

Contos de fada e intervenção mediacional: a construção de repertórios cognitivos para narrativas

Fairy tales and mediational practice: possibilities to build cognitive repertoire in childhood education

Los cuentos de hadas y la intervención mediacional: construcción de repertorios cognitivos para narrativas

*Juliene Madureira Ferreira**

*Celia Vectore***

Resumo

Estudo exploratório, objetivando conhecer os possíveis efeitos de uma prática mediada, a partir da utilização dos contos de fadas, na construção de repertórios cognitivos em crianças pré-escolares, conforme previsto no instrumento “Dynamic assessment and intervention: improving children’s narrative abilities”. Participaram da pesquisa cinco crianças de 5 anos. Para a coleta dos dados, foram organizadas oficinas semanais, num total de seis. A mediação foi realizada considerando os critérios mediacionais, “focalização, expansão, afetividade, recompensa e regulação do comportamento”. O trabalho foi dividido em quatro etapas: (1) *rapport* e apresentação do conto de fada sem mediação; (2) desenho e avaliação pré-teste; (3) apresentação do conto de fada com mediação; e (4) desenho e avaliação pós-teste. A comparação dos resultados revelou que a mediação, por meio da narrativa de contos de fadas, pode ser uma relevante estratégia para a construção de repertórios cognitivos de crianças, uma vez que todos os itens avaliados com base no *Formulário do Protocolo do Estudante* sofreram alterações positivas até o fim do trabalho.

Palavras-chave: Intervenção mediacional. Contos de fada. Repertórios cognitivos. Narrativas.

Abstract

Exploratory study, aiming to verify the possible effects of a practice mediated, from the use of fairy tales, in the construction of cognitive repertoire, in pre-school children, as provided for in the instrument

* Professora da área de Psicologia Escolar da Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). *E-mail:* julienemf@yahoo.com.br.

** Professora do Instituto de Psicologia e do Programa de Pós-graduação em Psicologia Aplicada da UFU. *E-mail:* vectore@ufu.br.

“Dynamic assessment and intervention: Improving children’s narrative abilities”. Participated in the survey, five children of five years old. For the collection of data, weekly workshops were organized, total of six. Mediation was performed considering the mediation criteria, “*focus, expansion, affectivity, reward and regulation of behavior*”. The work was divided into four steps: (1) rapport and presentation of fairy tale without mediation; (2) design and pre-test assessment; (3) presentation of fairy tale with mediation) and (4) drawing and post-test evaluation. The comparison of the results reveal that mediation, through the narrative of fairy tales, can be an important strategy for building cognitive repertoire with children, once all the items assessed *student Protocol form* have undergone positive changes by the end of the work.

Keywords: Mediation intervention. Fairy tales. Cognitive repertoire. Narratives.

Resumen

Estudio exploratorio, con el objetivo de conocer los posibles efectos de una práctica mediada a partir de los cuentos de hadas, en la construcción de repertorios cognitivos, en los niños de edad preescolar, tal como previstos en el instrumento “Dynamic assessment and intervention: Improving children’s narrative abilities”. Participaron en la encuesta cinco niños de cinco años. Para la recogida de datos se organizaron 6 talleres semanales. La mediación se realizó teniendo en cuenta los criterios mediacionales, “focalización, expansión, afectividad, recompensa y regulación del comportamiento”. El trabajo se dividió en cuatro etapas: (1) rapport y presentación del cuento de hadas sin mediación; (2) diseño y evaluación pre-test; (3) presentación del cuento de hadas con mediación; y (4) dibujo y evaluación post-test. La comparación de los resultados reveló que la mediación, a través de la narración de cuentos de hadas, puede ser una estrategia importante para construir los repertorios cognitivos de los niños, una vez que todos los elementos evaluados basados en el *Formulario del Protocolo del Estudiante* experimentaron cambios positivos hasta el final del trabajo.

Palabras clave: Intervención mediacional. Cuentos de hadas. Repertorios cognitivos. Narraciones.

Introdução

Os cuidados com a criança pequena, em especial, no estágio de vida de 0 aos 5 anos, têm alcançado um grande realce na atualidade. Fatores relacionados às alterações da vida nos espaços urbanos, neste início de segunda década do terceiro milênio, têm originado um número expressivo

de estudos em escala planetária (Rosemberg, 2002; Rosemberg, 2013; Didonet, 2001; Kramer, 2003) sobre a importância dos primeiros anos de vida para a promoção de um ser humano capaz de se desenvolver global e harmonicamente e, principalmente, esteja apto à convivência numa sociedade plural, cada vez mais complexa.

No Brasil, todo esse interesse e investimento intelectual são decorrentes de um movimento de expansão da educação infantil, num fenômeno alimentado, segundo Souza (2012), por um conjunto de fatores sociais, políticos e econômicos presentes na Pós-Modernidade que não apenas criam demanda, mas exigem sua ampliação. Esses estudos, em sua maioria, apontam para a necessidade de se criarem estratégias para a melhoria na qualidade do serviço prestado, uma vez que a expansão da oferta da educação infantil nem sempre vem atrelada a técnicas e instrumentos psicopedagógicos que possam garantir a sua qualidade.

Ainda, segundo Souza (2012), podem-se destacar dois dos elementos centrais para a discussão sobre a qualidade da educação infantil, são eles:

- a) as responsabilidades das instituições perante a criança e a sociedade;
- b) o desenvolvimento global da criança na sua primeira infância.

Para tanto, a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96), nos seus artigos 29, 30 e 31, clarifica o papel da educação infantil que deve ser ofertada em contexto brasileiro.

Nesse sentido, destaca-se a importância de a educação infantil contribuir para a promoção do desenvolvimento do indivíduo em todos os seus aspectos, de forma integrada, estabelecendo uma parceria ou complementaridade às ações educativas desenvolvidas pela família. Assim, a educação infantil assume um papel na ampliação das experiências e dos conhecimentos da criança, atreladas a atividades que favoreçam o respeito a si e aos outros, às diferenças, enfim, a convivência em sociedades.

A despeito das explicitações da Lei e das recomendações oficiais, o cotidiano das instituições infantis é ainda marcado por uma exacerbação das atividades envolvendo basicamente conteúdos escolares. De fato, observa-se uma desconsideração pela riqueza de linguagens disponíveis às crianças, já tão bem apontado por Malaguzzi (1999). Trata-se de propostas curriculares que priorizam a leitura e a escrita em detrimento de outras possibilidades, mais próximas do universo infantil e que entendem a criança como um ser potente e capaz de se fazer entendida, por meio

do uso das diferentes formas de representação de sua realidade (Oliveira-Formosinho, 2008).

Oliveira-Formosinho (2008) salienta essa nova concepção de criança como ser participante e ativo, coconstrutora de significados, “possuidora de uma voz própria que deverá ser seriamente considerada, envolvendo-a num diálogo democrático e na tomada de decisão” (p. 65), que deve estar presente nos espaços institucionais. Corroborando tal ideia, Salles (2005) aponta que a criança só pode ser compreendida no contexto da sociedade em que se encontra por meio da compreensão da sua capacidade de produzir sua cultura.

Em acréscimo, observa-se, no dia a dia de creches e pré-escolas, a pouca atenção dada aos aspectos culturais que se caracterizam como elementos promotores do repertório cognitivo infantil representado pela *noção tempo-espaço*, pela *percepção de relação causal*, entre outras, e que estão presentes, por exemplo, nas narrativas infantis. Portanto um importante instrumento para a transmissão cultural e, conseqüentemente, para o desenvolvimento integral das crianças pode ser os contos de fadas atrelados às narrativas infantis.

Bruner (1997, 2001) menciona que uma das formas de se ter acesso, interpretar os dados da cultura e fornecer subsídios para o desenvolvimento psicológico e para a educação se dá por meio das narrativas, concebida como princípio organizador da experiência humana. O autor esclarece que a cultura é um conjunto de ferramentas com técnicas e procedimentos para o indivíduo entender seu mundo e lidar com ele, e a mente constitui e é constituída pela cultura, sendo a construção de significado o que medeia a interação entre mente e a sociedade.

Para Bruner (2001), os contos de fadas não apenas permitem a transmissão de um valor cultural, de um elemento socialmente construído, como também podem desencadear o processo de desenvolvimento das funções mentais superiores, necessárias para a compreensão de sua existência e relações. Em se tratando de contexto escolar, esse autor considera que contar histórias e narrativas são elementos fundamentais e necessários para a aprendizagem, auxiliando as crianças a pensarem, a sentirem e “a criar uma versão do mundo na qual, psicologicamente, elas podem vislumbrar um lugar para si – um mundo pessoal” (Bruner, 2001, p. 43).

Kishimoto, Santos e Basílio (2007) enfatizam que a narrativa permite construir algo que oferece sentido ao mundo e promove o enriquecimento e crescimento da criança, uma vez que está presente na conversação, no contar e recontar das histórias, na expressão gestual e plástica, e nas ações que resultam da integração das várias linguagens. Correia (2003) argumenta que

as características das narrativas são mantidas independente de serem reais ou imaginárias, por serem expressões de forças socioculturais e históricas pelas quais as pessoas transformam suas experiências no mundo em narrativas, e estas auxiliam suas experiências.

Assim, os contos de fadas se constituem numa possibilidade de transmitir valores culturais e linguísticos, pois são vistos como ferramentas ou artefatos que encenam as interações entre os indivíduos e destes com o seu meio, contribuindo nos processos de desenvolvimento e aprendizagem. Em contextos educacionais, pode-se potencializar o seu uso pela prática da mediação da aprendizagem (Zumstein & Vectore, 2010).

A mediação vem sendo citada e estudada por muitos teóricos, passando por Sócrates, Platão, Hegel e Marx até Vigotski e Feuerstein (Meier & Garcia, 2007). Em especial, Feuerstein teorizou e organizou critérios de mediação que norteiam intervenções psicopedagógicas, com vistas a transformações do processo de pensamento (Feuerstein & Feuerstein, 1994).

Segundo Feuerstein (1980), o desenvolvimento passa necessariamente pelos processos de aprendizagem. Para tanto, hipotetiza a existência de duas formas de aprendizagem: por meio da exposição direta aos estímulos e por meio da experiência mediada, sendo esta a origem de sua teoria de experiência da aprendizagem mediada. Para o autor, ambas são importantes, entretanto acentua que quanto mais e melhores forem as experiências de aprendizagem mediada, mais o indivíduo ficará preparado para aproveitar a aprendizagem proveniente da exposição direta aos estímulos. Assim, a mediação proporciona o aprender a aprender pelo indivíduo, dando-lhe maior autonomia diante dos processos de aprendizagem.

Os processos de desenvolvimento humano, tanto no que respeita aos fatores orgânicos quanto emocionais não são estáticos; pelo contrário, são dinâmicos e influenciados principalmente pelas interações e seus significados atribuídos pelos indivíduos. Para Feuerstein (1980), não é a cultura na qual a pessoa participa que influencia sua capacidade de desenvolvimento, mas como essa cultura lhe é apresentada, como o indivíduo a constrói em suas interações.

Para garantir o acesso à cultura e, conseqüentemente, garantir o processo de desenvolvimento adequado das estruturas cognitivas, Feuerstein postula a necessidade, em especial das crianças, de uma educação repleta de situações e relações mediadas (Souza, Depresbiteris & Machado, 2004). Para tanto, o autor identifica 12 critérios de mediação: mediação da intencionalidade/reciprocidade; mediação do significado; mediação da transcendência; mediação do sentimento de competência; mediação do autocontrole e regulação

do próprio comportamento; mediação da conscientização da própria modificabilidade; mediação do comportamento de compartilhamento; mediação do processo de individuação e diferenciação psicológica; mediação do comportamento de planejamento de objetivos; mediação da busca por desafio; mediação da busca pelo otimismo; mediação do sentimento de pertença (Ros, 2002; Beyer, 1996; Cruz, 2007; Feuerstein & Feuerstein, 1994).

Com base nas produções de Klein (1987, 1996) e Blau e Klein (2010) enfatizam que ter acesso à aprendizagem mediada possibilita uma aprendizagem efetiva, duradoura e significativa. Para tanto devem ser utilizados os cinco critérios de mediação, ditos universais. São eles:

- a) Focalização (intencionalidade e reciprocidade): ocorre quando o mediador procura intencionalmente meio e situações para facilitar a transmissão cultural e torná-la adequada a cada mediatizado; na educação de crianças pequenas, essa busca caracterizará pela focalização, no buscar a atenção da criança para aquilo que se pretende mediar. É importante destacar que a criança deve responder verbal ou não verbalmente à intenção do mediador.
- b) Expansão (transcendência): refere-se ao ir além do contexto imediato, procurando atingir objetivos e necessidades mais longínquas. Expandir para a criança pequena é fazê-la transcender do que está sendo apresentado no aqui e agora, de maneira a ampliar as suas experiências.
- c) Mediação do significado ou afetividade: relaciona-se ao compartilhar com o mediatizado, o significado cultural do que está sendo aprendido. No caso da criança pequena, Klein propõe que qualquer comportamento do adulto que expresse afetividade para com um objeto, pessoa, animal ou conceito de valor é uma ação de mediação de afetividade.
- d) Recompensa (sentimento de competência): refere-se à promoção do sentimento da capacidade do indivíduo para resolver seus problemas. Isso acontece prioritariamente pela exploração dos pontos fortes do indivíduo e não pela ênfase em seus pontos fracos. Portanto a mediação envolve o apontar do comportamento

adequado, fornecendo um feedback das ações desenvolvidas pela criança. Uma autoestima elevada promove motivação para completar desafios e assim transpor barreiras cognitivas.

- e) Autorregulação e controle de comportamento: visa a regular o comportamento, inibindo a impulsividade e ajustando o tempo de resposta do mediatizado, com o intuito de produzir metacognição ou o pensar antes de agir. Para a criança pequena, essa regulação acontece principalmente pelo modelo de comportamento do adulto diante de uma tarefa; esse modelo servirá de exemplo de sucesso (Klein & Alony, 1993).

Klein (1991) pondera sobre a existência de dois tipos de mediação no contexto educacional de crianças pequenas; a boa mediação e a má mediação. Esses dois tipos de mediação diferem-se pelo uso dos critérios durante o processo mediacional. Na má mediação, é utilizado apenas um critério de cada vez e raramente há a utilização de outro. Na boa mediação, há o uso de, no mínimo, três critérios, o que, segundo a autora, potencializa a experiência de aprendizagem. Dessa forma, quando se fala em educação de crianças pequenas, deve-se tentar enriquecer a experiência de aprendizagem mediada, trazendo elementos que contemplem os critérios mediacionais universais apontados.

Uma das possibilidades de trabalho mediacional com crianças pequenas está justamente no espaço da narrativa de contos de fadas. Acredita-se que, aliando os postulados de Bruner (1997) acerca dos benefícios dos contos de fadas para o desenvolvimento infantil à estrutura de mediação proposta por Klein, ter-se-á uma ferramenta que pode potencializar o processo educacional, não apenas no que diz respeito ao desenvolvimento cognitivo e afetivo das crianças, mas com o resgate das linguagens infantis tão importantes para o seu desenvolvimento.

Baseado nas considerações acima, este estudo teve por objetivo conhecer os possíveis efeitos de uma prática mediada, com base na utilização dos contos de fadas, na construção de repertórios cognitivos para a narrativa em crianças pré-escolares, em especial no que tange a identificação e reconstrução dos componentes da história, da adequação da linguagem e ideias e da estrutura episódica das narrativas (Miller, Gillam & Peña, 2001). É importante destacar que estudos recentes apontam para uma nova perspectiva na pesquisa com crianças pequenas e partem da relevância

da participação destas nos processos sociais, constituindo-se em agentes ativos nos processos de investigação (Oliveira-Formosinho, 2008; Sant'ana, 2010; Souza, 2012).

Metodologia

O estudo foi realizado em uma instituição de educação infantil pública, de caráter filantrópico, localizada em um bairro periférico da cidade de Uberlândia, no interior de Minas Gerais. A instituição funciona de segunda a sexta-feira, das 6h30min às 17h30min, e são atendidas cerca de 175 crianças com idades entre os 4 meses até os 6 anos. Ressalta-se que esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Uberlândia, protocolada sob o número 006/2003.

Participantes

Participaram cinco meninos com 5 anos de idade. A seleção se deu pela indicação da coordenadora da instituição, que usou como critérios a assiduidade e a liberação familiar para a participação na pesquisa.

Instrumentos

Para a coleta de dados, foram utilizados os seguintes instrumentos:

- a) Adaptação do instrumento de avaliação dinâmica e intervenção organizado por Miller, Gillam e Peña (2001): “Dynamic assessment and intervention: improving children’s narrative abilities”. Esse instrumento é utilizado para realizar a avaliação dinâmica da narrativa, resultando na descrição e, em alguns casos, comparação das histórias dos alunos. Prioriza a avaliação dinâmica dos componentes da história, da linguagem e ideias da história e da estrutura do episódio que, juntos, caracterizam, os três aspectos principais da narração. Tais componentes avaliam os repertórios cognitivos ou as habilidades para a narrativa de pré-escolares. Nesse sentido, o próprio processo de avaliação, visto de

uma perspectiva dinâmica, permite a prática mediacional – intervenção que pode resultar na transformação da maneira como a criança processa a informação e constrói seus repertórios ou habilidades. Tal instrumento pode ser agregado a outras formas de avaliação de habilidades de linguagem em geral e que conduz o clínico a decisões de diagnóstico os quais levam diretamente à intervenção (Miller et al., 2001).

- b) Utilização de duas histórias infantis dos irmãos Grimm (“O Alfaiate Valente” e “Rosa Branca e Rosa Vermelha”), século XIX, reeditadas em 2004. Os contos de fada foram utilizados como um instrumento para a avaliação dos repertórios cognitivos, por meio das narrativas.
- c) Câmera de vídeo, para filmagem das oficinas. Os registros foram posteriormente transcritos para a análise dos dados.

Procedimentos de coleta de dados

Tendo em mãos o consentimento dos pais e a aprovação da diretora da creche, foram iniciados os procedimentos para a coleta de dados. Para tanto, foram realizados encontros semanais, num total de seis, perfazendo um período de dois meses de trabalho, com o mesmo grupo de crianças, conforme descrito a seguir.

O *primeiro encontro* teve como objetivo o estabelecimento do *rapport* entre as pesquisadoras e as crianças, além do contato com os equipamentos de filmagem. Para tanto, foram desenvolvidas atividades lúdicas, como desenhos, jogos, carrinhos entre outras.

O *segundo encontro* foi iniciado a partir da narrativa do conto de fada “O Alfaiate Valente”. A narrativa seguiu sem a utilização dos critérios de mediação e foi contada fidedignamente, ou seja, respeitando a linguagem, estrutura e vocabulário do texto original (Grimm & Grimm, 2002). A não utilização da mediação foi uma estratégia proposital para avaliar, em um segundo momento, quais seriam as possíveis transformações após a utilização dos critérios. Posteriormente à narrativa, foi solicitado das crianças um desenho livre sobre o que elas entenderam da história, que, segundo Sant’ana (2010), trata-se de um recurso valioso para a representação do pensamento da criança e uma estratégia que respeita o processo pelo qual comunica suas ideias.

Depois da realização do desenho, foi pedido que as crianças recontassem a história e, ao longo da narrativa delas, eram anotados

os elementos descritivos presentes na fala. O objetivo foi reconhecer o que as crianças consideraram mais relevante da história e comparar se, após a mediação, tais elementos seriam rerepresentados, suprimidos ou transformados na representação delas.

O *terceiro encontro* foi iniciado pela narrativa do conto “O Alfaiate Valente”, valendo-se, contudo, da utilização, ao longo da história, dos critérios de mediação (focalização, significado, expansão, regulação do próprio comportamento, sentimento de competência), conforme excerto a seguir:

M¹ - Lembra que você perguntou o que era o alfaiate? (*focalização*) O que vocês acham que essa palavra significa? (*afetividade*) Onde no texto podemos encontrar pistas sobre essa palavra? (*expansão*)

C1: - Tia, é um homem.

M: - Muito bem, é um homem! (*recompensa*) Mas, o que mais sabemos desse homem? O que será que ele faz? No texto, temos essa informação? (*expansão*)

C2: - Não sei, acho que você vai ter que ler de novo (criança riu).

M: Alguém saberia me falar se, no texto, aparece mais alguma informação sobre esse homem? (*expansão*)

C1: - Tia, ele trabalha para o rei.

M: Isso mesmo! E o que ele faz? (*recompensa; expansão*)

C1: - Ele faz roupa.

M: - Onde no texto está essa informação?

C1: - Num lugar aí da história.

C2: - Onde ele fala que ele tá sentado pensando (criança tenta achar entre as folhas da história).

M: - Muito bem! Isso foi no começo, no meio ou no fim da história? (*regulação do comportamento*)

C1: - Foi no comecinho, tia.

M: - Excelente! E como chama a pessoa que faz roupa? (*recompensa; expansão*)

C3: - Costureira, ué!

¹ A letra M será utilizada para registrar a fala do mediador. As crianças participantes são identificadas como C1, C2, C3, C4 e C5.

C4: - Mas costureira é mulher, não é homem.

M: - Muito bem, quem costura é chamado de costureira. Mas será que só mulheres costuram? Será que homens não costuram? (*expansão*)

C1: - Eu acho que não, eu nunca vi um homem que costura.

C2: - Então homem que costura é alfaiate?

M: - Muito bem! O alfaiate é um nome de uma profissão antiga que existe até hoje, o de costureiro. É o nome que se dá para um costureiro, que faz roupas de homem. (*recompensa; focalização; expansão*)

Ao final da história, foi realizado o procedimento anteriormente descrito.

No *quarto* e *quinto* encontros, o mesmo processo realizado nos primeiro e segundo encontros, respectivamente, repetiram-se, só que com a utilização do conto de fada “Rosa Branca e Rosa Vermelha” (Grimm & Grimm, 2002). Esclarece-se que, nas etapas 2 e 4, respectivamente, foram utilizadas as técnicas de mediação da aprendizagem, conforme proposto por Klein (1996), que estruturaram e guiaram a elaboração das intervenções mediacionais durante os momentos de construção de dados.

O *sexto encontro* foi representado pela finalização das atividades de pesquisa e despedida das crianças com uma sessão de atividades lúdicas e *feedback* dos trabalhos construídos pelas crianças (desenhos livres). Para tanto, foram utilizados vários brinquedos e brincadeiras, além de colagens, desenhos e outras atividades gráficas.

Durante esse momento, foi realizada a devolução dos trabalhos, e as crianças demonstraram experimentar um processo de autoidentificação no desenho, na recriação das histórias e, principalmente, na comparação das características entre os seus desenhos. Toda essa dinâmica foi registrada em vídeo e serviu de dados complementares para o estudo.

De posse de todos os dados registrados em vídeo, as falas e as ações das crianças nas sessões das narrativas dos contos de fadas foram transcritas, possibilitando o início do processo de análise dos dados.

Procedimentos de análise dos dados

Com base nas transcrições dos vídeos, deu-se início à análise dos dados. O processo foi subdividido em dois eixos:

- a) os elementos descritivos presentes nos desenhos infantis (realizado de forma quantitativa, por meio das categorias de análise abaixo explicitadas); e
- b) elementos organizadores presentes na representação verbal das crianças sobre a história (inspirada no instrumento de avaliação assistida da narrativa infantil de Miller, et al. (2001).

Para o exame dos dois eixos, foram estabelecidas categorias de análise diferenciadas. Na análise da representação gráfica, foram utilizadas quatro categorias:

- a) elementos referentes ao cenário (tempo e lugar);
- b) informações/caracterização dos personagens;
- c) ordem temporal de eventos;
- d) relações causais.

Os elementos eram identificados no desenho das crianças (identificação realizada pela própria criança) e quantificados dentro dessas categorias. A quantidade de elementos descritores presentes nos desenhos provenientes das situações não mediadas foi comparada com a quantidade dos mesmos elementos nos desenhos em situações mediadas.

Uma segunda comparação foi realizada para avaliar quantitativamente os elementos descritores nas duas situações mediadas. Portanto se verificou o número de elementos presentes no desenho representativo do conto “O Alfaiate Valente” com o número de elementos no desenho relativo ao conto “Rosa Branca, Rosa Vermelha”, considerando as narrativas sem e com mediação, apresentadas às crianças.

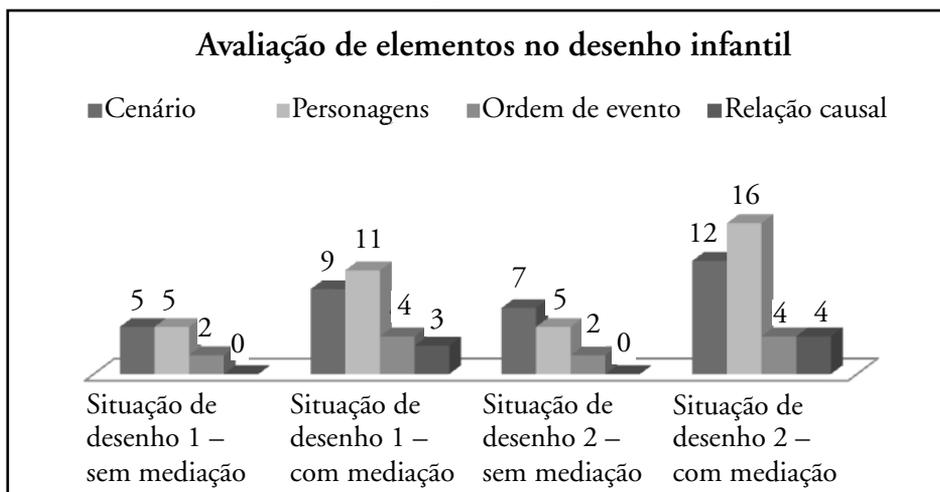
A partir da análise das falas das crianças, o processo de reconstrução das histórias realizado pelas crianças foi categorizado e quantificado. Nessa análise, foram utilizadas as categorias descritas a seguir, mensuradas em três níveis: baixo (identificadas por 0-1 ponto); médio (identificadas por 1-2 pontos); e alto (identificadas por 2-3 pontos), sendo elas:

- a) *complexidade de ideias*: observada pelos detalhes presentes nas narrativas, sendo *baixa*, quando se tratava apenas de itens presentes na história; *média*, quando havia alguma indicação de abstração; e *alta*, quando a criança incorporava na narrativa itens não presentes na história;
- b) *vocabulário*: observado pelo tipo de vocabulário da criança no momento da narrativa. O nível *baixo* ocorreu quando, em mais de três situações, a criança não soube se expressar por falta de vocabulário ou utilização errônea das palavras, dando sentido diferente do real; o *médio*, quando a criança conseguiu se expressar adequadamente, errando menos de três vezes; e *alto*, quando, além de conseguir se expressar sem erros/dificuldades, também verbalizou palavras novas, que não haviam sido utilizadas;
- c) *complexidade gramatical*: realizada pela análise das sentenças gramaticais. Foi considerada *baixa*, quando a criança se expressou unicamente, por sentenças simples; *média*, quando se observou a utilização de pelo menos duas sentenças compostas; e *alta*, quando a criança utilizou, majoritariamente, sentenças compostas;
- d) *criatividade*: feita pela análise da capacidade de transformação do conteúdo narrado. Considerou-se *baixo*, quando a criança não incorporou nenhum elemento novo; *média*, quando houve a apresentação de conteúdos/elementos novos, sem necessariamente ter uma relação direta com a história inicial e *alto*, quando a criança apresentou novos conteúdos/elementos, ampliando o universo da história.

Análise dos resultados

O gráfico 1 contém a explicitação dos resultados referentes à análise dos dados dos desenhos das crianças. Os números representam a quantidade de vezes em que foram identificados os elementos descritivos nos desenhos das cinco crianças. A análise aconteceu de forma grupal e não individual.

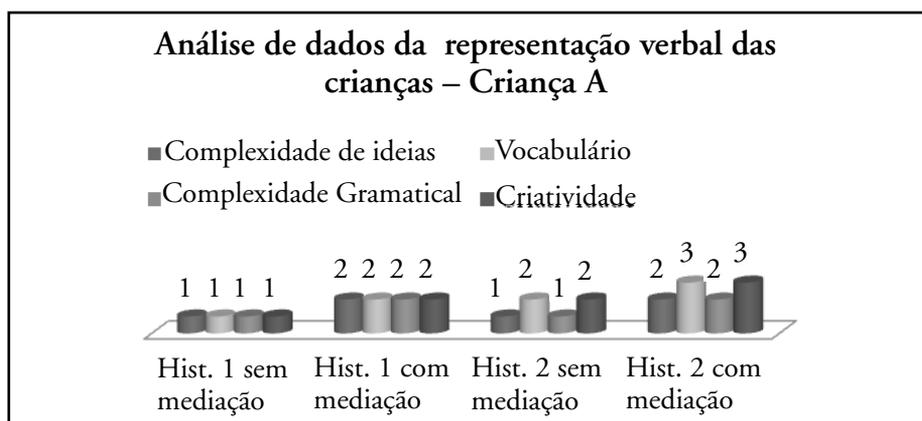
Gráfico 1. Elementos presentes no desenho infantil



Fonte: dados provenientes das análises de dados realizadas na pesquisa

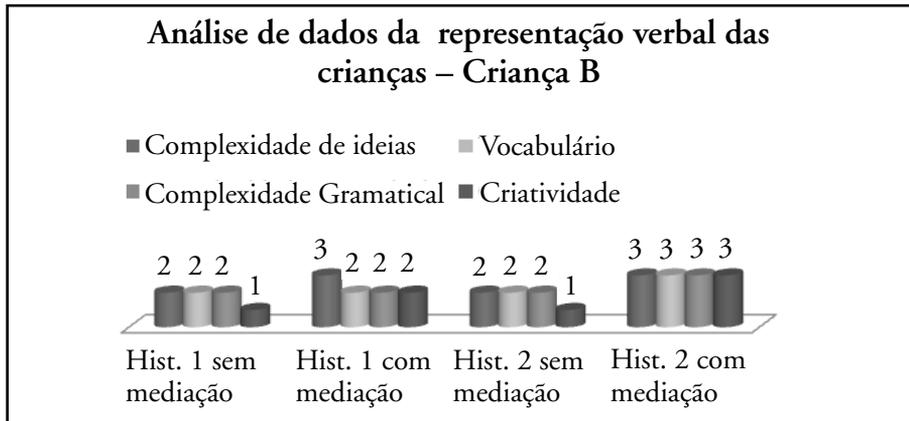
Já nos gráficos 2, 3, 4, 5 e 6, apresentam-se os resultados provenientes da análise de dados da representação verbal das crianças participantes, no que diz respeito às categorias *complexidade de ideias*, *vocabulário*, *complexidade gramatical e criatividade*, apresentadas no processo de reconstrução da história. Essa análise foi realizada de forma individual.

Gráfico 2. Análise dos dados da representação verbal – C1



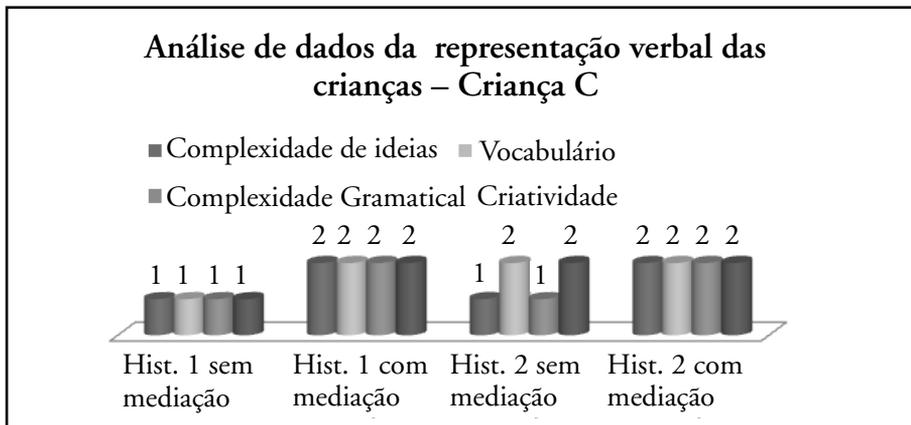
Fonte: dados provenientes das análises de dados realizadas na pesquisa

Gráfico 3. Análise dos dados da representação verbal – C2



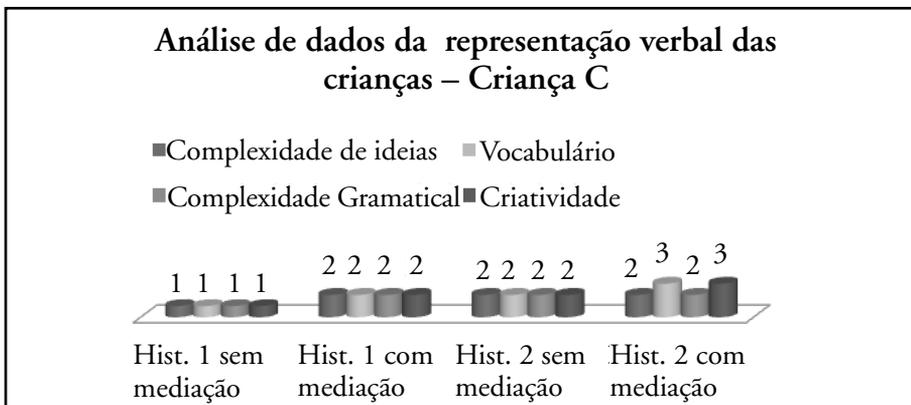
Fonte: dados provenientes das análises de dados realizadas na pesquisa

Gráfico 4. Análise dos dados da representação verbal – C3



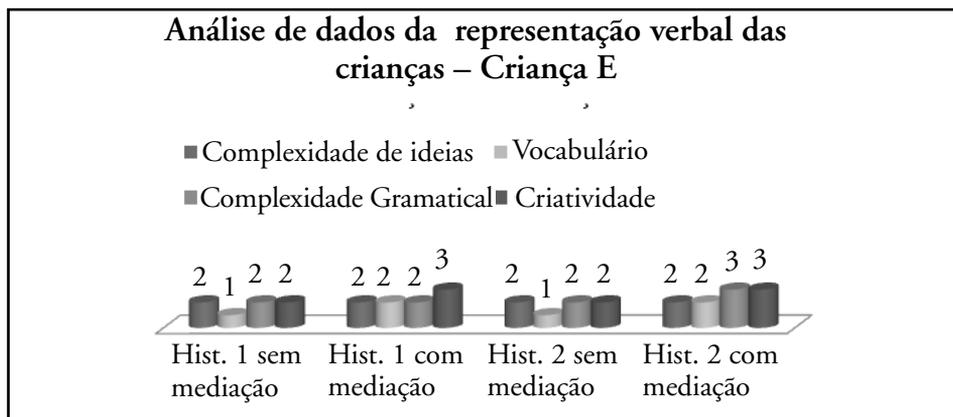
Fonte: dados provenientes das análises de dados realizadas na pesquisa

Gráfico 5. Análise dos dados da representação verbal – C4



Fonte: dados provenientes das análises de dados realizadas na pesquisa

Gráfico 6. Análise dos dados da representação verbal – C5



Fonte: dados provenientes das análises de dados realizadas na pesquisa

Como pode ser observado nos gráficos acima, os resultados apontam para um aumento gradual dos repertórios cognitivos ao longo do processo de exposição aos contos de fadas e, posteriormente, à mediação. No gráfico 1, destacam-se: (1) o elemento descritivo que apresentou alteração positiva ao longo do processo de exposição ao conto de fadas, ou seja, o uso da narrativa por si só foi o elemento de composição de cenário, uma ação que demanda da criança, em termos de operação mental, o processo de identificação, comparação, classificação, representação mental e percepção analítica e, em termos de função mental, busca sistemática de informação, capacidade de considerar mais de uma fonte de informação, seleção de dados relevantes, comportamento somativo e capacidade de expressão verbal (Mentis, 2002). Assim, é possível afirmar que a exposição ao conto de fada por meio do processo mediacional auxilia na promoção de repertórios cognitivos no que tange às operações e funções mentais descritas acima; (2) a introdução de intervenções mediacionais descreve um aumento no número desses elementos descritores para todas as categorias, o que parece indicar que os dois recursos combinados contribuem para o desenvolvimento de repertórios cognitivos mais amplos, os quais envolvem funções e operações mentais mais complexas, como identificação, diferenciação, comparação, classificação e representação mental.

Outro fator que merece destaque é o crescimento do número de elementos em três das quatro categorias de análise, quando comparados aos recursos utilizados pelas crianças nas situações de mediação (destacadas de forma sublinhada na tabela). As categorias que sofreram alteração (*cenário; personagens; relação causal*) exigem um conjunto de operações mentais (transformação

mental, comparação, classificação, projeção de relações virtuais) presentes nas três fases do ato mental, por meio de várias funções mentais (compreensão de conceitos temporais, sistematização do processo de exploração, percepção, coleta de dados, entre outros).

No que respeita à análise dos dados provenientes da narrativa infantil (reconstrução da história), realizada antes e após a mediação nas duas histórias, pode-se verificar uma possível ampliação nos repertórios cognitivos que essa ação demanda. Na categoria *complexidade de ideias*, a criança foi avaliada no nível de abstrações e associações que ela é capaz de expressar; apenas uma criança não apresentou mudança do início ao final do processo (como consta do gráfico 6). As demais crianças (gráficos 2 a 5) apresentaram transformações em até dois níveis, passando de um desempenho considerado ruim (identificado pelo número 1 e que significa ter apresentado apenas ideias concretas) a um desempenho alto (identificado pelo número 3, que significa a apresentação de transcendência de conceitos). Alguns exemplos podem ser explicitados no excerto seguinte:

M: - O que é um gigante para vocês então?

C1: - É uma coisa muito forte.

C4: - É tia, é um homem muito feio e mau.

C2: - Gigante é uma pessoa grande que joga basquete e futebol.

M: - Então quer dizer que o gigante é uma coisa grande, feia, mau e que joga basquete?

(Crianças riem)

C2: - Não tia, o que joga basquete é na vida real.

M: - E os outros? São de mentira?

C2: - São.

M: - Mas será que, às vezes, nós não encontramos situações em que a gente sente que está na frente de um gigante desse igual na história? O que será que o Alfaiate sentiu quando viu o Gigante?

C1:- Ele sentiu medo.

C4: - Ele ficou com vontade de ir embora.

C2: - Ele não teve medo não, ele ficou com muita “braveza”.

M: - O que é braveza?

C2: - É assim... Quando algum faz alguma coisa e a gente... A gente briga.

M: - Hum, é quando alguém faz alguma coisa e a gente não gosta, e aí a gente sente uma coisa ruim que deixa a gente bravo?

C2: - Isso tia.

M: - Alguém sabe como chama esse sentimento?

(silêncio)

M: - Chama raiva.

M: - E qual seria o maior gigante que vocês teriam que enfrentar hoje?

C1: - Eu tenho medo dos meninos grandes da minha rua, eles não gostam da gente.

C4: - Eu tenho medo de ladrão.

A mediação parece ter auxiliado as crianças a desenvolverem uma maneira mais ampla de processar informação, atuando, assim, em funções mentais da fase de elaboração do pensamento. Quanto ao elemento *vocabulário*, houve um crescimento em todos os casos estudados. Duas crianças passaram de um desempenho baixo para alto (gráficos 2 e 5), duas passaram de um desempenho baixo para médio (gráficos 4 e 6) e uma criança passou de um desempenho médio para alto (gráfico 3). Como se pode observar no trecho acima, a construção de vocabulário acontece não apenas para palavras específicas como *alfaiate*, mas também com relação às sensações que as crianças têm e não sabem como expressar.

A aquisição de vocabulário é um recurso imprescindível para o desenvolvimento cognitivo e para a atuação social do indivíduo (Feuerstein & Lewin-Benham, 2012). Sem os elementos conceituais adequados, todo o processo de comunicação e, conseqüentemente, de resposta às exigências do meio por parte do indivíduo ficam comprometidas.

No que tange às categorias *complexidade gramatical e criatividade*, foi possível observar que houve uma evolução nos níveis apresentados por todas as crianças, após o processo mediacional (gráficos 2 a 6). Na categoria da complexidade gramatical, as crianças foram avaliadas na sua capacidade de construção verbal das ideias, o que revela o perfil de processamento das informações e as estratégias que a criança constrói para elaborar sua própria história. Esse processo demanda da criança a organização interna e a capacidade de relacionar rapidamente fatos e ideias sobre o tema discutido. Pode-se observar esse processo de construção da complexidade gramatical quando se comparam as falas das crianças no momento em que recontam a história.

C2: (fala inicial, antes da mediação) *a historinha é... um... um alfaiate, ele briga e mata o mostro.*

C2: (fala, após o processo de mediação) *... tinha um alfaiate que gostava da princesa, ele brigou com o gigante que era muito forte e ... e matou o gigante. O rei ficou feliz, e ele também ficou feliz.*

Considerações finais

A despeito das modestas proporções e intenções, este estudo lançou luzes sobre a possibilidade de se atrelarem os contos de fadas ao processo mediacional preconizado por Feuerstein e Feuerstein (1994) e adaptados a crianças pequenas (Klein, 1987; Klein & Alony, 1993), como potencializadores da aprendizagem infantil. Assim, embora os resultados não possam ser generalizados, foi possível observar um incremento no modo como as crianças participantes processaram as informações, o que é um fator determinante para a construção de conhecimento em situações futuras.

De uma forma geral, as crianças se tornaram mais competentes para organizarem suas ideias e transmiti-las, criaram novas estratégias de comunicação e ampliaram sua capacidade criativa no momento de verbalização. Com isso, pode-se apontar para a confirmação da hipótese de que os contos de fada, trabalhados de forma mediada, podem se tornar relevantes recursos para o trabalho pedagógico com vistas à promoção do desenvolvimento de repertório cognitivo em crianças de idade pré-escolar.

Apesar de a pesquisa ter sido limitada a uma instituição de educação infantil, acredita-se que os resultados dela proveniente são relevantes e permitem uma compreensão sobre o tema trabalhado. Todavia se faz necessário que outros trabalhos sejam empreendidos, com um número maior de participantes, a fim de que os resultados sejam comparados e as discussões possam ser ampliadas.

Um importante aspecto sobre o tema que não foi possível ser abordado neste trabalho, mas que traria significativas contribuições para a discussão, refere-se ao processo de formação do professor de educação infantil, considerando o trabalho de estimulação cognitiva e desenvolvimento global do sujeito, com base nos pressupostos aqui destacados. A atuação eficiente e efetiva dos professores atuantes no ensino infantil se constitui em importante parâmetro de qualidade, quando se consideram os contextos de desenvolvimento da criança pequena.

Os resultados aqui apresentados contribuem para a discussão da necessidade de se investir na qualidade do serviço educacional oferecido nas instituições de educação infantil, uma vez que esses espaços são, na atualidade,

majoritariamente, os lugares onde as crianças mais passam o seu tempo e onde são introduzidos os seus primeiros desafios sociais. Dentro desse contexto, um dos aspectos que merecem destaque diz respeito ao tipo de interação, estimulação e à quantidade de oportunidades presentes no dia a dia das crianças nessas instituições.

Finalizando, um espaço organizado para atender ao desenvolvimento global da criança, preparado para responder às demandas sociais, não se restringindo apenas aos desafios do processo de leitura e escrita, necessitará de investimentos em várias esferas da sociedade, de modo a contemplar atividades e metodologias que evidenciam o desejável cuidado com a infância.

Agradecimentos

Gostaríamos de agradecer a importante contribuição de duas profissionais, Fernanda Machado e Débora Nogueira Tomás, que participaram ativamente ao longo da coleta e análise de dados da pesquisa. Agradecemos, ainda, à direção da Instituição de Educação Infantil, campo da pesquisa, que gentilmente permitiu a entrada das pesquisadoras.

Referências

- Beyer, H. O. (1996). *O fazer psicopedagógico: a abordagem de Reuven Feuerstein a partir de Piaget e Vygotsky*. Porto Alegre: Mediação.
- Blau, R., & Klein, P. S. (2010). Elicited emotions and cognitive functioning in preschool children *Early Child Development and Care*, 180 (8), 1041-1052.
- Bruner, J. (1997). *Atos de significação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Bruner, J. (2001). *A cultura da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Correia, M. F. B. (2003). A constituição social da mente: (re)descobrimo Jerome Bruner e construção de significados. *Estudos de Psicologia*, 8 (3), 505-513.
- Cruz, S. B. (2007). *A teoria da mobilidade cognitiva estrutural de Feuerstein: aplicação do programa do programa de enriquecimento instrumental (PEI) em estudantes da 3ª série de escolas de ensino de ensino médio*. Tese de Doutorado,

Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.

Didonet, V. (2001). Creche: a que veio... para onde vai... *Em Aberto*, 18 (73), 11-28.

Feuerstein, R. (1980). *Instrumental enrichment: redevelopment of cognitive performance of retarded performers*. New York: University Park Press.

Feuerstein, R., & Feuerstein, R. (1994). Mediated Learning experience: a theoretical review. In R. Feuerstein, P. Klein, P., & A. J. Tennenbaun. *Mediated learning experience (MLE): theoretical, psychological and learning implications*. (pp. 3-52). London: Freund Publishing House.

Feuerstein, R., & Lewin-Benham, A. (2012). *What learning looks like: mediated learning in theory and practice*. New York: Teacher College Press.

Grimm, J., & Grimm, W. (2002). *Contos de fadas (4ª ed.)*. São Paulo: Iluminuras.

Kishimoto, T. M., Santos, M. L. R., & Basílio, D. R. (2007). Narrativas infantis: um estudo de caso em uma instituição infantil. *Educação e Pesquisa*, 33 (3), 427-444.

Klein, P. S. (1987). Promoting flexibility in young children's mind within the family: a cross-cultural view. *International Journal of Early Childhood*, 19 (2), 51-60.

Klein, P. S. (1991). Improving the quality of parental interaction with very low-birth-weight children: a longitudinal study using mediational learning experience model. *Infant Mental Health Journal*, 12, 321-337.

Klein, P. S. (1996). *Early intervention: cross-cultural implications of a mediational approach*. New York: Garland.

Klein, P. S., & Alony, S. (1993). Immediate and sustained effects of maternal mediation behaviors in infancy. *Journal of Early Intervention*, 71 (2), 177-193.

Kramer, S. (2003). *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. São Paulo: Cortez.

Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (1996). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Recuperado em 2 de outubro, 2013, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm.

Malaguzzi, L. (1999). *História, ideias e filosofia básica*. In Edwards, C; Gandini, L & Forman, G. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. (pp. 59-104) Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

Meier, M., & Garcia, S. (2007). *Mediação da aprendizagem: contribuições de Feuerstein e de Vygotsky*. Curitiba: edição do autor.

Mentis, M. (Org.). (2002). *Aprendizagem mediada: dentro e fora da sala de aula*. (3a ed.) São Paulo: Instituto Pieron de Psicologia Aplicada.

Miller, L., Gillam, R. B., & Peña, E. D. (2001). *Dynamic assessment and intervention: improving children's narrative abilities*. Austin: Proed.

Oliveira-Formosinho, J. (Org.). (2008). *A escola vista pelas crianças*. Porto: Porto Editora.

Ros, S. Z. da. (2002). *Pedagogia e mediação em Reuven Feuerstein: o processo de mudança em adultos com história de deficiência*. São Paulo: Plexus.

Rosemberg, F. (2002). Organizações multilaterais, estado e políticas de educação infantil: history repeats. *Cadernos de Pesquisa*, 115, 25-63.

Rosemberg, F. (2013). Políticas de educação infantil e avaliação. *Cadernos de Pesquisa*, 43(148), 44-75.

Salles, L. M. F. (2005). A infância e a adolescência na sociedade contemporânea: alguns apontamentos. *Estudos de Psicologia*, 22(1), 33-41.

Sant'ana, R. B. (2010). Criança sujeito: experiências de pesquisa com alunos de escolas públicas. In R. B. Sant'ana. *Ouvindo crianças na escola: abordagens qualitativas e desafios metodológicos para psicologia*. (pp. 23-50). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Souza, A. M. M., Depresbiteris, L., & Machado, O. T. M. (2004). *A mediação como princípio educacional: bases teóricas das abordagens de Reuven Feuerstein*. São Paulo: Senac.

Souza, M. P. R. (2012). *Ouvindo crianças na escola: abordagens qualitativas e desafios metodológicos para psicologia*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Zumstein, L. S., & Vectore, C. (2010). *Recursos mediacionais: possibilidades de utilização para identificação de estressores em pré-escolares*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, Brasil.