No episódio 37, a professora-pesquisadora propôs perguntas de levantamento de previsões a partir do título da história *Os Músicos de Bremen* (fala 01). Dado o silêncio das crianças, ela as questionou acerca do conceito músico:

“Alguém sabe o que é músico?”. Em suas respostas, as crianças demonstraram associar o sentido da palavra músico apenas à condição de cantor, o que levou a professora-pesquisadora a clarificar esse conceito, enfatizando que “músico é quem toca, quem canta e também quem cria as músicas”. Em função dessa intervenção, observamos que Lana, no prosseguimento da aula, vivenciou conflito consigo mesma, quando afirmou: “O meu pai toca violão, ele é músico” (fala 20). Isso demonstra mudança conceitual em relação a sua afirmativa anterior, segundo a qual músico era ser apenas cantor (fala 06). Em outros termos, Lana mostrou ter acomodado o sentido de músico também ao sujeito que toca.

#### 4.1.2 Conflito com o texto

No *corpus* de análise, constatamos que os conflitos com o texto surgiram, predominantemente, durante as discussões de pós-contação, quando as crianças, tanto ao responderem uma pergunta como ao fazerem alguma afirmativa, revelavam incoerência de sentido em relação ao horizonte literário. Na discussão de pós-contação da aula, com o conto *Mãe Nevada*, por exemplo, identificamos dois episódios que sugerem a emergência de conflito com o texto.

#### Quadro 41

Episódio de discussão de histórias n. 38	
(62)	PP: [...] Vocês acham que a Mãe Nevada fez certo em dar uma chuva de ouro para esta e uma chuva de piche para esta? ((mostro as ilustrações)) A Mãe Nevada deu uma chuva de ouro para...
(63)	Jéssi: A filha verdadeira.
(64)	PP: para a filha verdadeira? (silêncio) Ela deu a chuva de ouro para aquela menina que não era a filha legítima da viúva... e, para a filha verdadeira da viúva, ela deu uma chuva de piche.

(Aula 01, Mãe Nevada, 62-64)

Presumimos que o episódio 38 apresenta conflito com o texto em função, principalmente, da advertência feita pela professora-pesquisadora em relação à resposta de Jessi (fala 63), uma vez que, no texto escrito, a chuva de ouro é presenteada por Mãe Nevada à enteada da viúva.

Os aspectos que definimos para caracterizar a situação de conflito sociocognitivo são percebidos nesse episódio. Houve interlocução entre a professora-pesquisadora e Jessi, quando esta última tentou complementar o enunciado da professora-pesquisadora: “A Mãe Nevada deu uma chuva de ouro para...” (fala 62). Revelou-se aí uma demonstração de incoerência de sentido que foi corrigida pela professora-pesquisadora. Nesse caso, a ação de resolução do conflito ficou sob a responsabilidade da professora-pesquisadora, mediante a retomada de informação do texto escrito.

É interessante explicitar que, logo percebida a incoerência, a professora-pesquisadora reencaminhou a resposta de Jessi em forma de pergunta (fala 64), na intenção de que a aluna repensasse sobre o seu próprio discurso, exercitando a reflexividade. A pergunta da professora-pesquisadora constituiu, nesse sentido, uma forma de assistência, de andaime (GRAVES e GRAVES, 1995) ao desempenho das crianças na atividade de assimilação do texto.

Entretanto, diante da pergunta encaminhada, Jessi manifestou silêncio, o que fez com que a professora-pesquisadora procedesse à refutação, ao afirmar: “Ela (Mãe Nevada) deu a chuva de ouro para aquela menina que não era a filha legítima da viúva... e, para a filha verdadeira da viúva, ela deu uma chuva de piche”. Como, para resolver a incoerência de sentido, a professora-pesquisadora recorreu ao movimento de refutação, as demais crianças envolvidas na discussão também

poderiam ter assim procedido, uma vez que o texto havia sido apresentado a todas no momento da contação de história.

No episódio 38, da aula com o conto *Mãe Nevada*, a divergência não surgiu de um questionamento, mas da iniciativa de uma das crianças que tentou complementar o enunciado da professora-pesquisadora. Entretanto, no episódio a seguir, a pergunta emerge como mote de conflito.

#### Quadro 42

Episódio de discussão de histórias n. 39	
(66)	PP: Vocês acham que essa mãe aqui ((indicação mediante exposição da ilustração)) que tratava uma filha com muito mimo, e obrigava a outra a trabalhar, trabalhar, vocês acham que ela agia certo?
(67)	Crianças: Não.
(68)	PP: Por que vocês acham que ela não estava agindo certo?
(69)	Crianças: Tava.
(70)	PP: Para vocês era ou não certo?
(71)	Crianças: Tava.
(72)	PP: E a Mãe Nevada, vocês acham que a Mãe Nevada agiu certo com a filha legítima da viúva ((inserção da imagem da filha banhada de piche))?
(73)	Crianças: Não.
(74)	PP: Por que ela não agiu certo? ((Silêncio))
(75)	PP: E a neve? Se a Mãe Nevada continuasse com a filha legítima da viúva, será que ainda existiria neve?
(76)	Crianças: Não.

(Aula 01, Mãe Nevada, 66-76)

Nesse episódio, as crianças são incentivadas a se posicionarem sobre as atitudes das personagens da história, por meio de perguntas avaliativas, do tipo fechadas (falas 66 e 72). Inicialmente, elas teriam de escolher entre duas alternativas: concordar ou discordar das ações da viúva. Porém, convocadas a justificarem seus posicionamentos, as crianças oscilaram em suas respostas,

fazendo-nos presumir o conflito com o texto. De modo a esclarecer essa assertiva, consideremos a mediação pedagógica realizada.

Em resposta à primeira pergunta da professora-pesquisadora: “Vocês acham que ela agia certo?”, as crianças demonstraram desagrado ante as atitudes da viúva. Entretanto, quando solicitadas a justificar esse posicionamento, elas, subitamente, passaram a aceitar o comportamento da personagem. Na continuidade da discussão, a professora-pesquisadora, no lugar do outro da interlocução (outro que apresenta compreensão divergente das crianças e que faz emergir conflito), propôs a avaliação das atitudes de *Mãe Nevada* e, percebendo a refutação por parte das crianças, insistiu, trazendo à tona um dos elementos do texto: “E a neve? Se a Mãe Nevada continuasse com ela (filha mimada), será que ainda existiria neve?” A essa indagação, as crianças demonstraram, implicitamente, assentimento ao fato de a Mãe Nevada ter presenteado a filha legítima da viúva com o caldeirão de piche.

A ação argumentativa da professora-pesquisadora, nesse episódio, foi marcada pelo retorno ao texto, no sentido de fazer com que as crianças modificassem suas opiniões em função do horizonte literário. Nesse sentido, há uma opinião a ser defendida em contraposição a uma outra, resultando a emergência de conflito sociocognitivo. Nesse episódio, a pergunta assumiu condição auxiliar ao pensamento, pois propiciou o exercício de metacognição, por meio do qual as crianças refizeram sua apreciação, reconsiderando a perspectiva textual.

De acordo com Smith (1991, p. 39), os processos metacognitivos, “presumivelmente, têm lugar quando pensamos sobre nossos próprios pensamentos; por exemplo, quando refletimos sobre se sabemos algo, se estamos aprendendo ou cometemos algum erro”. Na atividade de discussão de histórias,

observamos que esse exercício é influenciado pela mediação do outro, quando há fornecimento de assistência às respostas das crianças.

Analisemos o episódio a seguir, extraído da aula com o conto *O Gato de Botas*. Nele, notamos conflito com o texto, na apreciação das ilustrações do livro pelas crianças.

#### Quadro 43

Episódio de discussão de histórias n. 40	
(54)	PP: [...] Vocês viram como as ilustrações são coloridas? Viram o que tem nessas ilustrações?
(55)	Jessi: Tem gato.
(56)	Verô: Sapato.
(57)	Jona: O gato MORREU, tia, o gato.
(58)	PP: Será que esse gato está morto mesmo?
(59)	Jéssi: Tá não, tá com um olho aberto! Olha!
(60)	Criança não identificada: É. O gato não tá morto. Tá é vivo.
(Aula 08, <i>O Gato de Botas</i> , 54-60)	

Considerando que no livro de literatura infantil as ilustrações constituem texto de caráter imagético, evidenciamos o conflito das crianças no episódio acima ao apreciarem as ilustrações da história *O Gato de Botas*. Enquanto Jona afirmou que o gato estava morto, por esse estar representado deitado no chão, Jessi advertiu-o para a incoerência de sentido, ressaltando que o gato estava com um olho aberto, o que a fez presumir que ele estava vivo. As demais crianças confirmaram a afirmação de Jessi, incluindo em suas falas a apreciação de outras ilustrações que expressavam ações do personagem focalizado.

No episódio a seguir, o conflito manifestado pelas crianças sugere incoerência de sentido em relação à compreensão de características do gênero textual.

## Quadro 44

Episódio de discussão de histórias n. 41	
(96)	PP: Jona disse não ter achado legal o gato ter enganado o rei. Por que, Jona? (silêncio) Quem concorda com Jona?
(97)	Verô: Eu.
(98)	PP: Por quê?
(99)	Criança não identificada: Porque... (silêncio)
(100)	PP: Alguma vez vocês já viram alguém enganando pessoas?
(101)	Crianças: Não.
(102)	PP: Um gato de botas enganando alguém, vocês já viram?
(103)	Jona: O gato não fala.
(104)	PP: Como pode esse gato da história falar?
(105)	Mar: Porque é de mentira.
(106)	PP: Esse gato é de mentira?
(107)	Jona: É de mentira.
(108)	Bru: É de verdade.
(109)	PP: É de mentira ou de verdade? (silêncio) Se ele é de mentira, na história ele pode falar?
(110)	Bru: Pode.

(Aula 08, *O Gato de Botas*, 96-110)

No episódio 41, notamos a divergência de idéias entre Bru e Jona quanto ao personagem Gato de Botas (falas 107 e 108). Essa divergência revela indício de conflito com o texto, no que se refere ao discernimento entre o mundo ficcional e o factual. É interessante destacarmos a atitude persuasiva da professora-pesquisadora por meio de perguntas extensivas, que visaram estimular uma resposta mais completa. Na situação de conflito sociocognitivo em reflexão, estimular uma resposta mais completa implicaria problematizar o conflito identificado, incentivando a argumentação por parte das crianças. Não obstante, ao questionamento da professora-pesquisadora: “Se ele é de mentira, na história ele pode falar? (fala 109), somente Bru respondeu de modo a reafirmar a crença na existência do Gato de Botas. Não havendo resposta por parte de Jona, não podemos afirmar que ocorreu mudança de pensamento. Contudo, é importante ressaltarmos o fato de que soluções de conflitos dessa natureza pressupõem, na



maioria das vezes, novas situações de leitura e discussão de textos literários, bem como demandam tempo, visando à reequilibração de idéias, processo esse que não ocorre da mesma forma nem no mesmo tempo para todas as crianças.

#### 4.1.3 Conflito com o outro

O conflito com o outro implica a existência de idéias divergentes, o que ocorre quando os membros de um grupo interagem, dividindo suas opiniões. Nos episódios de discussão de histórias de nosso estudo, esse foi o tipo de conflito mais freqüente, resultante de intervenções da professora-pesquisadora, a partir de respostas expressas pelas crianças, bem como por meio de perguntas que estimulavam apreciação pessoal sobre determinado aspecto das histórias contadas.

Na aula com o conto *O Rei Sapo*, por exemplo, presumimos a emergência de conflito sociocognitivo com o outro resultante de pergunta avaliativa.

#### Quadro 45

Episódio de discussão de histórias n. 42	
(99)	PP: O que vocês acharam do pai da princesa, que fez com que ela cumprisse a promessa ao sapo? ((A turma fica dividida entre achar certa e errada a atitude do rei. Além disso, poucos justificam sua opinião)).
(100)	Bru: Tá errado porque o pai dela mandou.
(101)	PP: Mas ela não prometeu ao sapo?
(102)	Jéssi: Foi, e ela não levou.
(103)	PP: Se vocês fossem o pai da princesa, o que fariam?
(104)	Verô: Eu deixava o sapo dormir na cama.
(105)	Bru: Eu não.
(106)	PP: E faria o que com o sapo, Bru?
(107)	Jéssi: Eu deixava ele no poço.
(108)	Bru: Eu jogava.
(109)	PP: Você jogava onde, Bru?
(110)	Bru: Na parede.
(111)	PP: E, se o pai fosse quem jogasse o sapo, será que ele tinha se transformado em príncipe?
(112)	Bru: Não. Só a princesa poderia jogá-lo.

(Aula 02, *O Rei Sapo*, 99-112)

Nesse episódio, as crianças foram incentivadas a apreciar a ação do rei, que obriga a filha a cumprir a promessa por ela feita ao sapo. Em sua apreciação, Bru manifestou posicionamento contrário ao do rei. Todavia, tanto a professora-pesquisadora como as outras crianças, a exemplo de Verô e de Jessi, expressaram posicionamento divergente do assumido por Bru. Essa divergência denota conflito com os outros. As opiniões divididas no episódio correspondem àquelas emitidas pela professora-pesquisadora (pautada no texto) e por Bru (que expressou identificação com a protagonista do conto).

Em sua ação, a professora-pesquisadora retomou o texto da história como argumento e, ao mesmo tempo, como meio de fazer com que a criança refletisse sobre o seu discurso. A busca de solução do conflito, a partir da retomada do texto, foi recorrente nos episódios apresentados. Contudo, a especificidade do episódio em foco é que a recorrência textual foi desenvolvida pela professora-pesquisadora em contribuição com outras crianças.

Vale ressaltar o quão importante se torna a pergunta, seja como mote, seja como meio de resolução de conflitos sociocognitivos. Nesse sentido, destacamos a última pergunta da professora-pesquisadora: “E, se o pai fosse quem jogasse o sapo, será que ele tinha se transformado em príncipe?”, que favoreceu a mudança de ponto de vista de Bru. Tal mudança implicou a assunção do acordo ficcional (ECO, 1999), numa compreensão de que só a princesa poderia jogar o sapo, a fim de que o feitiço fosse desfeito. Nesse processo de resolução do conflito, a professora-pesquisadora relacionou efeito estético com a proposição de perguntas pautadas no horizonte literário. Questionando e inserindo informações textuais, a professora-pesquisadora ofereceu assistência para que Bru assimilasse as regras do acordo ficcional.

Salientamos que a assistência do professor na atividade de discussão de histórias pode reforçar ou corrigir efeitos provocados na interação texto-leitor, como também fazer as crianças adotarem uma nova perspectiva de compreender o texto. Em todo caso, seja reforçando, corrigindo ou propiciando a adoção de um outro sentido, o professor favorece o prolongamento da atividade assimiladora da criança.

Conforme Cunha (2004, p. 113), nas regulações ativas, caracterizadas pelo prolongamento da atividade assimiladora, “há necessidade de uma mudança de meios, de hesitação entre meios diversos, sendo ocasionada, então, a necessidade de escolha”, ou seja, de adesão a dado ponto de vista. Ainda segundo essa autora, quando se pretende que o aluno modifique seu modo de pensar, devem ser fornecidos elementos, seja para desencadear contraposição de uma afirmativa do aluno, seja para preenchimento de lacunas pela inserção de informações que não se contrapõem.

Na aula com o conto *Chapeuzinho Vermelho*, destacamos um episódio de discussão de pós-contação, que, embora não possamos nele inferir conflito, nos conduz à reflexão acerca da mediação da professora-pesquisadora visando à promoção do conflito sociocognitivo.

#### Quadro 46

Episódio de discussão de histórias n. 43	
(67)	PP: Se vocês estivessem nessa história e fossem <i>Chapeuzinho Vermelho</i> , vocês aceitariam o convite do lobo?
(68)	Crianças: Não:::
(69)	PP: Por que vocês não aceitariam?
(70)	Jessi: Porque não.
(71)	PP: Mas por que não?
(72)	Bru: Porque não.
(73)	Verô: Porque ele é assustador.
(74)	PP: Mas se <i>Chapeuzinho</i> não sabia que ele era assustador nem mau?! Se você fosse <i>Chapeuzinho Vermelho</i> , nunca tivesse visto o lobo, aceitaria o convite dele?
(75)	Verô: Não.

(Aula 06, *Chapeuzinho Vermelho*, 67-75)

No episódio 43, a professora-pesquisadora encaminhou pergunta que pressupôs a projeção das crianças à situação de conflito da personagem *Chapeuzinho Vermelho*: “Se vocês estivessem nessa história e fossem Chapeuzinho Vermelho, vocês aceitariam o convite do lobo?” As crianças responderam negativamente. Ao solicitar que elas justificassem suas idéias, colocando-se na condição de *Chapeuzinho Vermelho*, a professora-pesquisadora deparou-se com a justificativa de Verô: “Porque o lobo é assustador” (fala 73). Compreendemos que Verô argumentou a partir do reconhecimento da seqüência narrativa, bem como do acordo ficcional com o texto. Na intenção de provocar desequilíbrio, a professora-pesquisadora advertiu: “Chapeuzinho não sabia que ele era assustador nem mau?!” Contudo, sua intervenção não favoreceu qualquer mudança na atividade assimiladora de Verô, de modo que a aluna reafirmou seu ponto de vista.

Nesse episódio, em específico, chamamos a atenção para a necessidade de o professor compreender e respeitar os limites para a ação que se pode exercer sobre um auditório (BRETON, 1999, PERELMAN e TYTECA, 2000), no intuito de promover conflitos sociocognitivos, de modo que a argumentação empreendida não resulte em manipulação.

É preciso considerar que a opinião é móvel, principalmente quando submetida à apreciação do outro. Esse fato nos conduz à reflexão acerca da dimensão ética do professor no contexto de discussão de histórias. Breton (1999, p. 35) defende que “a ética é uma necessidade vital para que a argumentação não somente possa existir, como também possa encontrar seu caminho autônomo no interior de todas estas possibilidades”.

Continuando a análise do conflito com o outro, tomemos o episódio a seguir:

## Quadro 47

Episódio de discussão de histórias n. 44	
(70)	PP: O que foi que aconteceu quando você abriu a porta e viu o lobo?
(71)	Jaque: Porque eu pensava que era outra pessoa.
(72)	PP: Aí você abriu a porta. E o que o lobo fez?
(73)	Jaque: Arranhou eu.
(74)	PP: Arranhou você onde? ((a aluna mostra um ferimento na perna)). Esse ferimento foi feito pelo lobo? ((a aluna gesticula que sim)) E o que você fez?
(75)	Jaque: Eu peguei a faca.
(76)	Mar: Eu acho que isso foi o cachorro. Não tem lobo em pé.
(77)	PP: Você acha isso, Mar?
(78)	Mar: Lobo arranha com a pata e só existe na história.
(79)	Jaque: Eu queimei ele.
(80)	PP: Alguém mais viu o lobo?
(81)	Jaque: Eu botei na panela.
(82)	PP: Quem mais aqui já viu o lobo também?
(83)	Mar: Eu não. Só existe na história.

(Aula 09, *Chapeuzinho Vermelho*, 70-83)

Nesse episódio, Mar demonstrou divergir de Jaque, revelando desacordo em relação ao lobo da história criada pela colega. Explicou que o lobo referido por Jaque só existe em histórias e, quando indagado pela professora-pesquisadora se já viu um lobo, respondeu que não. Interessante é que Mar expressou voluntariamente o desacordo, fato que distingue esse episódio dos demais, em que a professora-pesquisadora, por meio de perguntas ou retomadas do texto, era quem mobilizava situações de conflito. Acreditamos que a atitude de Mar tenha decorrido da frequência com que essa criança participou das discussões de histórias realizadas durante a pesquisa. Considerando essa possibilidade, pressupomos a contribuição dessa atividade na potencialização de conflitos sociocognitivos, estruturantes do processo de desenvolvimento psicológico.

## Quadro 48

Episódio de discussão de histórias n. 45	
(43)	PP: Olha só, pessoal, esses animais todos estavam fugindo de seus donos porque eles já não eram mais jovens e iam ser mortos. Vocês acham que eles fizeram certo? (silêncio)
(44)	Lana: Não!
(45)	Verô: Eu acho.
(46)	PP: Quem acha que foi certo levante a mão ((8 levantam a mão)) Mar acha que eles não fizeram certo. Por quê? (silêncio)
(47)	Bru: Porque eles fugiram do seu dono.
(48)	PP: Mas por que eles fugiram dos seus donos?
(49)	Crianças: Porque queria matar.
(50)	Bru: E queria deixar o gato na chuva e o cachorro botar pra caçar. E a galinha botar pra matar.
(51)	PP: Por isso eles fugiram. Mas foi certo?
(52)	Jona: E o gato tava fugindo porque não ia pegar mais rato.
(53)	PP: Isso, Jona! Verô disse que eles fizeram certo. Por que, Verô?
(54)	Verô: Eu não sei.
(55)	PP: Se eles não tivessem fugido, o que tinha acontecido?
(56)	Jaque: Iam ser morto [...]
(65)	PP: Certo. Agora, gente, se vocês fossem os animais dessa história, vocês teriam outra idéia para se livrarem da morte?
(66)	Bru: Não. Eu não teria.
(67)	PP: Não haveria outra idéia?
(68)	Jessi: Não sei não.
(69)	PP: Vocês iriam para Bremen se tornar músicos?
(70)	Verô: Eu iria.
(71)	Lana: Iria.
(72)	PP: Será que essa história pode acontecer de verdade?
(73)	Crianças: Pode.
(74)	PP: Será que ela só pode acontecer com animais de histórias?
(75)	Bru: Não. Pode acontecer com pessoas, com adultos, com crianças e animais também.

(Aula 07, *Os Músicos de Bremen*, 43-56, 65-75)

No episódio 45, Lana e Verô demonstraram idéias divergentes a respeito da fuga dos animais da história *Os Músicos de Bremen*. Enquanto a primeira revelou desaprová-la atitude dos animais, a segunda mostrou assentimento. A professora-pesquisadora solicitou que ambas justificassem suas opiniões. Em resposta a essa solicitação, outras crianças expressaram suas opiniões e, nesse movimento, foi justificada a fuga dos animais. Em outros termos, o conflito sociocognitivo desencadeado em função da divergência de idéias de Lana e Verô mobilizou a

adesão das demais crianças na atividade de discussão de histórias. Na continuidade desse episódio, é interessante destacarmos as respostas das crianças quando indagadas se, na condição dos personagens da história, elas teriam uma ideia diferente. Tanto Verô como Lana disseram que iriam para Bremen, reafirmando o ponto de vista assumido pelos personagens principais da história.

Vale destacar ainda a resposta de Bru, que ao ser indagado pela professora-pesquisadora sobre se histórias como aquela só aconteciam com animais, respondeu: “Pode acontecer com pessoas, com adultos, com crianças e animais também” (fala 75), deixando-nos subentender o quanto a literatura infantil nos leva a refletir sobre a vida; como é tênue a fronteira entre a realidade factual e a ficcional.

**CONFLITO SOCIOCOGNITIVO:** estratégia de aprendizagem na discussão de histórias

Retomando o objetivo deste capítulo – identificar conflitos sociocognitivos na discussão de histórias–, podemos afirmar que há indícios de conflitos sociocognitivos nos episódios de discussão analisados, predominando o conflito com o outro, resultante de provocações (intervenções) da professora-pesquisadora por meio de perguntas e solicitações de justificativas, como também pela retomada de passagens do texto.

Esclarecemos que os indícios de conflitos identificados continham um conflito textualmente implícito, o que fez do texto a fonte privilegiada de argumentação da professora-pesquisadora na resolução dos conflitos. As perguntas e as retomadas textuais se constituíram estratégias de desenvolvimento assistido.

Agindo assim, a professora-pesquisadora pretendia promover e intensificar situação de conflito sociocognitivo e, ao mesmo tempo, intervir no contexto de recepção do auditório para modificá-lo, abrindo espaço para a emergência de outra opinião.

Diante do exposto, chamamos a atenção para o conflito sociocognitivo como estratégia de aprendizagem, especificamente em aulas de leitura de literatura infantil, e da importância de inseri-lo como parte integrante do ensino voltado à assistência do desempenho da criança.

Trata-se de uma perspectiva de ensino que exercita a dúvida. Para tanto, faz-se necessário que o professor, em sua formação, conheça técnicas de ensino que possam desenvolver e intensificar situações de conflito sociocognitivo. Em nosso estudo, afirmamos ser a atividade de discussão de histórias uma alternativa nessa direção. O que a análise dos episódios de discussão sugere é que a abordagem de conflitos sociocognitivos desenvolvida pelo professor demanda ação argumentativa no processo de mediação pedagógica na atividade de discussão de histórias.



## CONCLUSÕES

---

### ASPECTOS PRINCIPAIS DA AÇÃO ARGUMENTATIVA NA DISCUSSÃO DE HISTÓRIAS

As reflexões desenvolvidas no desenrolar de nosso percurso permitiram-nos entender a necessidade da ação argumentativa no processo de mediação pedagógica, na atividade de discussão de histórias. Por meio da análise dos episódios de discussão de histórias, foi possível compreender a relevância de procedimentos argumentativos na ação docente dirigida à apreensão do texto literário pela criança. Em tal processo, o professor assume sua função de mediador de leitura, lançando mão de estratégias de persuasão e de convencimento, no sentido de propiciar e intensificar a adesão da criança acerca do que é lido e discutido.

Postulamos que os procedimentos de mediação da professora-pesquisadora constituíram-se de suma importância no desenvolvimento das habilidades de leitura das crianças, tanto no que diz respeito à operação de previsão quanto à recepção estética das histórias de literatura infantil.

Faz-se necessário salientar que as conclusões ora evidenciadas não se restringem a estas páginas, haja vista serem resultantes de observações que empreendemos no curso da reflexão sobre os episódios de discussão de histórias apresentados nos capítulos de análise, nos quais pudemos visualizar a ação argumentativa da mediação docente.

Constatamos a importância de a mediação pedagógica na atividade de discussão de histórias ser de natureza argumentativa, no sentido de estimular a argumentação construída pela própria criança sobre as reações e as respostas que o texto lhe provocou, assim como os conflitos sociocognitivos resultantes do ouvir e discutir as respostas de seus pares.

Por essa razão, afirmamos que o professor que recorre a procedimentos argumentativos em sua mediação aguça a imaginação das crianças, estimula a cognição na compreensão do texto literário como instrumento de informação e experiência estética, promove o diálogo em sala de aula, favorece o compartilhamento de respostas e de dúvidas na apreensão do texto e potencializa, sobretudo, o movimento de (re)estruturação do pensamento a partir do instante em que incentiva a criança a expor e a justificar suas opiniões.

Tal argumento permite-nos afirmar o quanto é necessária a sistematização da atividade de discussão de histórias no trabalho pedagógico com a linguagem, principalmente em experiências com a literatura infantil. A abordagem do texto na atividade de discussão não diminui, em absoluto, o prazer da criança, mas propicia o prolongamento do que é lido em atos de imaginação e reflexão.

Em nosso estudo, também ficou constatada a eficácia da proposição de perguntas como estratégia de mediação pedagógica central na construção compartilhada de significados entre os membros inseridos no processo de interlocução. A proposição de perguntas foi estratégia não só constitutiva do exercício da dúvida e da progressão do diálogo, mas também suscitadora de divergências e resoluções de conflitos sociocognitivos durante as discussões. Mediante as perguntas de tipos distintos encaminhadas pela professora-pesquisadora, pudemos constatar a importância do questionamento ao

desenvolvimento assistido, em outros termos, à potencialização do nível de desenvolvimento proximal. Tal constatação nos leva a afirmar que por meio de perguntas podemos fazer avançar o conhecimento da criança. Assim considerando, endossamos a relação ensino-aprendizagem pautada na co-criação do saber.

O estudo dos indícios de argumentação na mediação pedagógica na atividade de discussão de histórias revelou-nos como o professor pode desencadear o processo de interação leitor-texto e continuar nele intervindo. Durante o período em que se desenvolveram as aulas, as crianças tiveram contato com a literatura infantil, experimentaram possibilidades de ensino da leitura, como a contação e o relato de histórias, e, mediante a prática da discussão de histórias, incluíram-se em uma comunidade de leitores, com o direito de socializar respostas ou reações provocadas pelo texto, partilhar idéias entre pares, recorrendo aos movimentos de aprovação, refutação ou concessão. Esse processo de prolongamento da relação texto-leitor tornou presente a linguagem do imaginário nas falas das crianças, que expressaram dúvidas, certezas e expectativas na transição do real e do ficcional por meio dos personagens e das tramas narrativas que lhes foram contadas.

Os aportes teóricos a que recorremos em nosso estudo nos auxiliaram a entender melhor a ação docente em conjunto com a atividade das crianças no processo de mediação pedagógica na atividade de discussão de histórias. A psicologia interacionista evidenciou o papel do professor como mediador, considerando-se a zona de desenvolvimento proximal e a perspectiva de aprendizagem compartilhada no processo de apreensão do texto literário.

A teoria da argumentação foi indispensável para entendermos a mediação pedagógica como processo argumentativo, em que se objetiva obter e intensificar a

adesão das crianças ao texto lido e discutido por meio de procedimentos ou recursos que denotam persuasão e/ou convencimento.

A psicolingüística nos forneceu subsídios tanto para compreendermos a habilidade de previsão como identificarmos os procedimentos argumentativos a que o professor pode recorrer nesse processo, tendo em vista antecipar a interação leitor-texto: ativação de conhecimento de mundo/experiência prévia, ilustrações, argumentos de definição, exercício da dúvida e redefinição de perguntas.

A estética da recepção, por meio dos estudos sobre o efeito estético, fez-nos compreender a importância da argumentação na discussão sobre as respostas e reações motivadas nas crianças pelo texto, bem como nas reações provocadas na convergência ou mesmo divergência de pontos de vista expressos pelos pares, mediante os procedimentos de abordagem de cenas e personagens, de recorrência às ilustrações do livro de literatura infantil, de julgamento de personagens, de estímulo à solução de problemas e do procedimento de releitura.

Evidenciamos também a importância dos estudos da psicologia interacionista na identificação e análise dos conflitos sociocognitivos, em que se destaca, novamente, a relevância da pergunta como fator promotor de desequilíbrios. Nos episódios de discussão analisados, foram mais freqüentes os conflitos com o outro, desencadeados pela divergência de idéias e, na maioria das vezes, resolvidos por meio de retomadas de passagens textuais.

Na apreciação dos procedimentos de mediação a que recorreu a professora-pesquisadora, os quais revelaram indícios de argumentação, foi interessante observar como se articulam condutas e recursos na mediação pedagógica com vistas à discussão do texto literário.

Ressaltamos, de modo mais específico, o uso da ilustração e da releitura visando à argumentação na mediação pedagógica na discussão de histórias. Chamamos a atenção para o fato de que não há menção ao procedimento de releitura nos estudos e pesquisas na área da argumentação. Porém, os dados analisados nos conduzem à compreensão da dimensão argumentativa da releitura, principalmente quanto à confirmação e/ou expansão de sentidos, bem como à adesão ao acordo ficcional proposto pelo texto. A ilustração, por sua vez, como texto de natureza imagética passa a ser percebida em sua dimensão argumentativa, no sentido não apenas de complementar mas até mesmo de expandir o argumento apresentado pelo texto escrito.

Concluimos, também, que as etapas de *discussão de pré-contação e de pós-contação* promovem a criança à condição de sujeito falante, de modo a tornar a sala de aula em um espaço de interlocução de e sobre leituras. Decorre desse processo, a capacidade de a criança aprender a organizar melhor seus pensamentos, desenvolver competências fundamentais à vida em comunidade, como saber ouvir, saber discutir acerca do que lhe é apresentado a seu assentimento e ter apreço pela fala do interlocutor.

Em função de termos planejado as aulas nessas duas etapas de discussão, sugerimos que a interação da criança com o texto seja intercalada por essas etapas de discussão, considerando-se os processos de aprendizagem que estas desencadeiam. A discussão de pré-contação suscita o engajamento inicial das crianças na atividade de leitura mediante a elaboração de previsões, promove o desenvolvimento da curiosidade sobre o que será lido ou contado. A *discussão de pós-contação*, desenvolvida após a leitura ou a contação de história, torna o texto

objeto de reflexão, por delegar o direito de fala às crianças, no sentido de elas discutirem sobre as reações motivadas pelo texto.

É interessante ressaltarmos, por outro lado, que foi com essas etapas de discussão que pudemos visualizar os procedimentos que revelam indícios de argumentação na mediação da professora-pesquisadora durante a atividade de discussão de histórias.

Em suma, com a realização desta tese, constatamos que a discussão de histórias promove o contato mais efetivo do leitor com o texto e dos leitores entre si, em um espaço de leitura compartilhada, em que a formação da comunidade de leitores é possível em razão do apoio mútuo das crianças mediadas pelo professor para atribuir sentidos às histórias contadas. Os resultados evidenciaram, ainda, a relevância da prática da discussão com crianças de educação infantil, de modo a confirmar a emergência de atitudes argumentativas nesse nível de escolarização.

Para que a sistemática desenvolvida em nosso estudo possa repercutir em outras práticas de ensino, é necessário que o professor assuma devidamente o lugar de sujeito leitor e argumentador, no processo de formação de leitor em situação escolar, desde a educação infantil. É preciso também que ele compreenda que a atividade de discussão de histórias deve estar articulada às finalidades de ensino e aprendizagem que, como tais, não dispensam intencionalidade, deliberação e sistematização.

## REFERÊNCIAS

---

ABREU, Antonio Suarez. **A arte de argumentar: gerenciando razão e emoção**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2002.

ADAM, Jean-Michel, REVAZ, Françoise. **A análise da narrativa**. Lisboa: Gradiva, 1997.

ALMASI, J. F. The nature of fourth graders sociocognitive conflicts in peer-led and teacher-led discussions of literature. **Reading research quartely**. v.30, n. 3, july/aug/sept., 1995.

AMARILHA, Marly. **Estão mortas as fadas?** Literatura infantil e prática pedagógica. 5. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2003.

\_\_\_\_\_. Alice que não foi ao país das maravilhas. In: SEMINÁRIO EDUCAÇÃO E LEITURA 1, 1996, Natal. **Anais**. Natal: UFRN, 1996. p.13-27.

\_\_\_\_\_. **O ensino de literatura nas escolas: as respostas do aprendiz**. Relatório final. Natal-RN: UFRN/CNPq. Departamento de Educação. 1994.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 2000.

ASH, Barbara Hoetker. Narratives of experiente: response-centered teaching and teacher reflection. **Journal of reading**, 38:3, nov. 1994. p. 180-187.

ÁVILA, Ivany Souza. Por onde andamos nas discussões sobre alfabetização? In: XAVIER, Maria Luísa M.; ZEN, Maria Isabel H. Dalla (Orgs.). **Ensino da língua materna: para além da tradição**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. Tradução de J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 1996.

BANKS-LEITE, L. **Aspectos argumentativos e polifônicos da linguagem da criança em idade pré-escolar**. 1996. Tese (Doutorado) – UNICAMP/IEL.Campinas, 1996.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1997.

\_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Ermatina Galvão Gomes Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BERNARDO, Gustavo. **Educação pelo argumento**. Rio de Janeiro: Roxo, 2000.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. Tradução de Arlene Caetano. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. Ensino Fundamental, Brasília, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília, 1998.

BRETON, P. **A argumentação na comunicação**. Tradução de V. RIBEIRO. Bauru/SP: EDUSC, 1999.

BRUNER, Jerome. **El habla del niño**: aprendiendo a usar el lenguaje. Barcelona: Paidós, 1995.

CARVALHO, Marlene. **Guia prático do alfabetizador**. São Paulo: Ática, 1994.

CIAVATTA, Maria. O conhecimento histórico e o problema teórico-metodológico das mediações. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **Teoria e educação no labirinto do capital**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2001. p. 121-144.

COULON, Alain. **Etnometodologia**. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis-RJ: Vozes, 1995.

CUNHA, Cláudia Araújo da. O papel do conflito sociocognitivo na aquisição da conservação de comprimento. **Psicologia em Estudo**, 2004, Maringá, v. 9, n.1, p. 111-118. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/pc/v9n1/v9n1a14.pdf](http://www.scielo.br/pdf/pc/v9n1/v9n1a14.pdf)> Acesso em: 12 de junho de 2005.

DANTAS, Heloisa. A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. In: LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl; DANTAS, Heloisa. **Piaget, Vygostky, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

ECO, Umberto. **Seis passeios pelos bosques da ficção**. São Paulo: Companhia das letras, 1999.

EISENBERG, A.R, GARVEY, C. Children's use of verbal strategies in resolving conflicts. **Discourse Processes**, 1981, nº 4, p.149-170.

EVANGELINA, Maria Brito de Faria. **Argumentação infantil**. Campina Grande: Bagagem, 2004.

FERREIRO, Emília, TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1995.



FONTANA, Roseli A. Cação. **Mediação pedagógica na sala de aula**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

FONTANA, Roseli A. Cação, CRUZ, Maria Nazaré da. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1999.

FREITAS, Alessandra Cardozo de. **Os filhos da carochinha**: a contribuição da literatura na estruturação da linguagem em crianças de educação infantil. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, UFRN. Natal, 2002.

\_\_\_\_\_. A dimensão pedagógica no trabalho com a literatura infantil. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DA AFIRSE 10º. COLÓQUIO NACIONAL DA AFIRSE – SECÇÃO BRASILEIRA 1º, 2001, Natal. **Anais...** Natal: UFRN, 2001. p. 328 – 329.

GARCIA, Dolly Vagas. **O conflito sociocognitivo como mediação entre maturação, gênero e aprendizagem**. 1999. 188p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Campinas-SP, 1999.

GALLIMORE, Ronald, THARP, Roland. O pensamento educativo na sociedade: ensino, escolarização e discurso escrito. In: MOLL, Luis C. **Vygotsky e a educação**: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica. Tradução de Fani A. Tesseler. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

GERALDI, José Wanderley. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GOMES, Adriano Lopes. **A atividade de contação de histórias no ensino de literatura e na formação do leitor**: um estudo de caso. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, UFRN. Natal, 2001.

GRAVES, Michel F., GRAVES, Bonnie B. The scaffolded reading experience: a flexible framework for helping students get the most out of text. **Reading**. v. 29, n. 1, p. 29-34. Apr. 1995.

HELD, Jacqueline. **O imaginário no poder**: as crianças e a literatura fantástica. 2. ed. Tradução de Carlos Rizzi. São Paulo: Summus, 1980.

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura**: uma teoria do efeito estético. Tradução de Johannes Kretschmer. São Paulo: Editora 34, 1996. v. 1.

\_\_\_\_\_. **O ato da leitura**: uma teoria do efeito estético. Tradução por Johannes Kretschmer. São Paulo: Editora 34, 1999. v. 2.

\_\_\_\_\_. A interação entre texto e leitor. In: LIMA, Luiz Costa (Org.). **A literatura e o leitor**: textos da estética da recepção. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

JAUSS, Robert Hans. O prazer estético e as experiências fundamentais da *poésis*, *aisthesis* e *katharsis*. In: LIMA, Luiz Costa (Org.). **A literatura e o leitor: textos da estética da recepção**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

LEAL, Telma Ferraz. **Produção de textos na escola: a argumentação em textos escritos por crianças**. 2004. Tese (Doutorado) Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva, UFPE, Recife, 2004.

LEITÃO, S.; ALMEIDA, E.G.S. A produção de contra-argumentos na escrita infantil. **Psicologia: reflexão e crítica**, 2000, v. 13, n. 3. Disponível em: <<http://www.scielo>>. Acesso em: 02 de janeiro de 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção Magistério 2º grau. Série formação do professor).

LÜDKE, M, ANDRÉ, M. E. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACKAY, Ian. **Aprendendo a perguntar**. Tradução de Márcia Cruz Nóboa Leme. São Paulo: Nobel, 2001.

MANGUEL, Alberto. **Lendo imagens**. Tradução de Rubens Figueiredo, Rosaura Eichemberg e Cláudia Strauch. São Paulo: Companhia das letras, 2001.

NAKAMURA, Helenita Assunção. **A imagem na formação do leitor: um processo dialógico ilustração-texto na literatura infantil no contexto escolar**. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação)–Centro de Ciências Sociais Aplicadas, UFRN. Natal, 2000.

OLIVEIRA, Marta Kohl. Escola como mediadora da aprendizagem. In: **Cadernos faça e conte/UFRN, CCSA, DE NEI – ano 1, n 1, nov/dez, 1998**.

ONRUBIA, Javier. Ensinar: criar zonas de desenvolvimento proximal e nelas intervir. In: COLL, César. et. al. **O construtivismo na sala de aula**. Tradução de Cláudia Schilling. São Paulo: Ática, 2004.

PEDROSA DE JESUS, Maria Helena G. F. T. **Que funções podem ter as perguntas na sala de aula?** Universidade de Aveiro. Portugal, 1996. Disponível em: <<http://sweet.ua.pt/~npedrosa/pre/p96.htm>> Acesso em: fevereiro de 2005.

PERELMAN, C., OLBRECHTS-TYTECA, L. **Tratado de argumentação: a nova retórica**. Tradução de M. E. G. G. PEREIRA. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: entre duas lógicas**. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

PIAGET, Jean. **A linguagem e o pensamento da criança**. Tradução de Manuel Campos. São Paulo: Martins Fontes, 1999 (a).

\_\_\_\_\_. **Seis estudos de psicologia**. Tradução de Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. 24. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999(b).

PIAGET, Jean, INHELDER, Bärbel. **A psicologia da criança**. Tradução de Octavio Mendes Cajado. 13. ed. São Paulo: Bertrand Brasil, 1994(a).

PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança**. Tradução de Elzon Lenardon. São Paulo: Summus, 1994(b).

REBOUL, O. **Introdução à retórica**. Tradução de I. C. BENEDETTI. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

SILVA, Maria Ilka Soares da. O lúdico: mediação do desenvolvimento da criança na vida e na leitura literária. In: AMARILHA, Marly (Org.). In: SEMINÁRIO EDUCAÇÃO E LEITURA 1, 1996. **Anais...** Natal: UFRN, 1996. p. 97-102.

SIRGADO, Angel Pino. O conceito de mediação semiótica em Vygotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano. In: **Cardenos Cedés**. Pensamento e linguagem: estudos na perspectiva da psicologia soviética. ano XIX, n. 24. Campinas, SP: Unicamp, jul. 2000.

SMITH, Frank. **Leitura significativa**. Tradução de Beatriz Affonso Neves. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

\_\_\_\_\_. **Compreendendo a leitura**: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler. Tradução de Daise Batista. 3. ed. Porto Alegre. Artes Médicas, 1991.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; GÓES, Maria Cecília Rafael de. **A linguagem e o outro no espaço escolar**: Vygotsky e a construção do conhecimento. Campinas, SP: Papirus, 1997.

SOARES, Magda Becker. As muitas facetas da alfabetização. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 52, p. 19-24, fev. 1985.

TODOROV, Tzvetan. **As estruturas narrativas**. São Paulo: Perspectiva, 1979.

VICENTELLI, Herminia. El libro-texto único: análisis del propósito de las preguntas como estratégia estimuladora del aprendizaje. **Revista de pedagogia**. v. XXIV, n. 69. Caracas: Universidad de Venezuela, 2003.

YVOTSKY, L. S. **Psicologia pedagógica**. Tradução de Cláudia Schillin. Porto Alegre: Artmed, 2003.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem**. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

\_\_\_\_\_. **O desenvolvimento psicológico na infância**. Tradução de Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente.** Tradução de José Cipolla Neto, Luiz Silveira M. B e Solange C. Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança.** Tradução de Cristina Carvalho. Lisboa/Portugal: Edições 70, 1995.

WEISZ, Telma. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem.** São Paulo: Ática, 2003.

YUNES, Eliana. Leitura como experiência. In: **A experiência da leitura.** São Paulo: Edições Loyola, 2003.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar.** Tradução de Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZILBERMAN, Regina. **Estética da recepção e história da literatura.** São Paulo: Ática, 1989.

### **Obras Literárias**

CALVINO, Ítalo. **Se um viajante numa noite de inverno.** Tradução de Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

\_\_\_\_\_. **Palomar.** Tradução de Ivo Barroso. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços.** 2. ed. Tradução de Eric Nepomuceno. Porto Alegre: L&PM, 1997.

GRIMM, Wilhelm; GRIMM, Jacob. **Mãe Nevada.** 5. ed. Tradução de Maria Heloisa Penteadó. São Paulo: Ática, 1996.

\_\_\_\_\_. **Rapunzel.** 7. ed. Tradução de Maria Heloisa Penteadó. São Paulo: Ática, 1998.

\_\_\_\_\_. **Os Músicos de Bremen.** 6. ed. Tradução de Maria Heloisa Penteadó. São Paulo: Ática, 1998.

\_\_\_\_\_. **A Casa da Floresta.** 6. ed. Tradução por Maria Heloisa Penteadó. São Paulo: Ática, 1998.

\_\_\_\_\_. **O Rei Sapo.** 6. ed. Tradução de Verônica Sônia Kühle. Porto Alegre: Kuarup, 1993.

\_\_\_\_\_. **Chapeuzinho Vermelho.** 6. ed. Tradução de Verônica Sônia Kühle. Porto Alegre: Kuarup, 1993.

GUIMARÃES ROSA, João. **Grande sertão**: veredas. 20. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

PERRAULT, Charles. **O Gato de Botas**. Tradução de Fernanda Lopes de Almeida. São Paulo: Ática, 1998.

PERRAULT, Charles. **As Fadas**. Tradução de Olívia Krähenbühl. São Paulo: Círculo do livro, 1994.

**ANEXOS**

---

## ANEXOS A: PLANOS DAS AULAS DE OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

### PLANO DA PRIMEIRA AULA

Data: 18/10/00

#### 1 **Objetivos:**

- a) verificar o efeito estético provocado pelas histórias nas crianças durante a discussão de histórias;
- b) identificar o nível de desenvolvimento das crianças na produção de reconto de história.

#### 2 **Conto:** *Mãe Nevada* (Grimm)

#### 3 **Procedimentos:**

##### 3.1 *Discussão de pré-contação*

Estimular as crianças a fazerem previsões acerca do conto a partir de seu título e das ilustrações presentes no livro.

##### 3.2 *Contação da história*

Contar a história por meio da narrativa oralizada com o auxílio do livro para exposição das ilustrações.

##### 3.3 *Discussão de pós-contação*

Proposição de perguntas de abertura de discussão:

- 1 Como vocês se sentiram ao ouvir a história *Mãe Nevada*?
- 2 Vocês conhecem uma história parecida com a da *Mãe Nevada*?

##### 3.4 *Reconto individual*

- Distribuir entre as crianças material para a produção dos recontos individuais da história *Mãe Nevada*. Explicar os procedimentos dessa atividade: primeiramente, o desenho de uma ou mais cenas da história; em seguida, a produção do texto escrito e; por fim, a oralização do texto escrito para a professora-pesquisadora.
- Apoiar as crianças durante a produção, discutindo possíveis dúvidas sobre a ordenação das idéias e a escrita de palavras.

## PLANO DA SEGUNDA AULA

Data: 31/10/00

### 1 **Objetivos:**

- a) oportunizar experiência de leitura de literatura mediada a partir da história *O Rei Sapo*;
- b) trabalhar a relação entre texto e experiência de vida;
- c) incentivar as crianças a estabelecerem previsões acerca da história, a partir de informações do conto fornecidas pela professora-pesquisadora.

### 2 **Conto:** *O Rei Sapo* (Grimm)

### 3 **Procedimentos:**

#### 3.1 *Discussão de pré-leitura*

Incentivar as crianças a construírem previsões a partir da situação-problema vivida pela personagem:

- 1 Qual será o brinquedo favorito da princesa?
- 2 Para quem a princesa vai prometer dar tudo que tem em troca do brinquedo perdido?

#### 3.2 *Contação de história*

Contar a história, apresentando as ilustrações do livro.

#### 3.3 *Discussão de pós-Contação*

Propor as seguintes perguntas para nortear a discussão:

- 1 O que você pensou que aconteceu na história? O que fez você pensar assim?
- 2 Se você fosse a princesa, o que faria quando o sapo entregasse a bola? Por quê?
- 3 O que você achou do pai da princesa, que obrigou a filha a cumprir a promessa que ela mesma fez ao sapo?
- 4 O que você achou do final da história? Por quê?
- 5 Qual a parte da história que você acha mais interessante? Por quê?



## PLANO DA TERCEIRA AULA

Data: 01/11/00

### 1 **Objetivos:**

- a) incentivar os sujeitos a fazerem previsões sobre a história, a partir da exposição da situação-problema vivenciada pela protagonista;
- b) estimular a produção do reconto oral, tendo em vista a retomada da seqüência narrativa do conto trabalhado e a operação de produção do texto oral a partir do texto escrito oralizado.

### 2 **Conto:** *As Fadas* (Perrault)

### 3 **Procedimentos:**

#### 3.1 *Discussão de pré-contação*

Propor ao grupo a seguinte pergunta:

Das pessoas de sua família, com quem você se acha mais parecido?

Apresentar a problemática do conto – O amor da mãe pela filha mais velha, que com ela se parece, e a rejeição pela filha mais nova, que se assemelha ao pai.

Estimular as crianças a fazerem previsões acerca da história:

O que você acha que vai acontecer nessa história?

#### 3.2 *Contação da história*

Contar a história, apresentando as ilustrações, xerografadas e ampliadas, de acordo com a seqüência do conto.

#### 3.3 *Discussão de pós-contação*

Proposição de perguntas de abertura da discussão:

- 1 O que você pensou aconteceu na história?
- 2 O que você sentiu ao ouvir essa história? Por quê?
- 3 Qual a personagem de que você mais gostou? Por quê?
- 4 Se você fosse a fada, que outro presente daria para as duas irmãs?

#### 3.4 *Reconto de história oral*

- Propor o reconto oral da história, fazendo uso das ilustrações e de perguntas, conforme eventos e informações recordados pelos sujeitos.

## PLANO DA QUARTA AULA

Data: 07/11/00

### 1 **Objetivos:**

- a) estimular os sujeitos a fazerem previsões, a partir de informações sobre o conto trazidas pela professora-pesquisadora;
- b) perceber o envolvimento dos sujeitos na contação de história e na produção de reconto coletivo e escrito;
- c) observar, na produção de reconto, se os sujeitos reconstituem a seqüência narrativa e expressam a situação-problema vivenciada pela personagem.

### 2 **Conto:** *Rapunzel* (Grimm)

### 3 **Procedimentos:**

#### 3.1 *Discussão de pré-contação*

Propor ao grupo a seguinte pergunta:

- 1 Na história que eu vou contar, existe um casal que há muito tempo deseja realizar um sonho. Qual sonho será esse?

Explorar previsões a partir da apreciação da ilustração das tranças de Rapunzel cortadas.

- 2 Essa figura faz você lembrar alguma história? Qual?

#### 3.2 *Contação da história*

Contar a história, utilizando as ilustrações fixadas em álbum-seriado.

#### 3.3 *Discussão de pós-contação*

Proposição de perguntas de abertura da discussão:

- 1 O que você sentiu ao ouvir a história?
- 2 Qual momento dessa história que você acha mais interessante?
- 3 A bruxa, quando descobriu que Rapunzel estava recebendo visitas do príncipe, bateu em Rapunzel, cortou-lhe as tranças e levou-a para o deserto.
- 4 Se você fosse Rapunzel, o que faria com a bruxa?

#### 3.4 *Reconto coletivo e escrito*

A partir das ilustrações do álbum-seriado, incentivar a turma a recontar a história, retomando-a, primeiramente por meio da oralidade, para, em seguida, desenvolver o registro escrito do reconto, registro esse realizado pela professora-pesquisadora na frente das crianças.

## PLANO DA QUINTA AULA

Data: 10/11/00

### 1 **Objetivo:**

- observar na produção de reconto individual de história os seguintes aspectos:
- se há aproximação entre os eventos recontados e o texto da história original;
  - se há relação entre o desenho e a produção verbal oralizada;
  - o modo de organização das informações, considerando a seqüência temporal e causal da narrativa trabalhada.

### 2 **Conto:** *O Rei Sapo* (Grimm)

### 3 **Procedimentos:**

#### 3.1 *Discussão de pré-contação*

Atividade de motivação: adivinhe, se puder, o título da história de hoje.

*No castelo, quem manda é o \_\_\_\_\_.*

*Mas, quem coaxa e pega bola no poço é o \_\_\_\_\_.*

#### 3.2 *Contação da história*

Contar a história, apresentando as ilustrações do livro.

#### 3.3 *Discussão de pós-contação*

Proposição de questões de abertura da discussão:

- 1 O que você sentiu ao ouvir a história *O Rei Sapo* novamente? Aprendeu algo novo?
- 2 Mudou alguma coisa na forma de você perceber o sapo e a princesa?

#### 3.4 *Reconto individual*

- Distribuir entre as crianças material para a produção dos recontos individuais da história *O Rei Sapo*. Explicar os procedimentos dessa atividade: primeiramente, o desenho de uma ou mais cenas da história; em seguida, a produção do texto escrito e; por fim, a oralização do texto escrito para a professora-pesquisadora.
- Apoiar as crianças durante a produção, discutindo possíveis dúvidas sobre a ordenação das idéias e a escrita de palavras.

## PLANO DA SEXTA AULA

Data: 13/11/00

### 1 **Objetivos:**

- a) observar as previsões das crianças acerca do texto;
- b) verificar as possíveis relações texto-vida, a partir da recepção do conto pelas crianças s.

### 2 **Conto:** *Chapeuzinho Vermelho* (Grimm)

### 3 **Procedimentos:**

#### 3.1 *Discussão de pré-contação*

Propor ao grupo a seguinte pergunta:

- 1 Na história de hoje, por não cumprir as recomendações da mãe, a personagem enfrenta uma situação de perigo, colocando em risco sua própria vida. Qual será o problema que a personagem enfrentará?

#### 3.2 *Contação de história:*

Contar a história, apresentando as ilustrações presentes no livro.

#### 3.3 *Discussão de pós-contação:*

Proposição das seguintes perguntas:

- 1 O que vocês sentiram ao ouvir a história de Chapeuzinho Vermelho?
- 2 Qual a cena mais interessante da história?
- 3 Se vocês fossem Chapeuzinho Vermelho, aceitariam o convite do lobo para olhar as flores e ouvir o canto dos pássaros, desviando-se do caminho da casa da vovozinha? Por quê?
- 4 Depois de ter sido salva pelo caçador, Chapeuzinho coloca pedras na barriga do lobo. Caso vocês fossem personagens dessa história, que outra idéia teriam para castigar o lobo?
- 5 No fim da história, o lobo morre. Vocês colocariam outro lobo nessa história? Por quê?

## PLANO DA SÉTIMA AULA

Data: 16/11/00

### 1 **Objetivos:**

- a) verificar se as crianças, apoiados em seus conhecimentos prévios, conseguem fazer previsões sobre a história, refletindo acerca do título desta;
- b) explorar os conceitos de velhice e morte a partir da recepção do texto pelas crianças;
- c) observar se as crianças reconstituem a seqüência narrativa por meio do reconto de história oral, utilizando-se das ilustrações ampliadas do livro.

### 2 **Conto:** *Os Músicos de Bremen* (Grimm)

### 3 **Procedimentos:**

#### 3.1 *Discussão de pré-contação*

Propor ao grupo que reflita acerca do título do conto.

- 1 O nome da história que vamos ouvir é *Os músicos de Bremen*. Que músicos serão esses? O que significa a palavra Bremen?

#### 3.2 *Contação de história:*

Contar a história, utilizando as ilustrações do livro ampliadas.

#### 3.2 *Discussão de pós-contação*

Proposição das seguintes perguntas:

- 1 O que vocês acharam dessa história?
- 2 *Dos Músicos de Bremen*, qual deles vocês queriam ser? Por quê?
- 3 E agora, vocês sabem dizer o que é Bremen?
- 4 Na história, os animais fogem de seus donos e decidem ir para Bremen, com medo de morrer por não serem mais jovens. Vocês concordam com o que eles fizeram? Por quê?
- 5 Se vocês fossem os animais dessa história, o que fariam?

#### 3.4 *Reconto coletivo oral*

Distribuir as ilustrações ampliadas para as crianças, solicitando que eles recontem a história.

## PLANO DA OITAVA AULA

Data: 29/11/00

### 1 **Objetivos:**

- a) estimular os sujeitos a fazerem previsões, a partir de informações sobre o conto trazidas pela professora-pesquisadora;
- b) observar, na produção do reconto coletivo e escrito, se os sujeitos reconstituem a seqüência narrativa da história.

### 2 **Conto:** *O Gato de Botas* (Perrault)

### 3 **Procedimentos:**

#### 3.1 *Discussão de pré-contação*

Propor ao grupo que reflita acerca das perguntas:

- 1 O que você acha que faria uma pessoa que recebesse um gato como herança, após a morte do pai?
- 2 Na história que vou contar, um jovem, angustiado por ter recebido um gato como herança, anuncia: “Depois de ter comido o meu gato e feito um agasalho com a sua pele, será inevitável que morra de fome”. O que você acha que vai acontecer nessa história?

#### 3.2 *Contação*

Distribuir com as crianças os livros da história *O Gato de Botas*. Solicitar que acompanhem a leitura do conto, observando sua seqüência a partir das ilustrações presentes no livro.

#### 3.3 *Discussão de pós-contação*

Proposição de questões de abertura da discussão:

- 1 O que vocês acharam da história?
- 2 Observando as ilustrações do livro, qual é a cena mais emocionante nessa história?
- 3 Se você fosse o rapaz, teria dado ao gato o saco e o par de botas?
- 4 O Gato de Botas comeu o Ogro, enganou o Rei e transformou seu dono em Marquês. O que vocês acham disso que o gato fez?

#### 3.4 *Reconto coletivo e escrito*

A partir das ilustrações do livro, incentivar a turma a recontar a história, iniciando a retomada do texto oralmente, para, em seguida, registrá-lo na frente das crianças, incentivando-os a observar a formulação do texto escrito.

## PLANO DA NONA AULA

Data: 12/12/00

### 1 **Objetivo:**

observar na produção de reconto individual de história os seguintes aspectos:

- se há aproximação entre os eventos recontados e o texto da história original;
- se há relação entre o desenho e a produção verbal oralizada;
- o modo de organização das informações, considerando a seqüência temporal e causal da narrativa trabalhada.

### 2 **Conto:** *Chapeuzinho Vermelho* (Grimm)

### 3 **Procedimentos:**

#### 3.1 *Discussão de pré-contação*

Propor a seguinte pergunta como incentivo à elaboração de previsões:

O conto de hoje vocês já conhecem. Narra a história de uma personagem que enfrenta um grande desafio, no interior de uma floresta, e escapa, por um triz, de ser devorada por um animal muito temido pelas crianças. Qual o nome dessa história? O que acontece com a personagem?

#### 3.2 *Contação*

Contar a história de *Chapeuzinho Vermelho* utilizando como recurso o livro, na apresentação das ilustrações.

#### 3.3 *Discussão de pós-contação*

Proposição de perguntas de abertura da discussão:

- 1 O que vocês sentiram ao ouvir novamente a história de *Chapeuzinho Vermelho*?
- 2 O que vocês mudariam nessa história? Por quê?

#### 3.4 *Reconto individual*

- Distribuir entre as crianças material para a produção dos recontos individuais da história *Chapeuzinho Vermelho*. Explicar os procedimentos dessa atividade: primeiramente, o desenho de uma ou mais cenas da história; em seguida, a produção do texto escrito e; por fim, a oralização do texto escrito para a professora-pesquisadora.

## PLANO DA DÉCIMA AULA

Data: 14/12/00

### 1 **Objetivo:**

observar o nível de desenvolvimento das crianças na produção de reconto individual de história, em termos de relação entre visual e verbal, informações evocadas do texto oralizado e estrutura da seqüência narrativa.

### 2 **Conto – referência:** *A Casa da Floresta* (Grimm)

### 3 **Procedimentos**

#### 3.1 *Discussão de pré-contação*

Estimular as crianças a fazerem previsões acerca do conto, mediante as seguintes perguntas:

- 1 Como será *A Casa da Floresta*?
- 2 Quem serão os seus moradores?

#### 3.2 *Contação da história*

Contar a história com o auxílio do livro para exposição das ilustrações.

#### 3.3 *Discussão de pós-contação*

Proposição de perguntas de abertura da discussão:

- 1 Como vocês se sentiram ao ouvir a história *A Casa da Floresta*?
- 2 Como vocês imaginam agora *A Casa da Floresta*, após ouvir a história?

#### 3.4 *Reconto individual*

- Distribuir entre as crianças material para a produção dos recontos individuais da história *A Casa da Floresta*. Explicar os procedimentos dessa atividade: primeiramente, o desenho de uma ou mais cenas da história; em seguida, a produção do texto escrito e; por fim, a oralização do texto escrito para a professora-pesquisadora.
- Apoiar as crianças durante a produção, discutindo possíveis dúvidas sobre a ordenação das idéias e a escrita de palavras.



## ANEXOS B: HISTÓRIAS CONTADAS

### MÃE NEVADA

*Irmãos Grimm*

Viveu outrora, muito longe daqui, uma viúva que tinha duas filhas. Uma delas, sua filha legítima, era uma grande preguiçosa. A outra, ao contrário, era muito trabalhadeira. Enquanto a primeira era mimada pela mãe, a enteada era a gata burralhosa da casa. Era ela quem fazia tudo. Como se não bastasse, ia todos os dias sentar-se com seu fuso na beira de um poço da estrada, onde ficava horas fiando. Seus dedos até sangravam.

Numa dessas vezes, quis lavar o fuso manchado de sangue nas águas do poço, e aconteceu que ele escapou de suas mãos e desapareceu na água. Ela voltou chorando para casa e contou à madrasta o que havia acontecido. A madrasta ficou furiosa, passou-lhe uma descompostura e a tal ponto foi desumana, que lhe disse aos gritos:

– Ah!... Então deixou o fuso cair no poço? Pois vá buscá-lo, sua desastrada!

A pobre moça voltou para o poço sem saber o que fazer. Tão desesperada estava que, numa tentativa para recuperar o fuso, atirou-se na água e perdeu os sentidos.

Quando voltou a si, estava deitada na relva numa linda campina pontilhada de flores vicejando ao sol. Levantou-se e, caminhando por ali, encontrou um forno cheio de pães. Quando se aproximou, os pães gritaram:

– Tire-nos daqui! Tire-nos daqui! Já estamos assados e não queremos nos queimar!

Pegando uma pá de padeiro que havia ali, a moça tirou, um por um, todos os pães do forno. Depois, continuando a andar, passou por uma macieira carregadinha de maçãs.

– Sacuda-me! Sacuda-me! – pediu a árvore. – Meus frutos estão maduros e pesam demais!

A moça sacudiu-a com força e as maçãs choveram. Quando não ficou uma só no pé, amontoou-as no chão e se afastou. Finalmente chegou a uma casinha e viu uma velha espiando-a. Era muito feia e tinha uns dentes enormes. A moça fugiu assustada, mas a velha chamou-a:

– Menina, volte aqui! Por que está assim tão assustada? Fique comigo! Se me ajudar na arrumação da casa, e fizer tudo direitinho, vamos nos dar muito bem. Só tem que se preocupar é com minha cama. Quero que sacuda bem o colchão até as penas voarem. Quando elas voam, neva na Terra. Eu sou a Mãe Nevada.

Sua voz era amistosa. A moça acalmou-se e concordou em ficar a seu serviço. Naquele mesmo dia começou a trabalhar, e tudo o que fazia era com o maior caprichoso e boa vontade. Todas as manhãs sacudia de tal modo o colchão da velha, que as penas voavam para todos os lados, como flocos de neve. A Mãe Nevada jamais a maltratava ou repreendia, e nunca lhe faltou comida quentinha e saborosa.

Assim, viveu feliz por algum tempo, até que um dia começou a sentir saudades. A princípio, não sabia do que, mas logo descobriu que eram saudades de sua casa. E, embora vivesse muito melhor ali do que na casa da madrasta, desejou voltar. Uma tarde disse à velha:

– Senhora Mãe Nevada, estou com saudades de casa. Apesar de estar tão bem aqui, e lá só encontrar sofrimento, mesmo assim, desejo voltar.

– Me agrada saber que sente saudades dos seus – disse a velha. – E como me serviu tão bem e com tanta dedicação, eu mesma a levarei para cima.

E, pegando a mão da moça, conduziu-a até uma porta enorme, que se abriu de repente.

Qual não foi a surpresa da mocinha quando, ao pisar a soleira, uma chuva de ouro caiu sobre ela, cobrindo-a toda de ouro!

– É um presente meu. Você o merece por ser tão trabalhadeira e atenciosa – assim dizendo, a Mãe Nevada entregou-lhe o fuso que caíra no poço e fechou a porta.

A moça percebeu, então, que estava no seu mundo, não muito longe de casa. Dirigiu-se para lá e, mal entrou no pátio, um galo empoleirado no poço cantou:

– *Quiquiriqui!*

*Olhem quem chegou!*

*Nossa mocinha de ouro*

*Que vale mais que um tesouro!*

A madrasta e a filha apareceram na porta. A moça foi ao encontro delas e, como estava coberta de ouro, foi muito bem recebida. Contou-lhe sua aventura no fundo do poço e, quando a madrasta soube como ela conseguira todo aquele ouro, quis que a filha tentasse a sorte de igual maneira.

Assim, levando o fuso, ela foi obrigada a fiar sentada no poço. Evidentemente, não iria ficar hora fiando.

Para andar mais depressa, ela picou o dedo com um espinho, jogou o fuso manchado de sangue no poço, e se atirou atrás dele.

Então, assim como aconteceu com a irmã, encontrou-se na colina e foi caminhando pela mesma trilha percorrida pela outra. Quando se aproximou do forno, os pães gritaram:

– Tire-nos daqui! Tire-nos daqui! Já estamos assados e não queremos nos queimar!

– Imagine se eu vou me sujar de farinha! – respondeu a moça sem se deter. Mais adiante, encontrou a macieira, que lhe pediu:

– Sacuda-me! Sacuda-me! Meus frutos estão maduros e pesam demais!

– Acha que vou querer que eles caiam na minha cabeça? – respondeu a moça continuando a andar.

Enfim, chegou à casa da Mãe Nevada. Sem se assustar com a aparência da velha, pois já fora avisada da sua feiúra e dos seus dentes enormes, aceitou prontamente a proposta que lhe fez.

No primeiro dia, trabalhou direitinho e se esforçou bastante, pensando no ouro que iria ganhar. No segundo dia, já deixou transparecer a sua preguiça, fazendo tudo mal feito. No terceiro dia, acordou tarde, não arrumou a cama da velha do jeito que ela queria, e poucas penas voaram.

A Mãe Nevada acabou se aborrecendo e despediu-a. E, assim como fez com a irmã, levou-a até a enorme porta e abriu-a. A moça parou na soleira, esperando a chuva de ouro, mas em vez disso, um caldeirão de piche virou sobre ela. Foi assim, lambuzada de piche, que ela voltou para casa. Ao vê-la chegar, o galo empoleirado no poço cantou:

– *Quiquiriqui!*

*Olhem quem chegou!*

*Nossa garota imunda  
Mas suja do que nunca!*

O piche custou tanto para sair de sua pele, que durante muitos meses ela não pode sair de casa.

## O REI SAPO OU PRÍNCIPE-RÃ

*Irmãos Grimm*

**N**um tempo que já se foi, quando ainda aconteciam encantamentos, viveu um rei que tinha uma porção de filhas, todas lindas. A mais nova, então, era linda demais. O próprio Sol, embora a visse todos os dias, sempre se deslumbrava, cada vez que iluminava o seu rosto.

O castelo real ficava ao lado de uma floresta sombria onde, debaixo de uma frondosa tília, havia uma fonte. Em dias de muito calor, a filha mais nova do rei vinha sentar-se ali e, quando se aborrecia, brincava com sua bola de ouro, atirando-a para cima e apanhando-a com as mãos.

Uma vez, brincando assim, a bola de ouro, jogada para o ar, não voltou para as mãos dela. Caiu na relva, rolou para a fonte, e desapareceu nas suas águas profundas.

“Adeus, minha bola de ouro”, pensou a princesa. “Nunca mais vou ver você!” E começou a chorar alto. Então uma voz perguntou:

– Por que chora, ó filha mais nova do rei? Suas lágrimas são capazes de derreter até uma pedra!

A princesa olhou e viu a cabecinha de uma rã fora da água.

– Foi você que falou, bichinho dos charcos? Estou chorando porque minha bola de ouro caiu na água e sumiu.

– Fique tranqüila e não chore mais. Eu vou buscá-la. Mas... o que você me dará em troca?

– Tudo o que você quiser, rãzinha querida. Meus vestidos, minhas jóias... até mesmo a coroa de ouro que estou usando.

– Vestidos, jóias, coroa de ouro de nada me servem. Mas... se você quiser gostar de mim, se me deixar ser sua amiga e companheira de brinquedos, se me deixar sentar ao seu lado à mesa, comer no seu prato de ouro, beber no seu copo, dormir na sua cama... se me prometer tudo isso, mergulho agora mesmo e lhe trago a bola.

– Claro! Se me trazer a bola, prometo tudo isso! – respondeu prontamente a princesa, pensando: “Mas que rãzinha boba! Ela que fique na água com suas iguais! Imagine se vou ter uma rã por amiga!”.

Satisfeita com a promessa, a rã mergulhou e, depois de alguns minutos, voltou à tona trazendo a bola. Jogo-a na relva, e a princesa, feliz por ter recuperado seu brinquedo predileto, fugiu sem esperar pela rã.

– Pare! Pare! – gritou a rã, tentando alcançá-la aos pulos. – Me leve consigo! Não vê que não posso correr tanto?

A princesa, porém, sem querer saber dela, correu para o palácio, fechou a porta e logo esqueceu a pobre rã. Assim, ela foi obrigada a voltar para a fonte.

*No dia seguinte, quando o rei, a rainha e as filhas estavam jantando, ouviram um barulho estranho: Plaft... Plaft... Alguém estava subindo a escadaria de mármore do palácio... O barulho cessou bem em frente à porta, e alguém chamou:*

– Abra a porta, ó filha mais nova do rei!

A princesa foi atender e, quando deu com a rã, tornou a fechá-la bem depressa, e voltou para a mesa. O rei reparou que ela estava vermelhinha e apavorada.

– O que foi, filha? Aí fora tem algum gigante querendo pegar você?

– Não, paizinho... é uma rã horrorosa.

– E o que uma rã pode querer com você?

– Ai, paizinho! Ontem, quando eu brincava com a minha bola de ouro perto da fonte, ela caiu na água e afundou. Então chorei muito. A rã foi buscar a bola para mim. Mas me fez prometer que, em troca, seríamos amigas e ela viria morar comigo. Eu prometi, porque nunca pensei que uma rã pudesse viver fora da água.

Nesse momento, a rã tornou a bater, e cantou:

– Que coisa mais feia é essa,  
esquecer assim tão depressa  
a promessa que me fez!  
Se não quiser me ver morta,  
Abra ligeiro essa porta,  
ó filha mais nova do rei!

O rei olhou a filha severamente.

– O que você prometeu, tem que cumprir – disse. – Vá lá e abra a porta!

Ela teve que obedecer. Mal abriu a porta, a rã entrou num pulo, foi direto até a cadeira da princesa e, quando a viu sentada, pediu:

– Me ponha no seu colo!

Vendo que a filha hesitava, o rei zangou-se.

– Faça tudo o que a rã pedir – ordenou.

Mal se viu no colo da princesa, a rã pulou para a mesa dizendo:

– Puxe o seu prato mais para perto para podermos comer juntas.

Assim fez a princesa, mas todos viram que ela estava morrendo de nojo. A rã comia com grande apetite, mas a princesa a cada bocado parecia sufocar-se. Terminado o jantar, a rã bocejou dizendo:

– Estou cansada e com sono. Prepare uma cama bem quentinha para nós duas!

Ao ouvir isso, a princesa disparou a chorar. Tinha horror do corpinho gelado e úmido da rã, e não queria dormir com ela de jeito nenhum. Suas lágrimas, porém, só conseguiram aumentar a zanga do rei:

– Quando você precisou, ela te ajudou. Não pode despezá-la agora!

Não tendo outro remédio, a princesa foi para o quarto carregando a rã, que dizia estar cansada demais para subir a escada. Chegando lá, largou-a no chão e foi se deitar sozinha.

– Que é isso? – reclamou a rã.

– Você dorme no macio e eu aqui no chão duro! Me ponha na cama senão vou me queixar ao rei seu pai!

Ao ouvir isso, a princesa ficou furiosa. Agarrou a rã e atirou-a contra a parede com toda a força, gritando:

– Agora você vai ficar quieta para sempre, rã horrorosa!

E qual não foi o seu susto, ao ver a rã cair e transformar-se num príncipe de belos olhos amorosos!

Ele contou-lhe que se havia transformado em rã por artes de uma bruxa, e que ninguém, a não ser a princesa, poderia desencantá-lo. Disse também que no dia seguinte a levaria para o reino dele. Depois, com o consentimento do rei, ficaram noivos.

No outro dia, quando o Sol acordou a princesa, a carruagem do príncipe já havia chegado. Era linda! Estava atrelada a oito cavalos brancos, todos eles com plumas brancas na cabeça, presas por correntes de ouro.

Com ele veio Henrique, o fiel criado do príncipe, que, de tão triste que ficou quando seu amo foi transformado em rã, mandou prender seu coração com três aros de ferro, para que não se despedaçasse de tanta dor. Mas agora, ali estava ele com a carruagem pronta para levar seu amo de volta ao reino.

Cheio de alegria, ajudou os noivos a se acomodarem na carruagem, depois tomou seu lugar na parte de trás, e deu sinal de partida.

Já haviam percorrido um trecho do caminho, quando o príncipe ouviu um estalo muito próximo, como se alguma coisa tivesse quebrado na carruagem. Espiou pela janelinha e perguntou:

- O que foi, Henrique? Quebrou alguma coisa na carruagem?
- Não, meu senhor – e ele explicou:
  - Tamanha a dor que eu senti quando o senhor virou rã, que, com três aros de ferro, o meu coração eu prendi. Um aro rompeu-se agora, os outros dois, com certeza, vão estalar e romper-se assim que chegar a hora!

Duas vezes mais durante a viagem o príncipe ouviu o mesmo estalo. Foram os outros dois aros do coração do fiel Henrique que se romperam, deixando livre sua imensa alegria.



## AS FADAS

*Perrault*

**E**ra uma vez uma viúva que tinha duas filhas. A mais velha se parecia tanto com ela, de gênio e de cara, que quem a via, via a mãe. Eram ambas tão orgulhosas e desagradáveis que não era possível viver em sua companhia. A mais nova era o retrato do pai quanto à meiguice e à honestidade, sendo ao mesmo tempo uma das moças mais lindas que já houve no mundo. Como naturalmente amamos quem conosco se parece, a mãe era louca pela filha mais velha, e ao mesmo tempo tinha horrível aversão pela mais nova. Fazia-a comer na cozinha e trabalhar sem descanso.

Entre outras coisas, a pobre menina tinha de ir duas vezes por dia buscar água a grande distância de casa, água que ela trazia numa enorme jarra. Um dia em que estava na fonte, chegou até ela uma pobre velha que lhe pediu de beber.

– Pois não, mãezinha – disse a linda menina; e enxaguando rapidamente a jarra, tirou água do lugar mais bonito da fonte e a ofereceu à mulher, sempre segurando a jarra para que ela bebesse com mais comodidade.

Após beber disse-lhe a boa mulher:

– Sois tão bela, tão boa e tão honesta que não posso deixar de vos dar um dom (pois era uma fada que tomara a forma de uma pobre mulher da aldeia, para ver até onde ia a honestidade daquela jovem). – Concedo-vos o dom – continuou a fada – de sair da vossa boca uma flor ou uma pedra preciosa a cada palavra que disserdes.

Quando a moça chegou em casa a mãe lhe ralhou por chegar tão tarde da fonte.

– Peço-lhe perdão, minha mãe – disse a pobre menina –, pela demora.

E ao dizer tais palavras saíram-lhe da boca duas rosas, duas pérolas e dois enormes diamantes.

– Que vejo? – exclamou a mãe, espantada. – Parece que saem da tua boca pérolas e diamantes. Como é isso, minha filha? (Era a primeira vez que a chamava de “filha”.)

A pobre menina lhe contou ingenuamente tudo o que lhe havia acontecido, não sem lançar da boca uma infinidade de diamantes.

– Preciso mandar minha filha à fonte. Vamos, meu bem: vê o que sai da boca de tua irmã quando ela fala. Não gostarias de ter o mesmo dom? Não tens senão de ir à fonte tirar água; e quando uma pobre velha te pedir de beber, serve-a com a maior boa vontade.

– Seria muito bonito – respondeu a bruta – eu ir à fonte...

– Quero que vás – replicou a mãe –, e já, já.

A moça foi, mas sempre resmungando. Apanhou na prateleira o mais belo frasco de prata que havia em casa. Mal chegou à fonte, viu sair do bosque uma dama magnificamente vestida, que lhe pediu de beber. Era a mesma fada que aparecera à sua irmã, mas que tomara a aparência e vestira os trajes de uma princesa, para ver até onde chegava a grosseria daquela moça.

– Pensais que vim aqui – disse-lhe a bruta orgulhosamente – para dar-vos de beber? Que trouxe, de propósito, comigo, uma jarra de prata, só para dar-vos de beber? Aconselho-vos a beber por vós mesma, se quiserdes!

– Não és nada amável – tornou a fada sem zangar-se. – Mas porque és tão pouco serviçal, concedo-te o dom de lançares fora da boca uma serpente ou um sapo a cada palavra que disseres.

Assim que a mãe a viu chegar, exclamou:

– Então, minha filha?

– Então, minha mãe idiota? – respondeu a bruta, lançando duas víboras e dois sapos.

– Ó, céus! – gritou a mãe. – Que vejo? A culpada é tua irmã! Ela me paga! – e saiu correndo para bater na filha mais nova.

A menina fugiu, indo esconder-se na floresta próxima. O filho do rei, que regressava da caça, a encontrou, e, vendo-a tão bonita, perguntou o que fazia ali sozinha, e por que chorava.

– Ai, meu senhor! Foi minha mãe que me expulsou de casa!

E o filho do rei viu saírem-lhe da boca seis pérolas e cinco diamantes, e lhe pediu que contasse como era aquilo. Ela então lhe narrou toda a sua aventura. O filho do rei apaixonou-se por ela, e, considerando que um dom como aquele valia mais do que tudo quanto lhe pudesse trazer qualquer outro casamento, conduziu-a ao palácio de seu pai, onde a fez sua mulher.

Quanto à irmã, esta se fez odiar tanto que sua própria mãe a expulsou de casa; e a infeliz, depois de haver corrido muito sem achar ninguém que quisesse recebê-la, abandonou-se num canto do bosque, esperando a morte.

## **RAPUNZEL**

*Irmãos Grimm*

**E**ra uma vez um casal que vinha desejando um filho inutilmente. Os anos iam passando sem que seu sonho se realizasse. Afinal, chegou um dia, a mulher percebeu que Deus ouvira suas preces. Ela ia ter uma criança.

No fundo da casa deles, havia uma janelinha pela qual se avistava, no quintal vizinho, um magnífico jardim cheio das mais lindas flores e viçosas hortaliças. Mas era cercado por um muro altíssimo, que ninguém se atrevia a escalar, porque pertencia a uma feiticeira de grandes poderes e muito temida.

Um dia, espiando pela janelinha, a mulher viu no quintal vizinho um canteiro cheio dos mais belos pés de rabanete que jamais vira. Eram tão verdes e fresquinhos que dava gosto olhar, e ela sentiu um enorme desejo de comer alguns.

Cada dia que passava, seu desejo aumentava mais e, como não havia jeito de conseguir os rabanetes, foi ficando triste, abatida e com um aspecto doentio, até que um dia o marido assustou-se e perguntou:

– O que está acontecendo contigo, querida?

– Ah! – respondeu ela. – Se não comer um rabanete do jardim da feiticeira, vou morrer logo, logo!

O marido, que a amava muito, pensou: “Não posso deixar minha mulher morrer... tenho que conseguir esses rabanetes, custe o que custar!”

Quando anoiteceu, ele encostou uma escada no muro, pulou para o quintal vizinho, arrancou a toda a pressa um punhado de rabanetes, e trouxe para a mulher. Mais que depressa, ela preparou uma salada com eles, e comeu-a deliciada. Tinha um gosto tão bom, tão bom, que no dia seguinte seu desejo de comer rabanetes tornou a voltar, e muito mais forte ainda. Para sossegá-la, o marido prometeu-lhe que traria mais alguns do jardim da feiticeira e, quando a noite chegou, pulou novamente o muro. Porém, mal pisou o chão do outro lado, levou um tremendo susto: de pé, diante dele, estava a feiticeira.

– Como se atreve a entrar no meu quintal como um ladrão, para roubar meus rabanetes? – perguntou ela com os olhos chispantes de raiva. – Vai ver só o que te espera!

– Oh! Tenha piedade! – implorou o homem. – Só fiz isso porque fui obrigado! Minha mulher viu pela janela os seus rabanetes, e sentiu tanta vontade de comê-los, que morrerá na certa, se eu não levar alguns!

A feiticeira se acalmou e disse:

– Se é assim como diz, dou-lhe a permissão de levar quantos rabanetes você quiser, mas com uma condição: tem que me dar a criança que sua mulher vai ter. Cuidarei dela como se fosse sua própria mãe, e nada lhe faltará.

O homem estava tão apavorado que concordou. Pouco tempo depois, a criança nasceu. Era uma menina. A feiticeira surgiu no mesmo instante, deu-lhe o nome de *Rapunzel* e levou-a embora.

*Rapunzel* cresceu e se tornou a mais linda criança debaixo do sol. Quando fez doze anos, a feiticeira trancou-a no alto de uma torre no meio de uma floresta. A torre não possuía nem escada, nem porta, mas apenas uma janelinha no seu ponto mais alto. Sempre que a velha desejava entrar, ficava embaixo da janela, e gritava:

– *Rapunzel, Rapunzel!*

*Joga abaixo tuas tranças!*

*Rapunzel* tinha magníficos cabelos compridos e finos como fios de ouro. Quando ouvia o chamado da velha, ela abria a janela, desenrolava as tranças e jogava-as para fora. As tranças caíam vinte metros abaixo, e por elas a feiticeira subia.

Alguns anos depois, aconteceu que o filho do rei, cavalgando pela floresta, passou perto da torre. Então ouviu um canto tão bonito que parou para escutar. Era *Rapunzel* que, para espantar sua solidão, cantava para si mesma com sua doce voz. O príncipe quis subir até ela, e procurou uma porta na torre, mas não encontrou nenhuma. Então voltou para casa. Mas o canto, tocou seu coração de tal maneira, que todos os dias ele voltava para a floresta para ouvi-lo. Numa dessas vezes, quando descansava atrás de uma árvore, viu a feiticeira aproximar-se da torre, e gritar:

– *Rapunzel, Rapunzel!*

*Joga abaixo tuas tranças!*

Então a menina jogou para baixo suas tranças, e a feiticeira subiu.

“É essa a escada pela qual se sobe?”, pensou o príncipe. “Pois eu vou tentar a sorte...”.

No dia seguinte, quando escureceu, ele se aproximou da torre e, bem debaixo da janelinha, gritou:

– *Rapunzel, Rapunzel!*

*Joga abaixo tuas tranças!*

Imediatamente as tranças caíram pela janela abaixo, e ele subiu.

*Rapunzel* ficou muito assustada quando o viu entrar, porque jamais tinha visto um homem. Mas o príncipe falou-lhe com muita doçura e contou como seu coração ficara transtornado desde que a ouvira cantar, e viera porque não teria mais sossego enquanto não a conhecesse.

*Rapunzel* foi se acalmando, e quando ele lhe perguntou se o aceitava como marido, reparou que ele era jovem e belo, e pensou: “Ele é mil vezes preferível à velha senhora...”. E pondo a mão dela sobre a dele, respondeu:

– Sim! Eu quero ir com você! Mas não sei como descer... Sempre que vier me ver, traga uma meada de seda. Com ela vou trançar uma escada e quando ficar pronta, eu desço, e você me leva no seu cavalo.

E combinaram que só deveriam se encontrar ao cair da noite, porque a velha costumava vir durante o dia. Assim foi, e a feiticeira nada percebeu, até que um dia *Rapunzel* perguntou sem querer:

– Diga-me, senhora, como é que lhe custa tanto subir, enquanto o jovem filho do rei chega aqui num instantinho?

– Ah, menina ruim! – gritou a feiticeira. – Pensei que tinha isolado você do mundo, e você me engana! – E na sua fúria, agarrou *Rapunzel* pelos cabelos e esbofeteou-a. Depois, com a outra mão, pegou uma tesoura e chap, chap!... Cortou-lhe as tranças tão bonitas, deixando-as cair no chão. E foi tão desumana, que levou a pobre menina para um deserto e abandonou-a ali, para que passasse privações e sofresse.

Na tarde do mesmo dia em que *Rapunzel* foi expulsa, a feiticeira prendeu as tranças cortadas num gancho da janela, e quando o príncipe veio e chamou:

– *Rapunzel, Rapunzel!*

*Joga abaixo tuas tranças!*

Ela deixou as tranças caírem para fora e ficou esperando. Quando ele entrou, quem encontrou não foi sua querida *Rapunzel*, mas a feiticeira. Com um olhar chamejante de ódio, ela gritou zombeteira:

– Ah, ah! Você veio buscar sua amada? Pois a linda avezinha não está mais no ninho, nem canta mais! O gato apanhou-a, levou-a, e agora vai arranhar os seus olhos! Nunca mais você verá *Rapunzel*! Ela está perdida para você!

Ao ouvir isso, o príncipe ficou fora de si, e no seu desespero atirou-se pela janela. Não morreu, mas caiu sobre espinhos que furaram seus olhos e ficou cego. Então ficou perambulando pela floresta, alimentando-se apenas de frutos e raízes, sem fazer outra coisa que lamentar-se e chorar a perda da esposa tão querida.

Passaram-se alguns anos e um dia, por acaso, chegou ao deserto onde, na maior tristeza, vivia *Rapunzel* com seus filhos gêmeos, um menino e uma menina, que haviam nascido ali. Então, ouvindo uma voz que lhe pareceu familiar, o príncipe caminhou na direção de *Rapunzel*. Quando se aproximou, ela reconheceu-o e atirou-se ao seu pescoço a chorar. Duas de suas lágrimas molharam os olhos dele e, no mesmo instante, ficaram claros novamente. O príncipe recuperou a visão e ficou enxergando tão bem quanto antes.

Então levou *Rapunzel* e as crianças para o seu reino, onde foram recebidos com grande alegria. Ali viveram felizes e contentes.

## CHAPEUZINHO VERMELHO

Irmãos Grimm

**E**ra uma vez uma menina tão encantadora e meiga, que não havia quem não gostasse dela. A avó, então, a adorava, e não sabia o que inventar para agradá-la.

Um dia presenteou-a com um chapeuzinho de veludo vermelho que agradou tanto à menina, que ela não quis mais saber de usar outro. Desde então, só a chamavam de *Chapeuzinho Vermelho*.

Certa manhã, a mãe chamou-a e disse:

– Filha, leve esse pedaço de bolo e esta garrafa de vinho para a sua avó que está doente e fraquinha. Vá logo, antes que fique tarde e esfrie. Não deixe o caminho e não invente de correr pela mata. Você pode cair, quebrar a garrafa e a vovó ficar sem o vinho. Chegando lá, não se esqueça de lhe dar o bom-dia, e nada de mexer nos guardados da sua avó.

– Não se preocupe, mamãe, que eu faço tudo direitinho – prometeu a menina. E, pegando a garrafa de vinho e o bolo, despediu-se e saiu.

A avó morava a uma meia hora distante da aldeia, no meio de uma floresta. Mal entrou na mata, a menina encontrou-se com o lobo. Porém, como não o conhecia, nem sabia o bicho malvado que ele era, não sentiu medo.

– Bom dia, *Chapeuzinho Vermelho*! – cumprimentou o lobo.

– Bom dia, lobo!

– Aonde vai assim tão cedinho?

– Vou à casa da minha avó.

– E o que vai levando no seu avental?

– É uma garrafa de vinho e um pedaço de bolo que a mamãe fez ontem. A vovó está doente e fraquinha. Precisa comer bem para sarar logo.

– E sua avó mora longe?

– A uns vinte minutos daqui. A casa dela fica à sombra de três grandes carvalhos e é cercada por uma sebe de aveleiras.



O lobo pensou: “Ela é jovenzinha... tem a carne mais macia que a da avó... fica para a sobremesa...”. E, por algum tempo, acompanhou a menina conversando com ela.

– Já reparou nas flores lindas que há por aqui, *Chapeuzinho Vermelho*? Não está ouvindo os passarinhos cantando tão bonito? Que é isso, menina! Só anda olhando para frente!

*Chapeuzinho Vermelho* olhou para cima, viu o Sol piscando ao atravessar a irrequieta ramaria, fazendo cintilar as flores de tão variadas cores que havia por ali, e pensou: “A vovó bem que gostaria de ganhar um ramo de flores fresquinhas... vou colher algumas... ainda é cedo, tenho tempo de sobra...”. E, deixando o caminho, entrou na mata. Sempre que apanhava uma flor, avistava mais ao longe outra mais bonita, e ia atrás dela. Assim, foi se embrenhando pela floresta. Enquanto isso, o esperto lobo chegou numa disparada na casa da avó da menina e já estava batendo na porta.

– Quem está aí? – perguntou a velhinha.

O lobo disfarçou a voz:

– Sou eu, *Chapeuzinho Vermelho*! Vim trazer um pedaço de bolo e uma garrafa de vinho.

– Vá entrando, que a porta está encostada. Não me levanto porque estou muito fraca.

O lobo entrou, e sem lhe dar tempo de dizer um ai, engoliu-a. Depois vestiu as roupas dela, pôs sua touca de dormir, deitou-se na cama, fechou o cortinado, e ficou esperando *Chapeuzinho Vermelho*.

E, todo esse tempo, a menina na mata colhendo flores. Foi só quando juntou tantas, que mal podia segurar, que se lembrou da avó. Então retomou o caminho para casa dela. Lá chegando, encontrou a porta aberta e assustou-se.

“O que será que está acontecendo?”, pensou. “Nunca senti um medo assim, na casa da vovó...”. E ela chamou alto:

– Vovó! Bom dia! – e como ninguém respondeu, foi até a cama e abriu o cortinado.

A avó estava lá, com sua touca de dormir escondendo parte do rosto. Estava tão diferente...

– Vovó! Por que a senhora tem orelhas tão grandes?

– É para te ouvir melhor.

- Vovó! Por que a senhora tem olhos tão grandes?
- É para te ver melhor.
- E suas mãos, vovó, por que são tão grandes?
- É para te agradar melhor.
- Credo, vovó! Por que a senhora tem essa boca enorme e tão horrível?
- É para te comer melhor! – nem bem acabou de dizer isso, o lobo saltou

sobre a menina e engoliu-a. Depois, satisfeito o apetite, deitou-se novamente e adormeceu.

Não demorou muito, estava roncando tão alto, que um caçador, que passava por perto, escutou. “Que ronco mais esquisito”, pensou. “A velha deve estar passando mal... Vou lá ver”. E, entrando na casa, foi até a cama e viu o lobo.

– Ah! É você que está aí, seu patife! Enfim te achei! – e apontando-lhe a espingarda, já ia lhe mandando um tiro, quando se lembrou que talvez ele tivesse engolido a velhinha e, se ela ainda estivesse viva, poderia salvá-la. Assim, preferiu abrir a barriga do lobo, aproveitando o seu sono profundo. Puxou o facão da cinta, começou a cortar, e logo viu um *Chapeuzinho Vermelho*. Quando o corte ficou maior, a menina pulou fora exclamando:

– Credo! Como estava escuro dentro da barriga do lobo! Quase morri de medo!

Logo a seguir apareceu a avó. Ela ainda estava viva, porém mal podia respirar. *Chapeuzinho Vermelho* não perdeu tempo. Saiu correndo, apanhou duas pedras grandes que estavam lá fora e colocou-as dentro da barriga do lobo. Depois costurou a barriga dele.

Quando o lobo acordou e viu o caçador, tentou fugir. Mas as pedras pesavam demais, suas pernas não agüentaram, ele caiu e morreu.

Todos ficaram aliviados e felizes. O caçador esfolou o lobo e se foi embora levando a pele. A avó comeu o bolo, bebeu o vinho que a neta lhe trouxe e sentiu-se bem melhor. *Chapeuzinho Vermelho* deu graças a Deus por estar viva e prometeu a si mesma nunca mais se desviar do caminho, nem andar sozinha pela mata, se a mãe dela proibisse.

## OS MÚSICOS DE BREMEN

*Irmãos Grimm*

**E**ra uma vez um burro que durante anos e anos serviu ao moleiro seu dono, carregando pesadas sacas de grãos. Nessa faina, foi envelhecendo, suas forças enfraquecendo, até que um dia moleiro pensou: “Esse aí não serve mais pra nada... O melhor é mata-lo, vender sua pele e arranjar um burrico mais jovem”.

O burro não ficou sabendo disso, mas percebeu que a sua situação estava perigando e decidiu: “Vou para Bremen. Lá, poderei ganhar a vida como músico”. E saiu pela estrada, descansando aqui, comendo um capinzinho ali, até que encontrou um cão de caça estirado no caminho, ofegando como se tivesse corrido quilômetros e quilômetros.

– Que é isso, companheiro? Por que está assim tão esbaforido?

– Ai! Ai! – gemeu o cão. – Meu dono resolveu acabar comigo, porque estou velho e não posso mais tomar parte nas caçadas. Fugi e não sei o que vai ser de mim!

– Venha comigo! Estou indo para Bremen e, lá, vou ser músico. Nós dois podemos formar uma dupla. Eu toco alaúde e você, bumbo. Gostando da idéia, o cão acompanhou-o. Mais adiante, encontraram um pobre gato com a cara mais triste que uma semana de chuva.

– Que cara é essa, meu amigo! – exclamou o burro. – Por que está assim tão sorumbático?

– Que cara queria que eu fizesse? – e o gato contou: – Minha dona resolveu me afogar, porque estou velho, meus dentes estão gastos, e prefiro ficar ronronando ao pé do fogo em vez de caçar ratos. Então fugi e não sei mais o que fazer.

– Tenho uma ótima idéia! Venha com a gente. Vamos para Bremen, onde poderemos ganhar a vida como músicos. Você, que é especialista em serenatas noturnas, vai ajudar muito.

O gato entusiasmou-se e acompanhou-os. Mais adiante, passaram por um sítio e viram um galo empoleirado na porteira, cantando desesperadamente com quantas forças tinha.

– Pare com isso! – pediu o burro.

– Seus gritos varam a alma da gente! Por que canta assim?

– É o meu jeito de profetizar bom tempo – explicou o galo. – Hoje é dia da minha dona lavar as fraldinhas do bebê e tem que ter sol para seca-las. Mas amanhã... Amanhã é domingo, ela vai receber convidados para o almoço e, pobre de mim! Vou ser servido assado. Estou cantando pela última vez porque hoje à noite vou ser degolado!

– Deixe disso, Crista-Vermelha! – e o burro convidou: – Venha com a gente! Vamos para Bremen, e lá, com sua bela voz, podemos formar um conjunto musical que vai ser um sucesso!

O alo aceitou a proposta. Agora eram quatro a caminho de Bremen. Mas não era possível chegar lá num dia. Quando a noite veio, eles se acharam numa floresta e resolveram acampar ali. O burro e o cão de caça deitaram-se ao pé de uma grande árvore. O gato e o galo acomodaram-se nos seus galhos. O galo escolheu um bem alto, onde se sentiu mais seguro. Antes de dormir, olhou a sua volta em todas as direções e descobriu uma luzinha brilhando à distância. Todo alvoroçado, avisou os companheiros:

– Estou vendo uma luzinha brilhando ao longe! Só pode ser uma casa!

O burro levantou-se prontamente.

– Vamos pra lá, minha gente, que esta pousada é bem ruizinha!

– Quem sabe se vou encontrar lá um osso com um pouquinho de carne? – disse o cão.

– E um calorzinho ao pé do fogão – ajuntou o gato.

E, andando em direção à luz, chegaram a uma casa toda iluminada. O burro, que era o mais alto da turma, aproximou-se da janela e espiou.

– O que você está vendo, Mestre Burro? – perguntou o galo.

– O que estou vendo? Pois uma mesa coberta de deliciosas comidas e bebidas e, ao redor dela, um bando de ladrões se regalando!

– A gente é que devia estar lá – observou o gato.

– Já vamos cuidar disso!

Assim dizendo, o burro reuniu os companheiros para discutir a melhor maneira de expulsar os ladrões. Depois de alguns cochichos e tudo combinado, entraram em ação. O burro apoiou as patas dianteiras no peitoril da janela, o cachorro subiu nas costas dele, o gato pulou para as costas do cachorro e, por último, o galo voou para a cabeça do gato. Depois, a um sinal, começou a função. Miados, latidos, zurros e cocoricós irromperam numa barulheira infernal, fazendo tremer a vidraça, que se abriu de supetão. Os ladrões fugiram de cabelo em pé, acreditando que um bando de almas penadas tivesse invadido a casa. A pressa foi tanta, que num piscar de olhos estavam no meio da mata, de olhos arregalados, a tremer como folhas.

Donos do terreiro, os quatro amigos sentaram-se à mesa e devoraram tudo o que restou, como se estivessem em jejum há mais de um mês. Depois apagaram as luzes e foram dormir, cada um de acordo com o seu gosto. O burro deitou-se numas palhas no pátio, o gato, ao lado das cinzas do fogão, o cachorro, atrás da porta e o galo empoleirou-se numa viga do telhado. Cansados de tanta tropelia, adormeceram na hora.

Nesse ínterim, os ladrões perceberam que tudo parecia em paz. O chefe achou que se haviam assustado sem motivo e mandou um de seus homens ir lá investigar.

Encontrando tudo tranqüilo, o enviado foi confiadamente até a cozinha acender uma luz e aproximou um fósforo de duas brasinhas que luziam no fogão. Estas, porém, nada mais eram que os olhos chamejantes do gato, que, não gostando da brincadeira, pulou na cara dele arranhando-a com fúria. O coitado tratou de fugir pela porta dos fundos, mas não passou por ela sem levar do cachorro uma boa mordida na perna. E, lá fora, o burro ajudou-o a fugir mais depressa, com um belo coice. Então, o galo, que acordou com a confusão, voou para o telhado e cantou muito bem disposto: – Quiquiriqui!

Em desabalada carreira, o ladrão foi parar diante do seu chefe e, quase num desmaio, contou:

– Ai, meu chefe! Uma bruxa horrível está morando lá. Mal entrei, saltou sobre mim e me arranhou a cara toda! Depois, um homem enorme saiu de trás da porta e me espetou a faca na perna. Corri para o pátio, e um monstro negro que lá me esperava me deu uma bordoadada que me fez voar longe. E um juiz, sentado no

telhado, começou a gritar: “Peguem esse patife! Peguem esse patife!”. Nem sei como cheguei aqui!

Depois do que ouviram, os ladrões perderam toda a vontade de retornar à casa. Preferiram se estabelecer em outras paragens.

Mas os músicos... Ah! Gostaram tanto do lugar que desistiram de ir para Bremen.

Pelo que eu sei, ainda estão morando lá.

## *O GATO DE BOTAS*

*Perrault*

Um moleiro só deixou por herança a seus três filhos um moinho, um asno e um gato.

A partilha não demorou a ser feita: o mais velho ficou com o moinho, o segundo com o asno e o mais jovem não teve senão o gato.

Ele não se consolava de ter tido um tão pobre quinhão.

– Meus irmãos poderão ganhar a vida honestamente, se trabalharem juntos – dizia. – Quanto a mim, depois de ter comido o meu gato e feito um agasalho com a sua pele, será inevitável que morra de fome.

O gato, que ouvia esse discurso sem parecer estar escutando, disse com um ar sensato:

– Não se aflija, senhor meu dono. Basta que me dê um saco e me mande fazer um par de botas, para eu ir ao mato sem me arranhar, e verá que não foi tão mal aquinhoado como pensa.

Embora o dono não fizesse grande fé naquilo, lembrou-se de quando o gato se pendurava pelos pés para agarrar os ratos ou quando se escondia entre os sacos de farinha, para se fingir de morto, enfim, das mil artimanhas que já o tinha visto armar. E não desacreditou da possibilidade de ser socorrido na sua miséria.

Assim que o gato teve o que tinha pedido, enfiou animosamente as botas e, pondo o saco no pescoço, foi-se em direção a um campo onde havia grande número de coelhos.

Tinha posto farelo no saco e, assim que chegou, estendeu-se no chão, como se não estivesse vivo.

Esperava que algum jovem coelho, pouco instruído ainda das malícias deste mundo, viesse meter a cabeça no saco para comer o que estava dentro.

Apenas se tinha deitado, seu desejo foi atendido.

Um jovem estabonado entrou no saco e Mestre Gato, puxando imediatamente os cordões, prendeu-o e matou-o sem misericórdia.

Todo orgulhoso da sua presa, dirigiu-se ao castelo do Rei e pediu para lhe falar. Foi levado aos aposentos de Sua Majestade, onde fez uma grande reverência e disse:

– Eis, Majestade, um coelho de granja, que o senhor Marquês de Carabas me encarregou de vos presentear, de sua parte.

Marquês de Carabas era como lhe tinha dado na veneta nomear o seu dono.

– Dize a teu dono que eu lhe agradeço e que ele me deu grande prazer – respondeu o Rei.

Uma outra vez, Mestre Gato escondeu-se num trigal, mantendo sempre o saco aberto. Assim que duas perdizes entraram nele, os cordões foram puxados e elas ficaram presas.

Foi imediatamente presenteá-las ao Rei, como havia feito com o coelho. O Rei recebeu de novo, com agrado, as duas perdizes e mandou dar de beber ao gato.

Este continuou assim, durante dois ou três meses, a levar ao castelo a caça que dizia ser presente do Marquês.

Um dia, sabendo que o Rei deveria ir passear às margens do rio, com sua filha, a mais bela Princesa do mundo, disse a seu dono:

– Senhor, se quiser seguir o meu conselho, sua fortuna está feita: basta ir banhar-se no rio, no ponto que mostrarei. O resto, deixe por minha conta.

O Marquês de Carabas fez o que seu gato lhe aconselhava, sem saber para que aquilo serviria.

Enquanto se banhava, o Rei veio a passar e o gato pôs-se a gritar com todas as forças:

– Socorro, socorro, o Senhor Marquês de Carabas está se afogando!

Ouvindo os gritos, o Rei pôs a cabeça na janela da carruagem. Reconhecendo o gato, que tantas vezes lhe tinha levado presentes, e ordenou a seus guardas:

– Vão depressa socorrer o Senhor Marquês de Carabas!

Enquanto o pobre Marquês era retirado do rio, o gato aproximou-se da carruagem e disse ao Rei:

– Quando meu dono se banhava, chegaram ladrões, que levaram suas roupas. Tentei, de todas as maneiras, impedir o roubo, mas nada consegui.

Na verdade, o malandro as havia escondido embaixo de uma grande pedra.

O Rei ordenou imediatamente aos oficiais da sua rouparia:



– Vão buscar uma de minhas roupas mais bonitas, para o Senhor Marquês de Carabas.

As bonitas roupas fizeram sobressair a boa aparência do Marquês, que era belo e bem-apessoado.

O Rei fez-lhe mil gentilezas e a filha do Rei achou-o muito a seu gosto. Ele só precisou lançar-lhe uns dois ou três olhares ternos e muito respeitosos: ela ficou loucamente apaixonada.

O Rei convidou-o a subir à carruagem e tomar parte no passeio.

O gato, encantado de ver que seu plano começava a dar certo, tomou a dianteira. Tendo encontrado camponeses que ceifavam um prado, disse-lhes:

– Brava gente que ceifais, se não disserdes ao Rei que o prado que estais ceifando pertence ao Senhor Marquês de Carabas, sereis todos picados miudinho, como carne de rechear pastel.

O Rei não deixou de perguntar aos ceifadores a quem aquele prado.

– Ao Senhor Marquês de Carabas – disseram todos juntos, porque a ameaça do gato lhes havia dado medo.

– Vós tendes aí uma bela herança – disse o Rei ao Marquês de Carabas.

– É um prado que rende abundantemente todos os anos, Majestade – respondeu o Marquês.

Mestre Gato, que ia sempre na frente, encontrou semeadores e lhes disse:

– Brava gente que semeais, se não disserdes ao Rei que essa sementeira pertence ao Senhor Marquês de Carabas, sereis todos picados miudinhos como carne de rechear pastel.

O Rei, que passou pouco depois, quis saber a quem pertenciam todos aqueles campos que via.

– Ao Senhor Marquês de Carabas – responderam os semeadores.

E o Rei se congratulou de novo com o Marquês.

O gato, que ia adiante da carruagem, dizia sempre a mesma coisa a todos que encontrava. E o Rei estava espantado com os grandes bens que o Senhor Marquês de Carabas possuía.

Mestre Gato chegou enfim a um belo castelo, cujo dono era um Ogro. Era o mais rico Ogro que já se tinha visto, porque todas as terras por onde o Rei havia passado pertenciam ao seu castelo.

O gato tivera o cuidado de se informar sobre quem era esse Ogro e o que sabia fazer. Pediu para lhe falar, dizendo:

– Não quis passar perto do castelo de tão importante Senhor, sem ter a honra de reverenciá-lo.

O Ogro recebeu-o tão educadamente como é possível a um Ogro, isto é, mais ou menos educadamente. Mestre Gato foi direto ao assunto:

– Afirmaram-me que vós tendes o dom de vos transformar em qualquer espécie de animal – disse. – Que vós podeis, por exemplo, transformar-vos em leão, em elefante. Isso é verdade?

– É verdade – respondeu o Ogro, bruscamente. – E para lhe mostrar, você vai me ver virar leão.

O gato ficou tão apavorado ao ver um leão diante dele que, de um salto, ganhou os telhados. (Não sem perigo, por causa das suas botas, que não valiam nada para andar sobre telhas.)

Algum tempo depois, tendo visto que o Ogro tinha deixado a forma de leão, desceu e confessou que tivera bastante medo.

– Garantiram-me também – disse ele – que vós podeis tomar a forma dos animais mais pequeninos, por exemplo, um rato, um camundongo. Eu vos confesso que considero isso totalmente impossível.

– Impossível!? – replicou o Ogro. – Você vai ver.

E sem perda de tempo, transformou-se em um camundongo, que se pôs a correr pelo chão. Nem bem o gato o enxergou, jogou-se sobre ele e comeu-o.

Entretanto o Rei que, ao passar, vira o belo castelo do Ogro, quis entrar lá.

O gato ouviu o ruído da carruagem, rodando sobre a ponte levadiça, e correu ao seu encontro:

– Seja Vossa Majestade bem-vinda ao castelo do Senhor Marquês de Carabas – disse.

– Como, Senhor Marquês, também este castelo é vosso? – espantou-se o Rei. – Não se pode imaginar nada mais belo do que esse pátio e todas estas construções que o cercam. Vamos visitá-las, agora mesmo, por favor.

O Marquês deu a mão à jovem Princesa e, seguindo o Rei que subia primeiro, chegaram a uma grande sala, onde encontraram uma magnífica refeição.

O Ogro tinha mandado prepará-la para alguns amigos, que deveriam vir visitá-lo naquele dia, mas que não haviam ousado entrar, sabendo da presença do Rei.

O Rei estava tão encantado com as boas qualidades do Senhor Marquês de Carabas, como sua filha, que estava louca por ele. Vendo os numerosos bens que possuía, disse-lhe, depois de ter bebido cinco ou seis copos:

– Não depende senão de vós, Senhor Marquês, tornar-vos meu genro.

O Marquês, fazendo grandes reverências, aceitou a honra e, naquele mesmo dia, desposou a Princesa.

O gato tornou-se um grande Senhor e não correu mais atrás dos camundongos senão para se divertir.

## ***A CASA DA FLORESTA***

*Irmãos Grimm*

**N**uma cabana, à beira de uma grande floresta, vivia um lenhador com a mulher e três filhas. Um dia, de manhãzinha, ao sair para o trabalho, recomendou à mulher:

– Mande a menina mais velha levar o meu almoço, porque hoje vou voltar muito tarde. Vou levando um saco de lentilhas para ir marcando o caminho, e ela me encontrará facilmente.

Assim foi. O sol já estava alto quando a moça saiu com o almoço do pai, seguindo as lentilhas pelo chão. A certa altura, porém, parou desorientada. As lentilhas haviam sumido! Os pássaros da mata, pardais, tentilhões, cotovias, melros e outros haviam dado cabo delas. Então, foi andando sem destino, até que a noite a surpreendeu, assustando-a com sua escuridão, pios de corujas, sussurros de galhos e mil outros misteriosos rumores noturnos. Com muito medo, continuou andando, até que avistou uma luzinha brilhando entre as árvores. “Deve haver gente morando lá”, pensou. “Com certeza me darão abrigo”. E, apressando os passos, depressa lá chegou.

Era uma casa velha com jeito de mal-assombrada. Bateu na porta e uma voz rouca ordenou:

– Entre!

Ela entrou e viu um velho sentado à mesa, o rosto encovado apoiado numa das mãos, e a barba compridíssima descendo pelo peito abaixo, indo acabar entre seus pés. Aquecendo-se ao lado da lareira, estavam um galo, uma galinha e uma vaca malhada. Contou ao velho o que havia acontecido e pediu pousada por aquela noite.

Ele virou-se para os animais e perguntou:

- Minha vaquinha malhada,  
Meu galo e minha galinha,  
Que acham vocês, minha gente?  
Deixo ficar a mocinha?

A resposta foi um “cluc! cluc!” que queria dizer “Por nós está tudo bem”. Então o velho disse à moça: – Vá para a cozinha e prepare uma boa ceia. Lá encontrará tudo o que precisa. Ela obedeceu. Encontrou na cozinha uma grande variedade de alimentos, cozinhou uma boa refeição para ela e o velho, mas nem pensou nos bichos. Tudo pronto, levou a ceia para a mesa, sentou-se diante do velho e comeu até sentir-se satisfeita. Então, levantou-se e disse:

– Podem me dizer onde vou dormir? Estou morrendo de sono!

Os animais responderam amuados:

– Durma onde quiser

Que isso é problema seu!

Você não lembrou da gente

Quando comeu e bebeu!

Mas o velho informou:

– Suba aquela escada e lá em cima encontrará um quarto com duas camas. Afofe os colchões, arrume as camas com lençóis limpos e durma na do canto.

Assim fez ela e, sem esperar pelo velho, deitou-se na cama do canto e num instante adormeceu. Passado um tempinho, chegou o velho segurando a barba numa das mãos e uma luz na outra. Aproximou-se da moça, iluminando o rosto dela e sacudiu a cabeça ao vê-la profundamente adormecida. Depois, abrindo um alçapão debaixo da cama, deixou-a cair no porão.

Enquanto isso, o lenhador chegou em casa tarde da noite e ralhou com a mulher:

– Você não mandou a menina me levar o almoço! Isso é lá coisa que se faça? Estou sem comer até agora!

– Não tenho culpa! – disse ela. – A menina saiu de casa com o almoço e deve ter se perdido. Mas logo estará de volta – e serviu-lhe uma boa ceia.

No dia seguinte, antes de sair para o trabalho, o lenhador avisou à mulher que só voltaria ao cair da noite e pediu-lhe para mandar a segunda das filhas levar-lhe o almoço.

– Desta vez, levo um saco de grãos de milho para ir espalhando pelo caminho – disse. – São maiores que as lentilhas, a menina poderá vê-los mais facilmente e não vai se perder. Ao meio-dia, pois, a outra filha saiu levando o almoço do pai, sempre acompanhando os grãos de milho pelo chão. Porém, num certo

ponto do caminho, os grãos se acabaram e ela parou sem saber para onde se virar. É que, como da outra vez, foram comidos pelos passarinhos. Então, ficou perambulando pela mata até anoitecer e, assim como a irmã, chegou à casa do velho e lhe pediu abrigo por aquela noite.

O velho consultou os animais:

- Minha vaquinha malhada,  
Meu galo e minha galinha,  
Que acham vocês, minha gente?  
Deixo ficar a mocinha?

E eles responderam: “cluc! cluc!” e tudo aconteceu como na noite anterior. Depois de ter preparado uma boa refeição, a moça comeu e bebeu na companhia do velho, sem se preocupar com os animais. E quando quis saber onde iria dormir, eles responderam irritados:

- Durma onde quiser  
Que isso é problema seu!  
Você não lembrou da gente  
Quando comeu e bebeu!

E o velho informou onde ficava o quarto e o que devia fazer.

Um pouco mais tarde, ele entrou no quarto, e vendo a moça adormecida balançou a cabeça como da outra vez, abriu o alçapão e a fez despencar no porão.

No terceiro dia, o lenhador disse à mulher:

– Hoje também vou chegar só a noite. Mande a caçula me levar o almoço. Ela é mais sensata e não vai se distrair à toa como as irmãs.

– Então vou perder também a minha caçula? – protestou a mulher, que estava preocupadíssima com as filhas mais velhas.

– Descanse, mulher! A nossa caçula é esperta e ajuizada. Além disso, vou marcar o caminho com feijões, que são maiores que os grãos de milho, mais fáceis de serem vistos.

Assim, quando o sol estava a pino, a filha mais moça do lenhador saiu com sua cesta, seguindo os feijões pelo caminho. Tudo ia indo muito bem quando,

de repente, não viu mais nenhum. Dessa vez, foram as pombas silvestres que se encarregaram de dar um sumiço neles. Sem saber o que fazer, a mocinha foi andando a esmo, pensando no pai, que novamente iria ficar sem jantar, e no sofrimento da mãe, caso ela não retornasse. Quando a noite chegou, viu a mesma luzinha que as irmãs haviam visto e, caminhando na sua direção chegou à casa do misterioso velho, a quem pediu abrigo.

Como da outras vezes, ele perguntou aos animais:

- Minha vaquinha malhada,  
Meu galo e minha galinha,  
Que acham vocês, minha gente?  
Deixo ficar a mocinha?

Veio a resposta de sempre: “cluc! cluc!”, que queria dizer: “tudo bem!”.

A moça aproximou-se deles, acariciou o galo e a galinha, beijou a vaca na testa e foi para a cozinha preparar a ceia. Quando ficou pronta, levou-as para a mesa e serviu o velho. Mas, em vez de servir-se também, disse:

– Não espere por mim, meu senhor. Antes de comer, quero cuidar dos animais – e, voltando para a cozinha, trouxe bastante milho para o galo e para a galinha, e uma braçada de feno para a vaca, dizendo:

– Bom apetite, meus amiguinhos! Se tiverem sede, aqui está um balde cheio de água fresca. – Só depois disso, é que sentou-se à mesa e comeu. Não demorou muito, a vaca começou a pestanejar, o galo e a galinha se ajeitaram para dormir. Sentindo sono também, ela perguntou:

- E agora? Podemos ir todos dormir?

O velho piscou um olho para os animais e perguntou:

- Minha vaquinha malhada,  
Meu galo e minha galinha,  
Que acham vocês, minha gente?  
Pode ir dormir a mocinha?

E eles responderam alegremente:

- Você comeu e bebeu  
Sem se esquecer de ninguém  
Que os anjos velem o seu sono,  
Boa noite, durma bem!

Ela sorriu para eles, subiu a escada e fez o que o velho mandou: afofou os colchões e arrumou as camas com lençóis limpos. Depois, sentou-se numa delas e esperou. O velho chegou logo em seguida e, sem dizer nada, deitou-se na outra cama, estendeu a barba sobre o lençol, bem esticadinha até a ponta dos pés, fechou os olhos e dormiu. Então, ela fez suas orações, deitou-se também e tranqüilamente adormeceu. Seu sono, porém, durou só até a meia-noite.

Exatamente nessa hora, acordou com estranhos ruídos. Os cantos do quarto estalavam, as portas se abriam e fechavam batendo de encontro à parede, as vigas do teto gemiam como se estivessem sendo arrancadas e, de repente, o estrondo da escada desabando, foi como se a casa inteira tivesse desmoronado. Depois tudo se aquietou. Passado o susto, vendo que nada lhe havia acontecido, a mocinha acreditou ter tido um pesadelo e tornou a adormecer.

No outro dia, acordou com o sol batendo no seu rosto e não pôde acreditar no que viu. Estava num quarto muito grande e tudo ao seu redor era um deslumbramento. Nas paredes revestidas de seda verde cintilavam flores bordadas a ouro. Sua cama era de marfim, e cortinas de veludo pendiam do dossel. Ao lado dela, sobre uma poltrona, estava um par de pantufas bordadas com pérolas. “Estou sonhando”, pensou. Foi quando entraram alegremente três criados ricamente vestidos, querendo saber quais eram suas ordens. E, diante do ar assombrado da moça, um deles mugiu, o outro fez “quiriquiqui!” e o terceiro cacarejou. Então compreendeu que eram a vaca, o galo e a galinha desencantados e, olhando a sua volta, procurou a cama do velho. Lá estava ela, porém quem a ocupava não era um velho. Era um desconhecido jovem e belo que nesse momento acordou e, levantando-se, aproximou-se dela e disse:

– Sou filho de um rei. Fui enfeitiçado por uma bruxa e condenado a viver na floresta sob a forma de um velho, tendo por companhia apenas meus três criados transformados em animais. O encantamento só seria desfeito quando uma jovem de tão bom coração como o seu passasse uma noite comigo e tratasse os animais tão bem quanto a mim. Essa jovem foi você. À meia-noite, fomos salvos, e a velha casa transformou-se novamente no meu palácio real – assim falando, beijou-a e ordenou aos criados:

– Um de vocês vai ajudar minha noiva a se preparar para o casamento. Os outros pegam a carruagem e vão buscar seus pais para a festa.

– Mas onde estão minhas irmãs? – perguntou a moça ansiosa.



– Estão trancadas no porão. Amanhã, serão levadas de volta para a floresta, onde vão trabalhar para um carvoeiro até deixarem de ser egoístas e aprenderem a amar e cuidar bem dos animais. – E, percebendo a tristeza da moça, o príncipe garantiu-lhe que seria por pouco tempo e para o bem delas. E, de fato, assim foi.

## ANEXOS C: TRANSCRIÇÕES DOS EPISÓDIOS DE DISCUSSÃO DE HISTÓRIAS

### TRANSCRIÇÃO DOS EPISÓDIOS DE DISCUSSÃO DA PRIMEIRA AULA

Conto: *Mãe Nevada*

Data: 18/10/00

#### Discussão de pré-contação

[...]

- (14) PP: Eu vou pegar um livro aqui que tem uma história que se chama *Mãe Nevada*. Vocês já ouviram essa história?
- (15) Crianças: Não:::
- (16) PP: O que vocês acham que vai ter nessa história? Você já ouviu? (observei que Melki levantou a mão).
- (17) Melki: Eu já.
- (18) PP: Você lembra alguma coisa/ alguma parte da história?
- (19) Melki: Eu não.
- (20) PP: Você lembra quem contou essa história para você?
- (21) Melki: Minha mãe.
- (22) PP: Sua mãe. E o que vocês acham que acontece numa história com esse nome: Mãe Ne-va-da? ((repito a pergunta, mas as crianças ficam em silêncio)).
- (23) PP: Alguém sabe o que quer dizer Mãe Nevada? ((silêncio)) Mãe todo mundo sabe o que quer dizer. Não sabe?
- (24) PP: Olha, ela, a Mãe Nevada. ((apresentação de ilustração)) A mãe cuida dos filhos, não cuida?
- (25) Crianças: Cuida.
- (26) PP: E a Mãe Nevada... Deve cuidar de quem?
- (27) Jaque: De filhos.
- (28) PP: Quem deve ser o filho da Mãe Nevada? ((silêncio))
- (29) Crianças: Não
- (30) PP: O que vocês estão vendo aqui? ((na ilustração))
- (31) Bru: Uma nuvem.
- (32) PP: Uma nuvem... Só uma nuvem?
- (33) Crianças: Não. Um bocado de nuvem.
- (34) PP: O que é esse bocado de nuvem?
- (35) Jaque: Caindo.
- (36) PP: Olha, caindo. Ela está vendo... Um bocado de nuvem caindo. O que será que são/ o que será esse bocado de nuvem caindo? ((uma criança atrapalha, saindo da roda)) E só tem nuvem aqui?
- (37) Géssi: Nuvem... Casa.
- (38) Verô: Um homem amarando.
- (39) PP: Tem um homem/ um homem amarando?... É um homem que está amarando essa nuvem?
- (40) Mar: Tá voando.
- (41) PP: Mas é um homem?
- (42) Jaque: É o Papai Noel.
- (43) PP: É o Papai Noel? Por que será que ela acha que é Papai Noel? ((silêncio))... Vocês acham que aqui é quente ou frio?

- (44) Crianças: Frio:::
- (45) Verô: Tá chovendo.
- (46) PP: Está chovendo?... Está chovendo o quê?
- (47) Crianças: Água.
- (48) PP: Água?
- (49) Bru: Nuvem.
- (50) PP: Nuvem?

### **Contaçaõ da história:**

Fiquei impressionada com o comportamento das crianças. Eles se envolveram a tal ponto com a contaçaõ que praticamente não houve interrupçaõ. A professora da turma também participou da atividade, na qualidade de observadora.

### **Discussãõ de pós-contaçaõ:**

- (56) PP: Vocês gostaram da história?
- (57) Crianças: Gostamos.
- (58) PP: O que vocês mais gostaram nessa história? (Silêncio) Vocês acharam uma história triste ou alegre?
- (59) Verô: Alegre.
- (60) PP: Alegre, por quê?
- (61) Verô: É boa.
- (62) PP: [...] Vocês acham que a Mãe Nevada fez certo em dar uma chuva de ouro para esta e uma chuva de piche para esta? ((mostro as ilustraçaões)) A Mãe Nevada deu uma chuva de ouro para...
- (63) Jéssi: A filha verdadeira.
- (64) PP: Para a filha verdadeira? (silêncio) Ela deu a chuva de ouro para aquela menina que não era a filha legítima da viúva... e, para a filha verdadeira da viúva, ela deu uma chuva de piche.
- (65) PP: A mãe faz tudo do mesmo jeito para todos os filhos?
- (66) PP: Vocês acham que essa mãe aqui ((indicaçaõ mediante exposiçaõ da ilustraçaõ)) que tratava uma filha com muito mimo, e obrigava a outra a trabalhar, trabalhar, vocês acham que ela agia certo?
- (67) Crianças: Não!
- (68) PP: Por que vocês acham que ela não estava agindo certo?
- (69) Crianças: Tava.
- (70) PP: Para vocês, era ou não certo?
- (71) Crianças: Tava.
- (72) PP: E a Mãe Nevada, vocês acham que a Mãe Nevada agiu certo com a filha legítima da viúva? ((inserçaõ da imagem da filha banhada de piche))
- (73) Crianças: Não!
- (74) PP: Por que ela não agiu certo?  
((Silêncio))
- (75) PP: E a neve? Se a Mãe Nevada continuasse com a filha legítima da viúva, será que ainda existiria neve?
- (76) Crianças: Não.
- (77) PP: Agora vocês descobriram o segredo dessa página aqui? É nuvem?  
((ilustraçaõ apresentada no momento da pré-contaçaõ))
- (78) Criança: É o colchãõ.

- (79) PP: Sim. É o colchão de onde saem as penas e viram o quê?  
(80) Jaque: Neve.  
(81) PP: Quem já viu neve na televisão?  
(82) Crianças: Eu.  
(83) PP: Como é a neve na televisão?  
(84) Bru: Branca, branquinha.  
(85) PP: A neve é branquinha e cai de onde?  
(86) Jessi: Cai lá do céu.  
(87) PP: Se a gente fosse contar a história pelas ilustrações, que cena representa essa?  
(88) Jessi: A mão dela tá saindo sangue.  
(89) PP: E é um canto muito...  
(90) Crianças: /.../ frrioooo!  
(91) PP: Olha, talvez seja por isso que Verô imaginou que Mãe Nevada fosse Papai Noel, que mora num lugar onde há neve e faz muito frio.  
(92) PP: Isso, Jéssi... (repite a frase da aluna)... E onde ela está?  
(93) Jéssi: Tá no poço.  
(94) PP: Do poço ela vai para onde? ((mostro a segunda ilustração))  
(95) Criança não identificada: Na ave ((em lugar de árvore)).  
(96) PP: Ela vai para a colina... E como ela chega na colina?  
(97) Jéssi: No poço.  
(98) PP: Sim. Ela faz o que no poço?  
(99) Crianças: ((ela nada))  
(100) PP: Ela mergulha. Aí... acorda já está na colina. E encontra o quê?  
(101) Crianças: Uma casa. ((referem-se à figura do forno presente na ilustração))  
(102) PP: Isso aqui é uma casa?  
(103) Crianças: Não.  
(104) PP: Isso aqui é o ...  
(105) Crianças: Forno::  
(106) PP: O forno. E o que acontece aqui no forno?  
(107) Crianças: Assa o pão?  
(108) PP: O pão fala com ela, não fala?  
(109) Crianças: Fala.  
(110) Verô: Socorro, socorro.  
(111) PP: Socorro, socorro... E depois ela encontra o quê?  
(112) Crianças: Maçãs.  
(113) PP: Aqui, gente, (aponto mais uma vez).  
(114) Crianças: Maçãs.  
(115) PP: Como na história se chama essa árvore?  
(116) Crianças: Macieira.  
(117) PP: E ela ajuda essa macieira?  
(118) Crianças: Ajuda.  
(119) PP: E aqui, o que vocês estão vendo aqui? ((mostro a ilustração seguinte, que tem a mãe nevada e a moça na janela batendo o colchão))  
(120) Crianças: O colchão.  
(121) PP: Ela está aqui perto de quem?  
(122) Jona: A Mãe Nevada.  
(123) PP: Olha como ele está prestando atenção. Vou pedir que todos prestem atenção como ele.  
(124) PP: E o que ela (a enteada da viúva) ficou fazendo na casa da mãe nevada?

- (125) Verô: Ela tava trabalhando.
- (126) PP: E qual o trabalho que ela não podia deixar de fazer?
- (127) Bru: Ba/ Bater o colchão.
- (128) PP: Por que bater o colchão?
- (129) Kleb: Pra tirar pena.
- (130) PP: E as penas virarem...
- (131) Crianças: Neve.
- (132) PP: E essa ilustração, o que aconteceu com a filha enteada da viúva?
- (133) Verô: A chuva de ouro.
- (134) PP: E por que aconteceu essa chuva?
- (135) Bru: Porque ela caiu no poço.
- (136) PP: Ela caiu no poço, encontrou-se com os pães, a macieira e Mãe Nevada. E tratou deles como?
- (137) Crianças: Bem:::
- (138) PP: Por isso que aconteceu o que com ela?
- (139) Crianças: A chuva de ouro.
- (140) PP: Chuva de ouro. Mas quem foi que deu essa chuva de ouro?
- (141) Crianças: A Mãe Nevada.
- (142) PP: E o que está acontecendo nesta aqui? ((ilustração da filha legítima da viúva banhada de piche))
- (143) PP: Quem é essa aqui? ((aponto para a imagem da filha legítima))
- (144) Verô: É a filha preguiçosa.
- (145) Jaque: Ela tá toda melada.
- (146) PP: Então, é a filha preguiçosa, que não gostava de trabalhar. E o que foi que aconteceu com ela?
- (147) Kleb: Ela ganhou um banho e peixe ((piche))
- (148) PP: De piche. Aquilo que tem na rua, que é preto, preto, preto. Mas por que ela tomou banho de piche? É piche (pedi à professora um giz e escrevi as duas palavras no quadro, explicando o significado de cada uma).
- (149) PP: Mas por que ela tomou banho de piche?...
- (150) Jéssi: Porque ela é preguiçosa.

## TRANSCRIÇÃO DOS EPISÓDIOS DE DISCUSSÃO DA SEGUNDA AULA

Conto: *O Rei Sapo*

Data: 31/10/00

### Discussão de pré-contação

- (01) PP: Hoje a gente só vai ouvir história [...] nessa história, existe uma personagem que tem um brinquedo, um brinquedo preferido, e perde-o. [...] Quem já perdeu um brinquedo de que gostava muito?
- (02) Bruno: Eu não!
- (03) Melki: Eu não.
- (04) PP: Jessi, você perdeu? Qual foi o brinquedo que você perdeu?
- (05) Jessi: Uma boneca ((fala bem baixinho)).
- (06) PP: Quem mais perdeu um brinquedo de que gostava muito?
- (07) Mar: Minha bicicleta.
- (08) PP: Sua bicicleta? Como você perdeu? Roubaram? ((A criança acena com a cabeça, afirmando que sim))
- (09) PP. E Jéssi... Como perdeu a boneca?
- (10) Jéssi: Pegaram.
- (11) PP: E você Verô? Qual foi o brinquedo que perdeu? ((observei que Verô queria falar)).
- (12) Verô: Uma Barbie.
- (13) PP. Uma Barbie! Também é uma boneca... Como foi que você perdeu sua Barbie?
- (14) Verô: Pegaram.
- (15) PP: E vocês acharam os brinquedos que perderam? (as crianças balançam a cabeça, negativamente) Mas se vocês tivessem perdido e aparecesse alguém que dissesse que iria encontrar o brinquedo de vocês. E ainda pedisse alguma coisa em troca dele. Vocês dariam tudo em troca do brinquedo preferido?
- (16) Crianças: Não!
- (17) PP. Por que, Verô, você não daria?
- (18) Verô: Porque eu tenho um monte e só perdi um.
- (19) PP: Mas você perderia o seu brinquedo preferido... aquele que... às vezes... você não quer que ninguém brinque com ele. Aquele com que você brinca escondidinho. Aquele que você pode ter ganhado de uma pessoa muito especial. E é o brinquedo preferido. Vocês sabem o que é brinquedo preferido?
- (20) PP: É aquele brinquedo que a gente tem e nunca quer perder ou dar. É aquele que, quando a gente chega em casa, corre para ele, nem lembra de comer. E, quando chega uma amiga ou um amigo, a gente corre para mostrar que tem o brinquedo. Quem tem um brinquedo assim?
- (21) Bru: Tem!
- (22) PP: Qual o brinquedo que você tem assim, Bru?
- (23) Bru: Patins.
- (24) PP. Esse patins você queria que seu pai desse para alguém? Ou vendesse?
- (25) Bru: (balança a cabeça, dizendo que não)
- (26) PP. Então, isso é um brinquedo preferido. Alguém tem mais algum assim?
- (27) Verô: Uma boneca.

((Somos interrompidos por Kleb, que chega atrasado. Explico a ele o motivo da conversa e pergunto se ele tem um brinquedo preferido)).

- (28) Kleb: Nenhum.
- (29) Jaque: Uma boneca.
- (30) May: Não tenho.
- (31) Jani: Uma Barbie.
- (32) Jona: Um carro.
- (33) La: Uma Barbie.
- (34) PP: E Mar? ((pergunta para continuar a seqüência))?
- (35) Criança não identificada: Nada.
- (36) Profª : Marcelo tem! Ele ganhou da escola.
- (37) PP: Qual seu brinquedo Marcelo?
- (38) Mar: Um boneco.
- (39) Profª: Boneco! Marcelo!
- (40) PP: E Jéssica?
- (41) Jéssi: Uma boneca.
- (42) PP: Rai?
- (43) Rai: Um carro.
- (44) PP: Marilu?
- (45) Marilu: Uma Barbie.
- (46) PP: Bru já falou que é um patim, Verônica uma boneca, e você não tem mesmo (dirijo-me a Kleb, que me responde negativamente).
- (47) PP: Bom! A pergunta é a seguinte: Vamos, então, supor, novamente, que vocês perdessem o brinquedo preferido. Vocês dariam tudo em troca dele?
- (48) Jani: Eu daria.
- (49) PP: Por que você daria, Jani?
- (50) Jani: Porque.
- (51) PP: Sim! Mas por quê?
- (52) Jani: Porque, porque é muito divertido.
- (53) PP: Na história que vou contar, tem uma princesa que perde o seu brinquedo preferido e aparece alguém para ajudá-la a encontrá-lo. Ela diz que dá tudo em troca do brinquedo. Que brinquedo deve ser esse que a princesa perdeu?
- (54) Bru: Uma boneca, um patins, uma bicicleta.
- (55) Verô: Um urso.
- (56) PP: Vamos lá. Que brinquedo será esse?
- (57) Jani: Uma Barbie.
- (58) La: Uma boneca.
- (59) PP: Marcelo?
- (60) Mar: Um patim.
- (61) Melki: Um carro.
- (62) Criança não identificado: Um caminhão.
- (63) Jani: Mulher não tem carro não.
- (64) PP: Mulher não tem carro não, Jani? (Jani afirma que não). Quem vocês acham que a princesa vai encontrar para devolver o brinquedo a ela? Que alguém é esse?
- (65) PP: Quem é que vive no mundo da princesa e vai ajudá-la a achar o seu brinquedo?
- (66) Bru: O príncipe.
- (67) PP: Quem tem outra idéia?
- (68) Jona: O rei.

- (69) Verô: A princesa.  
 (70) PP: Mas não foi ela (a princesa) quem perdeu o brinquedo?  
 (71) Verô: É outra princesa.  
 (72) Melki: O rei.  
 (73) Jani: Fada madrinha.  
 (74) PP: Fada madrinha! ((A partir desse momento as crianças mostram-se incentivados a verbalizarem suas idéias. Outros personagens aparecem para ajudar a princesa: a avó, o pai, o tio, *Chapeuzinho Vermelho*))  
 (75) PP: Será que a princesa vai achar seu brinquedo?  
 (76) Melki: Conta logo.

### **Contação de história:**

Contei a história sem o livro, fazendo uso de gestos e entonações conforme o momento: aflição, surpresa, medo. Houve alguns truncamentos na contação, mesmo tendo ensaiado várias vezes. As crianças ouviram a história, demonstrando interesse e envolvimento. Contudo, na sala próxima, as crianças faziam barulho. Preocupei-me, mas percebendo a atenção das crianças pela história, tranqüilizei-me.

### **Discussão de pós-contação**

- (77) PP: Quem gostou da história?  
 (78) Jéssi: Eu!  
 (79) PP: O que vocês haviam pensado ter acontecido na história?  
 (80) Jani: Nada.  
 (81) PP: Mas me digam uma coisa. O sapo não era o príncipe.  
 (82) Bru: Eu falei o príncipe.  
 (83) PP: E o brinquedo, alguém acertou o brinquedo?  
 (84) Criança : Não.  
 (85) PP: Se você fosse a princesa, o que faria quando o sapo entregasse a bola? Quem lembra o que a princesa fez?  
 (86) Jéssi: Ela correu.  
 (87) PP: E você? O que faria? Vamos pensar o que a gente faria?  
 (88) Verô : Eu ia levar ele pra casa.  
 (89) PP: Por quê? ((Verô fica em silêncio.)) ... Quem levaria o sapo para casa, como sugeriu Verô?  
 (90) Jéssi: Eu!  
 (91) PP: Por que, Jéssi?  
 (92) Jéssi: Pra (colocar em minha cama).  
 (93) PP: Assim você dormiria com ele pertinho de você. E você, Bru?  
 (94) Bru: Eca! Eu não levaria não.  
 (95) Criança não identificada: Eu não.  
 (96) Melki: (afirma com a cabeça que levaria).  
 (97) PP: Por que, Melki?  
 (98) Mar: Porque ele(Melki) é macho!  
 (99) PP: Agora, o que vocês acharam do pai da princesa que fez com que ela cumprisse a promessa ao sapo? ((A turma fica dividida entre achar certa e errada a atitude do rei. Poucos justificam sua opinião)).  
 (100) Bru: Tá errado porque o pai dela mandou.  
 (101) PP: Mas ela não fez um acordo com o sapo?  
 (102) Jéssi: Foi, e ela não levou.



- (103) PP: Se vocês fossem o pai da princesa, fariam o quê?
- (104) Verô: Eu deixava o sapo dormir na cama.
- (105) Bru: Eu não.
- (106) PP: E faria o que com o sapo?
- (107) Jéssi: Eu deixava ele no poço.
- (108) Bru: Eu jogava.
- (109) PP: Você jogava onde, Bru?
- (110) Bru: Na parede.
- (111) PP: E, se o pai fosse o personagem que jogasse o sapo, será que ele tinha se transformado em príncipe?
- (112) Bru: Não. Só a princesa poderia jogá-lo.
- (113) PP: O.k.! E o que vocês acharam do final da história? Quando o sapo vira príncipe e fica sendo o noivo da princesa?
- (114) Marilu: Achei bom.
- (115) Melki: Bom.
- (116) PP: Vocês gostaram da história? Qual a cena da história de que vocês mais gostaram, a que vocês sentiram mais prazer?
- (117) Verô: A bola caindo no poço.
- (118) Bru: Eu gostei da cena dela (a princesa) jogando o sapo na parede.
- (119) Marilu: Eu gostei também quando ela jogou o sapo na parede.
- (120) Ray: Quando jogou a bola no poço.
- (122) Jessi: Quando ela casou com o príncipe.
- (123) Mar: Nenhuma.
- (124) PP: Nenhuma!
- (125) Lana: A bola caindo no poço.
- (126) Jona: A princesa jogando o sapo na parede.
- (129) Jani: O rei mandando a princesa dormir com o sapo.

## TRANSCRIÇÃO DOS EPISÓDIOS DE DISCUSSÃO DA TERCEIRA AULA

Conto: *As Fadas*

Data: 01/11/00

### Discussão de pré-contação

- (01) PP: Da família de vocês, das pessoas que fazem parte da família de vocês, o pai, a mãe, a avó ou o primo, com quem vocês se acham parecidos?
- (02) Crianças: Com meu pai.
- (03) PP: Vamos escutar um de cada vez.
- (05) Mar: Eu com meu pai.
- (05) Verô: Minha mãe.
- (06) Lana: Pai.
- (07) PP: Jéssi? Você se acha parecida com quem de casa?
- (08) Jéssi: Minha mãe.
- (09) PP: E você Jani?
- (10) Jaque: Com meu pai.
- (11) Jona: Com meu pai.
- (12) Eli: Com meu pai.
- (13) Jaque: Com meu irmãozinho.
- (14) PP: Com seu irmãozinho ... Tem quantos anos seu irmãozinho?
- (15) Jaque: ((expressa ser dois usando os dedos))
- (16) PP: E você, Bru., se acha parecido com quem?
- (17) Bru: Com meu pai.
- (18) Criança não identificada: Pai.
- (19) Rai: Pai.
- (20) Hele: Pai.
- (21) Eri: Com meu pai.
- (22) Tai: Com minha mãe.
- (23) May: (Minha mãe)
- (24) Mari: Minha mãe.
- (25) PP: A história que eu vou contar hoje se chama *As Fadas*. Nessa história, há uma viúva que tem duas filhas. A mais velha é a cara da mãe e a mais nova é a cara do pai. A mãe é louca pela filha mais velha e detesta a filha mais nova. O pai já morreu. O que vocês acham que vai acontecer nessa história? ((a turma fica silenciosa)) Olha, tem uma mãe e duas filhas, a mãe gosta da filha mais velha e não gosta da filha mais nova, que é parecida com o pai. O que vocês acham que vai acontecer nessa história? Será que vai aparecer alguém que ajude a filha mais nova?
- (26) Eri: Amanhã.
- (27) PP: Essa história vai terminar hoje, mas o que vai acontecer?
- (28) Criança não identificada: Hoje.
- (29) PP: Hoje eu vou contar, mas a pergunta: o que vai acontecer na história? ((silêncio)) O que será que vai acontecer com a filha mais nova da viúva? ((silêncio)) O que vai acontecer com a filha mais nova?
- (31) Eri : Nada.
- (32) PP: Como? Será que vai aparecer alguém que ajude a filha mais nova?
- (33) Jona: O pai.
- (34) PP: O pai? O pai dela morreu.
- (35) Verô: O tio.

- (36) Jéssi: O marido  
 (37) PP: E se a gente lembrar o nome da história: *As Fadas*?  
 (38) Bruno: A fada.  
 (39) PP: E o que será que a fada vai fazer?  
 (40) Jona: Dar presente.

### Contaçon de história

((Utilizei como recurso para a apresentação da história gravuras ampliadas. Apresentei as gravuras, em número de oito, uma de cada vez. À medida que fazia a exposição de uma, retirava a outra. As crianças acompanharam a história com bastante atenção. O único baralho era da turma ao lado)).

### Discussão de pós-contaçon:

- (41) PP: Vocês gostaram da história?  
 (42) Crianças: Gostamos.  
 (43) PP: O que vocês sentiram ao ouvir essa história? Vocês ficaram tristes? Ficaram alegres?  
 (44) Verô: Alegre.  
 (45) PP: Que cena da história a deixou alegre?  
 (46) Verô: A cena que a mãe expulsou ela.  
 (47) PP: Expulsou quem? A filha mais nova ou a mais velha?  
 (48) Verô: A mais nova.  
 (49) PP: Por que você ficou alegre quando a mãe expulsou a filha mais nova?  
 (51) Verô: Porque o príncipe levou ela pro castelo.  
 (51) PP: E quem sentiu medo dessa história?  
 (52) Crianças: Eu não.  
 (53) PP: Ninguém sentiu medo?  
 (54) Jani: (balança a cabeça que sim)  
 (55) PP: Em qual cena da história você sentiu medo?  
 (57) Jani: É porque a velha tava... É correndo pertinho dela.  
 (58) PP: Ah, quando a velha estava correndo atrás dela você sentiu medo.  
 (59) Jéssi: E eu::  
 (60) PP: Você também, Jéssi? ((outras crianças afirmam que sim e uns que não, de modo que ficam divididas as opiniões)) Qual das personagens da história vocês acharam mais legal?  
 (61) Criança não identificada: Gostei da parte do castelo.  
 (62) PP: Não. Qual a personagem? Quem lembra os nomes das personagens? Dos personagens que fazem parte dessa história? ((as crianças citam: a irmã mais velha, a mais nova, o príncipe, o sapo, a mãe, o castelo)) Tem mais gente nessa história? ((me chamou atenção a falta de referência à fada)) Tem também ...  
 (62) Bru: A fada.  
 (63) PP: Dos personagens da história, qual deles vocês gostaram mais?  
 (64) Verô: A irmã mais nova.  
 (65) Lana: A mais nova.  
 (66) Jéssi: A mais nova.  
 (67) Jani: A mais nova.  
 (68) PP: Jona, qual dos personagens da história você mais gostou?  
 (69) Jona: Do príncipe.  
 (70) Eli: Do príncipe.

- (71) Jaque: Da irmã mais velha.
- (72) Criança não identificada: Do príncipe.
- (73) Rai: Do príncipe.
- (74) Hele: Da irmã mais nova.
- (75) PP: Quem gostou da mais nova, por que será que gostou?
- (76) Verô: É a cara do pai.
- (77) PP: E quem gostou da mais velha? Jaque, conta pra gente porque você gostou da irmã mais velha?
- (78) Jaque: Porque ela foi pra floresta e ficou sozinha.
- (79) PP: E a outra irmã não foi para a floresta?
- (80) Crianças: Foi e ficou com o príncipe.

## TRANSCRIÇÃO DOS EPISÓDIOS DE DISCUSSÃO DA QUARTA AULA

Conto: *Rapunzel*

Data: 07/11/00

### Discussão de pré-contação

- (01) PP: Olha, a história que eu vou contar hoje/ olha eu queria que todos olhassem para cá ((aponto para o álbum-seriado)) porque ela vai passando com a câmara e filmando todo mundo, não precisa ficar olhando direto para a câmara / Bom, a história que eu vou contar tem um casal ... que há muito, Mas que há muito tempo deseja realizar um so-nho. Que sonho será esse? Que sonho, uma mulher e o seu marido poderiam ter? Quer falar, Bru? Vamos pensar, o que será que eles queiram ter?
- (02) Bru: Um filho.
- (03) PP: Alguém teria outra idéia?... Pode falar, Hele. ((falo porque percebo a ânsia da aluna por expressar sua idéia, embora com timidez))
- (04) Hele: Uma filha.
- (05) Melqui: Um bebê.
- (06) Verô: Um bebê é um filho.
- (07) PP: Mais alguém tem outra idéia? ((as crianças em geral verbalizam que o desejo do casal é ter filho)) Ok! Deixa eu mostrar para vocês uma figura. Observem bem essa figura aqui ((a figura expressa as tranças de *Rapunzel* jogadas ao chão)) Essa figura lembra a vocês alguma história?
- (08) Criança não identificada: Corda.
- (09) PP: Mas, ela ((a figura)) lembra alguma história? O que é essa figura?
- (10) Crianças: Corda.
- (11) PP: São cordas? Quem acha que poderia ser outra coisa?
- (12) Criança não identificada: São.
- (13) PP: Será que são cordas mesmo?
- (14) Jani: Cabelo. ((pronuncia bem baixo))
- (15) PP: Cabelo. Foi cabelo que você falou, Jani? ((a aluna balança a cabeça afirmativamente)) .... Cordas e cabelos, lembram a vocês alguma história? ... Vocês conhecem alguma história que tem longos cabelos desse ou .... longas cordas? ... Ninguém lembra?
- (16) Criança não identificada: Difícil.
- (17) PP: Então, eu vou começar a contar a história.

### Contação de história:

As crianças participaram com atenção da história, olhando com entusiasmo cada imagem do álbum-seriado. Havia barulho sim, mas da classe ao lado, mas que não conseguiu tirar a concentração das crianças.

### Discussão de pós-contação

- (18) Crianças: Cortou, não foi, tia?
- (19) PP: O quê?
- (20) Crianças: Cortou.
- (21) PP: Cortou o que?
- (22) Crianças: O cabelo.
- (23) PP: Ah! Quem gostou dessa história?

- (24) Crianças: Eu:::
- (25) PP: Quem já tinha ouvido essa história?
- (26) Crianças: Eu NÃO
- (27) PP: Ninguém?
- (28) Jéssi: Melki ouviu.
- (29) PP: Melki já conhecia? Quem contou essa história para você?
- (30) Melki.: Minha mãe.
- (31) PP: Gente, essa história/... Essa história é uma história triste ou alegre?... O que vocês sentiram quando eu estava contando a história? É uma história que dá medo?
- (32) Crianças: Não.
- (33) PP: Então ela é uma história que dá alegria?
- (34) Jessi: É.
- (35) PP: Qual é a parte dessa história que vocês acharam MAIS interessante?
- (36) Criança não identificada: É o filho.
- (37) PP: Por que o filho?
- (38) Criança não identificada: Eu, a filha.
- (39) PP: O filho de quem? De *Rapunzel*?
- (40) Criança não identificada: Quando nasce *Rapunzel*.
- (41) PP.: Alguém quer falar qual parte achou mais interessante?
- (42) Jéssi: O casal ((mesmo indicando que queria falar, precisou de ajuda da pesq. para sentir-se mais à vontade em expressar sua idéia))
- (43) PP: Vamos pensar. Se nós fôssemos *Rapunzel* e se estivéssemos naquele momento em que a bruxa descobriu que *Rapunzel* estava recebendo as visitas do príncipe... Ela pegou *Rapunzel*, puxou os cabelos dela e cortou os cabelos de *Rapunzel*. Se vocês fossem *Rapunzel*, o que fariam com a bruxa?
- (44) Jéssi: Matava.
- (45) PP: Matava! ((outras crianças também lançam a mesma hipótese)) Por que vocês matavam a bruxa?
- (46) Jéssi: Por que ela era mau com *Rapunzel*.
- (47) PP: E se vocês fossem *Rapunzel*, o que fariam para descer daquela grande torre?
- (48) Jona: Eu pulava.
- (49) PP: Pulava? O príncipe pulou e o que aconteceu?
- (50) Bru: Furou os olhos dele.

## TRANSCRIÇÃO DOS EPISÓDIOS DE DISCUSSÃO DA QUINTA AULA

Conto: *O Rei Sapo* (segunda contação)

Data: 10/11/00

### Discussão de pré-contação

- (01) PP: Olha, a história que eu vou contar hoje todo mundo aqui já conhece. Porque já ouviu eu contar. Agora eu quero saber, quem é que vai adivinhar o nome dessa história? Quem lembra os nomes das histórias que eu já contei aqui?
- (02) Criança não identificada: *Rapunzel*.
- (03) PP: Outra? (silêncio) Quem lembra os nomes das histórias? Eu já contei três histórias.
- (04) Melki: A Mãe Nevada.
- (05) PP: A Mãe Nevada, e outra? *Rapunzel*, Mãe Nevada. Está faltando uma:::
- (06) Criança não identificada: E a bruxa.
- (07) PP: A bruxa?
- (08) Verô: A bruxa é junto com a *Rapunzel*.
- (09) PP: Ah! Então tá certo. *Rapunzel*, Mãe Nevada. Tá faltando uma. Tá faltando duas. Foram quatro histórias: Mãe Nevada, *Rapunzel*...  
(Silêncio)
- (10) PP: Aquela história em que aparecem duas irmãs, uma ganha flores de presente e a outra, sapo. Quem lembra o nome dessa história?
- (11) Crianças: A irmã. As duas irmãs.
- (12) PP: *As Fadas*. Não é?
- (13) Jessi: É uma nova e uma velha.
- (14) PP: Isso. Agora, só tá faltando mais uma história. Uma que tinha... Qualquer coisa que eu falar vocês vão adivinhar logo o nome da história. É uma que tinha um brinquedo.
- (15) Crianças: A Bola? A bola de ouro?
- (16) PP: Isso. Quem lembra do nome dessa história?
- (17) Crianças: Eu:::
- (18) Verô: Era a do rei.
- (19) PP: O rei o que?
- (20) Melki: O sapo.
- (21) PP: *O Rei Sapo*.
- (22) Verô: Aí, ela prometeu que ia dormir na cama com o sapo e aí prometeu.
- (23) PP: Isso. Quatro histórias. *O Rei Sapo*, *A Mãe Nevada*, *Rapunzel* e *As Fadas*. Agora eu quero saber quem vai, quem gosta de brincar de adivinhação aqui?
- (24) Crianças: Eu:::
- (25) PP: O que é que é, advinhe se puder. Vou fazer uma adivinhação com vocês. No castelo quem manda é o ...
- (26) Crianças: Rei:::
- (27) PP: Mas quem coaxa e pega a bola no poço é ...
- (28) Crianças: Sapo:::
- (29) PP: Adivinharam o nome da história?
- (30) Mar: Não.
- (31) PP: Ainda não!((surpresa)). Vamos fazer de novo, então.
- (32) PP: No castelo quem manda é ....

- (33) Crianças: Rei:::  
 (34) PP: Mas quem coaxa e pega a bola no poço é ....  
 (35) Crianças: Sapo  
 (36) PP: Rei e Sapo.

### **Contaçãõ de história**

A história foi contada utilizando-se o livro para visualização das ilustrações pelas crianças. Como nas demais histórias, o envolvimento (a recepção manifesta no olhar e na conduta atenciosa) das crianças foi acentuado.

### **Discussãõ de pós-contaçãõ:**

- (37) PP: Quem gostou de ouvir essa história de novo?  
 (38) Verô: Eu::  
 (39) Jaque: Eu::  
 (40) Marilu: Eu também.  
 (41) Jani: E eu.  
 (( outras crianças também respondem afirmativamente))  
 (42) PP: O que vocês sentiram ao ouvir essa história novamente?  
 ((silêncio))  
 (43) PP: Ficaram contentes?  
 (44) Crianças: Sim.  
 (45) Jessi: Eu fiquei  
 (46) Verô: Eu também.  
 (47) PP: Quem viajou nessa história e foi lá no palácio da princesa?  
 (48) Verô: O sapo.  
 (49) PP: Mas eu estou perguntando quem de vocês conseguiu fazer a viagem da imaginação.  
 (50) PP: Vocês aprenderam alguma coisa nova ao ouvir a história mais uma vez?  
 ((silêncio))  
 (51) PP: Teve alguma parte da história que antes não tinha chamado a atenção de vocês e agora sim?  
 (52) PP: Quem gostou de acompanhar a história observando as ilustrações do livro?  
 (53) Criança não identificada: Eu, da bola.  
 (54) Jéssi: Eu gostei da parte do príncipe com a princesa.  
 (55) PP: Mudou alguma coisa no sapo que vocês conheceram na primeira vez em que eu contei a história?  
 (56) Crianças: Não!  
 (57) PP: E em relação à princesa que vocês conheceram antes, mudou alguma coisa agora?  
 (58) Crianças: Não!  
 (59) PP: Se outro dia eu contasse essa história de novo, será que vocês iriam gostar?  
 (60) Crianças: Sim...



## TRANSCRIÇÃO DOS EPISÓDIOS DE DISCUSSÃO DA SEXTA AULA

Conto: *Chapeuzinho Vermelho*

Data: 13/11/00

### Discussão de pré-contação

- (01) PP: A história que eu vou contar hoje tem uma personagem que a mãe pede pra ela não fazer uma coisa, mas ela faz. Agora vamos pensar na história, tem uma personagem que a mãe diz não faça isso, mas ela faz, quando ela faz enfrenta um problema que coloca em risco a sua própria vida. Que problema será esse? Que história é essa?
- (02) Hele: Não sei
- (03) PP: Alguém tem alguma idéia?
- (04) Jessi: Eu não.
- (05) PP: Ninguém?
- (06) PP: Vamos pensar então. O que uma mãe pode pedir para uma filha não fazer?
- (07) Bru: Não passar na rua (correndo).
- (08) PP: Não passar na rua correndo. E se por acaso ela passasse na rua, o que poderia acontecer?
- (09) Crianças: Morria, morria.
- (10) PP: Morria de quê?
- (11) Crianças: Do carro, de acidente.
- (12) PP: Outra coisa que a mãe pode proibir uma filha de fazer?
- (13) Bru: Não quebrar o vidro do carro.
- (14) PP: O que isso provocaria?
- (15) Kleb: Ia pra cadeia.
- (16) Jessi: Se... se cortar.
- (17) PP: Se cortar, ir pra cadeia.
- (18) Bru: Eu disse que ela ia se cortar.
- (19) PP: E Tay, o que pensou? ((silêncio)) Olha só, qual é a história? ((mostro a capa do livro)) Que história é esta aqui?
- (20) Melki: O LOBO MAU! ((expressão de medo))
- (21) Jessi: Chapeuzinho Vermelho.
- (22) PP: Chapeuzinho Vermelho, quem conhece essa história?
- (23) Jessi: Lobo mau come Chapeuzinho Vermelho.
- (24) PP: Você conhece May? ((a aluna movimentou a cabeça, dizendo que não))
- (25) Jessi: E o lobo come a vovozinha.
- (26) PP: Isso.
- (27) Eri: Eu já conheço.

### Contação da história

A contação da história foi realizada com as crianças em círculo. Elas ficaram com o olhar fixo nas ilustrações do livro.

### Discussão de pós-contação:

- (40) PP: O que vocês acharam da história?
- (41) Crianças: É boa.

- (42) PP: E o que vocês sentiram ao ouvi-la?
- (43) Jona: Felicidade.
- (44) Mar: Horror.
- (45) Jéssi: Medo.
- (46) PP: Medo de quê?
- (47) Jéssi: Do Lobo mau.
- (48) Bru: Do lobo mau.
- (49) Crianças: Eu também. ((falam ao mesmo tempo))
- (50) PP: Todo mundo! Qual a parte em que vocês sentem mais medo do lobo mau?
- (51) Kleb: Eu::
- (52) PP: [...] é quando ele encontra Chapeuzinho? ((apresentação de ilustrações da história))
- (53) Kleb: É...
- (54) Bru: Não:::
- (55) PP: Não é essa?
- (56) Crianças: Não::: ((falam ao mesmo tempo))
- (57) PP: É essa aqui? ((ilustração em que o lobo engole a vovó))
- (58) Crianças: Não:::
- (59) PP: Não é a parte que ele vai pegar a vovozinha?
- (60) Crianças: Não:::
- (61) PP: É essa? ((o momento em que o lobo vai engolir Chapeuzinho))
- (62) Crianças: Essa daí, essa daí.
- (63) PP: É essa parte? Por que essa parte dá medo?
- (64) Jessi: Porque Chapeuzinho, ele engole, engole.
- (65) PP: Vocês se sentem engolidos pelo lobo também?
- (66) Crianças: Eu:::
- (67) PP: Se vocês estivessem nessa história e fossem *Chapeuzinho Vermelho*, vocês aceitariam o convite do lobo para desviar do caminho?
- (68) Crianças: Não:::
- (69) PP: Por que vocês não aceitariam?
- (70) Jessi: Porque não.
- (71) PP: Mas por que não?
- (72) Bru: Porque não.
- (73) Verô: Porque ele é assustador.
- (74) PP: Mas Chapeuzinho não sabia que ele era assustador. Não tinha visto o lobo antes. Se vocês fossem Chapeuzinho, nunca tivessem visto o lobo, aceitariam o convite dele?
- (75) Verô: Não.
- (76) PP: Ninguém aceitaria?
- (77) Crianças: Não.
- (78) PP: E se vocês fossem Chapeuzinho, depois que saíssem da barriga do lobo? Chapeuzinho usou pedras para colocar na barriga do lobo, que outra idéia vocês teriam para castigá-lo? ((silêncio))
- (79) PP: Todo mundo entendeu? Olha só, Chapeuzinho castiga o lobo que a engoliu colocando pedras. E vocês, o que fariam? Que outra idéia teriam?
- (80) Bru: Botava areia na barriga dele.
- (81) PP: Quem mais teria outra idéia?
- (82) Kleb: Botava pedra.
- (83) PP: Quem mais teria outra idéia?

- (84) (S.I)
- (85) Jessi: Eu botava pedra na boca dele.
- (86) PP: Olha, ela já não botava pedra na barriga, mas na boca. Por que na boca?
- (87) Jessi: Pra ele morrer.
- (88) PP: May, colocaria o quê? ((a aluna movimentava a cabeça, expressando que não colocaria nada))
- (89) Eri: Eu tava um tiro.
- (90) PP: Arami, colocava alguma coisa?
- (91) Arami: Pedra.
- (92) PP: Eli?
- (93) Eli: Pedra.
- (94) PP: A maioria faria o que Chapeuzinho fez. Lind, faria o quê?
- (95) Lind: Pegava a faca e cortava o lobo.
- (96) PP: Cortava como, Lind?
- (97) Lind: Cortando.
- (98) PP: E Verô? Faria o que com o lobo?
- (99) Verô: Cortava.
- ((As crianças mudam de opinião, já não desejam colocar pedra na barriga do lobo, mas cortá-lo “todinho” – expressão por elas utilizada)).
- (100) PP: Eri, você ainda não falou. O que faria com o lobo?
- (101) Eri: Baleia.
- (102) PP: Baleia? Como assim? (risos)
- (103) Eri: Cortar a barriga e botava dentro da baleia (risos)
- (104) PP: Gente, no final da história o LOBO morre. Esse lobo morre assim. O caçador tira a pele dele e a leva consigo. Vocês colocariam / essa é a última pergunta/ vocês colocariam outro lobo nessa história?
- (105) Sujeitos: Não:::
- (106) Kleb: Colocaria.
- (107) PP: Olha, Kleb colocaria. Por que, Kleb?
- (108) Kleb: Porque para ele ficar comendo a vovozinha.
- (109) PP: Quer dizer que o lobo ia comer de novo a vovozinha?
- (110) Kleb: Não. Era outro lobo. Outro, outro, do bem.

## TRANSCRIÇÃO DOS EPISÓDIOS DE DISCUSSÃO DA SÉTIMA AULA

Conto: *Os Músicos de Bremen*

Data: 16/11/00

### Discussão de pré-contação:

- (01) PP: A história que nós vamos ouvir hoje se chama *Os Músicos Bremen*. Vamos pensar nesse título, *Os Músicos de Bremen*. Que músicos serão esses? O que significa a palavra Bremen? (silêncio)
- (02) PP: Alguém sabe o que é músico?
- (03) Melki: Não.
- (04) Jona: Músico?
- (05) Bru: Músico eu sei que que tem na Angélica.
- (06) Lana: É cantor.
- (07) Verô: Cantora.
- (08) PP: Só é músico quem canta? (silêncio)
- (09) PP: Quem toca violão, também é músico?
- (10) Crianças: É.
- (11) PP: Então, músico é quem toca, quem canta e também quem cria as músicas. Agora, esse nome *Os Músicos de Bremen*, o que quer dizer para vocês? Quem serão esses músicos? (silêncio)
- (12) Mar: Eu sei que tem um desenho na Angélica que tem um músico.
- (13) PP: Você sabe o nome do desenho, Mar? (silêncio)
- (14) Jessi: Molecada.
- (15) Criança não identificada: Xuxa.

/.../

### Contação de história

- (19) PP: Eu vou começar a contar a história para vocês , que se chama *Os Músicos de Bremen*, e eu vou contar agora usando as gravuras , vou pedir para todo mundo prestar muita atenção, que é para entender a história bem legal.
- (20) Lana: O meu pai toca violão.
- (21) PP: Olha, o pai de Lana toca violão. Ele é um músico. Será que seu pai é um músico de Bremen? / a história dos *Músicos de Bremen* também foi escrita, há muito tempo atrás, pelos irmãos Grimm, depois eu vou mostrar o livro/ a história começa assim....

### Discussão de pós-contação

- (22) PP: Quem gostou dessa história?
- (23) Crianças: Eu:: ((falam ao mesmo tempo))
- (24) Mar: Eu gostei do burro.
- (25) Verô: Eu gostei dessa cena ((a aluna aponta para a ilustração inicial em que aparece o burro junto ao seu dono))
- (26) PP: Dos personagens que há na história *Os Músicos de Bremen*, qual deles vocês gostariam de ser?
- (27) Verô: Eu gostei do cavalo.
- (28) PP: Você gostou do burro.

- (29) Criança não identificada: Eu, do gato.
- (30) Jani: Eu gostei do cachorro.
- (31) PP: Quem gostaria de ser um dos personagens?
- (32) Jona: Eu do gato.
- (33) PP: E agora , vocês sabem me dizer o que significa Bremen? (silêncio)
- (34) Jessi: É cantor.
- (35) PP: É cantor? Os personagens iam para onde?
- (36) Criança não identificada: viajava.
- (37) PP: Viajava para onde?
- (38) Jona: Pra Bremen.
- (39) PP: Então, Bremen é o quê?
- (40) Criança não identificada: cantor.
- (41) PP: E quando eles (os personagens) diziam , vamos para Bremen , será que esse Bremen era um cantor?
- (42) Criança não identificada: Era.
- (43) PP: Olha só pessoal. Esses animais estavam fugindo de seus donos porque eles já não eram mais jovens e iam ser mortos. Vocês acham que eles fizeram certo em fugir? (silêncio)
- (44) Lana: Não.
- (45) Verô: Eu acho.
- (46) PP: Quem acha que foi certo levante a mão (8 levantam a mão)) Mar e Lana, por que vocês acham que eles não fizeram certo em fugir? (silêncio)
- (47) Bru: Porque eles fugiram do dono.
- (48) PP: Mas por que eles fugiram dos seus donos?
- (49) Crianças: Porque eles queriam matar os animais.
- (50) Bru: E queria deixar o gato na chuva e o cachorro botar pra caçar e o galo botar pra matar.
- (51) PP: Por isso eles fugiram. Mas foi certo?
- (52) Jona: E o gato tava fugindo porque não ia pegar mais rato.
- (53) PP: Isso, Jona. Verô disse que eles fizeram certo. Por que, Verô?
- (54) Verô: Eu não sei.
- (55) PP: Se eles não tivessem fugido, o que tinha acontecido?
- (56) Jaque: Ia ser morto.
- (57) PP: Será que ser velho é morrer?
- (58) Criança não identificada: É.
- (59) Jona: Não.
- (60) PP: Será que porque velho não pode mais trabalhar?
- (61) Criança não identificada: Trabalhar não pode.
- (62) Verô: Tia, minha mãe tava doente, aí é, veio o homem do trabalho dela , e chamou ela pra trabalhar porque a mulher do trabalho tava com o olho inchado ,aí foi buscar mainha no carro.
- (63) PP: Sua mãe foi trabalhar mesmo doente?
- (64) Verô: Não::: Porque ela tava com gripe , aí foi chamar ela / aí Socorro chamou ela/ você pode ir para o trabalho? , Aí, mainha disse eu posso , mas eu estou gripado/ mas ele foi.
- (65) PP: Certo. Agora, gente, se vocês fossem os animais dessa história , vocês teriam outra idéia para se livrarem da morte?
- (66) Bru: Não. Eu não teria.
- (67) PP: Não haveria outra idéia?
- (68) Jessi: Não sei, não.

- (69) PP: Vocês iriam para Bremen se tornar músicos?
- (70) Verô: Eu iria.
- (71) Lana: Iria.
- (72) PP: Será que essa história pode acontecer de verdade?
- (73) Crianças: Pode.
- (74) PP: Será que ela só pode acontecer com os animais?
- (75) Bru: Pode acontecer com pessoas , com adultos , com crianças e animais também.
- (76) PP: Tudo bem. Vocês ouviram o que Bru respondeu? ((repito a fala de Bru))  
Alguém quer falar mais alguma coisa sobre a história? (silêncio) Qual a parte dessa história foi mais emocionante?
- (77) Verô: Essa daqui. ((o burro encontrando o cachorro))
- (78) Jona: Eu achei a outra ((os ladrões fugindo))
- (79) Crianças: Eu também achei. ((eles escolhem a ilustração referente aos ladrões fugindo dos animais como a mais emocionante))

## TRANSCRIÇÃO DOS EPISÓDIOS DE DISCUSSÃO DA OITAVA AULA

Conto: *O Gato de Botas*

Data: 29/11/00

### Discussão de pré-contação:

- (01) PP: A história que eu vou contar hoje tem uma palavra que eu quero saber se vocês conhecem. A palavra é herança. Quem sabe aqui o que é herança?
- (02) Crianças: Não.
- (03) Bru: Ganhar dinheiro.
- (04) PP: Quem concorda com a fala de Bru? ((repito a fala de Bru))
- (05) Crianças: Eu:::
- (06) PP: Como é que se ganha esse dinheiro?
- (07) Jessi: (pra comprar casa)
- (08) Bru: Pra comprar carro, comprar casa.
- (09) PP: Bru está falando que a gente ganha dinheiro para comprar várias coisas, mas eu estou perguntando/ a primeira pergunta foi o que é herança. Ele disse que é ganhar dinheiro, mas ganhar dinheiro de quem?
- (10) Jessi: Ta/ Trabalhando
- (11) PP: Gente, herança é ganhar dinheiro como Bru falou, mas pode ser também ganhar uma casa e até mesmo um relógio de uma pessoa da nossa família, ou não, que morre.
- (12) PP: Agora, eu vou pedir para que vocês prestem muita atenção para a pergunta que eu vou fazer. Herança é aquilo que ganhamos com a morte de um parente. Mas, o que vocês acham que faria um personagem que ganhasse como herança um GATO?
- (13) Bru: Matava.
- (14) PP: Por que matava, Bru?
- (15) Bru: Pra comer.
- (16) PP: Alguém tem outra idéia?
- (17) Ray: Matava não, matava não.
- (18) PP: Você não matava o gato, Ray? Por quê?
- (19) Ray: Porque ele é bom pra mim.
- (20) PP: Alguém concorda com Ray e não mataria o gato?
- (21) Crianças: Eu:::
- (22) Eri: Ele ((o gato)) é bom.
- (23) PP: Vocês sabiam que o personagem da história, que ganhou o gato, pensou do mesmo jeito que Bru?
- (24) Crianças: Não.
- (25) PP: Agora, prestem atenção. O personagem que ganhou o gato pensou do mesmo jeito que Bru. Ele ficou muito triste por ter recebido um gato de herança e pensou que, depois de comer o gato e fazer um agasalho com sua pele, com certeza morreria de fome. Vocês acham que é isso que vai acontecer?
- (26) Crianças: É:::
- (27) PP: O personagem vai matar o gato, fazer um agasalho com a pele do gato e vai morrer de fome?
- (28) Jessi: É.
- (29) Lana: Outra coisa.
- (30) PP: O que Lana?

- (31) Lana: Ele não vai matar o gato.  
 (32) Eri: eu arranco o pêlo do gato, frito (o gato)

### Contação de história

- (34) PP: Hoje a gente vai acompanhar a história com um amiguinho do lado. Eu vou dar um livro de dois em dois e vocês vão, primeiro, conhecer esse livro, dar uma olhada nas ilustrações, para quando eu for contar a história vocês irem acompanhando, página por página comigo.  
 (35) Crianças: Eu, tia, eu, tia. ((as crianças pedem o livro com ansiedade))  
 (36) PP: ((após um curto período de tempo)) Estão olhando o livro? São bonitas as ilustrações?  
 (37) Verô: OLHA, tem um cavalo aqui! ((referência a primeira ilustração, em que aparece o asno))  
 (38) Jona: Aqui também tem um cavalo. Cadê o gato de bota?  
 (39) PP: Já viram O Gato de Botas?  
 (40) Crianças: Eu não...  
 (41) Bru: Agora eu vi O Gato de Botas. ((aponta para a ilustração do livro))  
 (42) PP: O nome dessa história é *O GATO DE BOTAS* ((as crianças falam em dupla, trocando comentários sobre o livro, suas ilustrações, personagens, riem e falam bastante))  
 (43) Criança não identificada: Ele tá com botas. ((fala com ar de riso))  
 (44) PP: A gente pode abrir nessa página aqui para o ouvir a história? ((aponto para a primeira página))  
 (45) Criança não identificada: Já cresceu, não foi? ((fazendo referência ao personagem do gato))  
 (46) PP: Jaque e Bru, abram nessa página. ((relativa à primeira ilustração))  
 (47) Jaque: Todo mundo nessa, todo mundo nessa. ((mostra a página inicial, em que estava aberto o livro da pesquisadora))  
 (48) PP: Eu vou contando a história e vocês vão passando as páginas do livro, me acompanhando. Não precisa ficar com o livro assim de frente para mim, não. Pode deixar o livro no colinho, para vocês acompanharem a história. Eu já tenho um livro aqui na mão. A história começa assim...

As crianças continuaram a olhar e a falar umas com as outras sobre as ilustrações do livro, não se envolvendo na contação de história. Após pararmos duas vezes seguidas, começamos a história de novo. Porém, a conversa e a ansiedade das crianças não cessaram. Propusemos, então, mais tempo de exploração do livro.

- (49) PP Vocês querem olhar mais um pouco o livro?  
 (50) Criança : Quer.  
 (51) PP: Pois olhem bem muito. Podem olhar bem muito esse livro que depois eu conto a história.  
 (52) Criança não identificada: Ele ((o gato)) tava pequenino aqui. ((na ilustração))  
 (53) Bru: Tia dá esse livro pra mim.

((As crianças ficam por mais um tempo folheando o livro. Uma delas, o Jona, fala que o gato come o rato ao observar a última ilustração)).



- (54) PP: Já que todo mundo viu esse livro / Vocês viram como as ilustrações são coloridas? Viram o que tem nessas ilustrações? O que vocês viram quando olharam o livro?
- (55) Jessi: Tem gato.
- (56) Verô: Sapato.
- (57) Jona: O gato morreu, tia. O gato.
- (58) PP: Será que esse gato está morto?
- (59) Jéssi: Tá não (,) tá com olho aberto.
- (60) Criança não identificada: Não. O gato não tá morto. Tá vivo.
- (61) Jona: Olha o gato com a bota.
- (62) PP: O que tem mais nessa história? Será que nessa história tem rei?
- (63) Crianças: TEM:::
- (64) PP: Tem rato?
- (65) Crianças: Tem.
- (66) PP: Vocês querem conhecer agora o que está escrito nessas palavras? ((aponto para o texto ao lado das ilustrações, as crianças não respondem verbalmente, mas balançam a cabeça, afirmando que sim. Ainda tenho que ajudar as crianças a abrir o livro))
- (67) PP: Essa é a primeira vez que a gente está usando o livro, onde estão escritas as histórias, é preciso que a gente cuide bem do livro e saiba utilizá-lo.
- (68) Jona: Ela fechou o livro. ((a aluna se refere a sua companheira de dupla))
- (69) PP: Se você quiser acompanhar a história vendo as ilustrações peça o livro a ela ((refiro-me a Jona)). Começando de novo. Jessi, Jessi. Começando de novo, eu vou pedir a vocês um favor. Do mesmo jeito que a gente ficou nas outras aulas, com livro ou sem livro, eu vou pedir para vocês prestarem atenção só na história. Vamos fazer esse combinado?
- (70) Crianças: Pode.
- (71) PP: Jona, é sem conversar. Sem ficar brincando abrindo e fechando o livro, é para prestar atenção na história, vou começar a história...
- ((A história é reiniciada, mas as crianças continuam divididos entre explorar o livro, que têm em mãos, e ouvir a história))
- (72) PP: Gente vocês querem que eu pegue o livro para vocês ouvirem a história? Depois eu devolvo o livro a vocês. ((Sem alternativa para mobilizar a atenção das crianças, recolho o livro))....
- (73) PP: Olhando pra cá, todo mundo sem conversar com o amigo. Olha essa história que vocês viram olhando aqui ((mostro o livro)) / às vezes a gente pensa que o desenho é igual ao que está escrito e não precisa ler mais o texto, mas nem sempre é isso, por isso é importante conhecer também o que está escrito.

### **Contação da história**

Conto a história através da narrativa oralizada. A partir desse momento, é perceptível o envolvimento das crianças com o conto. Em alguns momentos da contação, as crianças interferiram, complementando o sentido da narrativa, isso em virtude de terem tido antes acesso ao livro, terem visto suas ilustrações.

- (74) PP: Existia um moleiro que tinha três filhos. Quando ele morreu, ele deixou como herança, para os três filhos, um moinho, um asno e um gato...[...]

vestido com as roupas do rei , o moço ficou elegante , conquistando o coração da...

- (75) Jessi: Princesa.  
 (76) PP: [...] que era uma das mulheres mais bonitas do reino... [...] o gato quando viu aquele leão ENORME, pulou para o telhado e ficou lá morrendo de medo. Quando viu que o ogro voltou a ser ele mesmo , desceu do telhado e disse AH! Seu ogro, quanto Medo eu tive , mas me disseram também que o senhor pode se tranformar num bicho pequeno , como...  
 (77) Bru:Rato  
 (78) PP: [...] o ogro Ah! é pois você vai ver...

### **Discussão de pós-contação:**

- (79) PP: Vocês, agora, entenderam essa história? Entenderam essa história pessoal? (silêncio) Deu para entender o significado dessas ilustrações aqui? ((passo rapidamente as ilustrações do livro. As crianças, balançando a cabeça, indicam que entenderam a história)) /.../ Alguém quer falar sobre a história?  
 (80) Bru: (A história foi legal)  
 (81) PP: Você achou a história legal, Bru?  
 (82) Crianças: Eu também, eu também.  
 (83) PP: É legal, por quê? É divertida, triste, o que é?  
 (84) Criança não identificada: Divertida.  
 (85) PP: O que vocês acharam do Gato de Botas ?  
 (86) Jona: Eu achei o gato esperto.  
 (87) Bru: Eu também.  
 (88) Eri: Eu não achei.  
 (89) PP: Você não achou o gato esperto? Por quê?  
 (90) Eri: O gato enganou o rei.  
 (91) PP: É, o gato enganou o rei, comeu o ogro e fez o dono dele virar marquês. Vocês concordam com o que o gato fez?  
 (92) Crianças: Sim::  
 (93) PP: Mesmo ele ((o gato)) tendo enganado o rei e comido o ogro?  
 (94) Jona: Mas eu só não achei legal a parte que o gato enganou o rei.  
 (95) Mar: E eu.  
 (96) PP: Jona disse não ter achado legal o gato ter enganado o rei. Por que, Jona? (silêncio) Quem concorda com Jona?  
 (97) Verô: Eu.  
 (98) PP: Por quê?  
 (99) Criança não identificada: Por que .... (silêncio)  
 (100) PP: Alguma vez vocês já viram alguém enganando pessoas?  
 (101) Crianças: Não.  
 (102) PP: Um gato de botas enganando alguém, vocês já viram?  
 (103) Jona: O gato não fala.  
 (104) PP: Como pode esse gato da história falar?  
 (105) Mar: Porque é de mentira.  
 (106) PP: Esse gato é de mentira?  
 (107) Jona: É de mentira.  
 (108) Bru: É de verdade.

- (109) PP: É de mentira ou de verdade? (silêncio) Se ele é de mentira, na história, ele pode falar?
- (110) Bru: Pode.
- (111) PP: Como o gato pode falar na história?
- (112) Mar: De noite, ele fala mesmo. ((a criança começa a miar))
- (113) Verô: Eu sei que o gato de verdade faz miau.
- (114) Jessi: Ele era pequeno. ((referência a segunda ilustração da história))
- (115) PP: Teve alguma mudança no gato? ((apresento as ilustrações))
- (116) Jaque: O gato não sabia andar. ((referência a primeira ilustração, em que o gato aparece deitado))
- (117) PP: Vocês concordam com Jaque, que o gato não sabia andar? (silêncio) E o que fez o gato andar, Jaque?
- (118) Bru: Porque ele cresceu.
- (119) PP: Na história, conta que o gato cresceu? O que fez o gato mudar? Ele ganhou algo especial?
- (120) Jaque: Ele ganhou.
- (121) Bru: O castelo.
- (122) PP: Foi o castelo?
- (123) Crianças: Não.
- (124) Marilu: Uma bota. ((a aluna fala observando a ilustração))
- (125) PP: Olha, Marilu falou uma bota.
- (126) Verô: E um cinto. ((referência à mesma ilustração observada inicialmente por Marilu))
- (127) Mar: Mais um saco ((referência à mesma ilustração observada inicialmente por Marilu))
- (128) PP: E vocês acham que essa bota e esse saco...
- (129) Jona: E um chapéu ((referência à mesma ilustração observada inicialmente por Marilu))
- (130) PP: Vocês acham que essa bota, esse saco foi o que fez o gato ficar em pé, como? (silêncio) Será que essa bota é mágica? Qual seria a mágica da bota?
- (131) Jani: Fazer o gato andar de carro.
- (132) Jessi: Andar de botas.
- (133) PP: Se o filho do moleiro não tivesse...
- (134) Jona: De elefante.
- (135) Criança não identificada: De cavalo.
- (136) PP: Nossa! Ele ia andar de tudo. Se o filho do moleiro não tivesse dado as botas e o saco ao gato, se tivesse deixado o gato do jeito que está aqui, ((primeira ilustração)), vocês acham que a história seria a mesma?
- (137) Bru: Ele não poderia se levantar nem ficar em pé.
- (138) PP: Pessoal, olha só. Eu tinha mais uma atividade para hoje, mas vou deixá-la pra fazer amanhã, amanhã eu venho e trago os livros de novo, entrego eles a vocês para podermos fazer o reconto da história do gato como fizemos com a de *Rapunzel*. Alguém quer ficar com o livro do gato para ver mais um pouco?
- (114) Crianças: Eu:::

## TRANSCRIÇÃO DOS EPISÓDIOS DE DISCUSSÃO DA NONA AULA

Conto: *Chapeuzinho Vermelho*

Data: 12/12/00

### Discussão de pré-contação

- (01) PP: Hoje, a gente vai ouvir um conto, que vocês já conheceram, que eu já li aqui e a professora de vocês também. E a gente vai ouvir de novo esse conto. Eu queria saber quem vai descobrir o nome desse conto. Nele tem uma personagem que ao entrar numa floresta é quase devorada por um animal muito temido pelas crianças s. Agora é com vocês. Adivinhem que história é essa. Nessa história, a personagem encontra um animal de que as crianças geralmente têm medo.
- (02) Jona: Le - ão.
- (03) Mar: Lobo.
- (04) Jaque: Cavalo.
- (05) Jani: Cavalo não faz nada. ((a aluna verbaliza e ergue o braço em direção a Jaque))
- (06) PP: Entre o leão, o cavalo e o lobo, qual deles vocês acham que dá mais medo?
- (07) Verô: O leão.
- (08) Jona: O leão e o lobo.
- (09) Mar: O lobo.
- (10) PP: O leão e o lobo. O leão por que?
- (11) Verô: Come.
- (12) Mar: O leão tem dentes grandes.
- (13) PP: E o lobo?
- (14) Crianças: Também.
- (15) Jessi: Come.
- (16) Mar: Mata.
- (17) PP: E vocês já conheceram alguma história em que aparece um leão com dentes grandes, que quase devora uma menina? (silêncio) Qual é a história? E uma história em que aparece um lobo, com os dentes grandes e quase devora uma menina?
- (18) Mar: Eu sei.
- (19) PP: Qual é? Pode falar. Ninguém lembra de uma história?
- (20) Bru: Lobo mau.
- (21) PP: E lobo mau é de qual história?
- (22) Crianças: *Chapeuzinho Vermelho*.
- (23) PP: Isso. Olha só, então é *Chapeuzinho Vermelho* que a gente vai ouvir de novo.

### Contação de história:

Nessa aula, posso dizer que as crianças participaram como ouvintes e narradoras, fazendo interferências no decorrer da leitura da história. Creio que uma das causas para esse duplo comportamento deve-se à estratégia da releitura, uma vez que as crianças já têm uma prévia familiaridade com o texto, tendo segurança em partilhar do jogo narrativo.

### Discussão de pós-contação

- (50) PP: Todo mundo gostou de ouvir novamente *Chapeuzinho Vermelho*? ((as crianças gesticulam que sim))
- (51) PP: O que tem nessa história que vocês gostam tanto de ouvir? Quem pode me dizer uma coisa que tem nessa história, que vocês gostam?
- (52) Verô: Eu gosto da *Chapeuzinho Vermelho* com a avó.
- (53) PP: Você gosta dessa parte aqui de *Chapeuzinho Vermelho* com a vovó? ((mostro a ilustração do livro e Verô balança a cabeça, indicando que sim)) E o que mais dessa história vocês gostam?
- (54) Jaque: Eu gosto do lobo.
- (55) Mar: Eu também.
- (56) Bru: Eu gosto de *Chapeuzinho Vermelho*.
- (57) Jessi: Eu também.
- (58) PP: Jaque e Mar, esse lobo, de que vocês gostam, lembra alguma coisa para vocês? Vocês já encontraram um lobo por aí? ((Jaque balança a cabeça, afirmando que sim)) Já? Como foi?
- (59) Jaque: Foi na outra casa. (silêncio)
- (60) PP: É perto de onde você mora?
- (61) Jaque: É na vila.
- (62) PP: Você mora numa ...
- (63) Jaque: Ele bateu na porta.
- (64) PP: Ele bateu na sua porta? Era de manhã?
- (65) Jaque: De noite.
- (66) PP: E seus pais estavam fazendo o quê?
- (67) Jaque: Dormindo.
- (68) PP: Ele bateu e alguém foi abrir a porta?
- (69) Jaque: Eu.
- (70) PP: O que foi que aconteceu quando você abriu a porta?
- (71) Jaque: Porque eu pensava que era outra pessoa.
- (72) PP: Aí você abriu a porta. E o que o lobo fez?
- (73) Jaque: Arranhou eu.
- (74) PP: Nossa! Arranhou você, onde? ((a aluna mostra um ferimento na perna)). Esse ferimento foi feito pelo lobo? ((a aluna gesticula que sim)) E o que você fez?
- (75) Jaque: Eu peguei a faca.
- (76) Mar: Eu acho que isso foi o cachorro. (não tem lobo em pé).
- (77) PP: Você acha isso, Mar? Jaque, você, pegou a faca e fez o que com o lobo?
- (78) Mar: Lobo arranha com a pata e só existe na história.
- (79) Jaque: Eu queimei ele.
- (80) PP: Além de Jaque, alguém mais já viu um lobo como o da história?
- (81) Jaque: Eu botei na panela.
- (82) PP: Quem mais aqui já viu o lobo?
- (83) Mar: Eu não.
- (84) PP: Vocês acham que esse lobo de Jaque veio de onde?
- (85) Jona: Veio da floresta. ((outras crianças falam ao mesmo tempo, não sendo possível entender o que dizem))

- (86) PP: Jona está dizendo que veio da floresta, mas de qual? (silêncio) Será que foi da mesma floresta que veio o de Chapeuzinho Vermelho?
- (87) Jona: Foi.
- (88) PP: Mas o de Chapeuzinho Vermelho não morre no fim da história?
- (89) Jaque: Ele saiu do buraco.
- (90) PP: Ele saiu de um buraco? Quem mais viu o lobo?
- (91) Jona: Eu não.
- (92) Ray: Eu vi uma “cobla” de duas cabeças.
- (93) Jona: Eu já vi uma cobra de duas cabeças também.
- (94) Mar: Eu vi uma cobra gigante.
- (95) PP: Vocês têm medo de cobra?
- (96) Crianças: Não, eu não tenho não.
- (97) PP: ((chamo a atenção de algumas crianças que se envolvem em conversas paralelas)) Entre o lobo e a cobra de duas cabeças, qual desses vocês têm mais medo?
- (98) Verô: Eu tenho medo do lobo mau.
- (99) PP: Quem também tem medo do lobo mau?
- (100) Jessi: Eu não tenho não.
- (101) PP: Verô, o que o lobo mau tem que lhe dá medo?
- (102) Verô: Os dentes.
- (103) PP: Você acha que ele vai comê-la como comeu Chapeuzinho? ((a aluna afirma que sim)) E você Jessi, por que não tem medo do lobo?
- (104) Jessi: Ah! Por-que...
- (105) PP: Olha só. Lobo é uma figura que dá medo. O que mais dá medo?
- (106) Mar: Cobra.
- (107) Jona: Leão.
- (108) Arami: Eu não tenho medo não.
- (109) PP: Você não tem medo de nada? ((a criança gesticula que não tem medo))

## TRANSCRIÇÃO DOS EPISÓDIOS DE DISCUSSÃO DA DÉCIMA AULA

Conto: *A Casa da Floresta*

Data: 14/12/00

### Discussão de pré-contação

- (01) PP: O título da história é *A Casa da Floresta*. Como é que vocês imaginam essa casa?
- (02) Verô: Tem vovozinha?
- (03) PP: Por que você se lembrou da vovozinha?  
((Silêncio))
- (04) PP: Quando você lembrou da vovozinha, lembrou também de alguma história?
- (05) Verô: *Chapeuzinho Vermelho*.
- (06) PP: É porque a casa da vovozinha é na floresta? Para você, é a vovozinha que mora na casa? ((a aluna balança a cabeça afirmativamente)) Como será essa casa?
- (07) Criança não identificada: De tijolo.
- (08) Melki: Tem televisão.
- (09) Mar: Tem gato.
- (10) Verô: Tem palha.
- (11) Melki: Tem porta.
- (12) Bru: Janela.
- (13) PP: Jaque, você quer falar alguma coisa? ((perguntei por ter percebido o gesto da aluna e em seguida seu silêncio))
- (14) Jaque: Tem cavalo.
- (15) PP: Por que cavalo? ((risos))
- (16) PP: Pessoal, será que cavalo não pode ter numa floresta? (Silêncio)
- (17) Crianças: E bicicleta.
- (18) PP: Vocês acham que é a bicicleta?
- (19) Melki: Não::::
- (20) PP: Eu acho que pode ser mais fácil encontrar o cavalo que uma bicicleta, principalmente na floresta dessa história. Como vocês imaginam essa casa? É bonita? É grande ou pequena?
- (21) Bru: Bem pequenininha, do tamanho de uma formiga (risos).
- (22) PP: E quem deve morar nessa *A Casa da Floresta*?
- (23) Mar: Vovó.
- (24) Criança não identificada: Ninguém.
- (25) Melki: *Chapeuzinho Vermelho*.
- (26) Bru: (Se é pequenininha) é a formiga.
- (27) Jaque: O lobo mau mora na floresta.
- (28) PP: Quem mais? ((chegou mais uma criança atrasada - Jéssi))
- (29) PP: Jéssi, o nome da história que a gente vai ouvir hoje é *A Casa da Floresta*. Pense quem pode morar nessa casa. Para você quem é que mora?
- (30) Jéssi: *Chapeuzinho Vermelho*.
- (31) Criança não identificada: A vovó.
- (32) Jona: É a casa da formiga, mas não vai “cabem” todas não.

- (33) PP: Essa aqui é a capa da história *A Casa da Floresta*, agora eu vou começar a história [...]

### Contação de história:

A história foi apresentada com o auxílio do livro, para leitura e exposição das ilustrações às crianças. Elas se envolveram bastante. Durante toda a história, observamos o olhar fixo das crianças .

### Discussão de pós-contação:

- (34) PP: Gostaram da história? ((as crianças levantam os braços e balançam a cabeça afirmativamente))
- (35) PP: O que mais vocês gostaram ao ouvir essa história? (silêncio)
- (36) PP: Vou mostrar as ilustrações, uma a uma, para vocês me falarem sobre o que mais gostaram na história, vendo as ilustrações.
- (37) Mar: Eu achei essa. ((ilustração em que aparece o velho e os animais dentro da Casa da Floresta))
- (38) Jona: Eu gostei mais da outra, mostra logo!
- (39) PP: Deixe eu mostrar todas as outras ilustrações; quando chegar a sua, você fala. Está bem?
- (40) Jaque: Eu gostei dessa. ((ilustração que apresenta a segunda filha do lenhador, sentada na cama, com ar sonolento))
- (41) Jéssi e Verô: Eu gostei dessa. ((mesma ilustração escolhida por Jaque))
- (42) Jona: Cadê a minha? Mostra logo!
- (43) PP: Vou mostrar na sequência, Jona. Assim todo mundo vê. ((Jona mostrava-se bastante ansioso)).
- (44) Jona: Eu gostei dessa daí, eu gostei dessa daí. ((ilustração em que a filha caçula do lenhador dá comida aos animais)).
- (45) Bru: Eu gostei dessa aí. ((ilustração que mostra quando o feitiço é desfeito, correspondente ao clímax. Outras crianças afirmam preferir essa ilustração também))
- (46) Jéssi: Eu gostei dessa também.
- (47) Lana: E eu.
- (48) PP: Certo.
- (49) Jéssi: Eu gostei dessa. ((quando a caçula acorda e é surpreendida com as mudanças, principalmente com a presença dos criados e do príncipe))
- (50) PP: Aqui começa o desfecho, quando a história já está terminando ((refiro-me à ilustração mencionada por Jéssi)). Gente, agora que vocês ouviram a história, quem pode me dizer como imagina essa casa agora? Como é *A Casa da Floresta* agora?
- (51) Jona: É grande.
- (52) PP: É grande? ((nesse momento as crianças mostram-se inquietas)) E o que mais?
- (53) Verô: Tem janelas.
- (54) Jéssi: Tem boi (vaca).
- (55) Criança não identificada: Tem comida. ((as crianças falam ao mesmo tempo))
- (56) Jaque: Cavalo não tem.
- (57) (risos)



- (58) PP: Não precisam rir, pois embora no texto não haja cavalo, na floresta dessa história com certeza existe esse animal. Olha só, pessoal. Bru, deixa Jaque quieta! Quem queria conhecer *A Casa da Floresta*? Será que hoje ela continua do mesmo jeito que era antes?
- (59) Lana: Não.
- (60) PP: Lana disse que não. Mar e Jona, precisamos da ajuda de vocês, escutem por favor/ como é essa casa agora?
- (61) Crianças: Mudou.