

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE PARANAVAÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
FORMAÇÃO DOCENTE INTERDISCIPLINAR - PPIFOR**

LÚCIA MILITÃO CABREIRA COPETTI

**OS CONCEITOS CIENTÍFICOS SOBRE OS ELEMENTOS DO TEXTO
NARRATIVO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO**

LÚCIA MILITÃO CABREIRA COPETTI

**PARANAVAÍ
2018**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE PARANAVÁI
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
FORMAÇÃO DOCENTE INTERDISCIPLINAR – PPIFOR**

**OS CONCEITOS CIENTÍFICOS SOBRE OS ELEMENTOS DO TEXTO
NARRATIVO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO**

LÚCIA MILITÃO CABREIRA COPETTI

**PARANAVÁI
2018**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE PARANAÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
FORMAÇÃO DOCENTE INTERDISCIPLINAR - PPIFOR**

**OS CONCEITOS CIENTÍFICOS SOBRE OS ELEMENTOS DO TEXTO
NARRATIVO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO**

Dissertação apresentada por LÚCIA MILITÃO CABREIRA COPETTI ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranaíba, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Ensino.

Área de Concentração: Formação docente interdisciplinar.

Orientadora:

Professora Doutora: FÁTIMA APARECIDA DE SOUZA FRANCIOLI

PARANAÍ
2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Copetti, Lúcia Militão Cabreira

C782c Os conceitos dos elementos do texto narrativo no processo de alfabetização / Lúcia Militão Cabreira Copetti. - - Paranavaí, 2019.

172f. :tabs., figs.

Orientadora: Profa. Dra. Fátima Aparecida de Souza Francioli.

Dissertação (mestrado)- Universidade Estadual do Paraná, Campus de Paranavaí, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação em ensino, 2018.

1. Texto narrativo. 2. Leitura. 3. Alfabetização. Teoria Histórico-Cultural - Conceitos. I. Copetti, Lúcia Militão Cabreira, orient. II. Universidade Estadual do Paraná, Campus de Paranavaí. Centro de Ciências Humanas e da Educação. Programa de Pós-Graduação em Ensino. III. Título.

CDD 21. ed. 808.6

LÚCIA MILITÃO CABREIRA COPETTI

**OS CONCEITOS DOS ELEMENTOS DO TEXTO NARRATIVO NO PROCESSO DE
ALFABETIZAÇÃO**

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Fátima Aparecida de Souza Francioli (Orientadora) – UNESPAR

Prof^a. Dr^a. Lucinéia Maria Lazaretti – UNESPAR

Prof. Dr. Renilson José Menegassi – UEM – Maringá

Data de Aprovação:

25/03/2019

DEDICO

Aos meus filhos, Matheus Luís e Maria Letícia, ao meu esposo Jorge Luís, à minha mãe Célia e à memória do meu querido pai. Agradeço pela compreensão em todos os momentos e pelo amor incondicional dedicado a mim.

AGRADEÇO

A Deus, pelo dom da vida.

A toda minha família, por todos os momentos.

À professora Dr^a Fátima Aparecida de Souza Francioli, pelo carinho e dedicação durante todo o processo deste trabalho.

Aos professores da banca examinadora, professora Dr^a. Lucinéia Maria Lazaretti e professor Dr. Renilson José Menegassi pela valiosa contribuição.

À minha querida amiga Regiane Abrahão, pelo companheirismo.

A todos os professores que contribuíram com minha formação.

À professora Maria Aparecida Dariva Guassu, pelo apoio e disponibilidade de suas aulas para a aplicação deste trabalho e aos seus alunos pelo carinho e realização das atividades.

Ao senhor prefeito Carlos Henrique Rossato Gomes e à Secretária Municipal de Educação, Sra. Adélia Paixão, pela dedicação e empenho em regulamentar e conceder a licença para o estudo durante o período do mestrado.

Ao ensino público, especialmente à Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR pela oferta do programa de pós-graduação *Stricto Sensu* PPIFOR – Mestrado em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar.

Conforme Vygotsky (1995), escrever exige dominar um sistema simbólico complexo que, por um lado, cria um conjunto de neoformações no cérebro que possibilitam um salto qualitativo nos reflexos psíquicos e, por outro lado, permite o acesso ao conhecimento elaborado pertencente à esfera mais complexa da atividade humana. Nessa esfera, a esfera da atividade não cotidiana (HELLER, 1977), encontram-se a filosofia, a ciência, a política, a arte. Por ser um sistema complexo, sua apropriação é igualmente complexa. É preciso, por isso, entender tanto os aspectos linguísticos como os psicológicos envolvidos em sua apropriação. A compreensão das exigências do processo de aprendizagem e das especificidades do objeto a ser apropriado permite planejar formas adequadas à sua apresentação às crianças de modo a melhor promover sua formação como leitoras e produtoras de textos (MELLO, 2006, p.339).

COPETTI, Lúcia Militão Cabreira. **Os conceitos dos elementos do texto narrativo no processo de alfabetização**. 172f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí. Orientadora: Fátima Aparecida de Souza Fancioli. Paranavaí, 2018.

RESUMO

Esta pesquisa faz parte do Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar - PPIFOR, da Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR - Campus de Paranavaí, tendo como linha de pesquisa Educação, História e Formação de Professores. O presente trabalho tem como objetivo compreender como os alunos, no processo de alfabetização, desenvolvem os conceitos científicos sobre os elementos do texto narrativo, desvelando como eles percorrem as etapas desses conceitos. Considerando que a escola trabalha com conteúdo, qual a possibilidade de os alunos dos anos iniciais do ensino fundamental desenvolverem conceitos científicos? À luz da Teoria Histórico-Cultural e ancorada nos estudos dos textos de Vigotski e seus colaboradores, a pesquisa se desenvolveu por meio da análise da apropriação dos elementos do texto narrativo: narrador, personagem, tempo, espaço e enredo a partir dos clássicos literários contos e fábulas. Fundamentado nesta perspectiva teórica foi possível constatar que, à medida que as funções mentais vão se desenvolvendo, desenvolve-se também o nível de compreensão que a criança passa a ter do significado das palavras. É sabido que os conceitos científicos não são formados durante a infância, nem mesmo das crianças na alfabetização, entretanto, a intenção foi investigar as fases dessa aquisição. Para tanto, realizou-se pesquisa de campo desenvolvida por meio de experimento didático com uma turma do segundo ano do ensino fundamental em uma escola municipal localizada no noroeste do Paraná. Durante o experimento, as crianças observaram, por meio de contos clássicos, os elementos do texto narrativo em cada uma das histórias que eram apresentadas de diversas formas: leitura, vídeo, áudio, música e oralmente. Em seguida trabalhamos com a fábula com a intenção de observar se a criança conseguia compreender e assimilar os conceitos do texto narrativo. Esse trabalho teve duração de vinte e três semanas consecutivas. Durante esse tempo realizamos atividades envolvendo os contos clássicos e as fábulas, para finalizar. A intenção foi enfatizar como a educação escolar interfere no desenvolvimento das funções psicológicas superiores e como a leitura, o trabalho com o texto narrativo e a intervenção do professor impulsionam o desenvolvimento intelectual da criança, dando ênfase à importância da organização do trabalho docente e à organização das atividades escolares. Durante todo o processo de coleta de dados foi possível observar que a criança se utiliza da linguagem para organizar suas atividades cotidianas e para relacionar-se com outras crianças, tanto da sua faixa etária quanto de outras idades e também com os adultos. Podemos afirmar que nossas observações comprovaram que a criança, por si mesma, não atinge os conhecimentos escolares. O trabalho por nós organizado e articulado possibilitou levantarmos algumas hipóteses sobre a maneira como as crianças atingem as etapas do pensamento por *complexos* na formação dos conceitos, etapa essa caracterizada de *pseudoconceito*. Esse processo de aquisição dos conceitos da narrativa torna-se relevante devido ao fato de que as crianças conseguiram inferir um conhecimento elaborado que auxilia na reorganização da estrutura das funções psicológicas superiores e poderá contribuir para a aprendizagem escolar.

Palavras-chave: Texto narrativo. Alfabetização. Leitura; Conceitos. Teoria Histórico-Cultural.

COPETTI, Lúcia Militão Cabreira. **Os conceitos dos elementos do texto narrativo no processo de alfabetização**. 172 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí. Orientadora: Fátima Aparecida de Souza Fancioli. Paranavaí, 2018.

ABSTRACT

This research is part of the Stricto Sensus Postgraduate Program in Teaching: Interdisciplinary Teaching Training - PPIFOR, from the State University of Paraná - UNESPAR - Campus of Paranavaí, having as research line Education, History and Teacher Training. The present work aims to understand how students, in the process of literacy, develop scientific concepts about the elements of narrative text, revealing how they go through the stages of these concepts. Considering that the school works with content what is the possibility of the students of the initial years of basic education to develop scientific concepts? In the light of Historical-Cultural Theory and anchored in the studies of the texts of Vygotsky and his collaborators the research was developed by means of the analysis of the appropriation of the elements of the narrative text: narrator, character, time, space and plot from the literary classics, short stories and fables. Based on this theoretical perspective, it was possible to observe that, as mental functions develop, so does the level of understanding that the child comes to have of the meaning of words. It is known that scientific concepts are not formed during childhood, not even children in literacy, however, the intention was to investigate the phases of this acquisition. Therefore, field research was developed through a didactic experiment with a second-year elementary school class in a municipal school located in the northwest of Paraná. During the experiment, the children were stimulated by classic stories to observe the elements of the narrative text in each of the stories that were presented in different ways: reading, video, audio, music and orally. Then the fable was worked out with the intention of observing if the child could understand and assimilate the narrative concepts of the text. The intention was to emphasize how school education interferes in the development of higher psychological functions and how reading, working with narrative text and teacher intervention promote the intellectual development of the child, emphasizing the importance of the organization of teaching work and the organization of school activities. Throughout all the data collection process, it was possible to observe that children use language to organize their daily activities and to relate to other children, both in their age group and other ages, as well as with adults. We can affirm that our observations proved that the child, by oneself, does not reach school knowledge. The organized work, articulated and mediated by the researcher teacher, enabled the children to reach the stages of thought by complexes in the formation of concepts, a stage that is characterized by pseudoconcept. This process of acquisition of narrative concepts becomes relevant due to the fact that the children have managed to reach an elaborate knowledge that reorganizes the structure of the higher psychological functions, thus contributing to the school learning. The organized work, articulated and mediated by the researcher teacher, enabled the children to reach the stages of thought by complexes in the formation of concepts, a stage that is characterized by pseudoconcept. This process of acquisition of narrative concepts becomes relevant due to the fact that the children have managed to reach an elaborate knowledge that reorganizes the structure of the higher psychological functions, thus contributing to the school learning.

.
Keywords: Narrative text. Literacy. Reading; Concepts. Historical-Cultural Theory.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	9
2	CONSIDERAÇÕES SOBRE A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL....	15
2.1	FUNÇÕES PSICOLÓGICAS ELEMENTARES E SUPERIORES.....	17
2.2	A FORMAÇÃO DOS CONCEITOS NA CRIANÇA À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL.....	20
2.2.1	Conceitos espontâneos e conceitos científicos.....	22
2.2.2	Os signos na formação dos conceitos.....	41
2.2.3	Etapas do desenvolvimento do pensamento por conceitos.....	44
3	LEITURA E LITERATURA INFANTIL NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO.....	59
3.1	O DESENVOLVIMENTO DO ATO DE LER E OUVIR HISTÓRIAS.....	64
3.2	A LITERATURA INFANTIL NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO.....	69
3.3	AS FÁBULAS E OS CONTOS DE FADAS NA ALFABETIZAÇÃO.....	76
3.4	ELEMENTOS DO TEXTO NARRATIVO.....	83
4	ANÁLISE DO DESENVOLVIMENTO DOS CONCEITOS DOS ELEMENTOS DO TEXTO NARRATIVO EM ATIVIDADES PEDAGÓGICAS.....	93
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	111
	REFERÊNCIAS.....	114
	APÊNDICES.....	117

1 INTRODUÇÃO

Desde a conclusão do curso de Letras nós atuamos como professora na área, tanto na rede pública estadual do Paraná, como na rede municipal. Difícil identificar o momento inicial do interesse pela leitura, mas a necessidade de conhecer, de investigar e de buscar respostas para as dúvidas a respeito do ensino, aquisição, sistematização, desenvolvimento e emprego social da leitura pelas crianças e adolescentes, há muito tempo está presente no nosso trabalho pedagógico. Foi diante dessa busca por respostas que, no ano de 2005, surgiu a oportunidade de desenvolver um projeto sobre leitura quando a Secretaria Municipal de Educação do Município de Paranaíba proporcionou aos diretores a autonomia de escolherem os projetos que seriam desenvolvidos nas escolas municipais para suprirem a hora-atividade dos professores. A diretora de uma escola municipal de Paranaíba nos propôs que elaborássemos um projeto com o foco em leitura para ser desenvolvido com os alunos. Na época, a escola atendia uma média de duzentas crianças, em período parcial, da pré-escola à quarta série e uma classe especial. Foi iniciada, então, a pesquisa bibliográfica sobre o assunto. O fascínio inexplicável pela leitura não nos permitiu dúvidas sobre a sua escolha para o projeto. Com uma sequência de atividades baseadas no planejamento para a pré-escola e os anos iniciais, bem como para a classe especial, foi elaborado o projeto solicitado pela Secretaria de Educação, que o aprovou imediatamente e os trabalhos foram iniciados.

A escola contava com uma sala ampla, onde montamos a biblioteca para o desenvolvimento das atividades. Os alunos eram atendidos semanalmente durante duas horas. As atividades eram iniciadas com leitura dramatizada ou contação de uma história previamente escolhida, de acordo com os conteúdos que estavam sendo trabalhados em sala de aula pela professora regente. Os alunos realizavam uma atividade artística referente à história trabalhada, faziam trocas de livros de literatura infantil para levarem para casa e eram sugeridas atividades de produção textual para serem trabalhadas pela professora regente, já que não era possível realizar as produções devido ao tempo limitado de que se dispunha para as aulas.

Na época, no ano de 2005, o resultado obtido pela escola na avaliação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) era 3,6. O projeto de incentivo à leitura foi desenvolvido nos anos subsequentes. Muitas ações foram essenciais para aumentar o índice da escola, mas no decorrer do processo houve um avanço

significativo na avaliação do IDEB durante os anos em que o projeto foi desenvolvido. Em 2007 obteve nota 4,4; em 2009, 5,3 e em 2011, 6,1.

Diante dos resultados e do interesse dos alunos pelas aulas, foi possível observar a importância do incentivo à leitura nos anos iniciais do ensino fundamental e no processo de alfabetização. Desde então, surgiu-nos o interesse em iniciar um projeto de pesquisa nessa área.

Com um Trabalho intitulado “A Importância da Leitura nos Anos iniciais do Ensino fundamental”, apresentado para Conclusão de Curso (TCC) de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá - UEM, no ano de 2014, foram ampliadas as investigações sobre o assunto. Intencionávamos identificar os elementos que interferem no processo do ensino da leitura e realizar uma análise de sua função como instrumento necessário para a aquisição do conhecimento elaborado. Um dos objetivos era possibilitar aos alunos, por meio da aquisição do hábito de ler, a observação do mundo de forma crítica, permitindo-lhes novos conhecimentos.

Ao iniciarmos o estudo da Psicologia Histórico-Cultural, surgiu-nos, então, a iniciativa de analisarmos as fases do desenvolvimento dos conceitos nas crianças no processo de alfabetização, com base nos estudos de Lev Semenovitch Vygotsky¹, e o desenvolvimento do psiquismo, entendido como o reflexo da realidade na consciência humana, assim definido por Martins (2013, p. 28, grifo nosso): “o psiquismo se manifesta como *imagem subjetiva do mundo objetivo*, ou seja, como *reflexo psíquico da realidade*”.

Conforme descreve Saviani (2008), é possível constatar que no processo de ensino e aprendizagem a criança se apropria dos conceitos científicos, que são parte do trabalho específico da escola. O desenvolvimento psíquico da criança se dá a partir da apropriação dos conceitos e a mediação do professor se apresenta como requisito fundamental para essa apropriação. Nesse contexto, o processo da leitura e da escrita se desenvolve gradativamente no período da alfabetização e por meio das atividades escolares, porém é um processo que se inicia antes de a criança ingressar na escola, no meio social que a rodeia, mas que se consolida a partir da intervenção do professor, no cotidiano escolar.

¹O nome do autor aparece escrito de diferentes formas, dependendo dos tradutores ou interpretes de suas obras. Optamos por utilizar a forma Vigotski, mas preservaremos, nas indicações bibliográficas, a grafia adotada em cada uma delas.

Devido ao fato de atuarmos na rede municipal de ensino há algum tempo, especificamente nos anos iniciais do ensino fundamental, foi possível observarmos, durante todo esse período, que o desenvolvimento psíquico da criança é surpreendente. No entanto, os métodos tradicionais de ensino da linguagem escrita e da leitura, que se mantêm presentes na prática pedagógica em sala de aula até os dias atuais, têm-se mostrado ineficientes no que se refere à apropriação e desenvolvimento da escrita e, conseqüentemente, ao desenvolvimento do processo da leitura.

Atuando como professora e pedagoga dos anos iniciais do ensino fundamental e professora de Língua Portuguesa nos anos finais do ensino fundamental é possível observar a angústia dos professores que relatam que seus alunos não conseguem compreender, na maioria das vezes, o que é lido, por isso não têm interesse em ler e nossa experiência também compartilha dessas angústias e, algumas questões têm nos inquietado: Por que os alunos dos anos iniciais têm dificuldades em apropriar-se dos conceitos científicos? Considerando que a formação de conceitos percorre diferentes fases na infância, é possível observá-las? Esses questionamentos nos levaram a retratar alguns aspectos relacionados ao desenvolvimento psíquico da criança e à formação dos conceitos nos anos iniciais do ensino fundamental.

Diante disso, ficou evidente a necessidade de ser desenvolvido um trabalho focado na leitura que possibilitasse ao aluno conhecer e dominar essa habilidade, conseguindo organizar suas ideias de maneira objetiva, desde o início do processo de alfabetização.

Para que possamos discorrer sobre o processo de desenvolvimento da linguagem e o desenvolvimento do psiquismo infantil relacionados ao uso da palavra, considerando a dificuldade e a necessidade de comunicação com a qual a criança se depara nos primeiros anos de vida, optamos por utilizar a Teoria Histórico-Cultural de Lev Semenovick Vigotski como referencial para elaboração dessa pesquisa.

Contribuições vindas das obras de Vigotski (2001), Luria (1987, 2010) e Martins (2013) sustentaram a compreensão a respeito do desenvolvimento intelectual da criança no processo de alfabetização e, em especial, o desenvolvimento dos conceitos. Para isso, buscamos uma prática pedagógica que permitisse estabelecer a relação entre teoria e prática. Como já anunciado anteriormente, nossa formação e nossa atuação profissional é a área de língua portuguesa, então, optamos pelo trabalho com os elementos do texto narrativo por meio da literatura infantil. Nesse

aspecto, autores como Bakhtin (2016), Colomer (2003), Kleiman (1989), Mello (2011a), Menegassi (2010), Silva (2000), Solé (1998), dentre outros, foram referências para este estudo e análises. Nos autores supracitados, tanto na questão psicológica quanto na linguística, é possível observar que eles nem sempre mantêm a mesma perspectiva teórica, no entanto, todos têm focado seu olhar investigativo para a formação intelectual do sujeito, em especial das crianças em processo de aprendizagem no que tange às diferentes elaborações de como organizar o procedimento pedagógico.

A partir do exposto, apresenta-se um cenário no qual encontramos a problemática que envolve o trabalho com a leitura. Assim, é preciso delimitar o tema e apresentar o objetivo geral da pesquisa, qual seja: compreender como se desenvolvem os conceitos científicos sobre os elementos da narrativa com alunos do ensino fundamental, mais especificamente na fase da alfabetização. E, por objetivos específicos: a) desvelar as etapas do desenvolvimento do pensamento por conceitos na criança, esclarecendo a formação dos conceitos espontâneos e científicos, bem como a construção do seu pensamento e linguagem; b) analisar como a literatura infantil estimula a imaginação e criação na infância por meio da leitura e demonstrar o desenvolvimento dos conceitos dos elementos do texto narrativo por meio de atividades pedagógicas. Para atender estes objetivos o trabalho foi realizado a partir da leitura dos clássicos literários: contos e fábulas.

Quanto à metodologia adotada, apresenta um caráter bibliográfico e qualitativo, com coleta de dados que buscam explicitá-los. A pesquisa foi desenvolvida em uma escola municipal com uma turma de alunos do segundo ano dos anos iniciais do ensino fundamental no ano de 2018, sendo organizada em dois momentos: no primeiro momento, fizemos uma observação da turma durante três dias alternados, um dia por semana. Optamos pela terça-feira por ser o dia em que a professora não teria hora-atividade e estaria a manhã toda com os alunos e, optamos também, por um período de duração de duas horas de aula para não ficar cansativo para as crianças. No segundo momento, trabalhamos com os contos de fadas da literatura infantil: Chapeuzinho Vermelho, que foi apresentado às crianças em forma de áudio com toda a narrativa da história; Os Três Porquinhos, que foi exibido por meio de uma música contando a história com o acompanhamento do violão e Branca de Neve, por meio de leitura da história. Todas essas exposições foram planejadas para promover momentos de conversação acompanhada de atividades com ênfase nos elementos

do texto narrativo (enredo, espaço, tempo, personagem e narrador). Em seguida, para dar continuidade ao nosso trabalho, organizamos as atividades com os contos: Rapunzel, por meio de leitura dramatizada do conto por nós realizada e Cinderela, em forma de exibição do filme em uma “sessão cinema” com o mesmo objetivo de desenvolver os conceitos dos elementos do texto narrativo. Entretanto, a partir das exposições das histórias foram aplicadas atividades uma vez por semana, tais como desenhos livres, ilustrações, leitura, interpretação oral e escrita, questionamentos escritos e produções textuais que faziam parte do plano de aula da professora regente. Todo o trabalho se deu durante vinte e três semanas. A descrição e análise das atividades desenvolvidas estão explicitadas na *seção quatro* deste trabalho.

Desse modo, a relevância desta investigação está no desvelamento sobre como os alunos na fase da alfabetização percorrem as etapas dos conceitos científicos. Consideramos fundamental que os professores compreendam que a criança é capaz de desenvolver conceitos, sendo a escola o lugar apropriado para a construção do conhecimento e do pensamento, como destacado por Vigotski, Leontiev, Luria e outros pesquisadores.

Cabe lembrar, com isso, que na questão social toda a apropriação promove desenvolvimento. Porém, como demonstra a Teoria Histórico-Cultural, nem toda aprendizagem é promotora de desenvolvimento. Isso pressupõe, nessa perspectiva, que a seleção de conteúdos e a organização do ensino são fatores essenciais para a aquisição da aprendizagem.

Declaramos que estes autores asseguraram a apreensão do objeto de estudo dessa pesquisa, qual seja: o desenvolvimento dos conceitos científicos dos elementos do texto narrativo. Assim, o caminho percorrido e os resultados obtidos na investigação estão expostos em quatro seções: a *primeira seção* é esta fase introdutória, na qual apresentamos o objeto da pesquisa, os objetivos, o escopo teórico e o campo da pesquisa justificando as contribuições acadêmicas e sociais.

Na *segunda seção*, ancorados na obra “*A construção do pensamento e da linguagem*” (2001), de Vigotski, abordamos a Teoria Histórico-Cultural que fundamenta nosso trabalho com ênfase nas funções psicológicas superiores – atenção e memória voluntária, pensamento abstrato, linguagem, formação dos conceitos espontâneos e científicos – sendo os conceitos espontâneos os que a criança desenvolve em contato com as pessoas do seu cotidiano, de maneira livre e os científicos são os desenvolvidos intencionalmente pela proposição do professor no

ambiente escolar; os signos na formação dos conceitos explanando o estudo do emprego, o desenvolvimento e a aplicação da palavra como símbolo na construção do pensamento e da linguagem a qual Vigotski (2001) atribui à comunicação a função essencial da fala bem como nas etapas do desenvolvimento por conceitos – nomeados pelo autor em três estágios: agrupamento sincrético, formação do pensamento por complexos e formação de conceitos.

Na *terceira seção* consideramos a importância de um trabalho voltado para o incentivo à leitura nos anos iniciais do ensino fundamental intencionando o desenvolvimento do ato de ler e ouvir histórias e tratamos da literatura infantil e sua contribuição na alfabetização, por meio dos contos de fada e das fábulas e os elementos do texto narrativo – personagem, espaço, tempo, narrador e enredo.

Por fim, na *quarta seção*, analisamos a coleta dos dados expondo os resultados obtidos durante o trabalho de investigação com as crianças do segundo ano do ensino fundamental que foram examinados, à luz das contribuições da Teoria Histórico-Cultural.

A pesquisa foi submetida à aprovação do Comitê Permanente em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, da Universidade Estadual de Maringá, tendo sido aceita para análise no COPEP, apresentando parecer consubstanciado com o protocolo de número 91214818.5.0000.0104.

Devido ao fato de atuarmos na rede municipal de ensino há algum tempo, especificamente nos anos iniciais do ensino fundamental, foi possível observarmos, durante todo esse período, que o desenvolvimento psíquico da criança é algo muito interessante de ser observado. Assim, esse trabalho foi elaborado e executado a partir dessas observações com a intenção de analisar como se dá o processo de aquisição dos conceitos científicos durante o processo de alfabetização. Para tanto, escolhemos uma turma de segundo ano de alfabetização e desenvolvemos as atividades com os elementos do texto narrativo, como já mencionado. As atividades foram desenvolvidas conforme a tabela na página 98.

2 CONSIDERAÇÕES SOBRE A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Para que possamos discorrer sobre o processo de desenvolvimento da linguagem e o desenvolvimento do psiquismo infantil relacionados ao uso da palavra, optamos por utilizar a Teoria Histórico-Cultural de Lev Semenovich Vigotski como referencial para a elaboração dessa pesquisa.

A Teoria Histórico-Cultural tem se mostrado uma teoria revolucionária para as pesquisas que se empenham em entender o desenvolvimento humano, principalmente quando se trata da educação escolar infantil. Entre seus estudiosos destacam-se aqueles que a desenvolveram na Rússia, no início do século XX: Lev Semenovich Vygotsky (1896-1934), Alexander Romanovich Luria (1902-1977) e Alexis Nikolaevich Leontiev (1903-1979).

Esse trio, denominado de *troika*, se dedicou a entender a Psicologia como ciência, tomando como referência teórica o Materialismo Histórico-Dialético. Seus estudos deram origem à Teoria Histórico-Cultural, demonstrando a importância da intervenção social no desenvolvimento humano por meio de experimentos feitos com crianças de várias idades. O pensamento desses autores, em especial os estudos de Vigotski (2001), é uma importante contribuição teórica para as considerações a respeito do desenvolvimento dos conceitos científicos das crianças na fase de alfabetização. Algumas premissas da Teoria Histórico-Cultural, que iremos especificar a seguir, são de extrema importância para as abordagens teóricas e procuraremos discorrer sobre elas para melhor entendimento.

Para compreender como o sujeito desenvolve o pensamento, é preciso entender, também, as condições que favorecem esse desenvolvimento. Vigotski (2001) explica que é as condições culturais que irão tornar o sujeito um ser social. Entretanto, ao focar o discurso no trabalho pedagógico, é evidente que para a escola contribuir nesse processo de humanização é necessário uma tomada de consciência por parte de todos os envolvidos, com o objetivo de estudar e compreender que esse processo ocorre sob os princípios de uma abordagem historicizadora do desenvolvimento do psiquismo humano.

Para Vigotski (2001), o desenvolvimento intelectual da criança é guiado pela aprendizagem que impulsiona vários processos mentais e são as condições culturais que irão tornar o sujeito um ser social, incluindo a educação como uma forma de

considerar o desenvolvimento da criança como um todo, desde os primeiros momentos de sua escolarização.

De acordo com a Teoria Histórico-Cultural, a formação da criança se dá em um processo dialético de atuação, apropriação e criação humana e não espontaneamente, em um processo de construção, como é proposto no trabalho pedagógico, principalmente na fase da alfabetização. Esse processo dialético requer a proposição do professor consciente da importância do seu trabalho como mediador, pois, para o autor, somente um bom ensino promove o desenvolvimento. A Teoria Histórico-Cultural parte do princípio de que quanto melhor for o ensino, maior será o desenvolvimento devido ao fato de que é a aprendizagem que impulsiona o desenvolvimento.

Entretanto, as abordagens metodológicas vigentes para o trabalho pedagógico nos anos iniciais não têm possibilitado subsídios suficientes para que o professor possa ter acesso a essa proposta de trabalho.

Francioli (2012) faz uma abordagem minuciosa sobre o assunto e contextualiza a situação:

Apesar de existir uma gama enorme de obras, textos teóricos, pesquisas e propostas curriculares para a alfabetização é possível constatar que a maioria dessas produções está fundamentada na teoria da psicologia genética de Jean Piaget e amparada nos estudos da Psicogênese da Língua Escrita (1999) de Emília Ferreiro e seus colaboradores. [...], essa teoria tornou-se hegemônica no Brasil a partir da segunda metade da década de 1980, influenciando diretamente, na primeira metade da década de 1990, as políticas públicas educacionais. A ênfase na teoria construtivista foi motivo suficiente para determinar que grande parte das pesquisas em alfabetização, que ocorreram no final do século XX, se desenvolvesse a partir dessa concepção teórica. Isso dificultou o desenvolvimento de pesquisas em outras perspectivas pedagógicas sobre a aquisição do domínio da língua escrita (FRANCIOLI, 2012, p. 66).

De acordo com a autora, a possibilidade de ser desenvolvida uma metodologia a partir da Teoria Histórico-Cultural ficou dificultada pelo fato de serem poucas as contribuições dos trabalhos fundamentados nessa teoria. A maioria das pesquisas científicas está fundamentada com base em outras concepções teóricas. Entretanto, mesmo com essa dificuldade, nos empenharemos na tentativa de abordarmos o assunto para maiores esclarecimentos sobre a teoria Histórico-Cultural.

Diante do que foi exposto até aqui, podemos presumir, então, que a Teoria Histórico-Cultural propõe que, no decorrer da história do processo do desenvolvimento por meio da inserção na cultura e nas relações sociais, o ser humano tem apresentado avanços em seu desenvolvimento psíquico. Essa atividade mental foi estudada e analisada por Vigotski que identificou que nós, seres humanos, possuímos funções elementares e funções psicológicas superiores, das quais trataremos com maiores detalhes no próximo item desse trabalho.

2.1 FUNÇÕES PSICOLÓGICAS ELEMENTARES E SUPERIORES

Para Vigotski (2001), o ser humano nasce constituído biologicamente, no entanto, são as condições culturais que o compõem como sujeito social, por meio da atividade que o vincula à natureza.

Em seus estudos Vigotski rompeu com as explicações biologizantes e mecanicistas e, sob a luz do materialismo histórico-dialético, explicou que ao nascer, o sujeito possui as funções psicológicas elementares, como a atenção, memória e reflexo, mas no decorrer de sua vida social ele desenvolve as funções psicológicas superiores, como o controle consciente do comportamento, atenção e memória voluntária, memorização ativa, pensamento abstrato, raciocínio dedutivo e capacidade de planejamento. Essa proposição esclareceu que as funções psicológicas superiores nos diferenciam dos animais que só possuem as funções psicológicas elementares, de cunho biológico.

Nesse contexto, Vigotski (2001, p. 284) explica acerca do desenvolvimento psicológico da criança.

[...] o desenvolvimento psicológico da criança não consiste tanto no desenvolvimento e no aperfeiçoamento de determinadas funções quanto na mudança dos vínculos e relações interfuncionais, e que o desenvolvimento de cada função psicológica particular depende dessa mudança. A consciência se desenvolve como um processo integral, modificando a cada nova etapa a sua estrutura e o vínculo entre as partes, e não como uma soma de mudanças particulares que ocorrem no desenvolvimento de cada função em separado. [...] a consciência é um todo único e suas funções particulares são indissoluvelmente interligadas [...] as funções atuam numa relação indissolúvel entre si. A memória, pressupõe necessariamente a atividade da atenção, da percepção e da assimilação; a percepção compreende necessariamente a mesma função da atenção, da identificação ou memória e da compreensão.

Para o autor, as funções psicológicas superiores estão inter-relacionadas e interligadas umas às outras. O contato social entre os indivíduos favorece o desenvolvimento dessas funções. Nesse sentido, a escola, ao transmitir o conhecimento científico elaborado, atua nas funções psíquicas e no desenvolvimento das funções psicológicas superiores e elementares, como o autor esclarece a seguir:

[...] o ensino escolar opera com funções psíquicas superiores que não só distinguem por uma estrutura mais complexa como ainda constituem formações absolutamente novas, sistemas funcionais complexos. À luz do que sabemos sobre a natureza das funções psíquicas superiores, podemos vaticinar antecipadamente que a possibilidade da disciplina formal no campo dos processos superiores, que surgem no curso do desenvolvimento cultural da criança, deve ser, em princípio, diferente daquela observada no campo dos processos elementares (VIGOTSKI, 2001, p. 309).

A criança, ao iniciar sua trajetória escolar, começa um novo ciclo de sua vida em contato com diversas outras crianças e adultos que, antes dessa etapa, não faziam parte de seu convívio. Nesse contexto, podemos dizer, então, que a escola é o principal lugar para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores por ser um ambiente de convívio social onde se trabalha com o conhecimento científico sistematizado, organizado, que, ao ser apropriado, vai sendo modificado, assim como os conceitos da narrativa discutidos nesta pesquisa.

Vigotski (2001) traz uma minuciosa e vasta abordagem sobre o desenvolvimento das funções, explicando que existe uma lógica na estrutura cerebral. Ele afirma que esse é um processo composto por códigos que levam à aprendizagem escolar, em uma sequência coerente direcionando o desenvolvimento do aluno que estuda. Em seus experimentos, o pesquisador conclui que existem três fatores relacionados a esse processo:

a) uma identidade significativa da base biológica da aprendizagem de diferentes matérias que, por si só, assegura a possibilidade de influência de uma disciplina sobre a outra [...]; b) influência inversa da aprendizagem sobre o desenvolvimento das funções psíquicas superiores [...]; c) interdependência e interligação entre funções psíquicas isoladas, envolvidas predominantemente quando se estuda essa ou aquela disciplina (VIGOTSKI, 2001, p. 325-326).

Dessa forma, o autor descreve que as funções superiores têm uma estrutura comum e que “[...] o desenvolvimento da atenção arbitrária e da memória lógica, do pensamento abstrato e da imaginação científica transcorre como um processo complexo e uno [...]” (VIGOTSKI, 2001, p. 326). Para ele, a tomada de consciência é o eixo compartilhado entre as funções psíquicas superiores.

Assim, vimos nas palavras do autor que a escola é o ambiente favorável para o desenvolvimento das funções psíquicas do ser humano. Ele diz que “[...] a criança orientada, ajudada e em colaboração sempre pode fazer mais e resolver tarefas mais difíceis do que quando sozinha” (VIGOTSKI, 2001, p. 328). Esse processo de desenvolvimento das funções psíquicas, bem como o processo de aprendizagem, se dá de forma constante no âmbito social, podemos dizer que a criança consegue desenvolver-se mais com a colaboração do outro. No caso específico dessa pesquisa, na qual se buscou compreender como se desenvolvem os conceitos científicos sobre os elementos da narrativa com alunos do ensino fundamental, o trabalho com as atividades dos contos e fábulas, desenvolvido sob a orientação da pesquisadora e, de forma coletiva, resultou na apropriação de conceitos que estão explicitados na seção quatro.

De acordo com Facci (2004), com base nos estudos da teoria Histórico Cultural, algumas elaborações teóricas tradicionais sobre o estudo do desenvolvimento das funções psíquicas elementares limitavam o desenvolvimento psíquico da criança apenas ao desenvolvimento biológico dessas funções, “[...] que transcorreriam em direta dependência da maturação cerebral como função da maturação orgânica da criança [...]” (FACCI, 2004, p. 200-201). Vigotski não descarta o fator biológico, entretanto, “[...] infrutífero também seria estudar esses processos sem retomar a importância do desenvolvimento cultural da conduta” (FACCI, 2004, p. 201). Ainda nas palavras da autora sobre o assunto:

[...] quero destacar que foi a atividade com outros homens, na busca de suprir suas necessidades, transformando a natureza, que constituiu a base material objetiva da estrutura específica da atividade do indivíduo humano. As particularidades do psiquismo humano são determinadas pelas relações de produção entre os homens (FACCI, 2004, p. 201).

A autora esclarece, ainda, que é no âmbito social, cultural que se desenvolvem os processos elementares em superiores.

Toda forma superior de conduta está ancorada nos processos psicológicos elementares. Os processos psicológicos elementares – tais como reflexos, reações automáticas, associações simples, memória imediata etc. – são determinados fundamentalmente pelas peculiaridades biológicas da psique; já os processos psicológicos superiores – tais como atenção voluntária, memorização ativa, pensamento abstrato, planejamento – nascem durante o processo de desenvolvimento cultural, representando uma forma de conduta geneticamente mais complexa e superior (FACCI, 2004, p. 205).

Isso pressupõe que a cultura é um elemento determinante no desenvolvimento humano. Nesse aspecto, é possível afirmar que é nesse processo de contato com o outro que a cultura vai sendo transformada, ou seja, ao se apropriar do que já foi produzido historicamente pelas gerações anteriores o sujeito se modifica tanto fisicamente como intelectualmente. Para Vigotski (2001), isso ocorre por meio dos instrumentos físicos e psíquicos, mediadores do conhecimento. Considerando o ensino escolar um espaço extremamente favorável a essas transformações é que desenvolvemos esta pesquisa com alunos dos anos iniciais, pois um trabalho pedagógico intencionalmente organizado promove saltos qualitativos no desenvolvimento das funções psíquicas que vão se tornando voluntárias, abstratas até ao nível do conceito científico.

2.2 A FORMAÇÃO DOS CONCEITOS NA CRIANÇA À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Existe uma certa exigência para com a criança no decurso da aprendizagem da linguagem verbal, de acordo com as palavras que ela vai pronunciando no início da aprendizagem da fala e a pronúncia dessas palavras nem sempre condiz com o seu real significado.

Para Vigotski (2001), é durante esse período de descoberta que as palavras vão sendo apropriadas pela criança e gradativamente passam a compor o vocabulário infantil. À medida que as funções mentais vão se desenvolvendo, desenvolve-se também o nível de compreensão que a criança passa a ter do significado das palavras. É nesse momento que se torna importante a influência dos adultos e das crianças com idades superiores para que haja esse convívio e o frequente uso da linguagem como meio de comunicação. Nesse cenário, a criança vai percebendo, por meio da interação, como acontece a comunicação entre ela e o outro.

As contribuições de Vigotski (2001) deixam claro que o estudo dos processos mentais deve ser analisado e compreendido em um processo dialético do pensamento e das atividades executadas, devido ao fato de que não se deve estudar a evolução mental do ser humano de forma isolada. Esse entendimento nos permite observar que em todo ato infantil, desde as brincadeiras até o conversar, diferentes processos mentais são estimulados ao mesmo tempo. Essas funções mentais, segundo o pesquisador russo, vão se desenvolvendo de acordo com as interações sociais que a criança vai vivenciando.

É sabido que a escola tem a função de desenvolver o conhecimento. Mas qual conhecimento cabe à escola desenvolver? Em primeiro lugar deve oferecer um ambiente adequado para que o professor eleve os alunos do nível de um conhecimento espontâneo, de senso comum, para o nível do conhecimento científico, filosófico, capaz de compreender o mundo em suas múltiplas dimensões.

Esse processo implicará em um ensino articulado entre a teoria e a prática. Diante de uma prática que se apresenta de forma empírica e fragmentada é necessária uma profunda mudança nos aspectos do processo educativo.

Para tratar dessa questão buscar-se-á na psicologia o fundamento teórico que ajudará a desenvolver os laços entre o trabalho educativo e o desenvolvimento do pensamento infantil. No entanto, é fundamental um método que analise o processo do desenvolvimento, sua constituição e sua gênese. Para isso adotar-se-á a psicologia histórico-cultural por constatar que é uma teoria que apreende os processos internos do objeto em estudo, qual seja, a formação dos conceitos na criança. Sendo Vigotski (2001), o precursor da referida psicologia, ao estudar o desenvolvimento de conceitos científicos na infância, concluiu que existem dois tipos de conceitos: os científicos e os espontâneos.

Com base num estudo experimental Vigotski (2001) observou que conceitos espontâneos são aqueles que as crianças aprendem com as pessoas que as rodeiam em seu dia-a-dia, de forma livre, sem intencionalidade de aprendizagem delineada previamente e relacionados a contextos particulares. Já os conceitos científicos são entendidos por aqueles que são exclusivamente de responsabilidade da atividade escolar e são desenvolvidos através da intervenção do professor com intencionalidade definida previamente e com objetivos claros.

Enfrentado nos trabalhos escolares, Vigotski (2001, p. 218) deixa claro que os conceitos espontâneos servem de subsídio para a aquisição dos conceitos científicos,

sendo como que pré-requisitos para o desenvolvimento destes; os conceitos espontâneos possibilitam o aparecimento dos conceitos não espontâneos através do ensino, e que “os processos de pensamento, concreto e eficaz, surgem antes da formação dos conceitos e estes são produto de um processo longo e complexo de evolução do pensamento infantil” Vigotski (2001, p. 236). Assim, cabe uma análise mais detalhada dos elementos envolvidos nesse processo que abordaremos a seguir.

2.2.1 Conceitos espontâneos e conceitos científicos

Apresentamos anteriormente as definições de conceitos espontâneos e científicos, no entanto, para que haja maior entendimento do assunto, consideramos de extrema importância diferenciar com maior clareza os *Conceitos Espontâneos* e *Conceitos científicos*.

De acordo com as pesquisas de Vigotski (2001) e seus colaboradores sobre a construção do pensamento infantil, podemos compreender que o ser humano possui duas maneiras de formação dos conceitos. A primeira delas é as experiências que o indivíduo traz consigo das suas relações pessoais, do seu cotidiano com as pessoas que o cercam. São os conhecimentos transmitidos através de seus vínculos sociais, denominados conceitos espontâneos. A outra forma é aquela adquirida por meio de um processo de interação com o outro, de aquisição do conhecimento historicamente acumulado pela humanidade e efetivamente organizado de maneira sistematizada e com objetivos claros, mediante o trabalho direcionado do ambiente escolar, denominada de conceitos científicos. Essa mediação articulada pudemos experienciar durante o período em que realizamos a pesquisa na sala de aula. As crianças na fase de alfabetização com as quais trabalhamos se envolveram em todas as atividades de maneira tão efetiva que nos possibilitou comprovar a importância de o trabalho ser bem direcionado e articulado com objetivos definidos.

Dessa maneira, a criança, ao iniciar sua trajetória escolar, ingressa em um ambiente onde irá adquirir os conhecimentos científicos organizados para a educação formal. Como uma atividade humana, essa apropriação intelectual é algo complexo e, para tanto, se inicia um processo de incorporação de formação de conceitos. A incorporação do indivíduo ao mundo da abstração é gradativa e acontece a partir da interação com outras pessoas e com o conhecimento cultural. Para isso, é necessário que a escola realize um trabalho pautado em ações preestabelecidas e

encaminhamentos metodológicos a partir do aproveitamento dos conhecimentos espontâneos que os indivíduos trazem consigo ao ingressarem na escola.

Facci (2004) deixa claro que a criança adquire os conceitos espontâneos de maneira direta nas interações sociais, mas os conceitos científicos são adquiridos no processo educativo. Nas palavras da autora:

Os conceitos espontâneos – tais como irmão, número, passado – são formados pela comunicação direta da criança com as pessoas que a rodeiam, apresentam dados puramente empíricos, adquiridos pela manipulação e experiência direta por meio de interações sociais imediatas; já os conceitos científicos – tais como exploração, causalidade, história, Lei de Archimedes – são apropriados no processo educativo ou escolar (FACCI, 2004, p. 222).

Assim, para apreender os conceitos é preciso que haja colaboração entre aluno e professor, pois, com o auxílio e com a participação do adulto acontece o processo de “amadurecimento” das funções psicológicas superiores, e “[...] os conceitos espontâneos constituem a base dos conceitos científicos e estes, uma vez assimilados, permitem a formação de novos conceitos espontâneos” (FACCI, 2004, p.222).

Nesse sentido, a aprendizagem está inteiramente ligada ao processo de formação dos conceitos, pois, de acordo com Vigotski, a escola nunca parte do zero, como se a criança iniciasse sua vida escolar sem ter, antes, percorrido um caminho de desenvolvimento. Dessa forma, Facci (2004, p. 225) salienta que:

O que se espera é que na escola a aprendizagem constitua uma fonte de desenvolvimento dos conceitos científicos, pois ela é o momento decisivo e determinante de todo destino do desenvolvimento intelectual da criança [...].

Para Vigotski (2001), os conceitos espontâneos atingem um determinado nível de abstração e os conceitos científicos, por sua vez, atingem níveis de concretude de forma a auxiliar na aprendizagem e na aquisição dos conceitos, o que só é possível quando o trabalho da escola tem o ensino organizado sistematicamente. Isso pressupõe que um ensino organizado permite ao professor elevar a capacidade de abstração do aluno ao nível de conhecer a realidade de forma crítica, fugindo das amarras da alienação.

É de conhecimento de todos que o ser humano não nasce falando. Mesmo que nasça com o aparelho fonador biologicamente constituído, a fala só se desenvolve se houver o ensinamento, isto é, alguém precisa transmitir a língua que determinado povo utiliza para se comunicar. O autor diz, ainda, que as pessoas não têm um nível de desenvolvimento igual, pois todo desenvolvimento deve ser mediado pela aprendizagem transmitida por outra pessoa. Isso pressupõe que quanto melhor for a mediação mais desenvolvimento será alcançado por quem está aprendendo.

Vigotski (2001) explica que, para isso, a escola é um lugar privilegiado de transmissão de conhecimentos. Embora não seja a única instância de transmissão do conhecimento científico é, por excelência, a instituição responsável por isso. No entanto, a própria estrutura da escola fragmentada impede, muitas vezes, que o sujeito se aproprie de um conhecimento elaborado. É preciso salientar que o desenvolvimento dos conceitos científicos na idade escolar é, antes de tudo, uma questão prática de imensa importância – talvez até primordial – do ponto de vista das tarefas que a escola tem diante de si quando inicia a criança no sistema de conceitos científicos.

Quando propomos às crianças as atividades envolvendo os conceitos do texto narrativo observamos que realmente elas partem dos conceitos espontâneos apropriados no cotidiano para organizar o pensamento. Depois de explicada a atividade e definido qual será o objeto da atenção, a criança inicia um processo de tentativas de abstração, como por exemplo: quando apresentamos pela primeira vez os questionamentos acerca dos elementos do texto narrativo após a história Chapeuzinho Vermelho, as crianças indicaram tentativas de respostas ao questionamento “Quem conta a história?”, responderam: “Chapeuzinho”, “o lobo”, “a vovó”, “o caçador”, “os autores” e “tia Lúcia”. A resposta correta seria “narrador”, apresentada posteriormente pela pesquisadora em um cartaz que foi confeccionado durante o processo, com todas as respostas. O cartaz se encontra no Apêndice C.

Vigotski (2001) difere as experiências pessoais que as crianças têm nos conceitos espontâneos das relações que elas estabelecem para o desenvolvimento dos conceitos científicos. Ele explica:

A relação dos conceitos científicos com a experiência pessoal da criança é diferente da relação dos conceitos espontâneos. Eles surgem e se constituem no processo de aprendizagem escolar por via inteiramente diferente que no processo de experiência pessoal da

criança. As motivações internas, que levam a criança a formar os conceitos científicos, também são inteiramente distintas daquelas que levam o pensamento infantil à formação de conceitos espontâneos. Outras tarefas surgem diante do pensamento da criança no processo de assimilação dos conceitos na escola, mesmo quando o pensamento está entregue a si mesmo (VIGOTSKI, 2001, p. 263).

Podemos constatar através das palavras do autor que, devido ao fato de se fundarem em experiências distintas, os conceitos científico e espontâneo são diferentes entre si. Entretanto, não é pelo fato de os conteúdos serem estudados na escola que este mesmo conteúdo chegue ao nível de conceito científico. É claro que cabe à escola proporcionar atividades que promovam os conceitos espontâneos ao nível científico. Estas propostas em sala de aula precisam ser elaboradas de uma forma que oportunizem ao aluno desenvolver as atividades mentais e não fiquem apenas no âmbito sensorial e tudo isso com a intervenção constante do professor.

Para Facci (2004), a educação escolar é a mediadora entre o conhecimento historicamente produzido e o aluno. É na escola que a criança terá acesso ao conhecimento científico. Nessa mesma linha de raciocínio, Vigotski (2001) considera que esses conceitos são primordiais para que a criança se desenvolva mentalmente, pois estes são desenvolvidos no âmbito escolar, por meio do ensino sistematizado, organizado e objetivo. O pesquisador salienta, ainda, que o desenvolvimento psíquico da criança não ocorre de maneira natural biológica, mas é resultado de um trabalho sistematizado, efetuado pelo professor na mediação entre sujeito e o conhecimento elaborado.

Para a criança desenvolver a consciência dos conceitos científicos é necessário que o conceito espontâneo tenha alcançado um determinado nível. A partir do momento em que a criança entra em contato com um novo conceito, até ela se apropriar internamente dele, acontece um processo psicológico extremamente complexo. Essa apropriação não deve ser entendida como uma finalização e sim como o início de um processo que impulsionará a aprendizagem. Para Vigotski (2001, p. 251), conceitos são “adquiridos pela criança no processo de assimilação do sistema de conhecimento científico [...] que se forma precisamente no processo de ensino de um determinado sistema de conhecimento científico à criança”.

Nesse contexto, pode-se deduzir que a partir da apropriação dos conceitos científicos que ocorre na aprendizagem escolar, acontece o processo de desenvolvimento psíquico da criança. Para Duarte (2008), a aquisição do

conhecimento científico acontece por intermédio da educação escolar superando os conhecimentos espontâneos. Também para Facci (2004) a comunicação que a criança tem com o adulto é um dos fatores que facilita o desenvolvimento dos conceitos. Por meio das atividades escolares, estimula-se o processo de formação dos conceitos científicos embasados na atividade mental, na abstração de determinado assunto. A partir do momento que se atinge esse nível de pensamento abstrato é que, pode-se afirmar, houve a apropriação do conceito e, assim, as experiências vividas, os conhecimentos espontâneos podem ser incorporados pelos científicos.

Vigotski (2001) difere as experiências pessoais que as crianças têm nos conceitos espontâneos das relações que elas estabelecem para o desenvolvimento dos conceitos científicos. Ele explica:

A relação dos conceitos científicos com a experiência pessoal da criança é diferente da relação dos conceitos espontâneos. Eles surgem e se constituem no processo de aprendizagem escolar por via inteiramente diferente que no processo de experiência pessoal da criança. As motivações internas, que levam a criança a formar os conceitos científicos, também são inteiramente distintas daquelas que levam o pensamento infantil à formação de conceitos espontâneos. Outras tarefas surgem diante do pensamento da criança no processo de assimilação dos conceitos na escola, mesmo quando o pensamento está entregue a si mesmo (VIGOTSKI, 2001, p. 263).

Podemos constatar através das palavras do autor que, devido ao fato de se fundarem em experiências distintas, os conceitos científico e espontâneo são diferentes entre si. Entretanto, não é pelo fato de os conteúdos serem estudados na escola que este chega ao nível de conceito científico.

No momento em que a criança assimila pela primeira vez um termo novo ou uma definição dá-se início à formação dos conceitos, tanto os espontâneos quanto os científicos e esse desenvolvimento está ligado também ao desenvolvimento do significado das palavras.

Com o propósito de estudar a complexidade existente entre o desenvolvimento dos conceitos espontâneos e os científicos, Vigotski (2001, p. 272) estabelece uma ampla comparação entre os dois conceitos e explana o que caracteriza os conceitos espontâneos da criança na idade escolar a partir da análise dos estudos de Piaget. Como já citado anteriormente, Vigotski (2001) analisou as teses de Piaget a respeito

do desenvolvimento dos conceitos. No entanto, é preciso retomar as análises feitas por Vigotski para esclarecer seu posicionamento.

Na concepção de Vigotski (2001), a fase do egocentrismo, apresentado pela criança, reflete no desenvolvimento dos conceitos infantis, mas opera espontaneamente com alguns termos. Essa fase mantém-se, aproximadamente, até o final da primeira idade escolar, em torno dos doze anos, onde ocorre realmente o processo de formação dos conceitos.

Essa incapacidade para tomar consciência do próprio pensamento e a incapacidade dele decorrente de a criança tomar consciência do estabelecimento de vínculos lógicos duram até os onze ou doze anos, isto é, até o término da primeira idade escolar. A criança descobre sua incapacidade para a lógica das relações e a substitui pela lógica egocêntrica. As raízes dessa lógica e as causas da dificuldade residem no egocentrismo do pensamento da criança até os sete ou oito anos e na inconsciência gerada por esse egocentrismo. Entre sete - oito e onze - doze anos essa dificuldade se transfere para o plano verbal, e então refletem na lógica infantil as causas que atuaram até esse estágio (VIGOTSKI, 2001, p. 273).

Um aspecto relevante desse fenômeno nomeado por Vigotski de “não consciência do pensamento” é que a criança descobre que tem capacidade para efetuar várias operações mentais quando se trata do âmbito espontâneo, mas não consegue efetuar essas operações de maneira intencional.

Em termos funcionais, essa falta de consciência do próprio pensamento se manifesta em um fato fundamental, que caracteriza a lógica do pensamento infantil: a criança descobre a capacidade para toda uma série de operações lógicas quando estas surgem do fluxo espontâneo do seu próprio pensamento, mas é incapaz de executar operações absolutamente análogas quando se exige que elas sejam executadas não de maneira espontânea, mas arbitrária e intencional (VIGOTSKI, 2001, p. 273).

Esse fenômeno da “não-consciência do pensamento” refere-se à não intencionalidade da criança ao utilizar alguns termos na sua linguagem espontânea, mas que ao ser questionada sobre o significado daquele termo, não o saberia explicar.

[...] ambas essas peculiaridades estão da forma mais íntima ligadas ao egocentrismo do pensamento infantil e, por outro lado, levam a toda

uma série de peculiaridades da lógica infantil, que se manifestam na incapacidade da criança para a lógica das relações. Na idade escolar, até o seu término, dura o domínio de ambos os fenômenos, e o desenvolvimento, que consiste na socialização do pensamento, redundando em um desaparecimento gradual e lento desses fenômenos, na libertação do pensamento infantil das vias do egocentrismo (VIGOTSKI, 2001, p. 274).

Para explicar a forma que a criança toma consciência e inicia o processo de domínio do próprio pensamento, Vigotski (2001) utiliza os estudos de Piaget que explana o assunto apresentando duas leis psicológicas, nas quais baseia sua teoria. Entretanto, Vigotski (2001) explica que para Piaget, a criança na idade que inicia a vida acadêmica é incapaz de tomar consciência do próprio pensamento, fazer relações de vínculos lógicos de forma consciente, o que para Vigotski (2001) é totalmente o oposto. As funções mentais da criança operam espontaneamente refletindo o desenvolvimento dos conceitos infantis.

A primeira lei, denominada tomada de consciência, formulada por Claparède², diz que “a tomada de consciência da semelhança aparece na criança bem depois da tomada de consciência da diferença” (VIGOTSKI, 2001, p. 274). Ele explica que quando a criança se depara com as diferenças entre os objetos que lhe são apresentados, ela é incapaz de solucionar o problema com o qual se depara, é levada a tomar consciência devido à necessidade de adaptar-se à nova situação. A “lei de tomada de consciência” demonstra, portanto, que somente tomamos consciência quando nos deparamos com nossa incapacidade de adaptação. É mais difícil tomarmos consciência daquilo que fazemos de maneira automática. Para que haja tomada de consciência de alguma atividade é preciso que ocorra uma transferência.

[...] do plano da ação para o plano da linguagem, isto é, recriá-la na imaginação para que seja possível exprimi-la em palavras. Esse deslocamento da operação do plano da ação para o plano do pensamento conjuga-se com a repetição daquelas dificuldades e daquelas peripécias que acompanham a assimilação dessa operação no plano da ação. Mudam apenas os prazos, porque o ritmo provavelmente continua o mesmo. A repetição das peripécias que se verificam no processo de assimilação das operações no plano da ação constitui, na assimilação do plano verbal, a essência da segunda lei estrutural da tomada de consciência (VIGOTSKI, 2001, p. 275).

² Édouard Claparède (1873-1940), psicólogo suíço cujo nome se encontra num ponto de confluência de várias correntes de pensamento na história da educação.

A tomada de consciência explica que quanto mais efetuamos uma ação automaticamente, menos temos consciência dessa ação.

A análise dessas leis auxilia no entendimento das operações mentais na formação dos conceitos na idade escolar, como a criança chega a essa tomada de consciência dos conceitos e se ela utiliza de forma intencional ou arbitrária.

Francioli (2012), com base nos estudos de Vigotski e de Luria, aborda a tomada de consciência de forma clara e objetiva:

[...] a consciência não se reduz a partes, ao contrário, está intimamente vinculada ao todo e como função psíquica, especificamente humana, reflete a realidade, expressando as relações do indivíduo com o mundo social, [...] (FRANCIOLI, 2012, p. 203).

A autora explica que, de acordo com Vigotski,

[...] só pode haver tomada de consciência de uma função que já se desenvolveu. Ao ingressar na idade escolar, a criança, nesse sentido, estaria em condições de tomar consciência da atenção e da memória [...] (FRANCIOLI, 2012, p. 205).

Com base em suas investigações experimentais dos conceitos de semelhanças e diferença em seu desenvolvimento, Vigotski (2001) afirma que para a criança perceber a semelhança entre os elementos é preciso que ela formule “uma generalização primária ou de um conceito que abranja os objetos entre os quais existe tal relação” (VIGOTSKI, 2001, p. 276). Para perceber a diferença entre os elementos não exige que o pensamento forme um conceito. É isso que Claparède explica: “o desenvolvimento mais tardio da percepção da semelhança” (VIGOTSKI, 2001, p. 276), ou seja, a sequência de desenvolvimento dos conceitos é complexa e é oposta quando comparada à sequência de desenvolvimento no que se refere à ação. “A criança reage antes à ação que ao objeto discriminado, mas conscientiza o objeto antes que a ação: a ação se desenvolve na criança antes da percepção autônoma” (VIGOTSKI, 2001, p. 277).

Entretanto, Vigotski explica que a lei de Claparède é “apenas uma lei funcional” e que não comporta toda a explicação “do aspecto funcional do problema da

consciência em relação aos conceitos na idade escolar”. Piaget diz que dos sete aos doze anos, [...] “em suas operações mentais a criança esbarra constantemente na inabilidade do seu pensamento ao pensamento dos adultos” [...] (VIGOTSKI, 2001, p. 277), argumentando que a criança sofre constantes derrotas e fracassos, que revelam a inconstância da sua lógica.

A essa afirmação de Piaget, Vigotski faz um questionamento: “Será que só do fracasso e das derrotas surge o estágio superior no desenvolvimento dos conceitos, vinculado à sua percepção?” (VIGOTSKI, 2001, p. 277). Ele argumenta sobre a impossibilidade de se explicar, a partir do fracasso do pensamento infantil, a origem da percepção e do desenvolvimento intelectual que há durante o período da idade escolar e essa teoria não explica o motivo que a criança não consegue conscientizar os conceitos da idade escolar e não explica, também, “a passagem dos conceitos não conscientizados para os conscientizados” (VIGOTSKI, 2001, p. 279). Para o autor, essas duas leis explicam de maneira errônea o desenvolvimento da tomada de consciência e não explicam o processo.

O desenvolvimento dos processos mentais para a formação dos conceitos fundamenta-se na “progressiva tomada de consciência dos conceitos e operações do próprio pensamento” (VIGOTSKI, 2001, p. 279). O verdadeiro conceito aparece quando a criança consegue converter em pensamento as abstrações com as quais ela é capaz de dar sentido à realidade à sua volta.

Diante dessa linha de raciocínio, Vigotski faz um questionamento: “Por que o aluno escolar não toma consciência dos seus conceitos?” (VIGOTSKI, 2001, p. 280). Ele explica que é preciso analisar “como se realiza a transição dos conceitos não conscientizados para os conscientizados na idade escolar”. E questiona “[...] como se deve conceber o caminho pelo qual a criança chega a adquirir consciência de seus conceitos?” (VIGOTSKI, 2001, p. 281). O pesquisador esclarece que na idade escolar, o centro da atenção infantil é preenchido pela passagem “das funções inferiores de atenção e de memória para as funções superiores da atenção arbitrária e da memória lógica” (VIGOTSKI, 2001, p. 282). “[...] a intelectualização das funções e a assimilação destas são dois momentos de um mesmo processo de transição para funções psicológicas superiores” (VIGOTSKI, 2001, p. 283). Ou seja, quando uma determinada função se intelectualiza, significa que o indivíduo a domina.

Desse modo, para o aluno tomar consciência dos elementos do texto narrativo é necessário que este seja o objeto de sua ação. Caso contrário, o aluno pode até memorizar os elementos, mas não o fará de maneira consciente.

No entanto, não é tão simples assim. Mesmo considerando que na idade escolar a criança descobre sua capacidade de desenvolvimento da tomada de consciência e da arbitrariedade e que é esse o foco de toda a sua trajetória escolar, Vigotski (2001, p. 283) questiona essa situação contraditória:

[...] como explicar que uma criança em idade escolar descobre a capacidade para a tomada de consciência no campo da memória e do pensamento, para assimilar essas duas funções intelectuais sumamente importantes, e ao mesmo tempo ainda não é capaz de apreender os processos do próprio pensamento e assimilá-los?

Para Vigotski, essa situação contraditória exige que se compreenda o desenvolvimento psicológico da criança nessa fase. A consciência da criança se desenvolve integralmente e, a cada nova etapa desse desenvolvimento, ela modifica a estrutura e o vínculo que existe entre as partes estruturais envolvidas, isto é, o desenvolvimento da consciência depende da mudança de todo o conjunto estrutural. Essa ideia de que a consciência é um todo único e que as funções atuam numa relação indissolúvel leva a um outro questionamento: entender o porquê que, “na idade escolar, a atenção e a memória passam a ser conscientizadas e arbitrarias” (VIGOTSKI, 2001, p. 286). Para haver a consciência é necessário que exista aquilo que precisa ser conscientizado. No desenvolvimento, “a tomada de consciência e a assimilação não são inerentes apenas à fase superior de desenvolvimento de alguma função. Elas surgem mais tarde” (VIGOTSKI, 2001, p. 286).

A história do desenvolvimento intelectual da criança mostra que a percepção “domina no sistema de relações interfuncionais nessa idade” (VIGOTSKI, 2001, p. 286), e a memória é definida como a função central dominante. Dessa forma, acontece uma maturidade da percepção e da memória no início da vida escolar e faz parte dos pré-requisitos para o desenvolvimento psíquico durante toda essa etapa.

Como resultado, o ensino sistematizado desempenha uma função primordial nesse processo de tomada de consciência. Os conceitos científicos com suas inter-relações são o espaço onde a tomada de consciência destes e sua apreensão surgem em primeiro lugar.

Assim surgida em um campo do pensamento, a nova estrutura da generalização, como qualquer estrutura, é posteriormente transferida como um princípio de atividade sem nenhuma memorização para todos os outros campos do pensamento e dos conceitos. Desse modo a tomada de consciência passa pelos portões dos conceitos científicos (VIGOTSKI, 2001, p. 290).

Vigotski utiliza uma parte da teoria de Piaget que explica que as crianças sabem operar com os conceitos espontâneos, mas não têm consciência deles, entretanto, é da natureza desses conceitos não serem conscientizados, pois tudo indica que “a atenção nele contida está sempre orientada para o objeto nele representado e não para o próprio ato de pensar que o abrange” (VIGOTSKI, 2001, p. 290). Então, podemos supor que se os conceitos espontâneos são não-conscientizados, e que os científicos, [...] “por sua própria natureza, pressupõem tomada de consciência” (VIGOTSKI, 2001, p. 291).

Se a tomada de consciência significa generalização, então é evidente que a generalização, por sua vez, não significa nada senão formação de um conceito superior em cujo sistema de generalização foi incluído um determinado conceito como caso puro. Mas se depois desse conceito surge um conceito superior, ele pressupõe necessariamente a existência não de um mas de uma série de conceitos co-subordinados, com os quais esse conceito está em relações determinadas pelo sistema do conceito superior, sem o que esse conceito superior não seria superior em relação ao outro. Esse mesmo conceito superior pressupõe, simultaneamente, uma sistematização hierárquica até dos conceitos inferiores àquele conceito e a ele subordinados com os quais ele torna a vincular-se através de um sistema de relações inteiramente determinado. Desse modo, a generalização de um conceito leva à localização de dado conceito em um determinado sistema de relações de generalidade, que são os vínculos fundamentais mais importantes e mais naturais entre os conceitos. Assim, generalização significa ao mesmo tempo tomada de consciência e sistematização de conceitos (VIGOTSKI, 2001, p. 292).

O pesquisador diz que o que importa é que a partir do sistema e a tomada de consciência pode-se deduzir que existam conceitos infantis “bastante ricos e maduros, sem os quais a criança não dispõe daquilo que deve tornar-se objeto de sua tomada de consciência e de sua sistematização” (VIGOTSKI, 2001, p. 293).

Como já abordamos anteriormente, com a aproximação da idade da adolescência, o indivíduo vai deixando em segundo plano as formas primitivas de

pensamento que são definidas pelas etapas do pensamento sincrético e pensamento por complexos e, com isso, a utilização dos verdadeiros conceitos vai se tornando mais presente. Entretanto, as formas mais simples de formação dos conceitos não são abandonadas, elas ainda predominam em algumas áreas do pensamento. Podemos concluir, então, que a adolescência é um momento onde se inicia o processo de estabilidade desse desenvolvimento mental.

A dificuldade de transição dos sentidos que estão à sua volta para pensamentos abstratos deve ser superada no final da adolescência. Essa superação é determinada pelas experiências pessoais de cada um, permitindo elaborar os processos mentais de novas situações concretas e abstratas. Ao formar um conceito o adolescente o aplica de modo correto nas situações concretas, entretanto, se for preciso explicar verbalmente esse conceito terá muita dificuldade e a definição será limitada. É um exemplo de que o “adolescente aplica a palavra como conceito e a define como complexo” (FACCI, 2004, p. 219).

Na formação dos verdadeiros conceitos é atribuída uma grande importância à palavra, pois é com o uso da palavra que a criança coordena sua atenção para as características, [...] “sintetiza, simboliza o conceito abstrato e o utiliza na forma de signo. A palavra é um signo que pode servir como meio para diversas operações intelectuais” (FACCI, 2004, p. 219).

Ao iniciar o processo de pensamento por conceitos, a estrutura do pensamento do adolescente é conduzida a uma grande mudança e renova, assim, todo esse sistema, pois é um processo muito complexo e nesse processo são empregadas todas as funções psicológicas superiores.

Tudo aquilo que era ao princípio exterior – convicções, interesses, concepções de mundo, normas éticas, regras de conduta, inclinações, ideais, determinados aspectos de pensamento – passa a ser interior porque o adolescente, devido ao seu desenvolvimento, maturação e à mudança do meio, se lhe apresenta a tarefa de dominar um conteúdo novo, nascem nele estímulos novos que lhe impulsionam ao desenvolvimento e aos mecanismos formais do pensamento (VIGOTSKI, 1996, p. 63 apud FACCI 2004, p. 221).

É devido ao pensamento por conceito que as pessoas passam a ter consciência das questões sociais, passam a entender a realidade das outras pessoas e delas mesmas passam a ter “conhecimento do verdadeiro sentido da palavra, a ciência, a

arte, as diversas esferas da vida cultural podem ser corretamente assimiladas somente por meio dos conceitos” (FACCI, 2004, p. 221). É na adolescência que a pessoa adquire corretamente esses conteúdos, pois essa nova forma de pensar:

[...] revela as profundas ligações que subjazem da realidade, permite conhecer as leis que a regem, e também ordenar o mundo que se percebe com a ajuda de uma rede de relações lógicas. O conceito, segundo a lógica dialética não inclui somente o geral, mas também o particular e o singular. Ele é o resultado de um conhecimento duradouro e profundo do objeto (FACCI, 2004, p. 221).

Dada a grande relevância do desenvolvimento dos conceitos, Vigotski (2001) explica que as investigações realizadas por ele e pelos seus colaboradores foram focadas na aprendizagem e no desenvolvimento com o objetivo de explicar as “complexas relações de reciprocidade entre aprendizagem e desenvolvimento em áreas concretas do trabalho escolar como ensinar às crianças ler e escrever, gramática, aritmética, ciências naturais, ciências sociais” (VIGOSTKI, 2001, p. 310). De acordo com o autor, as pesquisas revelaram várias peculiaridades relacionadas à apreensão de conteúdos matemáticos, como o desenvolvimento do conceito de número, solução de problemas e algumas particularidades relacionadas à linguagem falada e escrita e o grau de desenvolvimento de algumas outras áreas do conhecimento, visando entender as diferentes vertentes do problema da aprendizagem e do desenvolvimento.

Francioli (2012) afirma que Vigotski foi categórico ao assegurar que os conceitos científicos são desenvolvidos na escola por meio de atividades com objetivos bem definidos que promovam a aprendizagem. A autora esclarece que o trabalho pedagógico que se desenvolve na escola, de maneira sistematizada e organizada intencionalmente pelo professor, é a oportunidade de se trabalhar a formação dos conceitos científicos.

[...] na escola a criança aprende, particularmente graças à escrita e à gramática, a tomar consciência do que faz e a operar voluntariamente com as suas próprias habilidades. Suas próprias habilidades se transferem do plano inconsciente e automático para o plano voluntário, intencional e consciente (VIGOTSKI, 2001, p. 320-321).

Em outras palavras, Francioli (2012) enfatiza que é de grande importância que compreendamos que, para alcançar o domínio desse sistema tão complexo de símbolos, a criança forma ligações neurológicas para outras formas de pensamento, porque:

[...] numa perspectiva histórico-cultural, parte-se do princípio que toda criança se desenvolve na medida em que aprende. A utilização desse sistema de signos muda profundamente os modos de funcionamento da percepção, da memória e do pensamento (FRANCIOLI, 2012, p. 192).

Esse é o caso da apropriação da escrita pela criança, ou seja, esse é um momento das descobertas culturais mais complexas desenvolvidas pela humanidade no qual a criança poderá compreender as técnicas oferecidas pela sua cultura que constitui em um dos elementos mais importantes para o desenvolvimento humano. Também é o caso dos elementos do texto narrativo encontrados nos contos de fadas e nas fábulas da literatura infantil. Para internalizar de forma consciente este novo conteúdo é preciso considerar que o desenvolvimento psíquico da criança está ligado à sua entrada na escola. Leontiev (2004) explica que a tomada de consciência na criança demanda de sua linguagem. No caso da sala de aula, o autor esclarece que a linguagem da criança tem outra estrutura psicológica diferente da linguagem que ela usa nas brincadeiras e no convívio com a família.

Dessa mesma forma, Leontiev (2004, p. 321) diz que a conscientização, a compreensão da realidade está ligada à sua atividade, ou seja,

em cada estágio de seu desenvolvimento ela está limitada pela sua esfera de atividade que depende por sua vez da relação dominante, da atividade dominante que caracteriza por esta mesma razão o estágio considerado no seu conjunto.

Leontiev explica que a conscientização, na criança, ocorre em relação ao sentido individual que o fenômeno tem para ela, e não o conhecimento que ela tem do fenômeno. O autor dá o exemplo de uma data histórica. Enquanto para o adolescente que ainda está nos bancos escolares a data histórica tem um sentido, para o adolescente que vai ao campo de batalha terá outro sentido. Para Leontiev

(2004), o que muda é o sentido que o fenômeno tem para cada um e não a ampliação do conhecimento sobre o fenômeno.

No caso específico desta pesquisa que aborda o desenvolvimento dos conceitos dos elementos do texto narrativo encontrados nos contos de fadas e nas fábulas da literatura infantil, com crianças no processo de alfabetização, podemos considerar, apoiados nas análises de Leontiev, que os processos de percepção, pensamento e linguagem da criança não surgem isolados:

[...] mas, por um lado, pelas particularidades psicológicas da sua atividade na escola, pela sua relação típica com o professor, com o seu trabalho, com os seus colegas de classe e, por outro, mas apenas a partir daí, pelo que caracteriza os diversos processos particulares da vida psíquica, isto é, pela maneira de perceber a matéria escolar, compreender as suas explicações, pela maneira como se organiza a sua linguagem nas respostas ao professor etc. (LEONTIEV, 2004, p. 322).

A citação mostra que a tomada de consciência das crianças se constitui no interior das relações que elas já estabeleceram com o professor. As respostas dadas às atividades desenvolvidas com a pesquisadora vão depender da organização do pensamento e da linguagem da criança. Como a atividade foi percebida? Qual o sentido da atividade? Como este processo de compreensão definirá a compreensão dos conceitos dos elementos do texto narrativo?

No que diz respeito a esta questão, também Vigotski dedicou parte de seu estudo analisando os métodos tradicionais de verificação do desenvolvimento dos conceitos e os dividiu em dois grupos os quais nomeou de *método de definição* e o *método de estudo da abstração*.

Os pesquisadores que utilizaram o primeiro método não se preocuparam com a trajetória percorrida para o desenvolvimento do conceito analisado, pois “sua função principal é investigar os conceitos já formados na criança através da definição verbal de seus conteúdos” (VIGOTSKI, 2001, p.151). Outra objeção que o pesquisador salienta sobre o método de definição é que os estudiosos adeptos dessa forma de investigação se detêm apenas nas palavras sem se preocuparem com o sensorial. Diz ele:

O material sensorial e as palavras são partes indispensáveis do processo de formação de conceitos e a palavra, dissociada dessa matéria, transfere todo o processo de definição do conceito para o plano puramente verbal que não é próprio da criança (VIGOTSKI, 2001, p. 152).

Quanto ao segundo grupo, as pesquisas a partir do método de estudo da abstração tentam superar a insuficiência do grupo anterior estudando as funções e os processos psicológicos. Os estudos desse grupo se baseiam nas experiências e observam como essas permitem ou influenciam a formação dos conceitos. Essa visão propende a simplificar o processo de abstração desprezando a importância da palavra, do símbolo para o processo de abstração (VIGOTSKI, 2001) e, dessa forma, assim como o outro método, tende a separar a matéria objetiva e a palavra.

Diante do exposto,

[...] os métodos tradicionais de estudo dos conceitos caracterizam-se igualmente pelo divórcio da palavra com a matéria objetiva; operam ou com palavras sem matéria objetiva, ou com matéria objetiva sem palavras (VIGOTSKI, 2001, p. 153).

Vigotski (2001, p.153) prossegue sua linha de raciocínio explicitando que houve um avanço considerável nos estudos relacionados ao desenvolvimento dos conceitos, com o método desenvolvido por Ach. Esse método, que recebeu o nome de sintético-genético, considera o material e a palavra fundamentais para a formação dos conceitos, preenchendo uma lacuna encontrada em estudos anteriores, que igualavam crianças e adultos com relação à formação dos conceitos ao afirmar que durante o processo de formação de um conceito não necessita de experiência ou conhecimentos anteriores.

Vigotski (2001), no entanto, explica que a formação dos conceitos sempre está associada ao pensamento ligado às funções de comunicação, assimilação, entendimento e resolução de um problema, tudo isso de acordo com as pesquisas de Ach, as quais são uma grande contribuição para o entendimento do processo de desenvolvimento dos conceitos.

Uma outra contribuição desse pesquisador, evidenciada por Vigotski (2001), é que as associações não são subsídios suficientes para a formação de conceitos. Essa perspectiva não foi confirmada pelos experimentos de Ach. Para Vigotski (2001,

p.157), as circunstâncias decisivas para a formação de um conceito, com base na pesquisa de Ach, é um processo de natureza produtiva a partir de uma atividade complexa, voltado para a resolução de um problema, ao que ele chama de *tendência determinante*:

[...] Ele tornou a mostrar que o momento central, sem o qual nenhum conceito jamais surge, é a ação reguladora da tendência determinante cujo ponto de partida consiste em propor a tarefa ao sujeito da experiência. [...], a formação de conceitos não segue o modelo de uma cadeia associativa, em que um elo suscita e acarreta o outro, mas um processo orientado para um fim, uma série de operações que servem como meio para a solução do problema central. A memorização de palavras e a sua associação com os objetos não leva, por si só, à formação de conceitos; para que o processo se inicie, deve surgir um problema que só possa ser resolvido pela formação de novos conceitos (VIGOTSKI, 2001, p. 157).

Apesar de Ach ter contribuído com seus experimentos para a compreensão do desenvolvimento dos conceitos, isso não é suficiente quando se trata de solução do problema no processo de desenvolvimento dos conceitos. Ach conclui que a autonomia da capacidade de formação de conceitos na criança somente é atingida aproximadamente aos doze anos, na fase da puberdade e isso abre precedente para outra discussão.

Vigotski (2001, p. 157) aborda que a criança em idade pré-escolar e a de tenra idade são diferentes dos adolescentes e dos adultos pela forma distinta de como solucionam o problema. Por intermédio da palavra, a criança se apropria de um instrumento de comunicação verbal e assimilação, explica. Nesse ponto de seus argumentos relacionados à formação dos conceitos ele cita, ainda, os experimentos de D. Uznadze³. D. Uznadze explica que desde muito cedo a criança entra em contato com as palavras por meio da relação com o mundo do adulto, e que ao operar um conceito, no que se refere a termos funcionais, a criança trata os problemas da mesma forma que o adulto, porém se difere na maneira de resolvê-los tendo consciência de que a palavra tem função de comunicação e de auxiliar na compreensão de algo. Da mesma forma que o adulto se serve da palavra como um instrumento, a criança

³Uznadze, Dmitri Nikoláievitch (1887-1950). Filósofo e psicólogo georgiano, criador da categoria *ustanóvkaou* atitude, segundo a qual o momento decisivo no conhecimento do objeto é a percepção exterior com a sua *intencionalidade* específica, que é produto da atitude.

também o faz, porém ela somente desenvolverá posteriormente a capacidade de socialização do seu pensamento, o que é considerada uma condição primordial para o desenvolvimento dos conceitos.

Uma outra consideração feita por Uznadze e colocada em evidência por Ach é o momento da comunicação, ou seja, o momento em que acontece a comunicação em que as pessoas se compreendem mutuamente com o uso da linguagem. Uznadze (apud VIGOTSKI, 2001, p. 158) diz que:

[...] na formação dos conceitos é precisamente essa circunstância que desempenha o papel decisivo, diante da necessidade de estabelecer uma compreensão mútua, um determinado complexo de sons adquire certa significação e, assim, torna-se palavra ou conceito. Sem esse momento funcional de compreensão mútua nenhum complexo de sons poderia tornar-se veículo de significado algum e nenhum conceito poderia surgir.

É sabido que a criança começa a se relacionar com o adulto desde muito cedo e a usar o artifício da fala a partir do segundo ano de vida. Nesse caso, comenta Uznadze (apud VIGOTSKI, 2001, p. 159) que “não resta dúvida de que ela (a criança) não usa sons sem sentido mas palavras autênticas, e, na medida em que cresce, a elas relaciona significados cada vez mais diferenciados”.

É incontestável o fato de que a criança inicia muito cedo sua comunicação por meio da fala, porém ela ainda não desenvolveu plenamente um nível de conceito. Uznadze (apud VIGOTSKI, 2001, p. 157-158) ressalta:

Por um lado, verificam-se conceitos válidos, que pressupõem um grau superior de socialização do pensamento infantil e se desenvolvem em fase relativamente tardia, enquanto, por outro, as crianças começam relativamente cedo a empregar palavras e estabelecer compreensão mútua com os adultos e entre si por intermédio de tais palavras [...]. Assim, fica claro que as palavras, que ainda não atingiram o nível de conceitos plenamente desenvolvidos, imitam a função destes e podem servir de meio de comunicação e compreensão entre falantes. Um estudo específico do nível etário correspondente deve mostrar como se desenvolvem as formas de pensamento que não devem ser consideradas conceitos, mas equivalentes funcionais, e que de maneira elas atingem o nível que caracteriza um pensamento plenamente desenvolvido.

Todo esse estudo de Uznadze expressa que o pensamento da criança nessa fase de desenvolvimento ainda não está relacionado aos conceitos, pois se apresenta como equivalente funcional, o qual está associado à realização de determinadas tarefas, diferenciando-se, assim, do pensamento do adulto e do adolescente.

A esse assunto, Vigotski (2001, p. 160-161) salienta que o objetivo e a tarefa não são suficientes para suscitar uma atividade, que as tarefas por si só são insuficientes para explicar os fins estruturais do desenvolvimento das formas funcionais. Para a realização de uma determinada tarefa, o indivíduo terá que organizar seu pensamento, o que exigirá dele uma atividade mental, mostrando que a questão central do desenvolvimento dos conceitos não é o objetivo, mas sim a utilização dos meios que serão empregados para efetuar uma operação psicológica. Dessa forma, é recorrendo às ferramentas que o homem se desenvolve e domina seu comportamento, já que a atividade humana não é explicada pelos seus objetivos e sim pelas ferramentas utilizadas para se chegar ao fim desejado. Isso mostra a evidência de se partir do objeto ao se explicar a natureza de um processo psicológico, mas não se deve limitar a isso e que o objetivo das pesquisas não é a explicação do processo:

A questão central, fundamental, vinculada ao processo de formação de conceitos e ao processo de atividades voltadas para um fim, é o problema dos meios através dos quais se realiza essa ou aquela operação psicológica, essa ou aquela atividade voltada para um fim (VIGOTSKI, 2001, p. 161).

Nesse aspecto, Vigotski (2001) evidencia que a questão central de toda a abordagem é o meio através do qual o indivíduo domina o processo do próprio comportamento, o que explica as formas superiores de comportamento humano. Abordaremos com maior propriedade posteriormente sobre as funções psicológicas superiores.

No trabalho que realizamos com as crianças foi possível observar que os elementos do texto narrativo ainda não tinham sido apropriados, mas como afirma o autor a tomada de consciência não ocorre ao acaso. Numa atividade de ensino, a tomada de consciência tem que ter como objetivo o objeto que irá orientar a atenção do aluno, isto é, o objeto da consciência deve ser o qual a atividade psíquica do aluno

está voltada. No caso dessa pesquisa, o objeto da consciência eram os elementos do texto narrativo.

2.2.2 Os signos na formação dos conceitos

Vigotski (2001) explana, com base nas suas pesquisas, que as funções psíquicas superiores empregam os signos como meio fundamental de orientação e domínio nos processos psíquicos e que, na formação dos conceitos, esse signo é a palavra. O estudo do emprego, do desenvolvimento e da aplicação das palavras em cada estágio do desenvolvimento dos conceitos na criança é a chave para o estudo da formação desses conceitos já que, inicialmente, a palavra é tida como um meio para essa formação e depois torna-se um símbolo.

Vigotski (2001) esclarece que é inquestionável a contribuição das pesquisas de Ach e Rimat para o estudo dos conceitos e que seus estudos superaram a concepção mecanicista da formação dos conceitos.

[...] ainda assim não revelaram a efetiva natureza genética, funcional e estrutural desse processo e se perderam na explicação puramente teleológica das funções superiores; tal explicação se restringe a afirmar que o objetivo cria por si mesmo, com o auxílio das tendências determinantes, uma atividade correspondente voltada para um fim, e que em si mesmo o problema já contém a sua solução (VIGOTSKI, 2001, p. 163).

Assim, não é possível se compreender por que as formas de pensamento se desenvolvem e dificultam o entendimento da existência de diferença entre as formas de pensamento na resolução de um problema igual em faixas etárias diferentes.

Ao estudar o desenvolvimento dos conceitos, Vigotski empregou um método que nomeou de “método funcional de dupla estimulação” no qual versa as seguintes dimensões:

[...] desenvolvimento e a atividade das funções psicológicas superiores com o auxílio de duas séries de estímulos; uma desempenha a função do objeto da atividade do sujeito experimental, a outra a função dos signos através das quais essa atividade se organiza (VYGOTSKI, 2001, p. 164).

Esse método que Vigotski e seus colaboradores utilizaram se diferencia do método utilizado por Ach, visto que tem a preocupação de entender a função da palavra no desenvolvimento dos conceitos. Vigotski (2001) explica que desde o início o problema e os objetivos são desenvolvidos e os meios são inseridos durante as tentativas de resolução do problema, diferenciando-se dos experimentos de Ach que introduzem as palavras desde o início, mas de maneira associativa com os “objetos-estímulos”. No método da dupla estimulação, desenvolve-se o problema desde o primeiro momento perpassando todas as etapas da experiência. Dessa forma, a ideia inicial é a apresentação do problema e o objetivo para se iniciar o processo, mas a cada tentativa do indivíduo os meios vão sendo gradativamente apresentados, descartando-se, portanto, a memorização. Quando os “símbolos-estímulos” são transformados em “magnitude variável” e se transforma o problema em “magnitude constante” nos é possibilitada a oportunidade de observar de que maneira o experimentando utiliza os signos para orientar suas operações intelectuais e como acontece o processo de formação do conceito.

O pensamento por conceitos surge quando a pessoa adquire consciência e lhes atribui lógica. Conforme Vigotski (2001, p. 226),

[...] o conceito surge quando uma série de atributos que haviam sido abstraídos sintetizam-se de novo e quando a síntese abstrata conseguida desse modo se converte na forma fundamental do pensamento, por meio da qual a criança percebe e atribui à realidade que a rodeia.

Facci (2004) ressalta que os conceitos se edificam durante operações intelectuais porque a sua formação depende das funções intelectuais. Com base nessa premissa, a autora cita as contribuições de Vigotski sobre a importância da palavra na formação dos verdadeiros conceitos. Ele diz que com a palavra, “[...] cujo o fator central é o uso funcional da palavra como meio de orientação deliberada da atenção, da abstração, da seleção de atributos e simbolização com a ajuda do signo [...]” (VIGOTSKI, 2001), a criança consegue conduzir sua atenção para as características necessárias, conseguindo formular sínteses utilizando o signo para simbolizar o conceito já que a “[...] palavra é um signo que pode ser utilizado de várias formas e pode servir como meio para diversas operações intelectuais” (FACCI, 2004, p. 219). A autora ainda apresenta, citando as constatações do pesquisador, que

somente na adolescência é que o ser humano conseguirá desenvolver plenamente a formação dos conceitos pelo fato de que “[...] o processo de formação de conceitos é uma formação superior de atividade intelectual” (FACCI, 2004, p. 213).

De acordo com Vigotski (2001), mais de trezentas pessoas com faixa etária diferenciada – crianças, adolescentes e adultos – foram estudadas durante as suas investigações, juntamente com seus colaboradores. Ele concluiu que:

[...] o desenvolvimento dos processos que finalmente culminam na formação de conceitos começa na fase mais precoce da infância, mas as funções intelectuais que, numa combinação específica, constituem a base psicológica do processo de formação de conceitos amadurecem, configuram-se e se desenvolvem somente na puberdade. Antes dessa idade, encontramos formações intelectuais originais que, aparentemente, são semelhantes ao verdadeiro conceito e, em decorrência dessa aparência externa, no estudo superficial podem ser tomadas como sintomas indicadores da existência de conceitos autênticos já em tenra idade. Em termos funcionais, essas formações intelectuais são de fato equivalentes aos conceitos autênticos que só amadurecem bem mais tarde (VIGOTSKI, 2001, p. 167).

A partir do exposto, podemos, então, entender que após os experimentos realizados por Vigotski (2001) e seus colaboradores, concluiu-se que é na infância que se inicia a formação dos conceitos, entretanto, a base para a formação destes, as chamadas funções intelectuais, se aprimora somente na puberdade. Anteriormente a esse período encontraremos formas intelectuais similares desempenhando função semelhante aos conceitos. Mesmo diante da enorme semelhança entre os dois processos, não é coerente igualar um ao outro para não cometer o equívoco de ignorar o processo de desenvolvimento pelo qual a criança passa.

De acordo com nosso pesquisador, a utilização da palavra ou signo é condição indispensável ao processo de formação dos conceitos (VIGOTSKI, 2001). Ele reforça que:

A formação de conceito ou a aquisição de sentido através da palavra é o resultado de uma atividade intensa e complexa (operação com palavra ou signo), da qual todas as funções intelectuais básicas participam em uma combinação original (VIGOTSKI, 2001, p. 168).

O objetivo e o problema, como já destacamos, são momentos necessários ao processo de formação dos conceitos, entretanto não são suficientes para essa formação. Assim, define Vigotski (2001, p. 168-170) que

[...] a formação de conceitos é um meio específico e original de pensamento, e o fator imediato que determina o desenvolvimento de pensar [...] é o emprego funcional do signo ou da palavra como meio através do qual o adolescente subordina ao seu poder as suas próprias operações psicológicas, através da qual ele domina o fluxo dos próprios processos psicológicos e lhes orienta a atividade no sentido de resolver os problemas que tem pela frente[...]. O conceito é impossível sem palavras, o pensamento em conceitos é impossível fora do pensamento verbal; em todo esse processo, o momento central, que tem todos os fundamentos para ser considerado causa decorrente do amadurecimento de conceitos, é o emprego específico da palavra, o emprego funcional do signo como meio de formação de conceitos.

Se não houver incorporação dos elementos funcionais que são a tarefa e o objetivo que o adolescente terá diante de si, não poderemos explicar plenamente a formação dos conceitos. O que leva o adolescente a decididamente desenvolver seu pensamento é o estímulo que surge com o auxílio dos problemas apresentados, da necessidade e os objetivos que o meio social que o rodeia lhe oferece.

2.2.3 Etapas do desenvolvimento do pensamento por conceitos

Vigotski (2001) considera que somente na adolescência é possível desenvolver conceitos científicos. E como esse autor explica o desenvolvimento dos conceitos na primeira infância que antecede a adolescência?

Em sua obra intitulada “A Construção do Pensamento e da Linguagem” Vigotski (2001) apresenta etapas que classificam o percurso genético do desenvolvimento do pensamento por conceitos. Dos seus experimentos, o pesquisador conclui que “a evolução que culmina no desenvolvimento dos conceitos se constitui de três estágios básicos, e cada um destes se divide em várias fases” (VIGOTSKI, 2001), assim nomeados por ele: primeiro estágio, agrupamentos sincréticos; segundo estágio, formação do pensamento por complexos e o terceiro estágio, a formação de conceitos.

No primeiro estágio, cada elemento que se mostra à criança é visto apenas como uma suposição que poderá ser ou não confirmada por ela por meio do

experimento. Esses amontoados sincréticos (pensamento confuso) são apresentados pela tentativa e erro quando ela forma grupos aleatoriamente. No segundo estágio, esses amontoados sincréticos são estabelecidos pelo campo visual da criança que irão determinar a forma espacial de expor esses objetos experimentais. Assim, a imagem sincrética se forma de acordo com a percepção que a criança terá naquele momento. No terceiro estágio, a imagem sincrética já se apresenta de forma mais complexa, pois a criança já perpassou os outros estágios, por isso ela já consegue ser mais coerente ao compor os amontoados de objetos. Podemos dizer que já existe uma certa coerência porque os elementos selecionados pela criança ainda não têm os elos peculiares entre eles. Esse estágio é diferenciado dos demais devido ao fato de que, nesse momento, a criança já faz tentativas de atribuir significado a uma nova palavra que lhe é apresentada, porém, mesmo sendo uma operação mais elaborada, ainda é uma operação sincrética, uma agregação de amontoados.

O primeiro estágio - agrupamentos sincréticos - se divide em três fases: formação da imagem sincrética ou amontoado de objetos, composição do grupo determinado pelo sincretismo das leis da percepção e organização do campo visual da criança e formação da imagem sincrética; o segundo estágio – formação do pensamento por complexos- se divide em cinco fases: tipo associativo, complexo coleções, complexo em cadeia, complexo difuso e Pseudoconceito e o terceiro estágio, ao qual o autor denomina formação de conceitos, se divide em duas fases: abstração e conceitos potenciais.

A partir dos pressupostos apresentados anteriormente pretendemos explanar cada uma das etapas do desenvolvimento do pensamento por conceitos.

De acordo com Vigotski (2001), o primeiro estágio do desenvolvimento do pensamento por conceitos é o *agrupamento sincrético*.

Nesse estágio do desenvolvimento, o significado da palavra é um encadeamento sincrético não informado de objetos particulares que, nas representações e na percepção da criança, estão mais ou menos concatenados em uma imagem mista. Na formação dessa imagem cabe o papel decisivo ao sincretismo da percepção ou da ação infantil, razão porque essa imagem é sumamente instável (VIGOTSKI, 2001, p. 175).

Esse estágio é observado na criança de tenra idade e relacionado às impressões desta quando está diante de um problema apresentado por um adulto. É

o momento em que acontece o “encadeamento sincrético” do significado das palavras, a criança revela sua tendência a associações e o faz utilizando vários objetos de acordo com sua impressão. No sentido da palavra, a imagem na mente da criança oscila devido ao sincretismo. Os elementos de uma imagem desarticulada contribuem para que o pensamento, a percepção e a ação se misturem fazendo com que a criança confunda a relação real existente entre as coisas. A criança agrupa os elementos sem relacioná-los uns com os outros, forma um amontoado de objetos sem que tenham relação efetiva entre si, o faz apenas para realizar uma tarefa que lhe foi solicitada. É a primeira evidência que a criança apresenta para a formação de conceitos revelando “uma extensão difusa e não direcionada do significado da palavra (ou do signo que a substitui) a uma série de elementos externamente vinculados nas impressões da criança, mas internamente dispersos” (VIGOTSKI, 2001). Esse estágio foi classificado em três fases:

A primeira fase de formação da imagem sincrética ou amontoado de objetos, correspondente ao significado da palavra, coincide perfeitamente com o período de provas e erros no pensamento infantil. Na segunda fase, [...] as leis puramente sincréticas da percepção do campo visual e a organização da percepção da criança mais uma vez desempenham um papel decisivo. A imagem sincrética ou amontoado de objetos forma-se com base nos encontros espaciais e temporais de determinados elementos [...] no processo de percepção imediata. A fase terceira e superior [...] é a fase em que a imagem sincrética, equivalente ao conceito, forma-se em uma base mais complexa e se apoia na atribuição de um único significado aos representantes dos diferentes grupos [...] cada um dos elementos particulares da nova série sincrética ou amontoado é o representante de algum grupo de objetos anteriormente unificado na percepção da criança, mas todos esses elementos juntos não guardam nenhuma relação interna entre si e representam o mesmo nexos desconexo do amontoado que os equivalentes dos conceitos nas duas fases antecedentes (VIGOTSKI, 2001, p. 176-177).

O autor considera esse estágio um momento muito importante para o desenvolvimento do pensamento infantil, pois é a partir daí que a criança começará a estabelecer os vínculos entre os signos que se correspondem e o significado que ela aplicar a uma palavra fará com que se lembre do significado da palavra dado pelo adulto. “Através de palavras dotadas de significado a criança estabelece a comunicação com os adultos” (VIGOTSKI, 2001, p. 176), permitindo que os significados percebidos pela criança e os significados estabelecidos pelos adultos se

encontrem no objeto concreto fazendo com que haja a comunicação entre o adulto e a criança.

Se o primeiro estágio do desenvolvimento do pensamento se caracteriza pela construção de imagens sincréticas, que nas crianças são equivalentes aos nossos conceitos, o segundo estágio se caracteriza pela construção de complexos que têm o mesmo sentido funcional. Trata-se de um novo passo a caminho do domínio do conceito, de um novo estágio no desenvolvimento do pensamento da criança, que suplanta o estágio anterior e é um progresso indiscutível e muito significativo na vida da criança (VIGOTSKI, 2001, p. 179).

O segundo estágio do desenvolvimento do pensamento por conceitos, para Vigotski (2001), é a formação do *pensamento por complexos*.

Este (estágio), como todos os demais, conduz à formação de vínculos, ao estabelecimento de relações entre diferentes impressões concretas, à unificação e à generalização de objetos particulares, ao ordenamento e à sistematização de toda a experiência da criança (VIGOTSKI, 2001, p. 178).

Nesse momento, o pensamento por complexos é formado e isso acontece diferente da formação do conceito porque os vínculos são distintos entre esses dois momentos do desenvolvimento. Esse estágio, configurado pela formação de complexos funcionais, apresenta um avanço importante no processo de desenvolvimento dos conceitos na criança. Ela inicia a separação dos objetos em grupos comuns formando vínculos e relações entre estes objetos e os agrupa de acordo com suas características percebidas por ela mesma. Nessa etapa, Vigotski (2001) relata que a criança já superou seu egocentrismo, afastou-se do sincretismo e avançou em direção ao desenvolvimento do pensamento objetivo. Acontecem as ligações estabelecendo “agrupamentos sobre relações objetivas realmente existentes entre os objetos” (FACCI, 2004, p. 214).

O pensamento por complexos já constitui um pensamento coerente e objetivo. Estamos diante de dois novos traços essenciais, que o colocam bem acima do estágio anterior mas, ao mesmo tempo, essa coerência e essa objetividade ainda não são aquela coerência característica do pensamento conceitual que o adolescente atinge. (VIGOTSKI, 2001, p. 179).

Como vimos, o autor ressalta que é um pensamento lógico e objetivo, entretanto, não alcança o mesmo grau como na adolescência e diz, ainda, que os complexos são construídos respeitando caminhos tomados pelo pensamento muito diferentes do que acontece com a formação dos conceitos.

A construção do complexo baseia-se em relações concretas e reais entre seus componentes individuais. Nos conceitos, os objetos são generalizados segundo um só atributo; nos complexos, pelo contrário, estão organizados por múltiplos vínculos reais e refletem conexões práticas, casuais e concretas (FACCI, 2004, p. 214-215).

Em um pensamento por complexo, as associações entre seus elementos são reais, formadas pela experiência que a criança tem com o mundo e as fusões que unem os elementos de um complexo ao todo, podem ser muito variadas e variam, também, as conexões que há entre esses elementos e, no pensamento por conceito, agrupam-se os elementos de acordo com suas características. É importante entender que quando a criança organiza em grupos elementos da sua experiência, ela elabora um subsídio para as seguintes generalizações.

O complexo se baseia em vínculos factuais que se revelam na experiência imediata.

[...] uma unificação concreta com um grupo de objetos com base na semelhança física entre eles. Daí decorrem todas as demais peculiaridades desse modo de pensamento. A mais importante é a seguinte: uma vez que esse complexo não está no plano do pensamento lógico-abstrato mas no concreto-factual, ele não se distingue pela unidade daqueles vínculos que lhe servem de base e são estabelecidos com a sua ajuda (VIGOTSKI, 2001, p. 180).

Em suas investigações, o pesquisador observou cinco fases básicas desse sistema por complexo nas quais se fundamentam as frequentes abstrações do desenvolvimento do pensamento: *complexo de tipo associativo*, *complexo coleções*, *complexo em cadeia*, *complexo difuso* e *pseudoconceito*.

O complexo de tipo associativo, como o próprio nome sugere, baseia-se em qualquer elo que a criança identifique no objeto “[...] que, no experimento, é o núcleo de um futuro complexo [...]” (VIGOTSKI, 2001, p. 182). O início dessa generalização é associar os instrumentos parecidos com o núcleo. “[...] O único princípio de sua generalização é a semelhança factual com o núcleo básico do complexo. [...]”

(VIGOTSKI, 2001, p. 182). A ligação que une o objeto ao núcleo pode ser qualquer tipo de associação: a cor, a forma, entre outras.

Para as crianças, nessa fase, as palavras deixam de ser denominações de objetos isolados, de nomes próprios. Tornam-se nomes de família. Chamar um objeto pelo respectivo nome significa relacioná-lo a esse ou àquele complexo ao qual está vinculado. Para ela, nomear o objeto nessa fase significa chamá-lo pelo nome de família (VIGOTSKI, 2001, p. 182).

O complexo de tipo coleções se caracteriza por ser uma fase na qual a criança irá organizar objetos em grupos que combinam entre si. Nessa etapa do desenvolvimento do pensamento por complexo, a criança pode formar um grupo com os elementos da mesma cor, autor, pelo mesmo formato ou por outra característica indefinida, lembrando assim o que conhecemos por coleção. Entretanto, “há uma heterogeneidade dos componentes e uma mútua complementaridade. Não se incluem dois objetos com o mesmo atributo e são feitas as associações por contraste e não por semelhanças” (FACCI, 2004, p. 215).

Se as imagens sincréticas se baseiam principalmente nos vínculos emocionais e subjetivos entre as impressões que a criança confunde com seus objetos, se o complexo associativo se baseia na semelhança recorrente e obsessiva entre os traços de determinados objetos, então a coleção se baseia em vínculos e relações de objetos que são estabelecidos na experiência prática, efetiva e direta da criança. Poderíamos afirmar que o complexo-coleção é uma generalização dos objetos com base na sua co-participação em uma operação prática indivisa, com base na sua cooperação funcional (VIGOTSKI, 2001, p. 184).

O autor esclarece que, de certa forma, os diferentes aspectos do pensamento abordados até o momento deste trabalho não são relevantes em si mesmos, mas apenas as “vias genéticas que conduzem a um único ponto: à formação de conceito” (VIGOTSKI, 2001, p. 185).

O complexo em cadeia, para o pesquisador, é uma etapa essencial na evolução do pensamento da criança rumo à formação dos conceitos. Ele se constrói a partir de certas ligações dinâmicas em sequência única e transmite o significado através de certas conexões isoladas dessa sequência, ou seja, transmite o significado de uma cadeia a outra. Nessas conexões, os elos se interligam, mas as ligações podem ser

diferentes à do anterior com o seguinte ao qual está ligado e isso é uma característica importante dessa etapa. Nesse complexo, o núcleo estrutural pode não estar presente. Os objetos podem combinar as ligações entre si sem necessariamente ter a amostra central. Eles podem ser diferentes dos outros elementos e mesmo assim ainda pertencerem ao complexo devido ao fato de terem um traço em comum com algum dos elementos, que estará ligado a outro, e assim seguidamente. “No processo de formação do complexo ocorre o tempo todo a passagem de um traço a outro. Assim, o significado da palavra se desloca pelos elos da cadeia complexa” (VIGOTSKI, 2001, p. 185).

[...] estamos autorizados a considerar o complexo em cadeia como a modalidade mais pura do pensamento por complexo, pois esse complexo é desprovido de qualquer centro, diferentemente do complexo associativo em que existe um centro a ser preenchido pela amostra [...] no complexo associativo, os vínculos entre os elementos particulares são estabelecidos através de um elemento comum a todos, que forma o centro do complexo, [...] o vínculo existe à medida em que é possível estabelecer aproximações factuais entre os elementos particulares. O final da cadeia pode não ter nada em comum com o início. Para que pertenças a um complexo, é suficiente que esses elementos estejam aglutinados, que vinculem os elos de ligação intermediários (VIGOTSKI, 2001, p. 187).

O complexo difuso é um estágio de desenvolvimento do pensamento da criança onde ela faz associações dos objetos de forma indefinida, vaga. Ela forma os grupos estabelecendo relações indeterminadas, difusas e constrói, assim, “complexos ilimitados” (FACCI, 2004, p. 216). Os elementos são relacionados por meio de vínculos difusos, indefinidos.

Essa forma de pensamento por complexos, também sumamente estável e importante nas condições naturais de desenvolvimento da criança, é interessante para a análise experimental por revelar com notória clareza mais um traço extremamente importante do pensamento por complexos: a impossibilidade de definir os seus contornos e a essencial ausência de limites. [...] o complexo difuso no pensamento da criança é uma combinação familiar de objetos que encerram possibilidades infinitas de ampliação e incorporação, ao clã basilar, de objetos sempre novos porém inteiramente concretos. (VIGOTSKI, 2001, p. 269).

Vigotski (2001) compara o complexo difuso com uma família que cresce ilimitadamente e vai incorporando novos membros ao grupo principal. A criança faz generalizações e as produz nas áreas do pensamento que o autor chama de “pensamento não-concreto e não-prático”. Elabora aproximações inesperadas as quais o adulto não compreende, mas que são grandes progressos que ela atinge no pensamento e começa a arriscar algumas generalizações e descobre “passagens difusas [...] quando começa a raciocinar ou pensar além dos limites do seu mundinho direto e da sua experiência prático-eficaz” (VIGOTSKI, 2001, p. 269).

Nesse momento, o pensamento da criança adentra em um processo de generalizações indefinidas onde as peculiaridades dos objetos variam e transformam-se umas nas outras sem que se perceba. Não existem traços concretos e se sobressai a infinidade de combinações dos vínculos que se possa estabelecer entre os elementos.

A última forma de pensamento por complexo é denominada por Vigotski de pseudoconceito. Essa forma “[...] serve de ponte transitória para um estágio novo e superior: a formação dos conceitos” (VIGOTSKI, 2001, p. 190). Esse tipo de complexo é diferente do conceito porque ele surge e se desenvolve em conexões causais, dinâmicas. O pseudoconceito é assim nominado porque

[...] a generalização formada na mente da criança, embora fenotipicamente semelhante ao conceito empregado pelos adultos em sua atividade intelectual, é muito diferente do conceito propriamente dito pela essência e pela natureza psicológica.[...] estamos diante de uma combinação complexa de uma série de objetos fenotipicamente idênticos ao conceito mas que não são conceito, de maneira nenhuma, pela natureza genética, pelas condições de surgimento e desenvolvimento e pelos vínculos dinâmico-causais que lhe servem de base. Em termos externos, temos diante de nós um conceito, em termos internos, um complexo. Por isso o denominamos *pseudoconceito* (VIGOTSKI, 2001, p. 190, grifo do autor).

Vigotski (2001) e seus colaboradores observaram que a generalização por complexo pode se coincidir com o conceito, mas as suas análises mostram que a criança, ao generalizar alguns objetos, o faz por associações simples, observando os vínculos concretos construindo apenas um complexo por associações. É uma fase que

[...] separa o pensamento por complexos do pensamento por conceito e, ao mesmo tempo relaciona esses dois estágios da formação dos conceitos. [...]

os pseudoconceitos constituem a forma mais disseminada, predominante sobre todas as demais e frequentemente quase exclusiva de pensamento por complexos na idade pré-escolar [...] a causa dessa disseminação e do domínio quase que exclusivo dessa forma é o fato de que os complexos infantis, que correspondem ao significado das palavras, não se desenvolvem de forma livre, espontânea, por linhas traçadas pela própria criança, mas em determinados sentidos, que são previamente esboçados para o desenvolvimento do complexo pelos significados das palavras já estabelecidos no discurso dos adultos (VIGOTSKI, 2001, p. 191).

Pelo fato de que o pensamento por complexo se assemelha ao pseudoconceito e ao conceito, a análise da genética do pensamento se torna muito complexa. E essa semelhança é o que contribui para que haja os equívocos cometidos por alguns pesquisadores quando afirmam que há semelhança entre o

[...] pensamento de uma criança de três anos e o de um adulto, a coincidência prática dos significados das palavras de um adulto com os de uma criança, que torna possível a comunicação verbal, a compreensão mútua entre as crianças e os adultos, a equivalência funcional entre complexo e conceito [...]. É muito fácil compreender a origem dessa concepção equivocada. A criança aprende muito cedo um grande número de palavras que significam para ela o mesmo que significa para o adulto. A possibilidade de compreensão cria a impressão de que o ponto final do desenvolvimento do significado das palavras coincide com o ponto inicial, de que o conceito é fornecido pronto desde o princípio e que, conseqüentemente, não resta lugar para o desenvolvimento (VIGOTSKI, 2001, p. 194).

Essa ideia errônea de que se associa o conceito ao significado das palavras leva, inevitavelmente, a uma falsa conclusão sobre o desenvolvimento do pensamento. É difícil constatar o limite entre o pseudoconceito e o conceito porque o pseudoconceito é muito parecido com o verdadeiro conceito.

Portanto, a análise nos leva a concluir que no pseudoconceito, como na forma mais difundida de pensamento por complexos na criança, existe uma contradição interna que já se esboça em sua própria denominação e representa, por um lado, a maior dificuldade e o maior obstáculo para o seu estudo científico e, por outro, determina sua imensa importância funcional e genética para o mais importante momento determinante no processo de desenvolvimento do pensamento da criança. Eis a essência dessa contradição: diante de

nós revela-se em forma de pseudoconceito o complexo que, em termos funcionais, é tão equivalente ao conceito que no processo de comunicação verbal com a criança e de compreensão mútua o adulto não observa as diferenças entre esse complexo e o conceito. (VIGOTSKI, 2001, p. 195).

Vigotski (2001) explica que, na prática, um complexo coincide com o conceito, porém, o complexo é composto por bases estritamente distintas das que constituem o verdadeiro conceito. A criança, e seu convívio com os adultos que a cercam, apropria-se da linguagem utilizada por eles, ou seja, a criança não produz a sua própria linguagem, ela a copia dos adultos. Da mesma forma, a criança também não cria os complexos que correspondem à definição das palavras, ela se apropria deles já prontos e os classifica com a ajuda de palavras comuns e, assim, “os seus complexos se coincidem com os conceitos dos adultos e surge o pseudoconceito – o conceito-complexo” (VIGOTSKI, 2001, p. 196). Mas, sabemos também, que a forma de pensar da criança não se coincide com a do adulto e nem as operações intelectuais que a levam ao pseudoconceito, e é aí que se encontra a importância funcional do pseudoconceito, essa “forma especificamente dual e interiormente contraditória de pensamento infantil” (VIGOTSKI, 2001, p. 196). Como ocorre a comunicação entre o adulto e a criança:

Os conceitos e o desenho mental dos conceitos são funcionalmente equivalentes e graças a isto surge um fato de suma importância, que determina a maior importância funcional do pseudoconceito: a criança que pensa por complexos e o adulto que pensa por conceitos, estabelecem uma compreensão mútua e uma comunicação verbal, uma vez que o seu pensamento se encontra de fato nos complexos-conceitos que coincidem (VIGOTSKI, 2001, p. 197).

O pseudoconceito é considerado pelo pesquisador como um elo entre o segundo e o terceiro estágio. De acordo com ele, essa fase do desenvolvimento do pensamento da criança finda o segundo estágio e inicia o terceiro estágio, que é a formação do verdadeiro conceito.

De acordo com Vigotski (2001), o terceiro estágio do desenvolvimento do pensamento por conceitos é a *formação dos conceitos* propriamente ditos, mas para ele, essa etapa não acontece sucessivamente seguindo uma ordem cronológica ao finalizar o pensamento por complexos. É uma forma superior de pensamento, mas,

mesmo atingindo esse nível, a pessoa não deixa de utilizar outras formas simples de pensamento.

[...] as formas de pensamento concreto [...] representam os momentos mais importantes do desenvolvimento em sua fase mais madura, em sua forma clássica, em seu aspecto puro e levado ao limite lógico. No efetivo processo de desenvolvimento elas aparecem no aspecto complexo e misto, e a sua descrição lógica, apresentada pela análise experimental, é um reflexo em forma abstrata do processo real do desenvolvimento dos conceitos (VIGOTSKI, 2001, p. 200).

Com base em seus experimentos, o pesquisador ressalta que os pontos relevantes do desenvolvimento dos conceitos precisam ser compreendidos historicamente e entendidos como uma representação dos estágios mais significativos do verdadeiro desenvolvimento do pensamento da criança e que, analisar historicamente esse processo, é um ponto fundamental. Observar o ponto de vista dessa evolução se torna o início para o entendimento de todo esse processo e de cada etapa em suas especificidades.

O pensamento por complexos se sustenta e se embasa diretamente nos elementos concretos. Desde os primeiros estudos sobre esse assunto, analisando-se o pensamento primitivo, pode-se perceber uma combinação perfeita entre pensamento e linguagem, visto que o homem primitivo pensava por imagens concretas. Isso determina, historicamente falando, essa fase da evolução do ser humano em seu intelecto.

A partir da história do desenvolvimento da fala do ser humano é possível se observar que a evolução da nossa linguagem se respalda no mecanismo de pensamento por complexos. As palavras de uma criança que tem o pensamento por complexos se coincidem com as dos adultos ao referirem-se aos mesmos objetos, mas não coincidem em seu significado. A discordância do significado e a coincidência da referencialidade material, que é própria do pensamento infantil por complexos, é uma regra da evolução da linguagem. As operações intelectuais do conteúdo são bem diferentes do adulto e da criança e a comunicação entre eles só é possível pelo significado da palavra que a criança entende e o adulto também.

Assim, pois, em relação às palavras da criança e do adulto, pode-se dizer que são sinônimos no sentido em que indicam o mesmo

referente. São nomes para os mesmos referentes, coincidem em sua função nominativa, mas são diferentes as operações mentais em que se baseiam (VIGOTSKI, 2001, p. 211).

Os sinônimos que compõem o léxico de uma língua é um exemplo de referencialidade concreta quando as operações mentais são diferentes. São muitas as formas pelas quais as crianças e os adultos chegam a esses nomes, “a operação através da qual concebem determinado referente e o significado da palavra equivalente a essa operação” (VIGOTSKI, 2001, p. 211).

Vigotski (2001) explica que a criança forma os complexos através da fala do adulto na qual ela encontra as palavras associadas aos grupos referenciais, pois ela não consegue formar os complexos sozinha, combinando os elementos entre si. Diante disso, pelo referencial no concreto que a criança estabelece é que acontece a semelhança entre o complexo infantil e o conceito do adulto. Quando um adulto e uma criança se comunicam e compreendem uma determinada palavra ao pronunciá-la estabelecem um vínculo entre essa palavra e um mesmo referencial visando a um único conteúdo concreto. Isso acontece mesmo que um compreenda por complexo e o outro por conceito abstrato essa mesma palavra.

Vigotski (2001, p. 216-217) exemplifica:

Um exemplo muito interessante de pensamento puramente por complexos é a fala das crianças surdas-mudas, na qual está ausente a causa principal que leva à formação dos pseudoconceitos infantis. Já afirmamos que a formação se baseia no fato de que a criança não forma complexos livremente combinando objetos em grupos integrais, mas que ela já encontra no discurso dos adultos as palavras vinculadas a determinados grupos de referentes. Por isso o complexo infantil coincide, por sua referência concreta, com os conceitos do adulto. A criança e o adulto, que se entendem como pronunciam a palavra ‘cão’, vinculam essa palavra a um mesmo referente, tendo em vista um único conteúdo concreto, embora, nesse caso, um conceba um complexo concreto de cães e o outro um conceito abstrato de cão.

Vigotski (2001) e seus colaboradores observaram no pensamento do adulto um fenômeno extremamente importante. Constataram que o pensamento do adulto não é todo preenchido pelas operações do pensamento por conceito, mesmo tendo acesso a essas atividades. “No pensamento do adulto, observamos a cada passo a passagem do pensamento por conceitos para o pensamento concreto, por complexos,

para um pensamento transitório” (VIGOTSKI, 2001, p. 218). Ele diz ainda que no cotidiano do adulto é verificada a constância dos pseudoconceitos, provando que estes não são exclusividade do pensamento infantil.

Do ponto de vista dialético, os conceitos não são conceitos propriamente ditos na forma como se encontram no nosso discurso cotidiano. São antes noções gerais sobre as coisas. Entretanto, não resta nenhuma dúvida de que representam um estágio transitório entre os complexos e pseudoconceitos e os verdadeiros conceitos no sentido dialético desta palavra (VIGOTSKI, 2001, p. 218).

Esse terceiro e último estágio do desenvolvimento do pensamento infantil, denominado “formação dos conceitos”, pode ser dividido em duas fases: fase da abstração e a fase dos conceitos potenciais, ou seja, “[...] a função genética do terceiro estágio da evolução do pensamento infantil é desenvolver a decomposição, a análise e a abstração” (VIGOTSKI, 2001, p. 220).

Essa primeira fase dos conceitos é parecida com o pseudoconceito porque a criança estabelece uma unificação de elementos diferentes baseando-se na semelhança entre eles. Nessa etapa do desenvolvimento do pensamento “a criança coloca os diferentes traços de um dado objeto em condições diferentemente favoráveis quanto à atenção” (VIGOTSKI, 2001, p. 221).

Para que haja formação de um conceito é necessário que haja a abstração e para isso é necessário separar elementos.

A criança faz um agrupamento de objetos com base na máxima semelhança possível e abstrai um conjunto de características sem, no entanto, distingui-las claramente entre si. Ela baseia-se apenas numa impressão vaga e geral da semelhança entre os objetos. (FACCI, 2004, p. 217).

Ao perceber os traços equivalentes manifestados no objeto que lhe foi oferecido como modelo, a criança começa a observá-los com mais atenção. Essa observação faz com que os outros traços fiquem em segundo plano na sua atenção.

Pela primeira vez aqui se manifesta com toda nitidez um processo de abstração que frequentemente mal se consegue distinguir, porque, por uma simples e vaga impressão de identidade e não por uma

discriminação precisa de determinados atributos, às vezes se abstrai um grupo de atributos internamente decompostos de forma precária (VIGOTSKI, 2001, p. 221).

Então, pela primeira vez, pode-se constatar com muita clareza o início de um processo de abstração e abre-se um caminho para que a criança o perceba.

[...] Essa generalização, que a criança cria com base na máxima semelhança, é ao mesmo tempo um processo mais pobre e mais rico que o pseudoconceito. Ela é mais rica do que o pseudoconceito porque sua construção se baseou em uma discriminação importante e essencial de traços perceptíveis no grupo geral. É mais pobre que o pseudoconceito porque os vínculos em que se baseia essa construção são paupérrimos, esgotam-se em uma simples impressão vaga de identidade ou de máxima semelhança (VIGOTSKI, 2001, p. 221).

A segunda fase é denominada fase dos conceitos potenciais. A criança que se encontra nessa fase do desenvolvimento irá agrupar os elementos separando-os de acordo com as peculiaridades que tenham em comum. Isso faz com que, novamente, essa atitude se assemelhe ao pseudoconceito e, pela aparência, o pseudoconceito pode ser confundido com o conceito propriamente dito.

Esse mesmo resultado poderia ter sido alcançado pelo pensamento de um adulto que opera com conceitos. “[...] Essa aparência enganosa e essa semelhança externa com o verdadeiro conceito familiarizam o conceito potencial com o pseudoconceito. Mas as suas naturezas são essencialmente diferentes” (VIGOTSKI, 2001, p. 222). Dessa forma, pode-se entender que “esse conceito potencial é uma formação pré-intelectual que surge cedo demais na história da evolução do pensamento” (VIGOTSKI, 2001, p. 222).

Os conceitos potenciais perduram em uma determinada fase do desenvolvimento sem se tornarem efetivamente um conceito e exercem uma função importantíssima no desenvolvimento dos conceitos nas crianças. Dessa forma, pela primeira vez, a criança desfaz as características concretas e forma um princípio para um novo ajuste dessas características em uma nova estrutura. Somente dominando o sistema da abstração é que a criança poderá iniciar o processo de formação dos verdadeiros conceitos e essa é a última etapa da evolução do pensamento infantil. “O conceito surge quando uma série de atributos abstraídos torna a sistematizar-se, e

quando a síntese abstrata assim obtida se torna forma basilar de pensamento com o qual a criança percebe e toma conhecimento da realidade que a cerca”. (VIGOTSKI, 2001, p. 226). Sendo assim, a partir dos experimentos, os pesquisadores concluíram que a palavra tem uma função decisiva nesse processo. É por meio dela que a atenção da criança se volta de maneira aleatória para determinadas características, “com a palavra ela os sintetiza, simboliza o conceito abstrato e opera com ele como lei suprema entre todas aquelas criadas pelo pensamento humano” (VIGOTSKI, 2001, p. 226).

A própria diferença entre complexo e conceito reside, antes de tudo, em que uma generalização é o resultado de um emprego funcional da palavra, enquanto outra surge como resultado de uma aplicação inteiramente diversa dessa mesma palavra. A palavra é um signo. Esse signo pode ser usado e aplicado de diversas maneiras. Pode servir como meio para diferentes operações intelectuais, e são precisamente essas operações, realizadas por intermédio da palavra, que levam à distinção fundamental entre complexo e conceito (VIGOTSKI, 2001, p. 227).

A conclusão de todo esse estudo realizado por Vigotski e seus colaboradores é que “só na adolescência a criança chega ao pensamento por conceitos e conclui o terceiro estágio da evolução do seu intelecto” (VIGOTSKI, 2001, p. 228). É na adolescência que se observa com maior constância o uso dos verdadeiros conceitos e os sistemas primitivos de pensamento sincrético vão, aos poucos, sendo substituídos. Dessa forma, podemos dizer que para o adolescente alcançar o estágio de desenvolvimento dos verdadeiros conceitos, todos os estágios anteriores são extremamente importantes para a evolução desse sistema.

Os estudos expressados nesta seção remetem-nos ao próximo tema, que é o conceito de leitura e a importância da literatura infantil no processo de alfabetização. Compreender o conceito de leitura é fundamental para analisar o trabalho realizado com as crianças sob dois aspectos: o desenvolvimento do pensamento e da linguagem na apropriação dos elementos do texto narrativo. Quanto à literatura infantil, podemos afirmar que os textos literários promovem, na criança, as capacidades intelectuais de aprendizagem quando possibilitam compreender o contexto do mundo real e nele intervir para atender suas necessidades.

3 LEITURA E LITERATURA INFANTIL NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

A leitura e a escrita são partes constituintes do avanço da cultura humana, portanto, a aquisição e o domínio dessa descoberta são fundamentais para o desenvolvimento psíquico e cultural do ser humano. Nesse contexto, na tentativa de explanarmos a contribuição da leitura para o desenvolvimento do pensamento e da linguagem, abordaremos com base em algumas perspectivas o conceito de leitura.

É sabido que a preocupação com o ensino da leitura motivou vários estudiosos a empenharem-se na pesquisa do assunto.

As inquietações voltadas ao estudo da leitura não foram poucas e parecem vir acompanhando o Homem ao longo da História. A inquietação gera a dúvida; a dúvida pede resposta; a resposta gera a reflexão (SILVA, 2000, p. 50).

Para Solé (1998, p.22), a leitura “é um processo de interação entre o leitor e o texto”. Passando a ser um momento que leva o leitor a olhar com mais calma o texto, detalhe por detalhe, para identificar as principais ideias, mostrando assim o que o autor quer transmitir àqueles que irão fazer a leitura.

Além disso, é fundamental que os pequenos leitores tenham contato com a leitura que se faz desses textos, e isso só será possível se eles participarem de práticas de leitura, em que o professor lê para eles. Tais leituras devem simular a leitura real, que se faz cotidianamente, fora da escola, o que significa ler a partir de um objetivo, tomando como exemplo ler uma notícia para se informar ou uma história em quadrinhos para se divertir.

Nesse sentido, pode-se afirmar que o ato de ler procura também favorecer a ampliação dos repertórios de informação do leitor, a fim de que possa incorporar novas ideias, novos conceitos, novos dados acerca do mundo em que vive.

[...] é necessário alimentar a imaginação dos alunos, compartilhar leituras com eles e oferecer-lhes experiências de fruição para que descubram os encantos da literatura como uma forma de arte que possibilita conhecerem melhor a si mesmos, ao mundo e aos que os cercam, para que se tornem pessoas mais sensíveis, mais críticas e mais criativas (BALDI, 2009, p.8).

Nesse aspecto, pode-se considerar que é durante o próprio ato de ler e com a intervenção adequada do professor que o leitor tem a oportunidade de desenvolver estratégias de abordagens do texto, as quais lhe permitem obter clareza e controle sobre o que se lê.

Entretanto, o leitor iniciante, ainda não desembaraçado na arte da leitura, concentra-se mais na decodificação dos signos linguísticos, sendo que ele precisa, portanto, de ajuda para não perder de vista o sentido daquilo que vê e ouve.

Kato (1986) apresenta uma análise sucinta das vertentes que influenciaram a maneira de entender a leitura durante o século XX e elenca alguns conceitos acerca do assunto: Linguística Estruturalista - de palavra em palavra chega-se ao conteúdo apenas com a decodificação; Conhecimento Lexical - o leitor, tendo o conhecimento vocabular das palavras em sua memória, consegue antecipar o significado no contexto em que está escrito; Linguística Gerativista – observar o contexto linguístico de produção da frase na qual a palavra esteja sendo utilizada e não apenas conhecer o seu significado; Linguística Textual – se opondo às correntes anteriores, considera o texto como a unidade básica de expressão da linguagem e não a palavra isolada, até porque o ser humano não produz apenas palavras fora do contexto e sim textos com significados, mesmo que esse texto seja composto por uma só palavra.

Nessa concepção textual surgiu outra corrente que considera a necessidade de se analisar e aceitar as informações textuais e as informações extratextuais, que são aquelas que não estão diretamente explícitas no texto, mas que são compreendidas no contexto de sua produção e entendimento de acordo com a posição social do leitor e do autor. Diz-se construção e não mais decodificação pois entende-se que o sentido está nas experiências e na capacidade que o leitor possua de formular e confirmar hipóteses do significado do texto e não mais apenas nos dados linguísticos. E outra corrente que, na atualidade, tem influenciado os estudos linguísticos é a Pragmática, que considera a leitura como um momento de interação entre o leitor e o texto. Evidencia o porquê do que está sendo dito pelo autor naquele determinado texto e não mais apenas com o que o texto diz, como as outras tendências linguísticas abordavam.

Para Solé (1998), ainda persistem nas salas de aula a maneira de entender a leitura como identificação de sinais gráficos, como decodificação e as abordagens que dão ênfase ao texto, mesmo com todos os enfoques das pesquisas contemporâneas que conferem importância ao leitor e ao seu conhecimento prévio, são deixadas em

segundo plano. Sendo assim, podemos deduzir que existem pontos de vista distintos que perpassam a prática escolar relacionada à leitura e que as perspectivas do texto, do leitor, interacionista e a discursiva são objeto de estudos mais detalhados e que, a partir dos apontamentos de Solé (1998), tentaremos abordá-las resumidamente a seguir. As inferências de cada uma dessas abordagens sobre o ato de ler podem esclarecer as concepções didáticas que norteiam o trabalho com a leitura e a formação do leitor em sala de aula.

Solé (1998) afirma que a perspectiva do texto afirma que o sentido é construído de forma ascendente, do texto ao leitor. É o estudo que compreende a leitura com base a partir da estrutura da língua, que entende o ato de ler como decodificação das letras em sons e sua correspondência com o significado. É como que se para ser um leitor eficiente bastaria somente conhecer as letras, entender as palavras e a frase. Esse modelo compreende a leitura como uma sucessão de unidades linguísticas, um processamento ascendente: as letras formam as palavras, as palavras formam as frases e as frases formam os parágrafos. Exemplos de atividades realizadas com base nessa visão são aquelas que as perguntas sugerem resposta que estão evidentes no texto, consulta ao dicionário dos significados das palavras e leitura feita em voz alta pelo aluno.

Ao abordar o ensino da leitura Kleiman (1989) também examinou algumas práticas de sala de aula respaldadas na concepção ascendente. Outro modelo dessas práticas é aquele que entende o texto somente como um sistema de ordem gramatical. O professor utiliza-se do texto para que o aluno identifique os elementos das classes gramaticais: adjetivo, advérbio, artigo, conjunção, interjeição, numeral, preposição, pronome, substantivo e verbo ou ainda atividades que envolvam a análise sintática do texto, que estuda os termos essenciais que compõem uma oração como o sujeito e o predicado, por exemplo. Outra prática é aquela que explora o texto como um agrupamento de palavras que transmitem a mensagem, como por exemplo “*Qual é a mensagem do texto?*” (KLEIMAN, 1989, p.18, grifo da autora), onde o professor pretende avaliar o que o aluno entendeu do texto lido. Mas, como o estudante vai localizar essa mensagem com base apenas na leitura feita silenciosamente sem ter havido momentos de interação com a turma e com o professor? Esse tipo de atividade serve para verificar a decodificação, para saber se o leitor consegue reproduzir os objetivos do texto de forma mecânica e não uma leitura com significado.

Essa forma de se trabalhar a leitura é uma prática constante em sala de aula que reforça “uma série de automatismos de identificação e pareamento das palavras do texto com as palavras idênticas numa pergunta ou comentário” (KLEIMAN, 1989, p. 20). A autora quer dizer que as questões são formuladas de maneira que a resposta utilizará palavras que estão na própria pergunta. Por exemplo: Quantos anos a menina tem? Doze anos.

A abordagem da leitura sob essa ótica tem favorecido a opinião de outros autores, entre eles Leffa (1996), que indica três proposições: ênfase no processamento linear da leitura, defesa da intermediação do sistema fonológico da língua para acesso ao significado, valorização das habilidades de nível inferior, como reconhecimento de letras e palavras; Colomer e Camps (2002), que explicam que para haver compreensão do que se lê não há necessidade de que a leitura seja realizada em voz alta e as autoras esclarecem, ainda, que a escola, ao destacar a leitura em voz alta e a cobrança rigorosa da leitura de cada palavra, faz com que o aluno leia apenas mecanicamente e não contribui para a sua formação leitora com atribuição de sentidos.

Outra crítica atribuída pelos autores citados no material organizado por Menegassi (2010) a essa perspectiva de leitura refere-se à convicção de que o texto escrito por si só já possui significado absoluto, o que descarta a necessidade do leitor. Os autores afirmam que quando um escritor usa apenas as informações que achar necessárias para que o leitor entenda sem necessidade de ideias óbvias, requer que o leitor compreenda de maneira bem particular, pois o entendimento vai depender das experiências e conhecimento que cada um possui. Isso faz com que um texto lido por várias pessoas tenha significados diferentes.

A perspectiva do leitor, oposta à perspectiva do texto, diz que o sentido é construído de forma descendente, do leitor ao texto. A compreensão acontece a partir dos conhecimentos prévios que o leitor possui, atribuindo, assim, significado ao texto. O que o leitor vai compreender a partir de uma leitura vai depender dos conhecimentos que possui antes de fazer tal leitura, aquilo que ele tem acumulado em sua memória a partir de suas vivências. Tendo conhecimento prévio das particularidades do texto relacionadas à estrutura, o leitor consegue fazer uma antecipação sobre o assunto que será abordado. Ao ler o texto, o leitor faz uma seleção do que achar mais pertinente para alcançar o seu objetivo com aquela leitura e descarta algumas informações que não lhes são pertinentes.

A perspectiva da interação leitor-texto agrega os dados do texto escrito e o conhecimento do leitor em interação com o texto. É um processo que se aplica às pessoas com um conhecimento bem elaborado de leitura. Porém, é possível de se aplicar aos alunos de qualquer faixa etária, proporcionando desde os anos iniciais de escolarização um trabalho de resgate dos conhecimentos que o aluno tem em sua memória para inferir com coerência.

Colomer e Camps (2002) afirmam que a compreensão é o objetivo da leitura e dividem o ponto de vista do leitor em dois grupos: o objetivo da leitura – que exige uma prática diferente para o ato de ler de acordo com a finalidade da leitura - e os conhecimentos prévios – que tem a ver com o que o leitor sabe do objetivo da comunicação, dos conhecimentos morfológicos e sobre a estrutura do texto. As autoras fazem um alerta para o fato de que nas escolas os alunos leem sem interesse diante de um texto que não lhes chama a atenção e que, em algumas situações, a leitura não consegue ser realizada pelo aluno porque este não possui conhecimento prévio do assunto abordado no texto, o que o impossibilita de fazer relações com seus conhecimentos prévios. Elas ressaltam que a condição para o entendimento do texto é o equilíbrio que está *entre o dado (as informações já conhecidas) e o novo (as novas informações proporcionadas pelo texto)* (COLOMER; CAMPS, 2002).

Kleiman (1989), por sua vez, afirma que deve haver “um acordo de responsabilidade mútua” (KLEIMAN, 1989, p.67) entre o autor e o leitor para que haja entendimento do que foi escrito, mesmo tendo diferença de opiniões entre ambos, o autor deverá utilizar-se de expressões que servem de pistas para que o leitor consiga apropriar-se das informações. A autora indica para a escola um trabalho de “conscientização linguística” (KLEIMAN, 1989, p. 94), mostrando ao aluno a função da linguagem no texto e a formulação da escrita de acordo com as intenções do autor.

O professor deve proporcionar aos seus alunos atividades de leitura que lhes permitam concluir determinados significados, refletir, juntamente com seus colegas, sobre esses significados, lendo as linhas, as entrelinhas e indo além das linhas, transpondo para sua realidade de acordo com seu conhecimento e com suas experiências, o leitor desenvolve outros significados.

A leitura vista como um processo mental que utiliza apenas as informações que o leitor possui em sua memória tem sido questionada por alguns pesquisadores. Estudos contemporâneos caracterizam a leitura como um processo social que ressalta a importância do interlocutor do leitor, ou seja, considera que a interpretação está na

interação social em que a leitura acontece, o leitor terá condições de adquirir o conhecimento transmitido pelo texto se puder compreender o contexto em que foi produzido (LEFFA, 1996).

3.1 O DESENVOLVIMENTO DO ATO DE LER E OUVIR HISTÓRIAS

No que diz respeito ao conceito do ato de ler, especialmente a partir de meados de 1980, inúmeros estudos têm destacado que ele não pode mais ser entendido como uma mera decodificação do texto escrito, pois, segundo Kleiman (1989), o ato de ler é uma interação estabelecida entre o leitor e o autor para dar sentido ao texto, o que significa que, para o fenômeno da compreensão, o leitor traz sua experiência sociocultural, determinando-se assim, leituras diferentes para cada leitor ou para um mesmo leitor, conforme seus conhecimentos, interesses e objetivos naquele momento. Para favorecer a compreensão é de fundamental importância, principalmente nos anos iniciais do ensino fundamental, ativar o conhecimento prévio da criança sobre o assunto para que haja uma maior interação. Nesse caso, o ato de ler estimula o interesse da criança e a compreensão, desenvolvendo questionamentos sobre o que está lendo.

Para Solé (1998, p. 22), a leitura “é um processo de interação entre o leitor e o texto”. Passando a ser um momento que leva o leitor a olhar com mais calma o texto, detalhe por detalhe, para identificar as principais ideias, mostrando assim o que o autor quer transmitir àqueles que vão fazer a leitura, seja de um simples texto ou mesmo de um livro.

Britto (2012, p. 16-17), argumenta:

Consideremos o conceito de leitura, comumente, entendido como o processo de enunciar em voz alta ou para si mesmo o texto impresso, ato individual que se faz correndo os olhos pelas linhas, transformando sinais visuais e luminosos em sinais sonoros mentais
Essa é sem dúvida uma dimensão importante da leitura na sociedade contemporânea, mas não é sua característica fundamental. Ler implica, acima de tudo, interagir intelectualmente com um discurso escrito, produzido em uma sintaxe própria, com léxico e ritmo específico [...].

Desta forma, a primeira condição para um adequado trabalho com a leitura é compreender que o ato de ler não equivale à ação de converter letras em sons, mas

que, igualmente importante, é oferecer aos alunos textos autênticos que circulam em diferentes esferas, como a literária, jornalística, de divulgação científica, publicitária e cotidiana, que representam a variedade de gêneros textuais própria de uma sociedade letrada como a nossa.

Nas palavras do autor:

O que deve estar em foco, na ação pedagógica, é a ideia de que o conhecimento da escrita não se faz pela codificação ou decodificação de mensagens (mesmo quando essas são processadas e compreendidas mentalmente). O princípio que orienta a ação educativa, nessa perspectiva, é o da vivência no universo cultural, incluindo a oralidade espontânea e as expressões características dos discursos de escrita (BRITTO, 2012, p.18).

Além disso, é fundamental que os pequenos leitores tenham contato com a leitura que se faz desses textos, e isso só será possível se eles participarem de práticas de leitura, em que o professor lê para eles. Tais leituras devem simular a leitura real, que se faz cotidianamente, fora da escola, o que significa ler a partir de um objetivo, tomando como exemplo ler uma notícia para se informar ou uma história em quadrinhos para se divertir:

Nessa lógica, a criança opera com signos e significados dentro de um mundo pleno de valores e de sentidos socialmente marcados. A autonomia de ler e de grafar, decorre dessa experiência, e não do contrário.

Essa concepção de educação assume como primordial a valorização objetiva da cultura local das crianças e de seus pais e o reconhecimento de ritmos e tempos do desenvolvimento humano (BRITTO, 2012, p. 18).

Nesse sentido, pode-se afirmar que o ato de ler procura também favorecer a ampliação dos repertórios de informação do leitor a fim de que possa incorporar novas ideias, novos conceitos, novos dados acerca do mundo em que vive.

É durante o próprio ato de ler que o leitor tem a oportunidade de desenvolver, consciente e inconscientemente, estratégias de abordagens do texto que está sendo lido ou será lido, as quais lhe permitem obter clareza e controle sobre o que se lê.

Entretanto, o leitor iniciante, ainda não desembaraçado na arte da leitura, concentra-se mais na decodificação dos signos linguísticos, sendo que ele precisa, portanto, de intervenções para não perder de vista o sentido daquilo que lê e ouve.

Não se pode deixar de ressaltar que a leitura constitui uma prática complementar à escrita, pois é por meio da prática da leitura que se desenvolve melhor a competência para produzir textos, tanto orais como escritos, para diferentes interlocutores, em situações enunciativas diversas. É a leitura que fornece elementos e matéria-prima para saber o que e como escrever.

Incentivar a leitura é tarefa urgente dos pais e da escola, em todos os níveis e, principalmente, nos anos iniciais do ensino fundamental. A família e a escola devem buscar maneiras de incentivar, mais do que a capacidade de ler, o gosto pela leitura, já que surge como um dos objetivos da escola e da família proporcionar às crianças o acesso ao conhecimento e à formação de pessoas críticas, comprometidas consigo mesmas e com a sociedade, que serão capazes de intervir modificando a realidade.

Um dos múltiplos desafios a ser enfrentado pela escola é o de fazer com que os alunos aprendam a ler corretamente. Isto é lógico, pois a aquisição da leitura é imprescindível para agir com autonomia nas sociedades letradas, e ela provoca uma desvantagem profunda nas crianças que não conseguiram realizar essa aprendizagem (SOLE, 1998, p. 32).

Ler um bom livro ou mesmo os tipos de textos existentes é sempre uma ótima opção de diversão para qualquer idade. Porém, esse é um hábito que deve ser inserido na vida das crianças desde muito pequenas, tanto em casa como na escola.

Sabe-se que a leitura abre as portas do saber para qualquer indivíduo, podendo, desta forma, conquistar o mundo, pois a leitura amplia seus conhecimentos. Não é um trabalho fácil, mas, pelo contrário, ler e saber ler torna-se uma tarefa muito difícil, exigindo disciplina, tendo que ser praticada e vivenciada.

Para melhor entendimento, Cagliari (1994, p. 22) afirma que:

[...] leitura é, basicamente o ato de perceber e atribuir significados por meio de uma conjunção de fatores pessoais com o momento e o lugar, com as circunstâncias. Ler é interpretar uma percepção sob as influências de um determinado contexto. Esse processo leva o indivíduo a uma compreensão particular da realidade.

Desta forma, ensinar a ler é compromisso de todos os envolvidos no processo, ou seja, a escola, os pais e professores devido à sua importância, no que se refere à aprendizagem dos alunos. Segundo afirma Carvalho (2012, p. 5), é necessário considerar:

[...] o respectivo ambiente familiar a fim de desenvolverem estratégias eficazes de motivação para a leitura. Por tal razão, o modo de ler e o modo de interpretar o que se lê em conjunto, deve contemplar a diversidade cultural dos ambientes familiares a que as crianças pertencem, efetuando uma adequada diferenciação estratégico-pedagógica.

Constata-se que o hábito de leitura demonstrado pelos pais pode exercer influência no hábito dos filhos que tendem a imitá-los. Sob essa análise, podemos considerar que a leitura se mostra como um instrumento importantíssimo para o desenvolvimento integral, principalmente quando se aliam os esforços no ambiente escolar e no ambiente familiar. A leitura, neste ínterim, contribui para ampliar a visão de mundo, estimula o desejo de outras leituras, exercita a fantasia e a imaginação, assim como possibilita compreender o funcionamento comunicativo da escrita, compreendendo a relação existente entre a escrita/fala e vice-versa.

A leitura também auxilia no desenvolvimento de outras estratégias de leitura por parte do educando, ampliando a familiaridade com os textos e desenvolvendo a capacidade de aprender, não somente os conteúdos ensinados na escola, mas também os conteúdos básicos para vivência social da criança.

Não se pode perder de vista, como esclarece Copes (2007, p.15), que “a prática da leitura e a formação de leitores possuem as marcas das funções sociais atribuídas pelo Estado em uma determinada época”. Dizendo de outra forma, o Estado, em suas políticas públicas, ao elaborar e formular suas políticas faz interpretações de suas funções a partir de seus interesses, ideologias e prioridades.

Assim, ao se falar sobre os hábitos e a prática da leitura, faz-se necessário ter em mente o momento histórico e ideológico vigente na educação brasileira e que este “olhar” direciona as ações praticadas no contexto escolar.

Podemos afirmar que é lendo que se torna um bom leitor e não aprendendo primeiro para poder ler depois. Não se ensina uma criança a ler, mas é ela que se

ensina ler com a ajuda de seus professores, pais, colegas de classe, amigos, pois são eles que desempenham a parte essencial da atividade de seu aprendizado.

Em geral, como professores, logo pensamos em ampliar o vocabulário, pois ler é estar dentro de si e desafiar o espaço descolado e ainda tão próximo. Todavia, pode-se pensar em outras razões para o trabalho com a leitura de literatura na escola nos anos iniciais, pois:

A leitura aciona uma cadeia humana em direção à nossa imaginação. [...] Lendo me ligo a todos aqueles que vieram antes de mim e projetaram o tempo em que vivo, no que ele tem de resistência à dor, à violência e à injustiça. Isso porque, se o dia a dia ensina a viver o que tenho pela frente, o livro literário desenha para mim outras realidades, possíveis de acontecer e, portanto, verdadeiras (AGUIAR, 2007, p. 89).

Desta forma, acredita-se que para fazer alguma diferença significativa em relação à leitura, uma proposta tem de contemplar diferentes modalidades de leitura simultâneas, numa frequência e intensidade capazes de envolver alunos, professores e também os pais, pois, alunos que ouvem, leem, interagem e curtem histórias, desde que entram na escola, apresentam grande vantagem em relação aos que não fazem isso, ou fazem pouco.

É necessário ampliarmos a visão para além do próprio processo de letramento, sendo preciso buscar outras razões para trabalhar com literatura que dizem respeito à importância que a leitura tem para o processo de aquisição do conhecimento escolar:

Baldi (2009, p. 8) salienta que

[...] é preciso alimentar a imaginação de nossos alunos, compartilhar leituras com eles e oferecer-lhes experiências de fruição para que descubram os encantos da literatura como uma forma de arte que possibilita conhecerem melhor a si mesmos, ao mundo e aos que os cercam, para que se tornem pessoas mais sensíveis, mais críticas, mais criativas.

Desta forma, a leitura sendo realizada todos os dias, seja em casa, com o apoio dos pais, ou na escola, sendo acompanhada de perto pela professora, de certa forma, oportuniza ao aluno um aprimoramento e um aprofundamento significativos dessa sua

capacidade, seja no sentido do conhecimento do acervo, da fluência da leitura ou da possibilidade da compreensão do que lê.

3.2 A LITERATURA INFANTIL NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

A literatura infantil é um recurso instigante para ser iniciado o trabalho com as crianças do ensino fundamental, principalmente na fase da alfabetização.

Bakhtin (2016), ao abordar os gêneros do discurso, explica que os textos literários exercem influências e qualificam a pessoa de tal forma que desenvolvem nela capacidade de aprendizagem, capacidade de condições de entender o contexto no qual está inserida e de modificar a realidade de acordo com sua necessidade.

De acordo com a Organização das Nações Unidas (UNESCO) para a Educação, Ciência e Cultura do ano de 2005, somente 14% da população têm o hábito de ler. Diante desses dados, pode-se dizer que a sociedade brasileira não é leitora. A escola tem a função de desenvolver na criança o gosto pela leitura e pela escrita desde muito cedo, proporcionando atividades que despertem o seu interesse e que deem sentido ao ato de ler e a literatura infantil é uma ferramenta indispensável e, nessa perspectiva, a escola tem a função de incentivar o hábito de ler esclarecendo ao aluno sobre essa importância.

Para Mello (2011a), quando se pensa em dar sentido à leitura e à escrita de acordo com seu significado social, apropriado à função que exercem em nossa sociedade, pode-se pensar em dois casos diferentes:

[...] a criança pequena se inicia no contato com a cultura escrita na escola e [...] a criança chega à escola, tendo já formado para si um sentido para a escrita alheio a sua função social.

Tanto em um caso como em outro, a literatura infantil pode contribuir fortemente para formar nas crianças uma atitude leitora e produtora de textos.

[...] o desafio está em formar na criança um motivo para a leitura de um texto escrito que coincida com sua finalidade. Ou seja, temos que educar na criança a atitude de ler e ouvir uma leitura motivada pelo entendimento da informação ou do sentido expresso no texto (MELLO, 2011a, p. 49-50).

Com base nas contribuições de Vigotski, a autora esclarece que uma atitude se forma em dois momentos:

No primeiro momento, a atitude é externa, social, compartilhada e coletiva, é vivida socialmente. Na escola deve ser intencionalmente orientada pelo/a professor/a. No segundo momento, essa atitude externa se internaliza e se torna individual, pessoal, interpessoal. Portanto, é a vivência da leitura sob forma de atividade que deflagra a formação da atitude leitora na criança [...] (MELLO, 2011a, p. 50).

Assim, a autora mostra que se a criança vivencia na escola, desde a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental, situações de leitura nas quais o que ela lê lhe proporciona possibilidade de compreender o assunto ou entender o fim de uma história, essa leitura se constitui em atividade.

Quando se insere a criança no mundo da escrita e da leitura e ela passa a fazer parte de atividades nas quais se abordem temas que lhe atraem, que chamem a sua atenção e a envolvam fazendo com que compreenda o que está sendo lido por ela ou pelo adulto, isso possibilita a sua formação em relação à cultura escrita.

São as situações reais onde a leitura é utilizada “[...] como instrumento de ampliação do que se sabe, como compartilhamento de experiências, ideias e sentimentos ou como retomada de experiências vividas [...]” (MELLO, 2011a, p. 50), que favorecem o aprendizado da criança. E, a literatura infantil é uma aliada para o bom andamento desse processo.

O trabalho com a literatura infantil na alfabetização oferece muitas possibilidades de promoção de interesse pela leitura:

A leitura, bem como a escrita, são produções da experiência humana que a história social promoveu e, do ponto de vista da aprendizagem, correspondem a práticas valorizadas na transmissão cultural [...] e a educação formal ou informal consideram a importância de recolher e registrar o vivido, formatando-o como narrativas ou relatos. [...] O mito, a arte, a ciência e a ficção, a História e as histórias dependeram originalmente desse *contar partilhado* em rodas de trabalho ou de lazer [...].

O caminho que leva a esse refúgio produtivo da leitura passa estrategicamente pelas situações ilustradas nas narrativas de Monteiro Lobato, criador da literatura infantil brasileira [...] (YUNES, 2009, p. 71-72, grifo da autora).

As histórias que foram transmitidas oralmente, perpassando gerações e resistindo durante muito tempo, são responsáveis pelo acervo cultural que, depois de anos, tornou-se produções escritas. Histórias, como as contadas outrora em volta da fogueira, enchem de ideias novas o imaginário de quem as ouve. Essa prática da

oralidade é responsável, até nossos dias, por despertar o interesse dos nossos alunos pela narrativa. Muitas vezes, nossas crianças têm os primeiros contatos com histórias somente quando ingressam na escola. E a escola, por sua vez, nem sempre tem um trabalho organizado para essa prática com a literatura nas salas de aula.

Diante dessa importância do ato de contar histórias, para se pensar em um trabalho com literatura infantil em sala de aula, é necessário primeiramente uma avaliação criteriosa para a escolha das obras, pois algumas delas podem apresentar conteúdos controversos. Outro aspecto que deve ser analisado é a maneira que a obra está sendo proposta para a faixa etária à qual é destinada. A partir dessas análises cautelosas teremos, então, uma ferramenta eficaz que pode ser utilizada para estimular e ampliar o interesse da criança pela leitura na sala de aula, principalmente na fase de alfabetização.

Nas palavras de Yunes (2009, p. 73), uma história

Conta-se para contar, deixando que flua desencadeada a torrente da palavra que, se já não pertencia ao autor, pertence ainda menos ao contador, depois que a entrega a seu ouvinte. Basta rever os acalantos, com suas melodias singelas e seus relatos condensados. São conforto esses toques do olhar, das ênfases e das respirações suspensas, das pausas e dos silêncios [...].

Para Mello (2011a), de acordo com as vivências que a criança já experimentou, ela atribui sentido a objetos ou situações vividas – como por exemplo a um livro que manuseia ou às histórias contadas pelos professores ou familiares. O sentido que ela atribui a partir desse primeiro contato, que poderá ser tanto positivo quanto negativo, é que irá determinar sua relação com esse objeto ou situação. A autora explica:

[...] Em outras palavras, de acordo com as experiências vividas, a criança forma uma atitude frente aos objetos e situações e sempre que se dirigir a esses objetos e situações as experiências já vividas filtrarão as novas relações que ela estabelece. Essa atitude da criança constitui-se, então, como uma resposta da criança aos objetos: sua atitude depende do que os objetos significam para ela, de como ela os entende, de como esses objetos a afetam e de quanto a afetam (MELLO, 2011a, p. 41).

Para a ação pedagógica, isso quer demonstrar que o professor precisa ter conhecimento acerca do que a criança já elaborou para ela mesma sobre aquele

conteúdo que o professor pretende ensinar, para que ela possa executar de maneira conveniente a atividade proposta. E, para o bom andamento do trabalho pedagógico, é necessário que o professor acompanhe o sentido que a criança vai atribuindo à leitura e à escrita, a partir das propostas de trabalho em sala de aula e de acordo com suas vivências anteriores: “[...] quando uma criança entra na escola, ela já adquiriu um patrimônio de habilidades e destrezas que a habilitará a aprender a escrever em um tempo relativamente curto” (LURIA, 2010, p.143), entretanto, a atitude da criança frente ao objeto de estudo, não é algo que se ensina. Mello (2011a, p. 43) explica de maneira bem clara essa ideia:

[...] Essa atitude é um elemento da consciência que se forma como um processo ao longo das situações reais que as crianças vão experimentando. É importante considerar que essas situações vividas não determinam diretamente o sentido que a criança atribui às situações. Se assim fosse, todas as crianças atribuiriam o mesmo sentido às situações vividas em comum. O processo, de fato, é mais complexo, cada criança filtra as situações e experiências que vive por meio do sentido produzido por ela em suas experiências anteriores.

Um exemplo claro dessa abordagem é quando, na sala de aula, é lida ou contada uma história e, ao questionar as crianças sobre o entendimento da mensagem da narrativa lida, as respostas são espontaneamente dadas de diversas maneiras e com pontos de vista diferenciados. Para Mello (2011a), a vivência da criança depende da atitude que ela tem perante aos objetos ou às situações. Nas palavras da autora:

[...] depende do sentido que a criança atribui aos fatos e objetos vivenciados. Essa compreensão permite entender o significado de uma afirmação que tem se tornado comum no meio educacional: a unidade do cognitivo e do afetivo ou, em outras palavras, a compreensão de que as emoções têm um papel no processo de aprendizagem.

É importante destacar, para a compreensão adequada dessa afirmação, que o afetivo que condiciona a aprendizagem não pode ser entendido no sentido cotidiano da palavra. Afetivo aqui não diz respeito a uma relação amigável e amorosa entre professor/a e criança ou aluno/a. Afetivo significa a maneira como um objeto ou situação afeta a criança. E isso depende do que esse objeto ou situação significam para a criança, de como ela os compreende, de que sentido a criança atribui a eles (MELLO, 2011a, p. 45).

Dessa forma, podemos entender que o sentido que uma criança atribui àquilo que o professor apresenta a ela na escola vai depender da organização do trabalho pedagógico a partir das relações reais estabelecidas com as coisas ou com as situações propostas e, esse sentido, também é criado pelo professor no processo de apresentação do conhecimento, através das atividades, para as crianças.

[...] Assim sendo, é o motivo da atividade em que está envolvida a criança que determina o sentido que tem para ela essa atividade. [...] apenas com a atividade é possível ocorrer a efetiva apropriação e aprendizagem (MELLO, 2011a, p. 46).

Como já expusemos em outra seção, a leitura nem sempre é incentivada nas nossas salas de aula de maneira que vise à formação do leitor desde o início da vida escolar, promover a inserção da criança no mundo da cultura escrita, ler para compreender algo e escrever para expressar algo. Pelo contrário, na maioria das vezes a criança vê a leitura como uma obrigação ou como castigo e não como uma necessidade para a aquisição de conhecimento. A literatura é feita de fantasia e a escola, muitas vezes, não percebe que a fantasia faz despertar a emoção.

A escola não percebe que a literatura exige do leitor uma mudança, uma transferência movida pela emoção. E a literatura é feita de palavras, e é necessário um projeto de educação capaz de despertar o sujeito para o encanto das palavras. [...] (QUEIRÓS, 2002, p. 160).

Como vimos anteriormente, a criança vai construindo motivos e cria para si sentido do conhecimento que vai adquirindo. Se a leitura é apresentada à criança como apenas uma obrigação de atividade em sala de aula e não é feita uma associação à vida de uma maneira que a criança entenda que a leitura tem uma função social, torna-se praticamente impossível que esse leitor iniciante construa um sentido adequado ao ato de ler.

[...] Com isso, constrói para a leitura um sentido que a distancia desse instrumento cultural essencial na apropriação da experiência humana acumulada – a qual, vale lembrar, é a fonte do processo de humanização que cada um precisa viver para formar para si as qualidades humanas em suas máximas possibilidades.

Ter compreensão do que se lê como motivo impulsionador da leitura e o desejo de expressão como motivo impulsionador da escrita não são atitudes naturais na criança. A necessidade de ler/escrever não nasce com a criança. Essa necessidade precisa ser formada na criança, por meio das situações que vive. [...] os motivos se formam com as experiências que as crianças vão vivendo, ou seja, na vida real (MELLO, 2011a, p. 48).

A autora deixa evidente a necessidade de se iniciar, desde muito cedo, um trabalho contínuo com a leitura para que a criança, além de adquirir o gosto de ler, incorpore como uma necessidade constante em sua vida. Como o ato de ler não é um processo natural, é preciso que o adulto, tanto na família quanto na escola, propicie condições favoráveis para essa prática necessária e tão importante no processo de humanização.

Ler histórias infantis pelo prazer de ouvir histórias, imaginar cenários e personagens, acompanhar as aventuras dos heróis ao fugir das bruxas, ao esconder-se de madrastas más, encontrar príncipes, acordar princesas, vencer dragões, enfim, esperar e torcer pelo final feliz, tudo isso cria na criança que ouve histórias uma atitude leitora. Em leituras posteriores – e sabemos que repetir a leitura de histórias é solicitação constante das crianças -, se pode acompanhar a leitura com a representação dos movimentos das personagens, produção dos sons sugeridos pela ação, produção de personagens sob a forma de fantoches e tantas outras formas de expressão que, planejada **com** a participação das crianças e promovendo sua atividade, motivam na criança a compreensão do texto lido, criam nela atitude de buscar a compreensão do que ouve nas situações de leitura (MELLO, 2011a, p. 50, grifo da autora).

Os livros de literatura infantil são uma fonte de aventura recheada de discurso e imagem, diálogos e figuras que, incontestavelmente, envolvem o pequeno leitor e o conduzem a um universo fantástico, no qual ele poderá saborear as reinvenções do mundo, de acordo com sua imaginação.

Para Santos e Moraes (2014, p. 15)

O uso da linguagem é o que dota de especificidade o texto literário. [...] as propriedades específicas da literatura compreendem uma elaboração especial da linguagem, ou um uso da linguagem que almeja alcançar aspectos estéticos e construir universos imaginários e ficcionais.

Para os autores, é o modo especial de se elaborar a linguagem, diferencialmente da linguagem mais habitual que permite a uma obra ser considerada literária. Os PCN's (BRASIL, 1997a), ao abordarem o texto literário, destacam que “a literatura não é cópia do real, nem puro exercício de linguagem, tampouco a mera fantasia que se assinalou dos sentidos do mundo e da história dos homens” (BRASIL, 1997a, p. 37), evidenciando, assim, que a literatura relaciona-se com a realidade e o imaginário, “[...] isto é, por meio da concretização verbal (ou não verbal em determinadas poesias contemporâneas), o plano do imaginário apropria-se do plano da realidade, transgredindo-o” (SANTOS; MORAES, 2014, p. 16).

Para Santos e Moraes (2014), a prática da alfabetização com o uso da literatura infantil: [...] “deve ser promovida na escola de modo que viabilize o exercício da leitura literária sem o abandono do prazer e, ao mesmo tempo, com o compromisso necessário para o desenvolvimento do conhecimento” (SANTOS; MORAES, 2014, p. 29-30).

Essa forma de trabalho está inteiramente interligada às práticas de produções textuais e estas estão “[...] relacionadas ao aspecto estético alcançado por um modo especial de elaboração da linguagem que também permite a constituição de universos imaginários e ficcionais [...]” (SANTOS; MORAES, 2014, p. 30).

A prática da leitura deve ser utilizada desde o início da alfabetização para que se torne uma atividade habitual para a criança e seja desenvolvida de maneira espontânea e costumeira.

E, partindo desse pressuposto, de acordo com Santos e Moraes (2014), para que a literatura infantil seja utilizada como estímulo ao interesse pela leitura e contribua, efetivamente, com o processo de alfabetização, é necessário que o professor tenha conhecimento do assunto e reflita sobre sua prática pedagógica, preparando suas aulas e as atividades a fim de que os textos literários infantis sejam vistos e considerados em sala de aula como um ato cultural, político e democrático; sejam valorizados os diálogos entre gêneros diversos para que a criança compreenda o “[...] caráter ficcional e metafórico da literatura. [...]” (SANTOS; MORAES, 2014, p. 31); favoreça “[...] a análise dos gêneros presentes nas obras literárias em comparação com os gêneros do discurso em seu uso social [...]” (SANTOS; MORAES, 2014, p. 31).

Também Mello (2011a, p. 51) enfatiza a importância da literatura infantil no período da infância:

Poderíamos discutir a importância da literatura infantil na formação da imaginação, da ampliação do vocabulário infantil, na formação do pensamento, no desenvolvimento da expressão oral e das diferentes linguagens. São muitas possibilidades abertas pela literatura infantil ao processo de humanização na infância.

O trabalho com a literatura infantil na alfabetização é extremamente importante e encantador pelo fato de desenvolver a criatividade e estimular a imaginação na criança. Entretanto, é fundamental que o professor desenvolva nos alunos a percepção e o reconhecimento das especificidades que compõem o texto literário, a linguagem literária, bem como suas propriedades. A prática com a alfabetização literária contribui também para o bom andamento do trabalho pedagógico com os outros gêneros do discurso.

3.3 AS FÁBULAS E OS CONTOS DE FADAS NA ALFABETIZAÇÃO

Contar histórias para as crianças pequenas sempre foi uma prática muito comum em todas as culturas, letradas ou não. É muito difícil encontrarmos uma criança que não goste de ouvir histórias. As narrativas cheias de mistérios e fantasias prendem a atenção da garotada, que deslumbrada, viaja pelos caminhos da imaginação. Ao falarmos de histórias para crianças nos reportamos à literatura infantil. Para Rego (1994, p. 52),

a literatura infantil tem, assim, potencialmente duas credenciais básicas para ser o caminho que poderá conduzir a criança, de forma muito eficaz, ao mundo da escrita. Em primeiro lugar, porque se prende geralmente a conteúdos que são do interesse das crianças. Em segundo, porque através desses conteúdos ela poderá despertar a atenção da criança para as características sintático-semânticas da língua escrita e para as relações existentes entre a forma linguística e a representação gráfica.

A autora explica que, por meio da literatura infantil, o professor consegue despertar na criança o interesse pela escrita. Escrita essa que a criança vai, gradativamente, percebendo nas histórias lidas a importância e a função. Na faixa etária de alfabetização, a criança vislumbra as imagens dos livros utilizados pelo professor. No início são as imagens que mais lhe chamam à atenção, entretanto, com

essa prática de utilizar o texto narrativo em sala de aula constantemente a criança vai percebendo a importância das palavras e dos detalhes descritos na narrativa e isso faz com que ela exercite sua imaginação e consiga dar importância ao conteúdo, visualizando as ações dos personagens, o espaço, tudo enfim, do texto lido.

Entretanto, o texto narrativo tem a função de despertar os interesses individuais das crianças e, para isso, é preciso que o professor não faça dessa prática de ler histórias apenas um “[...] ritual didático alheio aos verdadeiros interesses delas” (REGO, 1994, p. 54).

Ao escolher um livro e/ou uma história para ler para as crianças, é preciso observar atentamente a produção que será escolhida.

É sabido que a alfabetização é um processo que se inicia muito antes que a criança seja capaz de ler e escrever convencionalmente. Como em todo e qualquer processo que demanda desenvolvimento, a alfabetização se dá de maneira particular a cada criança, pois elas aprendem em ritmos diferentes. A leitura dos textos narrativos possibilita aguçar a criatividade da criança.

Ao falarmos de texto narrativo para a criança nos reportaremos às fábulas e aos contos. Silva (2010) explica que as fábulas são narrativas curtas que se mantiveram importantes através dos tempos e os contos são narrativas que revelam um mundo maravilhoso cheio de fantasias, perpassam o tempo mantendo viva toda a mística que existe em seu entorno.

Com base nas contribuições de Silva (2010), faremos uma breve abordagem sobre as fábulas que serão o gênero textual que servirá de parâmetro comparativo para a análise do desenvolvimento das crianças nas etapas da apropriação dos conceitos.

Um dos grandes responsáveis pela divulgação das fábulas foi Esopo. Ele era um escravo grego que viveu no século VI a.C. e se tornou um fabulista produzindo narrativas curtas, tendo animais como protagonistas na maioria das vezes, procurou mostrar as verdades e criticar os acontecimentos e as pessoas de sua época.

Outro fabulista famoso, depois de Esopo, foi Fedro. Escravo romano do imperador Augusto, com inteligência notável, recriou as fábulas de Esopo adequando-as para a realidade da sua época, o século I a.C..

As fábulas são narrativas curtas que têm como marca importante, principalmente para esses dois fabulistas citados por Silva (2010), a presença da

moralidade. Essa moralidade pode estar presente tanto no início quanto no final da narrativa.

Essa moralidade encerra uma verdade, que é de conhecimento de uma coletividade, e que o fabulista irá trabalhar, construindo uma estrutura, em geral, assim corporificada:

1) Situação inicial: o narrador apresenta as personagens, focalizando-as no momento em que ocorrem os fatos. As indicações de tempo e de espaço restringem-se ao estritamente necessário, como a indicação de um córrego, onde um cordeiro está a beber água (*O lobo e o cordeiro*), ou a de uma árvore, em que um corvo está empoleirado (*O corvo e a raposa*).

2) Ação: uma das personagens dá início à ação, lançando um questionamento à outra (pode ser solicitando ajuda, fazendo uma provocação, desdenhando o oponente, entre outras possibilidades).

3) Reação: a outra personagem responde ao questionamento, concordando ou não com o solicitado. Nesse diálogo, as personagens não dizem o que querem de forma clara, usam o subentendido, dizem uma coisa querendo dizer outra, são muito astutas ou impõem o poder da força bruta, como na fábula *O lobo e o cordeiro*. A sequência de ação e de reação poderá ser breve ou se prolongar, esgotando os recursos de persuasão das personagens.

4) Situação Final: é a representação do resultado consequente à série de ação e reação das personagens. É quando ocorre a confirmação da verdade proposta pela fábula, momento em que o narrador enfatiza o ensinamento, a lição de vida que a fábula quer transmitir (SILVA, 2010, p. 110, grifo da autora).

A autora faz uma explanação perpassando toda a estrutura do gênero fábula. Ela explica de forma clara, utilizando exemplos, como se dá o trabalho do fabulista que utiliza esse gênero como forma de transmitir, intencionalmente, a mensagem pretendida.

No século XVII da era cristã na França, La Fontaine resgata as fábulas do grego Esopo e do romano Fedro.

O autor publicou 12 livros de fábulas, centralizando os eventos em personagens, em geral animais antropomorfizados, havendo, entretanto, narrativas protagonizadas por seres humanos, vegetais, seres inanimados e, também, por divindades que se associam na representação de situações que refletem ações próprias do convívio humano (SILVA, 2010, p. 110).

La Fontaine deixa evidente em suas primeiras publicações a finalidade educativa de suas obras e a preocupação com o público infantil e recomenda que as

fábulas devem ser contadas às crianças desde muito cedo, considerando, assim, que esse gênero textual apresenta elementos especiais para a formação das crianças.

Se La Fontaine foi um grande fabulista na França no final do séc. XVII, no Brasil esse mérito coube a Monteiro Lobato (1882-1948) que recriou as fábulas, especificamente de Esopo e de La Fontaine, publicando-se a partir de 1922. É bom lembrar que Lobato foi o grande inovador da literatura infantil brasileira. [...] (SILVA, 2010, p. 113).

Monteiro Lobato sempre teve a preocupação de adequar as fábulas à realidade brasileira, reescrevendo-as no formato narrativo utilizando diálogos e adequando-as para o público infantil brasileiro.

Ao pensarmos em um trabalho com o texto narrativo na alfabetização, não podemos deixar de citar os contos de fadas.

Muitos autores defendem a ideia de que a origem da literatura infantil moderna se deu na evolução dos contos de fada. Colomer (2003, p. 55) salienta que “[...] A fantasia existente nos contos de fadas tradicionais teria assim a função literária e teria deslocado a ficção realista da nova criação, que se propunha a cumprir uma função moral. [...]”. A autora afirma que, ao se tratar de contos para o público infantil, é algo muito recente porque surgiram das conversões dos contos de fada, antes destinados aos adultos e com conteúdos, de certa forma, inapropriados para as crianças. Essas modificações realizadas nos contos de fada para apropriação do conteúdo para as crianças são mudanças que não ocorreram até o século XIX.

Segundo o parecer dos críticos, a fantasia seria apropriada para as crianças e os povos primitivos, e por isso, ainda recentemente, as obras fantásticas são denominadas ‘contos de fadas modernos’ por parte da crítica formada a partir das ideias estéticas de Forster⁴ (1927) (COLOMER, 2003, p. 57).

A educação escolar sempre esteve associada aos livros escritos para as crianças. Desde o início, quando a indústria começou a investir nas produções, a escola escolheu os livros didáticos e organizou antologias de contos, utilizando narrativas como forma de trabalhar os bons costumes e a moral a partir da leitura. Essa relação tem aumentado cada vez mais, entretanto, foi na década de oitenta que

⁴Edward Morgan Forster, romancista britânico (1879 – 1970).

a literatura infantil esteve mais presente nas salas de aula, a partir do momento que os educadores perceberam a importância da literatura para a formação leitora das crianças e dos adolescentes.

Pelo fato dessa pesquisa estar voltada às etapas de aquisição dos conceitos na fase da alfabetização utilizando os elementos do texto narrativo – personagens, tempo, espaço, narrador e enredo - nossa intenção é destacar a utilização dos contos de fada nesse processo e, posteriormente, efetuar uma análise comparativa com a fábula.

Os contos de fada trazem consigo a magia dos seres maravilhosos como as fadas, os duendes e as bruxas que participam das narrativas fazendo parte da vida das pessoas, “[...] sejam elas pertencentes à realeza, ou simplesmente integrantes do povo” (SILVA, 2010, p. 118), revelando um mundo cheio de fantasia.

As crianças apresentam uma grande simpatia pelas fadas. Em cada história que essas personagens aparecem, despertam na criança a curiosidade da atuação desses seres na vida das pessoas das quais elas são mediadoras.

Desta forma, as bruxas ou qualquer outra entidade má opõe obstáculos à consecução do desejo do herói, a fada surge para providenciar a superação de tais obstáculos e, conseqüentemente, possibilitar a realização do sonho almejado. Corroboram essas imagens oníricas os contos que passaram de geração em geração, chegando aos dias atuais, enlevando crianças e adultos como: *A bela adormecida*, *A gata borralheira*, *Branca de Neve* e tantos outros. (SILVA, 2010, p. 118-119, grifo da autora.).

A origem dos contos de fadas, que tiveram seus primórdios na transmissão oral, tem fomentado várias pesquisas nessa área. Para Silva (2010, p. 119),

[...] os contos de fadas, sendo transmitidos oralmente através dos tempos, consolidam-se no advento da literatura impressa. E é essencialmente com o escritor francês Charles Perrault (1628-1703) que os contos ganham notoriedade. [...] Charles Perrault envereda por essa literatura de gosto popular, embora desprestigiada pela crítica literária de seu tempo. [...] os contos de fada, que foram originalmente dedicados às “mademoiselles” da corte, passaram a fazer parte do acervo da então emergente literatura para crianças, encontrado solo fértil para sua disseminação.

Entretanto, a autora relata que não faltam hipóteses que justifiquem a receptividade e a proliferação dos contos de fadas. Pelo fato de que foram recolhidos do acervo da cultura oral e pela presença do maravilhoso em seu conteúdo, os contos de fadas já conseguiram cativar um público adepto ao gênero. É possível se pensar, também, que a peculiaridade de se transmitir valores éticos e morais presentes nos contos estaria de acordo com a literatura de alguns contemporâneos de Perrault, como La Fontaine, que elaboraram obras com fundo instrutivo e moralizante e estaria de acordo também com a recém-criada literatura, utilizada pela escola por ser extremamente pedagógica no início.

Congregando elementos sedutores advindos do mundo maravilhoso e reproduzindo um universo destituído de marcas de tempo e espaço, os contos de fadas perpetuados por Perrault, Grimm e Andersen integram-se definitivamente à literatura infantil, passando a ser considerados como um meio adequado não só para formação do jovem burguês, mas da criança em geral. E isto tem suscitado questionamentos, angariando partidários que se posicionam a favor da imutabilidade dos contos tradicionais e outros que evidenciam a necessidade de mudanças. Embora a criança esteja praticamente ausente no cenário dos contos de fadas, quer de Charles Perrault, quer de outros que lhe seguiram, pondera-se que o universo representado nas histórias estaria em consonância com aquele vivenciado pela criança (SILVA, 2010, p. 123).

Reportando os contos de fadas para nossos dias, a criança ao se deparar na ficção com situações problemáticas ou de carências seria possível que conseguisse enfrentar ou resolver de maneira satisfatória o que fosse semelhantemente vivenciado por ela na vida real. A autora se utiliza de estudos de Zilberman (1982 apud SILVA, 2010) para evidenciar que os contos de fadas poderiam se tornar um meio de acesso ao entendimento do mundo real, “[...] sob uma perspectiva renovadora, abdicar das imposições ideológicas constantes nos contos tradicionais [...]” (SILVA, 2010, p. 124), de uma forma contextualizada, criar situações que possibilitem à criança conhecer a si mesma e o mundo em que vive.

Ao observarmos toda a trajetória histórica da literatura infantil, vemos o quanto importante é a ação da escola, tanto pela ação pedagógica do professor ao selecionar as obras que irá utilizar e as estratégias de abordagem do assunto, quanto pelo objetivo principal da escola de possibilitar o acesso à cultura da leitura e da escrita. Nesse sentido, entendemos que “[...] o estreitamento dos laços entre literatura e escola

contribui, nesses trezentos anos, para a divulgação e consolidação da literatura para as crianças [...]” (SILVA, 2010, p. 126).

A autora cita as escritoras brasileiras Lygia Bonjunga Nunes e Ana Maria Machado como exemplos de que desenvolvem suas obras com grande preocupação ao selecionar os temas que nelas serão abordados:

[...] Seguindo os passos do mestre Monteiro Lobato, considerado o verdadeiro criador da literatura infantil brasileira, as obras dessas autoras privilegiam o ponto de vista infantil, apresentando-se à criança como um meio de acesso ao real, possibilitando-lhe a ordenação de suas experiências existenciais e o conhecimento de si mesma e do mundo que a cerca. Cria-se, dessa forma, um universo ficcional em que a criança é levada a sentir prazer ao ler e, ao mesmo tempo, é chamada a refletir criticamente sobre a realidade em que vive, uma vez que se vê projetada no texto (SILVA, 2010, p. 127).

Ao escolhermos a literatura infantil como base para a pesquisa de campo, vislumbramos uma amplitude de possibilidades que são próprias dessa esfera para a execução do trabalho com o gênero textual conto de fadas.

A autora ainda explica que:

Caracterizando-se como gênero a partir do receptor especial a que se destina, a literatura infantil visualiza dois caminhos possíveis. Primeiramente, atendendo a sua gênese histórica, inclina-se para a preparação intelectual e moral das crianças, caminhando paralelamente aos ditames da pedagogia escolar. Por outro lado, impondo-se como arte e, com isso, rompendo os liames das normas tradicionais, volta-se para a função formadora que é inerente a toda obra de arte literária [...] (SILVA, 2010, p. 127-128).

Assim, a literatura tem condições de auxiliar a criança a fazer a leitura do mundo que a rodeia e de superar suas carências. A autora retoma os estudos de Zilbermam (1982 apud SILVA, 2010) e explica:

[...] a função formativa da literatura realizar-se-á neste sentido humanizador, desde que a obra oriente-se para o receptor, valorizando-o no relato enquanto personagem e leitor implícito. Desta forma, o estudo da representação da personagem-criança nas obras literárias torna-se de suma importância, uma vez que o lugar que lhe é destinado na narrativa, assim como a seleção de procedimentos utilizados pelo escritor na composição de seus caracteres e de sua

trajetória, são indicativos da valorização do ponto de vista infantil ou do ponto de vista do adulto. Isto avulta de importância quando se pondera que a ação desenvolvida pelo herói serve como indicativo da situação do receptor, fornecendo-lhe meios que o auxiliem em seu crescimento interior ou, ao contrário, negando-lhe tal possibilidade pela opressão advinda do mundo adulto. Assim, o lugar projetado para o leitor implícito redonda, concomitantemente, na projeção de um lugar para o leitor real, gerando, com isso, a manipulação não somente de um ser fictício, mas de um ser humano real: a criança (SILVA, 2010, p. 128).

Dessa forma, se for executado um trabalho focado na literatura desde muito cedo, será possível despertar na criança o interesse pela leitura e pela escrita de maneira atrativa e contextualizada, possibilitando que haja interpretação do imaginário baseado na realidade. Uma maneira de vivenciar esse tipo de trabalho é através do texto narrativo.

3.4 ELEMENTOS DO TEXTO NARRATIVO

A narração é um tipo de texto que conta uma história, compõe-se de fatos reais ou fictícios, dispostos em sequência, numa relação de causa e efeito. As narrativas literárias geralmente são construídas primeiramente criando-se uma expectativa expondo uma situação comum com as personagens da história. Em seguida, um conflito é gerado apresentando algo inesperado às personagens e ao leitor, quebrando a expectativa inicial, e isso faz com que a história tome outra direção. Esse conflito é o que configura à narrativa uma relevância ficcional e não um simples relato (SIQUEIRA, 1992, p. 12).

Ao se pensar em um trabalho com narrativa para criança, os textos devem ser recheados de dramatismo, movimentação e fantasia e que ela se interessará pelos livros que ofereçam a todo momento “[...] fatos novos e interessantes, cheios de peripécias e situações imprevistas, movimentando-se assim o espírito infantil” (CUNHA, 1998, p. 76).

Também para Barthes (1976) as narrativas são constituídas por diferentes linguagem e movimentação.

Inumeráveis são as narrativas no mundo. Há em primeiro lugar uma variedade de gêneros, [...] a narrativa pode ser sustentada pela linguagem articulada, oral ou escrita, pela imagem, fixa ou móvel, pelo

gesto ou pela mistura ordenada de todas as substâncias; está presente no mito, na lenda, na fábula, no conto, na novela, na epopéia, na história, na tragédia, no drama, na comédia [...], no cinema, nas histórias em quadrinhos [...]. Além disso, [...] a narrativa está presente em todos os tempos, em todos os lugares, em todas as sociedades; a narrativa começa com a própria história da humanidade; não há em parte alguma, povo algum sem narrativa; todas as classes, todos os grupos humanos têm suas narrativas, e frequentemente estas narrativas são apreciadas em comum por homens de cultura diferente, [...]: a narrativa está aí, como a vida (BARTHES, 1976, p. 19).

Cunha (1998) explica que, ao produzir um texto narrativo infantil, o autor deverá evitar as descrições extensas e manter-se na linha da história, abordando as ações de forma clara e objetiva, assim conseguirá manter a criança atenta ao texto, tornando-o mais agradável ao público infantil. Com relação às falas e aos pensamentos das personagens, a criança fica mais atraída pelo discurso direto, pois essa forma de narrar dá vida às personagens e faz com que a criança se sinta próxima a elas.

O diálogo, predominante no conto em geral, torna-se mais necessário ainda para crianças: ele atualiza a cena, presentifica os fatos, envolve mais facilmente o leitor [...]. Por tudo isso, se bem feito, numa linguagem realmente oral e adequada às características da personagem e à situação, o diálogo dá um grande realismo à cena. Muitos autores, conhecendo o valor do diálogo, usam até o apelo ao leitor. Fazem-lhe perguntas, supõem respostas – técnica muito interessante para a criança. [...] (CUNHA, 1998, p. 76-77).

Como podemos observar, a narrativa é encontrada em vários gêneros textuais e, de acordo com a interpretação pessoal, pode-se encontrá-la também em vários outros contextos. Entretanto, apesar de a citação ser de um livro antigo, ela se adequa perfeitamente à atualidade, pois aborda de forma sucinta o conceito de narrativa.

Para esta pesquisa, nos manteremos focados, primeiramente, na abordagem dos contos de fadas e na análise dos elementos da narrativa e, posteriormente, utilizaremos as fábulas como parâmetro para a análise dos resultados com o intuito de observar se as crianças identificam os elementos do texto narrativo também na fábula.

Gancho (2003) explica que o ato de contar histórias é uma atividade muito comum nas relações pessoais. Várias são as histórias que envolvem pessoas e situações reais ou fictícias. Ao nos referirmos ao texto narrativo, imediatamente

associamos o termo a uma história onde atuam personagens em um espaço e tempo determinados. Esses elementos são a essência de um texto narrativo. A autora explica que

Assim, a maioria das pessoas é capaz de perceber que toda narrativa tem elementos fundamentais, sem os quais não pode existir; tais elementos de certa forma responderiam às seguintes questões: O que aconteceu? Quem viveu os fatos? Como? Onde? Por quê? Em outras palavras, a narrativa é estruturada sobre cinco elementos principais: enredo, personagens, tempo, espaço, narrador (GANCHO, 2003, p. 5).

O texto narrativo deve apresentar os fatos de uma forma imediata onde as ações irão desencadear outras ações, se entrelaçando e se desenvolvendo de uma maneira que envolva o leitor, despertando seu interesse. As informações necessárias para o entendimento da história devem ser apresentadas com objetividade.

Então, podemos definir que os elementos constitutivos de uma narração são personagem, espaço e o tempo que envolvem fatos e ações compondo um enredo, uma história contada ou narrada por alguém, o narrador.

Siqueira (1992, p. 19, grifo do autor) aborda, resumidamente, que

em suma, toda narrativa começa pela apresentação de uma expectativa, que pode estar implícita ou explícita. É esta *expectativa* que permite ao leitor reconhecer o conflito, que é a *principal característica de uma narrativa de ficção*.

Ao abordar o assunto sobre o conflito de uma narrativa, Siqueira (1992) explica que pode ou não acontecer a resolução desse conflito pelos personagens, isso vai depender do grau de dificuldade que o conflito possa apresentar na narração.

Gancho (2003) explora cada elemento do texto narrativo de maneira muito objetiva. A seguir abordaremos detalhadamente cada um desses elementos.

A autora explica que “[...] a personagem ou o personagem é um ser fictício que é responsável pelo desempenho do enredo [...], é quem faz a ação” (GANCHO, 2003, p. 14, grifo da autora). Mesmo que as personagens apresentem semelhanças com a realidade, “por mais real que pareça, o personagem é sempre uma invenção [...]”(GANCHO, 2003, p. 14). A autora explica ainda que somente é considerado personagem se for participante efetivo na história. Se um ser for somente mencionado

durante a narrativa por um personagem e não participar direta ou indiretamente, não poderá ser considerado personagem.

Em relação às personagens, é importante observar no âmbito geral da obra, as suas características, o aparecimento delas na história, oposições entre elas e o número de personagens que irão compor a narrativa.

O desenvolvimento de uma história infantil deve ser de forma clara e de fácil entendimento para que a criança consiga acompanhar os fatos, imaginar os cenários e as personagens.

Assim, é importante a narrativa linear, com tempo cronológico (e não psicológico), sem cortes e voltas ao passado (*flash-back*) ou a cenas paralelas, sem 'fluxo de consciência'. Os recursos narrativos mais adequados à criança, costumam formar o conto ou o romance de ação, nos quais predomina a intenção de distrair, sem outro compromisso que o de narrar uma história interessante. [...]

Essa história interessante deve ter um *desfecho feliz*. Esse é um requisito essencial sobretudo para as crianças mais novas. [...] Normalmente ela vive a história, identifica-se com a personagem simpática, e o final desagradável a feriria inutilmente (CUNHA, 1998, p. 77, grifo da autora).

Ao pensar na escolha e na seleção das personagens que serão apresentadas em uma narração, o autor deve considerar que essas personagens manterão uma relação direta com o leitor. As pessoas, ao lerem o texto, farão associações das personagens com a realidade. Essa é uma questão complicada pelo fato de que o leitor irá estabelecer uma forte identificação entre o que será apresentado pelas personagens e a realidade tal qual a conhece. Muitas histórias mostram na ficção aquilo que o leitor vivencia na realidade e isso faz com que o leitor interaja com a narração por meio das personagens.

Ao se tratar de texto narrativo para o público infantil, o autor precisa ser cauteloso, pois as crianças se envolverão emocionalmente com as personagens vivenciando, juntamente com elas, todos os conflitos e as resoluções desses conflitos. É comum isso ocorrer com as crianças e é por isso que o professor precisa estar atento quanto às escolhas dos textos a serem trabalhados em sala de aula com o público infantil. Nesse momento, no trabalho pedagógico, cabe ao professor interferir e fazer a mediação entre a criança e o texto para que haja compreensão e não resultem em outras consequências, talvez até mesmo traumáticas.

Gancho (2003) classifica os personagens da seguinte maneira:

1- De acordo com a participação na história:

- a. Protagonista: personagem principal – pode apresentar-se como herói (que tem características superiores aos demais) ou anti-herói (está na posição de herói, mas sem aptidão para tanto).
- b. Antagonista: é determinado como oposição ao protagonista, seria o vilão da história.
- c. Personagens secundários: têm participação menor durante o enredo.

2- Caracterização:

- a. Personagens planos: são personagens pouco complexos e se dividem em *tipo* – reconhecido por características típicas, invariáveis e *caricatura* – que apresenta características fixas e ridículas.
- b. Personagens redondos: apresentam maior complexidade e variedade em suas características que podem ser classificadas em características físicas – incluindo voz, corpo; características psicológicas – referindo-se à personalidade; características sociais – indicando atividades sociais; características ideológicas – modo de pensar, sua filosofia de vida e morais – julgamento, personagem moral ou imoral de acordo com determinado ponto de vista.

Outro elemento a ser explicitado pela autora é o espaço da narração. O espaço deverá ser descrito de uma forma que apresente os elementos ao leitor para que sejam, por ele, imaginados adequadamente. Entretanto, esses elementos devem ser apresentados de maneira que a cena não seja meramente uma descrição.

Gancho (2003, p. 23) define espaço como “[...] o lugar onde se passa a ação numa narrativa”. O espaço situa as ações da personagem estabelecendo interação com elas. O espaço poderá ser transformado pelas atitudes das personagens e pode ser caracterizado com descrições detalhadas, assim como as personagens também são descritas.

A autora difere espaço de ambiente

O termo *espaço*, de um modo geral, só dá conta do lugar físico onde ocorrem os fatos da história; para designar um ‘lugar’ psicológico, social, econômico etc., empregamos o termo *ambiente*. [...] espaço carregado de características socioeconômicas, morais, psicológicas,

em que vivem os personagens [...] (GANCHO, 2003, p. 23, grifo da autora).

A autora explica, ainda, que a função do ambiente é situar as personagens nos grupos sociais, nas condições em que vivem e pode ser caracterizado nos seguintes aspectos: época em que se passa a história, características físicas do espaço, aspectos socioeconômicos e aspectos psicológicos, morais e religiosos.

Para efetuar com as crianças na fase de alfabetização um trabalho abrangendo o espaço da narrativa, por ser um assunto complexo, mais uma vez nos reportaremos à ação do professor em chamar a atenção da criança para os elementos que constituem o espaço, detalhando-os com o objetivo de despertar o seu imaginário. Dessa forma, haverá mais condição de a criança compreender tanto as histórias lidas quanto os elementos que as compõem.

Um terceiro elemento abordado e explicitado pela autora é o tempo da narrativa. Gancho (2003) explica que os fatos de uma história estão ligados ao tempo em vários níveis:

- a. Época em que se passa a história: a época em que a história acontece nem sempre coincide com a data de sua publicação. A época “Constitui um pano de fundo para o enredo” (GANCHO, 2003, p. 20).
- b. Duração da história: os contos, por exemplo, se passam em um espaço de tempo mais curto. Outras narrativas, como o romance, podem se estender até um longo período de tempo, passando-se anos durante a duração da história.
- c. Tempo cronológico: está ligado ao enredo linear. A história se desenvolve de acordo com o acontecimento dos fatos em uma ordem cronológica, do começo para o final. Pode ser cadenciado em horas, dias, meses, anos e até séculos.
- d. Tempo psicológico: altera a ordem natural dos fatos que se desencadeiam em uma ordem determinada pelo desejo ou pela imaginação da personagem ou do narrador. Está ligado ao enredo não-linear, no qual os acontecimentos não seguem uma sequência lógica dos fatos.

Gancho (2003, p. 26) deixa claro que “não existe narrativa sem narrador pois ele é o elemento estruturador da história”. Ela explica, ainda, que nos manuais de análise literária existem dois termos que são utilizados para caracterizar a função do narrador: “[...] *foco narrativo* e *ponto de vista* (do narrador ou da narração)” (GANCHO, 2003, p. 26, grifo da autora). Os dois se referem à posição do narrador em relação à história narrada.

Dessa forma, ao tentarmos identificar o narrador e o foco narrativo estabelecido, exige-se a observação da flexão dos verbos e dos pronomes. Entretanto, ao se concluir que o foco narrativo naquele determinado texto está em primeira pessoa, é preciso se perguntar “quem” para se concluir qual das personagens é o narrador. Quando o foco narrativo está em primeira pessoa, pode ser observado, também, o que ele pensa sobre as demais personagens e sobre os acontecimentos do enredo.

Gancho (2003) apresenta os tipos de narrador da seguinte maneira:

1. Narrador em terceira pessoa ou narrador observador: seu ponto de vista encaminha-se de uma forma mais imparcial. Caracteriza-se em *onisciência* – sabe tudo sobre a história narrada; *onipresença* – está presente em todas as partes, em todos os lugares da história narrada por ele. O narrador em terceira pessoa pode, também, variar como: *narrador intruso* – dirige-se ao leitor e faz algumas considerações do comportamento das personagens e *narrador parcial* – demonstra certa predileção por uma personagem e a evidencia durante a narrativa.
2. Narrador em primeira pessoa ou narrador personagem: tem participação direta no enredo e, por esse motivo, sua visão é limitada, não conseguindo ser onisciente nem onipresente. Pode-se ter algumas variantes desse tipo de narrador dependendo de sua relação com o leitor: *narrador testemunha* – narra fatos dos quais participou ou presenciou e, na maioria das vezes, não é a personagem principal e *narrador protagonista* – também é apresentado no texto como a personagem principal.

Assim, podemos dizer que no foco narrativo em terceira pessoa, o narrador estabelece uma narrativa mais descritiva, dando a impressão ao leitor de

imparcialidade, ao contrário do narrador em primeira pessoa, cuja interferência é óbvia ao realizar a narração.

Para facilitar o trabalho com as crianças menores, o ideal é que a abordagem do foco narrativo seja feita em uma linguagem acessível a elas. Deve-se direcionar a explicação de uma maneira que a criança compreenda se o narrador é personagem ou não, se ele apenas conta a história ou se também participa da história. Essa forma de abordagem do assunto facilita o entendimento dos pequenos. Para que haja compreensão do texto narrativo, é importante que desde o início da escolarização o professor chame a atenção da criança para o discurso que está sendo utilizado na narrativa, ou seja, que a criança comece a observar e acabe identificando quem está contando a história. Essas abordagens acerca dos elementos do texto narrativo, de maneira simples nos anos iniciais do ensino fundamental, servirão de subsídios para os anos posteriores onde a abordagem do assunto será mais detalhada.

Para finalizarmos a apresentação sobre os elementos da narrativa, vamos abordar acerca do enredo. Podemos dizer que o agrupamento de fatos em uma história é chamado de enredo. É o elemento que sequencia uma história e os acontecimentos se desenvolvem em seu entorno.

Gancho (2003) aborda o assunto com base em duas questões fundamentais. Ela diz que o enredo deve ser observado a partir de sua natureza ficcional e de sua estrutura ou partes que o compõem.

No que diz respeito à natureza ficcional do enredo, a autora explana a lógica interna, a essência da narrativa fictícia. Deve existir a verossimilhança dos fatos narrados na história com o universo exterior ao texto. Ou seja, os acontecimentos devem se desencadear de uma forma que, mesmo sendo fictício, o leitor acredite naquilo que lê. Para que haja essa credibilidade é preciso organização lógica dos fatos narrados. Nas palavras da autora:

Cada fato da história tem uma motivação (*causa*), nunca é gratuito e sua ocorrência desencadeia inevitavelmente novos fatos (*consequência*). A nível de análise de narrativas, a verossimilhança é verificável na relação causal do enredo, isto é, cada fato tem uma causa e desencadeia uma consequência. [...] Para se entender a organização dos fatos no enredo não basta perceber que toda história tem começo, meio e fim; é preciso compreender o elemento estruturador: o *conflito* (GANCHO, 2003, p. 10, grifo da autora).

O conflito é o que possibilita ao leitor a expectativa diante dos fatos que estão sendo narrados. A autora define conflito como “[...] qualquer componente da história (personagens, fatos, ambiente, ideias, emoções) que se opõe a outro, criando uma tensão que organiza os fatos da história e prende a atenção do leitor” (GANCHO, 2003, p. 11). Existem, também nas narrativas os conflitos morais, religiosos, econômicos e psicológicos.

O conflito determina as partes do enredo:

1. *Exposição, introdução ou apresentação* – é a parte em que se situa o leitor. Geralmente coincide com o início da narrativa e são apresentados os fatos iniciais da história e as personagens e, às vezes, apresenta também o espaço e o tempo.
2. *Complicação ou desenvolvimento* – é a parte do desenvolvimento da história. Em uma narrativa pode aparecer mais de um conflito e a história vai avançando em direção ao desenrolar dos fatos.
3. *Clímax* – é o ponto de referência para as outras partes do enredo que se desenvolvem em função dele. É o ponto máximo da história, o momento de maior tensão onde os fatos tendem a se encaminhar para a resolução ou não do problema.
4. *Desfecho, desenlace ou conclusão* – é a resolução do conflito que pode ser surpreendente, feliz, trágico, cômico entre outros. É o momento em que se apresenta um final para a história.

O desfecho é o responsável pelo elemento surpresa no texto. Muitas vezes, toda a trajetória da narrativa conduz o leitor ou o ouvinte a um desfecho que ele espera e isso não acontece. Entretanto, os contos de fadas são elaborados de tal maneira que não quebram essa expectativa das crianças. Geralmente o final é feliz: os maus recebem a punição merecida ou esperada e os bons casam-se e são felizes para sempre.

De maneira resumida, então, podemos dizer que, de acordo com o dicionário on-line de língua portuguesa (DICIONÁRIO, 2018), narração é uma “obra literária em que se relata um acontecimento ou uma sequência de acontecimentos e que se caracteriza pela presença de personagens; narrativa”.

Para Lopes (2015, p. 45),

A narrativa apresenta os elementos descritos a seguir:

Narrador – responsável por contar a história. Pode ser um narrador-personagem, que participa da ação; um narrador-observador que narra apenas o que vê. Pode ser também onisciente, ou seja, tem conhecimento de tudo, inclusive dos pensamentos dos personagens.

Personagens – participam dos acontecimentos, vivenciando as situações narradas. Há os personagens principais (protagonistas) e os secundários. Algumas narrativas apresentam um personagem antagonista que se opõe ao protagonista.

Tempo – intervalo de tempo em que ocorrem os acontecimentos narrados. Pode ser cronológico, ou seja, passível de ser mensurado, ou psicológico, sendo difícil distinguir seu período de duração.

Espaço – local onde ocorre a ação.

Enredo – o fato em si, a situação narrada. O enredo apresenta um conflito que desencadeia as ações dos personagens.

Todas essas informações são importantes para o professor elaborar, de maneira consciente, seu trabalho pedagógico com o texto narrativo. Entretanto, ao se abordar o assunto com as crianças na fase de alfabetização, como já expusemos anteriormente, é preciso que se utilize uma linguagem acessível para que os pequeninos compreendam os elementos do texto narrativo e se apropriem dos conceitos desses elementos, respeitando a fase de apropriação dos conceitos na qual cada criança se encontra.

4 ANÁLISE DO DESENVOLVIMENTO DOS CONCEITOS DOS ELEMENTOS DO TEXTO NARRATIVO EM ATIVIDADES PEDAGÓGICAS

Esta pesquisa foi realizada em uma escola municipal localizada no Noroeste do Paraná. Atuamos há dezoito anos nessa escola: oito anos como professora, oito anos como orientadora educacional e dois anos como supervisora pedagógica. A escola está situada em um bairro residencial periférico e a grande maioria da população é composta por trabalhadores rurais, empregadas domésticas e profissionais autônomos tendo um nível socioeconômico diversificado. Atende em período integral 200 crianças, do maternal II ao quinto ano do Ensino Fundamental nível I e uma sala de recursos multifuncional. As atividades pedagógicas acontecem no período matutino e as oficinas e a sala de recursos multifuncional funcionam no período vespertino.

Fundada no ano de 1998, a escola surgiu de uma parceria entre a Prefeitura Municipal e o Rotary Club daquela cidade. Desde a sua fundação, além do compromisso de ofertar um bom ensino, a escola tem como objetivo resgatar valores essenciais para a formação daquela comunidade.

O quadro de professores é composto por quatorze professoras e um professor. São profissionais com nível de especialização, com exceção de uma professora que está cursando pedagogia. O quadro se subdivide da seguinte maneira: uma diretora; duas orientadoras educacionais e duas supervisoras pedagógicas, sendo duas no período matutino e duas no período vespertino; nove professoras; um professor de educação física e uma agente de apoio educacional, todos profissionais efetivos. A escola conta, também, com duas cozinheiras, três agentes de conservação, uma secretária e seis estagiários.

Como já apresentado na primeira seção desta dissertação, essa pesquisa é a continuidade de um trabalho de conclusão de curso de Pedagogia. A partir dessa ideia, pelo fato de nos identificarmos com o trabalho que desenvolve nos alunos o gosto pela leitura e, apoiados nos estudos de Lev Semenovich Vygotski (2001) sobre o desenvolvimento do psiquismo, decidimos, então, desvelar as etapas do desenvolvimento do pensamento por conceitos na criança, esclarecendo a formação dos conceitos espontâneos e científicos, bem como a construção do seu pensamento e linguagem, analisar como a literatura infantil estimula a imaginação e criação na infância por meio da leitura e demonstrar o desenvolvimento dos conceitos dos

elementos do texto narrativo por meio de atividades pedagógicas. Tudo isso a partir da leitura dos clássicos literários: contos e fábulas, já abordados anteriormente.

A literatura infantil, por ser um território amplo de opções, favorece o desenvolvimento de um trabalho com a leitura. Para dar início à realização da pesquisa na sala de aula selecionamos histórias da literatura infantil que foram escolhidas a partir dos questionamentos feitos com as crianças que elegeram as suas favoritas: Chapeuzinho Vermelho, Os Três Porquinhos, Branca de Neve e os Sete Anões, Rapunzel e Cinderela. Durante vinte semanas consecutivas, com a turma do segundo ano matutino, composta por vinte e sete alunos, desenvolvemos atividades de contação de história e apresentação dos elementos do texto narrativo. A metodologia utilizada nas atividades de apresentação das histórias foi diversificada porque a intenção era proporcionar às crianças momentos de descontração e de lhes oportunizar o conhecimento dos elementos da narração que, apesar de estar diretamente ligado ao trabalho com os textos narrativos, não é um conteúdo previsto para essa etapa e, por esse motivo, as crianças não tinham noção alguma sobre ele. No entanto, todo o processo de desenvolvimento da pesquisa está permeado de propostas de atividades que são obrigatórias à alfabetização, tais como a leitura e a produção textual, por exemplo.

O trabalho em sala de aula com as crianças aconteceu durante vinte semanas consecutivas. Foi realizado todas as terças-feiras para não interferir na dinâmica da escola e nem comprometer os horários das disciplinas como Educação Física, História, Geografia e Arte.

DATA	ATIVIDADE	DESENVOLVIMENTO
13/03/2018	Observação	Conversa com a professora e contato com as crianças.
20/03/2018	Observação	Observação das crianças na sala de aula e auxílio à professora.
27/03/2018	Observação	Observação das crianças na sala de aula e auxílio à professora.
03/04/2018	Questionário do Comitê de Ética	Questionário e autorização para os pais. Exigência do Comitê de Ética.

17/04/2018	Conto “Chapeuzinho Vermelho”	Áudio com a história e interpretação oral.
24/04/2018	Atividades	Retomada da história “Chapeuzinho Vermelho”. Questões introdutórias dos conceitos da narrativa. Atividade de recorte e colagem com a sequência da história. (Apêndice A)
08/05/2018	Atividades	Retomada da história. Introdução dos termos dos elementos do texto narrativo. Confecção de cartazes para exposição em sala de aula. (Apêndice B)
15/05/2018	Atividades	Retomada da história enfatizando os elementos do texto narrativo. Desenho para identificação e representação dos personagens e do espaço da narrativa. (Apêndice C)
22/05/2018	Atividades	Retomada do conto oralmente para que as crianças reescrevam-na utilizando todos os elementos do texto narrativo presentes na história. Produção textual. (Apêndice D)
29/05/2018	Atividades	Desenho para identificação e representação dos personagens e do espaço da narrativa com caráter comparativo entre as duas ilustrações e análise dos elementos presentes em cada desenho. (Apêndice E)
05/06/2018		Leitura do texto impresso “Chapeuzinho Vermelho” e questões de interpretação e identificação dos elementos da narrativa. (Apêndices F e G)
12/06/2018	Conto “Os três porquinhos”	Música narrando a história com o acompanhamento do violão e interpretação oral. (Apêndices H e I)

19/06/2018	Atividades	Retomada da história “Os três porquinhos”, apresentação dos termos dos elementos da narrativa. Leitura do texto, interpretação oral e escrita com identificação dos elementos da narrativa. (Apêndices J e K)
26/06/2018	Atividades	Retomada da história “Os três porquinhos”, apresentação dos termos dos elementos da narrativa. Produção textual. (Apêndice L)
02/07/2018	Conto “Branca de Neve e os Sete Anões”	Leitura do conto realizada por nós para as crianças. Interpretação oral e identificação dos elementos da narrativa no texto lido. (Apêndice M)
09/07/2018	Atividades	Leitura do texto “Branca de Neve e os Sete Anões”, interpretação oral e escrita com identificação dos elementos da narrativa. (Apêndices N e O)
07/08/2018	Conto “Rapunzel”	Apresentação do conto “Rapunzel” por meio de leitura dramatizada realizada por nós. Produção textual a partir da história e atividade para colorir. (Apêndices P e Q)
14/08/2018	Conto “Cinderela”	“Sessão cinema” para apresentar o conto “Cinderela” às crianças. (Apêndices R)
21/08/2018	Atividades	Interpretação oral e questões escritas a partir do filme e atividade de leitura. (Apêndices S e T)
28/08/2018	Fábula “A Raposa e o Macaco”	Leitura da fábula com os alunos, interpretação oral. Produção de texto a partir da fábula lida. (Apêndices U e V)
04/09/2018	Fábula “O Galo e a Raposa”	Leitura da fábula, interpretação oral e questões escritas a partir do texto lido. (Apêndices X e Z)

11/09/2018	Áudios (sondagem)	Gravação das respostas das crianças sobre os elementos da narrativa a partir da fábula “A Raposa e o Macaco”.
18/09/2019	Encerramento	Encerramento do período de atividades em sala de aula, entrega de uma lembrancinha para as crianças, depoimento da professora regente sobre o trabalho por nós realizado e cartinhas das crianças. (Apêndices Y, Z, A1)

Todas as atividades desenvolvidas estão apresentadas nos Apêndices.

A história “Chapeuzinho Vermelho” foi exposta em forma de áudio em CD; “Os Três Porquinhos” foi apresentada em forma de música - cantamos com as crianças toda a história acompanhada do violão. Sempre com o foco nos elementos do texto narrativo, as atividades foram conduzidas a partir de ilustrações, leitura, questionamentos, entre outras. O conto “Branca de Neve e os Sete anões” fizemos a leitura para as crianças e as atividades foram encaminhadas como as demais. A apresentação do texto “Rapunzel” foi por meio de leitura dramatizada por nós realizada. As atividades se deram logo após esse primeiro momento e, por fim, para trabalharmos com a história “Cinderela”, optamos pelo filme, em forma de “sessão cinema”, que agradou a garotada. Para finalizar, contamos as fábulas “A Raposa e o Macaco” e “O Galo e a Raposa” com o intuito de comparar o entendimento das crianças a respeito dos elementos da narrativa nos dois gêneros textuais. Com exceção do filme que teve um período maior de duração, optamos por um período de duas horas de aula e uma vez por semana para não ficar cansativo para as crianças. Percebemos que sempre que chegávamos à escola, as crianças esperavam ansiosamente pelas aulas, o que nos causou grande satisfação.

Esse estudo nos levou a estudar o desenvolvimento psíquico da criança e a sua relação com o trabalho da leitura e da escrita na educação escolar, bem como as fases da formação dos conceitos estabelecidas por Vigotski e a apropriação dos elementos do texto narrativo com base em um trabalho focado na literatura infantil. A análise dos resultados foi feita a partir dos dados coletados que estão apresentados posteriormente, ainda nesta seção.

A partir das observações das atividades realizadas pelas crianças, tanto dos registros escritos como das respostas orais, analisamos as fases da formação dos

conceitos nas quais se encontram as crianças. A faixa etária das vinte e sete crianças é de sete e oito anos.

Com atividades envolvendo leitura, produção escrita, identificação dos elementos do texto narrativo nos textos clássicos da literatura infantil, ilustrações, entre outras, foram observados e analisados o comportamento e o desenvolvimento das crianças que se encontram em processo de alfabetização. Foram expostos em sala de aula os conceitos dos elementos do texto narrativo por meio de atividades diversas.

Para Vigotski (2001, p. 263), “as motivações internas, que levam a criança a formar os conceitos científicos, também são inteiramente distintas daquelas que levam o pensamento infantil à formação de conceitos espontâneos”, ou seja, as crianças não tinham o conhecimento formado acerca dos elementos da narrativa, não dispunham do conhecimento científico. A partir dos encaminhamentos pedagógicos e das intervenções da professora pesquisadora foi possível observar que essas crianças estão em um processo de formação dos conceitos e que se encontram nas fases do pensamento por conceito. Como já exposto anteriormente, Vigotski (2001), em sua obra intitulada “A Construção do Pensamento e da Linguagem”, apresenta as etapas de classificação do percurso genético do desenvolvimento do pensamento por conceito. Com base em seus experimentos, o pesquisador apresenta três estágios:

- Primeiro Estágio: Agrupamentos Sincréticos.
- Segundo Estágio: Formação do Pensamento por Complexos.
- Terceiro Estágio: Formação de Conceitos.

Passaremos agora à apresentação das atividades desenvolvidas com as crianças. Selecionamos as que nos parecem mais pertinentes para as análises que correspondem ao nosso trabalho.

Na primeira aula foi apresentada às crianças o conto Chapeuzinho Vermelho em forma de áudio, como já foi explicado anteriormente. Todos os alunos ouviram com muita atenção. Após esse momento, fizemos uma explanação oral da história e, coletivamente, as crianças contaram toda ela. Entregamos uma folha com um desenho da Chapeuzinho Vermelho e o Lobo para as crianças colorirem como forma de descontração. Em seguida, fizemos uma retomada oral sobre a história e entregamos uma atividade de recorte e colagem. Essa atividade continha o texto resumidamente cortado em tiras e a criança deveria colar as frases na ordem em que os fatos aconteceram (APÊNDICE A). Fizemos a leitura e todas as crianças

conseguiram realizar e concluir essa atividade. Dessa forma, foi concluído o primeiro dia de aula. Nesse dia, não mencionamos os elementos do texto narrativo pelo fato de que havíamos preparado a confecção dos cartazes para o segundo dia.

Na segunda aula retomamos a história de Chapeuzinho Vermelho oralmente e todas as crianças participaram desse momento com entusiasmo. Logo após, fizemos questionamentos em uma linguagem acessível ao entendimento das crianças de maneira que pudéssemos observar as respostas espontâneas. Após um momento de conversação e exploração oral de toda narrativa, as crianças foram instigadas com questões como:

- Quem está participando dessa história?
- Onde a história aconteceu?
- Quanto tempo demorou para essa história acontecer?
- Quem está contando a história? Esse contador só conta ou também participa da história?
- Qual é o assunto que essa história aborda?

Nesse momento foi possível observar que todas as crianças, sem exceção, responderam de maneira espontânea às questões. O que evidencia a afirmação de Vigotski (2001) quando ele relata que à medida que as funções mentais vão se desenvolvendo, desenvolvem-se também o nível de compreensão que a criança passa a ter do significado das palavras e que é durante o período de descobertas que as palavras vão sendo apropriadas pela criança e gradativamente passam a compor o seu vocabulário. A intervenção do adulto nesse processo é primordial, pois propicia a ampliação do vocabulário infantil.

A função primordial da escola é desenvolver o conhecimento, essa afirmativa é comungada por muitos teóricos. Acreditamos que o ambiente escolar deve propiciar ao professor desenvolver um trabalho pedagógico que eleve os alunos do nível de um conhecimento espontâneo, de senso comum, para o nível do conhecimento científico.

Com base nesse aporte teórico, analisamos a prática desse primeiro contato das crianças com os elementos do texto narrativo.

Como expusemos anteriormente, as questões foram elaboradas com uma linguagem de fácil entendimento às crianças e o resultado foi que a cada pergunta elas foram respondendo de maneira espontânea e as respostas registradas nos cartazes expressam todas as que foram dadas durante os questionamentos. À

pergunta “Quem está participando dessa história?”, responderam: “A Chapeuzinho”, “a mãe”, “o lobo”, “a vovó”, “os caçadores”, “os cachorros” (APÊNDICE B). Essas respostas foram formuladas pelos alunos com base em seus conhecimentos prévios, ou seja, eles responderam com base em seus conhecimentos espontâneos, utilizando o conceito espontâneo. Essas respostas espontâneas se sucederam nas demais perguntas, a saber: “Onde a história aconteceu?": “Na floresta”, “Na casa da mamãe”, “Na casa da vovó”, “No caminho do rio”, “No caminho da floresta”; “Quanto tempo demorou para essa história acontecer?": “Cinquenta minutos”, “Um dia”; Quem está contando a história?": “Chapeuzinho”, “O Lobo”, “A mãe”, “A vovó”, “Os caçadores”, “Os autores”, “A tia Lúcia”.

Observamos que as respostas dadas às questões que se referem ao tempo da narrativa e ao narrador são as que mais se distanciaram da resposta “correta” devido ao fato de que, além de serem questões complexas e, como já explicamos anteriormente, esse conteúdo não é explorado nessa fase de alfabetização.

Após esse momento de respostas espontâneas foram apresentados os termos corretos de cada um dos elementos do texto narrativo e confeccionamos, juntamente com as crianças, cartazes com as respostas espontâneas e com os conceitos dos elementos do texto narrativo e suas respectivas explicações foram expostas oralmente (APÊNDICE B). A partir desse momento encaminhamos o trabalho de uma forma a solicitar sempre que as crianças utilizassem os termos que lhes foram apresentados, ou seja, a nomenclatura correta dos elementos do texto narrativo. Para que essas respostas fossem assimiladas pelas crianças, a professora pesquisadora recorreu aos cartazes sempre que necessário, fazendo as intervenções necessárias. Quanto ao elemento “enredo” deixamos para outro momento devido à sua complexidade para esse início.

As respostas dadas pelas crianças, de um modo geral, as classificam no primeiro estágio nomeado por Vigotski (2001) como *Agrupamento Sincrético*. Nesse estágio do desenvolvimento a criança se depara com suposições e seus pensamentos confusos são demonstrados pelas tentativas de organizar suas respostas. Ela faz as suposições que, posteriormente, poderão ser confirmadas ou não. “Nesta fase, o significado da palavra não está completamente definido, é um conglomerado informe e sincrético de elementos individuais que, de acordo com a percepção da criança, estão de algum modo relacionados entre si em uma imagem” (FACCI, 2004, p. 213).

Ao observarmos as respostas que as crianças apresentaram podemos comprovar o que Vigotski defende, ou seja, que “[...] a criança orientada, ajudada e em colaboração sempre pode fazer mais e resolver tarefas mais difíceis do que quando sozinha” (VIGOTSKI, 2001, p. 328). Este trabalho é um exemplo de que não podemos subestimar a capacidade de aprendizagem da criança. Ela deve ser estimulada constantemente com conteúdos e “provocações” que lhe despertarão curiosidade e vontade de aprender cada vez mais.

Foi o primeiro contato daqueles alunos com os elementos do texto narrativo de modo organizado sistematicamente. Propusemos às crianças que fizessem um desenho a partir da história com dois dos elementos de uma narrativa: espaço e as personagens. Analisamos o desenho apresentado no apêndice C, que retrata os desenhos de duas crianças e observamos os seguintes aspectos:

- Apenas duas crianças representaram todos os personagens e o ambiente: duas casas, a floresta, a Chapeuzinho, o lobo, a mãe, a vovó e o caçador.
- Uma criança desenhou duas casas, a floresta, o lobo, a mãe, a vovó e o caçador, não desenhou a Chapeuzinho.
- Três crianças desenharam duas casas, a floresta, a Chapeuzinho, o lobo, a mãe e a vovó, não desenharam apenas o caçador.
- Uma criança desenhou duas casas, a floresta, a Chapeuzinho, a mãe e a vovó, não desenhou o lobo e o caçador.
- Uma criança desenhou duas casas, a floresta, a Chapeuzinho, a mãe e o caçador, não desenhou a avó e o lobo.
- Uma criança desenhou duas casas, a floresta, a Chapeuzinho, o lobo e a mãe, não desenhou a vovó e o caçador.
- Uma criança desenhou duas casas, a floresta, a Chapeuzinho, o lobo e o caçador e não desenhou a mãe e a vovó.

Temos aqui um total de dez crianças que deixaram de desenhar, no máximo, dois elementos do texto narrativo. Isso demonstra que as crianças agruparam os elementos que apresentam relação entre si, começam a estabelecer vínculos entre os signos que se correspondem percebendo algum significado. Podemos considerar que esse grupo suplantou o primeiro estágio do *agrupamento sincrético*, em direção ao estágio do *pensamento por complexo*. Esse estágio, configurado pela formação de

complexos funcionais, apresenta um avanço importante no processo de desenvolvimento dos conceitos na criança.

Ela inicia a separação dos objetos em grupos comuns formando vínculos e relações entre estes objetos e os agrupa de acordo com suas características percebidas por ela mesma. No entanto, Vigotski (2001) divide este estágio em cinco fases. Entre as fases podemos dizer que, com base nas atividades desenvolvidas e analisadas as crianças aparentam estar na fase *complexo em cadeia*, que transmite o significado através de certas conexões isoladas dessa sequência, ou seja, transmite o significado de uma cadeia à outra. Eles podem ser diferentes dos outros elementos e mesmo assim ainda pertencerem ao complexo devido ao fato de terem um traço em comum com algum dos elementos, que estará ligado a outro, e assim seguidamente. Nesse caso os personagens estão ligados a um espaço em comum.

As duas crianças que representaram corretamente o espaço e as personagens também estão no estágio de *formação do pensamento por complexos*, mas numa fase mais desenvolvida, a do *pseudoconceito*. “[...] Em termos externos, temos diante de nós um conceito, em termos internos, um complexo. Por isso o denominamos *pseudoconceito*” (VIGOTSKI, 2001, p. 190, grifo do autor). Esses alunos já conseguem demonstrar algum esboço dos conceitos solicitados.

As outras dezessete crianças realizaram a atividade desenhando com menos elementos. A partir dessa ausência de elementos podemos classificar seus desenhos como uma representação de seus pensamentos ainda sincréticos, numa fase em que a imagem sincrética se agrupa, sem fundamento interno. As personagens podem até ter relação com a história contada, mas estão relacionadas com suas percepções imediatas.

[...] a causa dessa disseminação e do domínio quase que exclusivo dessa forma é o fato de que os complexos infantis, que respondem ao significado das palavras, não se desenvolvem de forma livre, espontânea, por linhas traçadas pela própria criança, mas em determinados sentidos, que são previamente esboçados para o desenvolvimento do complexo pelos significados das palavras já estabelecidos no discurso dos adultos (VIGOTSKI, 2001, p. 191).

Assim, de acordo com os estudos de Vigotski, podemos observar que as crianças não formulam conceitos porque repetem as palavras a partir do discurso dos adultos.

Na terceira aula iniciamos com questionamentos sobre a história da Chapeuzinho e sobre os elementos do texto narrativo na história. As crianças responderam oralmente aos questionamentos. Foi possível perceber que algumas crianças conseguiam responder às questões, mas outras não se recordavam dos termos. Fizemos uma breve recapitulação e solicitamos uma produção de texto. Os alunos deveriam escrever a história da Chapeuzinho Vermelho, com suas palavras e contendo os elementos da narrativa (APÊNDICE D). A maioria das crianças conseguiu realizar a atividade de maneira satisfatória, sem auxílio, com exceção de dois alunos, um menino e uma menina, que necessitaram de auxílio para a escrita. Entretanto, ao que se refere à organização das ideias, os dois conseguiram realizar a atividade. A Tabela 1 demonstra o número de crianças que conseguiram escrever o texto com os elementos solicitados. Demonstra, também, que a maior dificuldade das crianças se concentrou em caracterizar o espaço da narrativa pelo fato de ser necessário descrever o ambiente detalhadamente para que o leitor possa identificar o espaço da narração corretamente. Esse processo de descrição ainda é um conteúdo que não foi bem explorado pela professora regente devido ao fato de que as crianças ainda se encontram no processo de alfabetização. Os demais itens foram expostos na produção de texto de maneira satisfatória para a faixa etária.

Tabela 1 – Produção de texto Chapeuzinho Vermelho

	Número de acertos	Total de alunos	% de acertos
Todos os personagens	20	27	74,07
Espaço completo	2	27	7,41
Narrador observador	27	27	100,00
Todo o enredo com começo, meio e fim, sem fugir do tema	20	27	74,07
Tempo: aproximadamente um dia	27	27	100,00

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora.

Em relação a essa atividade podemos afirmar que apenas duas crianças utilizaram todos os elementos do texto narrativo em sua produção textual. Entretanto, uma dessas crianças é a mesma que utilizou todos os elementos no desenho, da atividade anterior, a outra não desenhou completamente com todos os elementos. Essa oscilação na resposta demonstra que a criança nessa faixa etária transita por entre as fases do desenvolvimento dos conceitos.

Essa forma de apresentação dos conceitos dos elementos do texto narrativo permite que a criança manifeste pela linguagem escrita a organização do pensamento, indicando no próprio movimento a etapa do desenvolvimento conceitual. Esses registros escritos revelaram que os conceitos passaram a fazer parte do conteúdo do pensamento das crianças evidenciando uma nova qualidade de reflexão. Cabe aqui assinalar qual etapa do conceito estes resultados apontam. Podemos considerar que em relação aos elementos: personagens, narrador, enredo e tempo as crianças se encontram no *pensamento por complexo*, no tipo *pseudoconceito* em que a criança reúne palavras e imagens, baseando-se nas conexões aparentes e concretas que o adulto tem em mente. Para Vigotski (2001, p. 192):

Só no experimento libertamos a criança dessa influência direcionadora das palavras da nossa linguagem com seu círculo já elaborado de significados e lhe permitimos desenvolver o significado das palavras e criar generalizações complexas com seu próprio critério.

Quanto ao espaço da narrativa, ainda constitui um pensamento confuso para as crianças. A linguagem não foi apropriada em seu significado, está em processo de formação, numa etapa de *agrupamento sincrético* em que o “o significado da palavra não está completamente definido” (FACCI, 2004, p. 213).

Na quarta aula fizemos novamente questionamentos orais e solicitamos novamente uma atividade de desenho. Dessa vez, a orientação dada foi que deveria ser um desenho com os personagens e o espaço da narrativa trabalhada. O apêndice E retrata a atividade realizada por duas crianças nessa quarta aula.

Agrupamos os dados das duas propostas de atividades com desenho para facilitar a comparação entre os dois momentos. Pode ser observado na Tabela 2 que, tanto na atividade do segundo dia de aula, quanto na atividade do quarto dia, as crianças conseguiram representar a personagem principal e o espaço. Observamos que as demais personagens não foram evidenciadas pelas crianças, nem mesmo o lobo, porém ao observarmos o espaço da narrativa, nos dois desenhos a floresta aparece com mais de noventa por cento e no segundo desenho aumentou consideravelmente o número de crianças que desenhou as duas casas. Essa análise mostra que, a partir do trabalho sistematizado, as crianças estão fazendo tentativas

de acerto e, a partir de um trabalho intensivo e sistematizado e com as intervenções do professor, elas conseguem resolver as atividades propostas.

Tabela 2 - Desenhos

Personagens	Desenho 01 (segundo dia de aula)			Desenho 02 (quarto dia de aula)		
	Número de Acertos	Total de alunos	% de acertos	Número de Acertos	Total de alunos	% de acertos
Mãe da Chapeuzinho	12	27	44,44	12	27	44,44
Chapeuzinho	23	27	85,19	25	27	92,59
Avó da Chapeuzinho	8	27	29,63	12	27	44,44
Caçador	8	27	29,63	9	27	33,33
Lobo	15	27	55,56	21	27	77,78
Espaço	Desenho 01 (segundo dia de aula)			Desenho 02 (quarto dia de aula)		
	Número de Acertos	Total de alunos	% de acertos	Número de Acertos	Total de alunos	% de acertos
Uma casa	7	27	25,93	2	27	7,41
Duas casas	19	27	70,37	22	27	81,48
Rio	3	27	11,11	0	27	0,00
Floresta	25	27	92,59	25	27	92,59
Não fez	1	27	3,70	1	27	3,70

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora.

As atividades desenvolvidas implicaram o desenho de dois elementos do texto narrativo: personagens e espaço. A criatividade para desenhar, nesta faixa etária, mobiliza a realização do modelo mental conhecido pelas crianças, ou seja, a tentativa de aproximar o desenho ao modelo visto no livro de história. Considerando que nos primeiros desenhos o nível de acertos foi menor que no segundo, houve avanços ao mobilizar que, a partir das intervenções da professora pesquisadora em sala de aula, as crianças já apresentam certo nível de compreensão da proposta.

Na quinta aula, solicitamos às crianças a leitura do texto (APÊNDICE F) para responderem às questões envolvendo os elementos do texto narrativo (APÊNDICE G). A aula se deu no mesmo formato que as demais: iniciamos com os questionamentos orais acerca dos elementos do texto narrativo para que os alunos relembassem o que está sendo trabalhado com a turma. Nem todas as crianças se manifestaram, mas, pelo fato de que a turma toda conhece a professora pesquisadora, torna-se mais fácil o relacionamento entre aluno e professora. Sendo assim, nos dirigimos àquelas crianças que geralmente não respondem e questionamos. Ao

observarmos alguma dificuldade, sugerimos à turma auxiliar aquele colega. Essa conduta se deu nas demais aulas e sempre que se mostrou necessário.

A Tabela 3 demonstra o entendimento das crianças sobre o assunto ao responderem às questões sobre o texto Chapeuzinho Vermelho:

Tabela 3 – Questões da Chapeuzinho Vermelho

Tema da pergunta	Número de Acertos	Total de alunos	% de acertos
Personagem principal	25	27	92,59
Demais personagens	21	27	77,78
Espaço	22	27	81,48
Narrador observador	27	27	100,00
Tempo: aproximadamente um dia	25	27	92,59
Enredo	23	27	85,19

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora.

Fica evidente que, por se tratar de uma atividade de questões que devem ser respondidas a partir do texto, as crianças não tiveram muita dificuldade para executar essa tarefa. Com exceção da questão que solicita os demais personagens, os alunos conseguiram responder ao questionário de maneira satisfatória, o que resultou em um percentual acima de oitenta por cento nas demais questões. Entretanto, apenas vinte e uma crianças responderam todas as questões corretamente. Nessa atividade, essas crianças aparentam estar na etapa *do pseudoconceito*. O *pensamento por complexo* se assemelha ao pseudoconceito e ao conceito e essa semelhança faz com que nos equivoquemos ao pensarmos que a criança desenvolve conceitos devido ao fato que, desde muito cedo, ela consegue estabelecer comunicação com o adulto. Novamente podemos afirmar isso com base na Teoria Histórico-Cultural.

[...] A criança aprende muito cedo um grande número de palavras que significam para ela o mesmo significado que para o adulto. A possibilidade de compreensão cria a impressão de que o ponto final do desenvolvimento do significado das palavras coincide com o ponto inicial, de que o conceito é fornecido pronto desde o princípio e que, conseqüentemente, não resta lugar para o desenvolvimento (VIGOTSKI, 2001, p. 194).

O pesquisador russo afirma que essa é uma ideia equivocada de deduzirmos que devido ao fato de que a criança consegue se comunicar pelo significado das

palavras ela também conseguiria formular o seu pensamento por conceitos e isso se dá porque é difícil constatar o limite entre o pseudoconceito e conceito.

Em nível de esclarecimento, o motivo pelo qual utilizamos o conto Chapeuzinho Vermelho por um período maior deve-se ao fato de que as crianças escolheram primeiramente essa história e, por ser mais conhecida do que as outras, possibilitou maior confiança às crianças para o desenvolvimento das atividades. A partir daí, demos sequência às outras histórias com suas respectivas atividades.

Na sexta aula, com o uso do violão, cantamos para as crianças a história dos três porquinhos (APÊNDICE H). Os alunos puderam cantar, juntamente com a professora pesquisadora, o refrão da música, por ser simples e de fácil compreensão (APÊNDICE I). A partir dessa história, fizemos os questionamentos orais acerca dos elementos do texto narrativo e as crianças iam respondendo de acordo com o que conseguiam recordar das aulas anteriores. Em seguida, sugerimos aos alunos a leitura do texto Os Três Porquinhos (APÊNDICE J) e a resposta das questões acerca do texto lido (APÊNDICE K). Com os dados apresentados na Tabela 4 é possível compreender que, pelo fato de que a história apresenta apenas um personagem (o lobo) além dos três porquinhos, a facilidade de identificar esse elemento foi acentuada. O entendimento do tempo da narrativa é mais complexo e isso demonstra que o índice de acerto não atingiu a totalidade.

Tabela 4 – Questões Os três Porquinhos

Tema da pergunta	Número de Acertos	Total de alunos	% de acertos
Personagem principal	27	27	100,00
Demais personagens	27	27	100,00
Espaço	27	27	100,00
Narrador observador	27	27	100,00
Tempo: alguns dias	25	27	92,59
Enredo	20	27	74,07

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora.

Novamente podemos inferir que o pensamento por complexos aparenta encontrar-se no *pseudoconceito* considerado um pensamento vital da criança, porque nesta fase ela ainda depende dos significados que recebe do adulto.

Segundo Vigotski (2001, p. 192),

[...] o experimento nos ensina não só o que aconteceria se a criança fosse livre da influência direcionadora da linguagem dos adultos e desenvolvesse as suas generalizações de forma autônoma e livre. Ele nos revela a atividade mascarada da observação superficial, ativa, que de fato é desenvolvida pela criança na formação das generalizações e que não é destruída, mas apenas ocultada e assume uma expressão muito complexa graças à influência direcionadora do discurso do ambiente.

A rigor, o adulto não transmite o seu modo de pensar para as crianças, são elas que assimilam os significados das palavras que aparentemente se assemelham às do adulto. O *pseudoconceito* faz a ligação entre o pensamento concreto e abstrato, mas não é de modo algum ainda um conceito.

Na sétima aula, solicitamos às crianças a produção de um texto narrativo a partir da história dos Três Porquinhos (APÊNDICE L). A atividade foi solicitada sem menção aos elementos, entretanto, de maneira espontânea, as crianças utilizaram todos os elementos da narrativa. A Tabela 5 mostra esse resultado de maneira bem clara.

Mais uma vez podemos constatar aqui nessa atividade que realmente o *pseudoconceito* se assemelha ao conceito. Essa atividade demonstra que as crianças responderam às questões, na totalidade, de forma correta.

Tabela 5 – Produção de texto Os Três Porquinhos

	Número de Acertos	Total de alunos	%de acertos
Todos os personagens	27	27	100,00
Espaço completo	27	27	100,00
Narrador observador	27	27	100,00
Todo o enredo com começo, meio e fim sem fugir do tema	27	27	100,00
Tempo: alguns dias	27	27	100,00

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora.

Na oitava aula lemos a história Branca de Neve e os Sete anões (APÊNDICE M). Propositadamente, escolhemos uma versão extensa para observarmos por quanto tempo conseguiríamos atrair a atenção das crianças. O resultado foi surpreendente porque conforme íamos realizando a leitura e mudando as vozes de acordo com os personagens, os alunos escutavam atentamente a história.

A partir dos questionamentos acerca dos elementos do texto narrativo, as crianças fizeram a identificação oralmente e, em seguida, leram o texto (APÊNDICE N) e responderam às questões (APÊNDICE O). Conforme demonstra a Tabela 6, ao aumentar o número de personagens de uma narrativa, o grau de dificuldade também aumenta para a identificação desse elemento. Nessa atividade, as crianças não apresentaram dificuldade em identificar o personagem principal e o narrador, entretanto, tiveram dificuldade em identificar os demais personagens, o espaço e o tempo da narrativa por serem elementos mais complexos para o entendimento nessa faixa etária.

Tabela 6 – Questões da Branca de Neve e os Sete Anões

Tema da pergunta	Número de Acertos	Total de alunos	% de acertos
Personagem principal	27	27	100,00
Demais personagens	24	27	88,89
Espaço	24	27	88,89
Narrador observador	27	27	100,00
Tempo: muito tempo	25	27	92,59
Enredo	19	27	70,37

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora.

As atividades que exigem das crianças que respondam acerca dos elementos da narrativa de acordo com o texto se assemelham umas com as outras com pouca variação no percentual das respostas.

Na nona aula, contamos de maneira espontânea para os alunos a história Rapunzel. As crianças ouviram atentamente e, em seguida, responderam às questões oralmente e realizaram uma produção de texto (APÊNDICE P) e uma atividade de pintura (APÊNDICE Q). Na produção da narrativa ficou evidente que as crianças já conseguem estabelecer certa harmonia na utilização dos elementos da narrativa na produção textual, embora não seja enriquecida de detalhes, podemos identificar claramente o espaço da narrativa produzida pela criança devido ao fato de que ela infere alguns detalhes sobre esse elemento em sua produção textual. A maior dificuldade encontrada foi com o tempo da narração, pois é o elemento mais complexo de ser compreendido e isso pode ser comprovado a seguir na tabela número sete.

Tabela 7 – Produção de texto Rapunzel

	Número de Acertos	Total de alunos	% de acertos
Todos os personagens	25	27	92,59
Espaço completo	27	27	100,00
Narrador observador	27	27	100,00
Todo o enredo com começo, meio e fim sem fugir do tema	27	27	100,00
Tempo: muito tempo	20	27	74,07

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora.

Na décima aula, optamos por passar um filme para apresentar à turma a história Cinderela. As crianças se divertiram muito e, atentamente, assistiram ao filme e depois responderam às questões sobre os elementos da narrativa a partir do que assistiram. Para a exibição do filme foi necessário um tempo maior e, sendo assim, fizemos a explanação apenas oralmente e deixamos as atividades para a próxima aula (APÊNDICE R).

Na décima primeira aula fizemos uma recapitulação da história Cinderela com questionamentos orais. Em seguida, propusemos uma atividade de questões escritas (APÊNDICE S) e uma atividade na qual a criança deveria completar as frases com as palavras que estivessem sido omitidas de acordo com a história apresentada (APÊNDICE T). Os resultados dessas atividades podem ser observados a seguir na tabela oito:

Tabela 8 – Questões da Cinderela

Tema da pergunta	Número de Acertos	Total de alunos	%de acertos
Personagens	21	27	77,78
Espaço	20	27	74,07
Tempo	18	27	66,67
Narrador	21	27	74,07
Enredo	19	27	70,37

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora.

Algumas atividades, tais como os apêndices A, Q e T, foram selecionadas e aplicadas com o objetivo de estabelecer alguma conexão na memória da criança com o conto trabalhado e também como entretenimento.

Na décima segunda aula, optamos por outro gênero textual, a fábula. A mudança de gênero se deu devido à necessidade de comprovarmos se as crianças identificariam os elementos do texto narrativo em outro gênero textual.

A primeira fábula que apresentamos aos alunos foi A Raposa e o Macaco, de Esopo (APÊNDICE U). Contamos de maneira espontânea a história, explicamos oralmente as especificidades do gênero fábula e, em seguida, fizemos os questionamentos sobre os elementos do texto narrativo. De maneira geral, as crianças responderam satisfatoriamente de acordo com sua faixa etária.

Propusemos a produção de um texto contando a história da fábula (APÊNDICE V). Nessa atividade foi possível observar que as crianças utilizaram os elementos do texto narrativo, mesmo sem ser solicitado, como demonstra a Tabela 9.

Tabela 9 – Produção de texto A Raposa e o Macaco

	Número de Acertos	Total de alunos	% de acertos
Todos os personagens	27	27	100,00
Espaço completo	27	27	100,00
Narrador observador	27	27	100,00
Todo o enredo com começo, meio e fim se fugir do tema	27	27	100,00
Tempo: alguns dias	27	27	100,00

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora.

É importante ressaltar que as crianças se encontram em processo de alfabetização. Entretanto, o que essa atividade nos mostra é que, a partir do trabalho sistematizado e intencional do professor em sala de aula, é possível proporcionar aos alunos o conhecimento além do que esteja previsto no planejamento para aquele ano/série, sem subestimar as crianças no tocante à aquisição do conhecimento.

Na décima terceira aula contamos, também de maneira espontânea, a história do Galo e a Raposa, de Monteiro Lobato (APÊNDICE W). As crianças ouviram atentamente. Fizemos os questionamentos acerca dos elementos do texto narrativo de maneira espontânea e solicitamos uma atividade com questões escritas (APÊNDICE X).

Tabela 10 – Questões do texto O Galo e a Raposa

Tema da pergunta	Número de Acertos	Total de alunos	% de acertos
Personagens principais	27	27	100,00
Espaço	27	27	100,00
Tempo: alguns minutos	20	27	74,07
Enredo	25	27	92,59

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora.

Podemos observar a partir da Tabela 10 que o elemento tempo se apresenta como muito complexo para essa faixa etária e que as crianças identificaram satisfatoriamente os demais elementos.

Na décima quarta aula, explanamos oralmente acerca dos elementos do texto narrativo fazendo uma recapitulação. Nesse momento, propusemos às crianças uma atividade individualizada e informamos que seria gravado em áudio as respostas delas. Os dados dessa atividade estão especificados a seguir, na tabela número onze:

Tabela 11 – Questões orais sobre a fábula A Raposa e o Macaco

Tema da pergunta	Número de Acertos	Total de alunos	% de acertos
Personagens	27	27	100,00
Espaço	22	27	81,48
Tempo: alguns dias	3	27	11,11
Narrador	14	27	74,07
Enredo	20	27	74,07

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora.

A partir das análises das últimas atividades podemos observar que, com um trabalho organizado e sistematizado, é possível que as crianças atinjam a etapa do pensamento mais desenvolvido para esta faixa etária, qual seja, o pensamento por complexos, assumindo um caráter de *pseudoconceito*. A relevância da aquisição do *pseudoconceito* a respeito dos elementos do texto narrativo significa que a criança apropriou muito mais que uma nova informação sobre um conteúdo, ela adquiriu um conhecimento que lhe permitirá uma nova reorganização na estrutura cerebral, ou seja, as funções psicológicas superiores sofrem saltos qualitativos que levam a aprendizagem escolar a uma sequência coerente direcionando o desenvolvimento do aluno que estuda.

A atividade foi concluída e, em seguida, fizemos um momento de despedida e entrega de uma lembrancinha contendo um lápis e uma borracha para cada criança, o que as deixou muito contentes (APÊNDICE Y).

A professora regente fez um relato do período em que desenvolvemos o trabalho (APÊNDICE Z) e os alunos escreveram “cartinhas” de agradecimento às quais respondemos com muito carinho (APÊNDICE A1).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir nossa pesquisa, podemos dizer que o tempo para o estudo de toda a parte teórica bem como para a aplicação das atividades foi relativamente conciso. Entretanto, apesar da limitação do tempo, procuramos mostrar algumas reflexões e resultados das análises das atividades dos alunos e as intervenções acerca dos elementos do texto narrativo. É importante salientar que esses resultados apresentados demonstram a realidade dos alunos do segundo ano de uma escola municipal do noroeste do Paraná especificamente, entretanto, não é exclusividade somente dessa escola porque, de certa forma, ela representa as demais escolas municipais daquela cidade.

Quando nos propusemos a observar a relevância dos conceitos dos elementos da narrativa no processo de alfabetização pensávamos na importância do trabalho com o texto narrativo, bem como a leitura e a produção textual durante a aquisição da escrita.

Podemos concluir que, pelo motivo de que o elemento tempo apresenta um grau maior de dificuldade em identificá-lo por ser algo muito abstrato, as crianças não conseguiram responder com segurança, mas mesmo diante da dificuldade, os dados revelam que ainda houve um percentual de acertos satisfatório para a faixa etária.

Como já foi exposto anteriormente, a intervenção intencional é uma das funções do professor. Essa postura em sala de aula possibilita ao aluno um ambiente de aprendizagem real. Durante todo o período de contato com as crianças foi possível constatar que, sempre que a professora pesquisadora intervia quando elas apresentavam dificuldade em executar a tarefa, essas mesmas crianças se sentiam mais seguras e conseguiam realizar a atividade solicitada.

Com base no objetivo desse trabalho, como já apresentado na introdução, que foi o de compreender como se desenvolvem os conceitos científicos sobre os elementos da narrativa com alunos na fase da alfabetização e desvelar como esses alunos percorrem as etapas desses conceitos, consideramos fundamental que os professores compreendam que a criança é capaz de desenvolver conceitos, sendo a escola o lugar apropriado para a construção do conhecimento e do pensamento, como destacado por Vigotski, Leontiev, Luria e outros pesquisadores. Com essa fundamentação podemos concluir que, a partir das análises das atividades, foi possível observar que as crianças se aproximaram de uma etapa do pensamento mais

desenvolvido, de acordo com sua idade. O trabalho por nós organizado, articulado e mediado possibilitou às crianças alcançarem um grau mais elevado das etapas do pensamento por *complexos* na formação dos conceitos, etapa essa caracterizada de *pseudoconceito*. Esse processo de aquisição dos conceitos da narrativa torna-se relevante devido ao fato de que as crianças se aproximaram da apropriação de um conhecimento elaborado que reorganiza a estrutura das funções psicológicas superiores, contribuindo, assim, para a aprendizagem escolar.

Durante toda a nossa pesquisa procuramos expor, de maneira clara e objetiva, a fundamentação teórica que embasa todo esse trabalho: as etapas do desenvolvimento dos conceitos na criança, estudadas por Vigotski e seus colaboradores, bem como a compreensão do desenvolvimento dos conceitos espontâneos e científicos à luz da Teoria Histórico-Cultural. Com ações metodológicas elaboradas e sistematizadas, esperamos ter conseguido transcender os limites de uma mera descrição dos fatos e expor, objetivamente, os resultados das análises do nosso trabalho que teve como um dos seus objetivos esclarecer a construção do pensamento e da linguagem por meio da formação dos conceitos dos elementos da narrativa. Essa condução à formação dos conceitos exerce a função de subsídio que estimula o desenvolvimento das funções psicológicas superiores das crianças no processo de alfabetização. Assim também almejamos ter esclarecido o objeto deste estudo, qual seja o desenvolvimento das etapas do pensamento por conceitos utilizando os elementos do texto narrativo por meio dos contos de fadas e das fábulas.

Com a finalidade de atender aos objetivos apresentados, a metodologia utilizada perpassa o cunho bibliográfico e o qualitativo, permeada pela coleta de dados no trabalho de campo que busca explicar tais objetivos. Durante todo o processo de coleta de dados foi possível observar que a criança se utiliza da linguagem para organizar suas atividades cotidianas e para relacionar-se com outras crianças, tanto da sua faixa etária quanto de outras idades e também com os adultos.

Durante alguns questionamentos, as crianças recorriam à memória na tentativa de responder às questões utilizando os termos adequados dos elementos da narrativa. Assim, podemos afirmar que nossas observações comprovam que a criança, por si mesma, não atinge os conhecimentos desenvolvidos para a aprendizagem escolar, tais como os elementos do texto narrativo. Todo esse conhecimento que cabe à escola sistematizar e tornar acessível ao aluno deve ser organizado intencionalmente pelo professor, em situações em que aconteça a

aprendizagem por meio da intervenção, possibilitando, assim, à criança, a apropriação da cultura historicamente acumulada pela humanidade.

Propor um trabalho de aquisição dos conceitos dos elementos do texto narrativo para crianças na fase de alfabetização pode parecer ousado, mas a ousadia é uma das características que nos define. Como professora de ensino fundamental há mais de duas décadas sempre acreditamos no potencial da criança e, assim, ir além do que o currículo sugere é algo que acontece constantemente conosco em sala de aula e os resultados sempre têm sido surpreendentes. Acreditamos que o professor, nas situações de ensino com as propostas de aprendizagem organizadas intencional e sistematicamente é quem direciona as ações das crianças, problematizando circunstâncias que orientam o pensamento da criança que, por si só, não estabelece relações com os fenômenos à sua volta. O professor deve entender que a criança é quem deve agir a partir das estratégias e dos procedimentos elaborados, pensados e propostos pelo professor. Assim, acreditamos que as ações intencionais no ensino fundamental devem ser permeadas constantemente pelas intervenções do professor para que, além de trabalhar os conteúdos propostos no currículo, o conhecimento possa sempre ser ofertado além do que o estipulado, contribuindo, assim, para que o desenvolvimento das funções psíquicas da criança se potencialize de modo a não estabelecer limites para a aquisição do conhecimento desde o início da sua trajetória como estudante. Dessa forma, almejamos que nossa proposta venha contribuir para que, principalmente na fase da alfabetização da educação pública do nosso país, o professor percorra novos caminhos com maior segurança rumo à real aprendizagem em sala de aula sem estabelecer fronteiras para a aquisição do conhecimento acumulado historicamente pela humanidade.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Vera. Ler é para cima! *In*: AGUIAR, Vera *et al.* **Catálogo da exposição comemorativa de 15 anos da Editora Projeto**. Porto Alegre: Projeto, 2007.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016.

BALDI, Elizabeth. **Leitura nas séries iniciais**: uma proposta para formação de leitores de literatura. Porto Alegre: Projeto, 2009.

BARTHES, Roland *et al.* **Novas perspectivas em comunicação**: introdução à análise estrutural da narrativa. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1976.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução. Brasília, DF, 1997a.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa. Brasília, DF, 1997b.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Letramento e alfabetização – implicações para a educação infantil. *In*: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral (org.). **O mundo da escrita no universo da pequena infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. p. 47- 63.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1994.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa. **Relações entre família e escola e suas implicações de gênero**. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n110/n110a06.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2018.

COLOMER, Teresa. **A formação do leitor literário**. São Paulo: Editora Global, 2003.

COLOMER, Teresa; CAMPS, Anna. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Tradução de: Fátima Murad. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

COPEs, Regina Janiaki. **Políticas públicas de incentivo à leitura**: um estudo do projeto “Literatura em minha casa”. 2007. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2007. Disponível em: http://www.bicen-tede.uepg.br/tde_arquivos/4/TDE-2008-03-25T183201Z-126/Publico/Regina%20copes.pdf. Acesso em: 8 abr. 2017.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Literatura infantil teoria e prática**. São Paulo: Ática, 1998.

DICIONÁRIO do Aurélio: **significado de antropoide**. 2018. Disponível em: <https://dicionariodoaurelio.com/antropoide>. Acesso em: 15 abr. 2018.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?**: um estudo crítico comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FRANCIOLI, F. A. S. **Contribuições da perspectiva histórico-cultural para a alfabetização nas séries iniciais do ensino**. 2012. 226 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, 2012.

GANCHO, Cândida Vilares. **Como analisar narrativas**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2003.

KATO, Mary. No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. 5. ed. Campinas, SP: Pontes, 1989.

LEFFA, Vilson J. **Aspectos da leitura**. Porto Alegre: Sagra, 1996.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LOPES, Anelys. **Ensino médio**. Sistema Positivo de Ensino: Livro didático. Curitiba: Positivo, 2015. v. 2.

LURIA, Alexander R. **Pensamento e linguagem**: as últimas conferências de Luria. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

_____. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKI, Lev S.; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 10. ed. São Paulo: Ícone, 2010. p. 150-166,

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

MELLO, Suely Amaral. A literatura infantil e a formação da atitude leitora nas crianças pequenas. In: CHAVES, Marta *et al.* **Práticas pedagógicas e literatura infantil**. Maringá: Eduem, 2011a. p. 41-51

_____. Ensinar e aprender a linguagem escrita na perspectiva histórico-cultural. **Psicologia Política**, São Paulo, v.10, n. 20, p. 329-343, jul./dez. 2011b.

_____. A apropriação da escrita como um instrumento cultural complexo. In: MENDONÇA, S. G. L.; MILLER, S. (org.) **Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2006. p. 339

MENEGASSI, Renilson José (org.). **Leitura e ensino**: formação de professores - EAD. Maringá: Eduem, 2010.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos. Literatura: leitura de mundo, criação de palavras. *In*: YUNES, Eliana (org.). **Pensar a leitura**: complexidade. São Paulo: Loyola, 2002. p. 26-32.

REGO, Lúcia Lins Browne. **Literatura infantil**: uma nova perspectiva da alfabetização na pré-escola. São Paulo: FTD, 1994.

SANTOS, Fábio Cardoso dos; MORAES, Fabiano. **Alfabetizar letrando com a literatura infantil**. São Paulo: Cortez, 2014.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **O ato de ler**: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SILVA, Rosa Maria Graciotto. Literatura para crianças: a narrativa. *In*: MENEGASSI, Renilson José (org.). **Leitura e ensino**. 2. ed. Maringá: Eduem, 2010. cap. 5, p. 109-128.

SIQUEIRA, João Hilton Sayeg de. **Organização textual da narrativa**. São Paulo: Seelinute, 1992.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. 17. ed. São Paulo: Ática, 2000.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

YUNES, Eliana. **Tecendo um leitor**: uma rede de fios cruzados. Curitiba: Aymar, 2009.

APÊNDICES

APÊNDICE A

A HISTÓRIA DE CHAPEUZINHO VERMELHO ESTÁ FORA DE ORDEM. RECORTE E COLE NA ORDEM EM QUE OS FATOS ACONTECERAM.



A VOVÓ DE CHAPEUZINHO MORAVA NO MEIO DA FLORESTA.

CHAPEUZINHO RESOLVEU LEVAR UMA CESTA COM DOCES E BOLOS PARA SUA VOVÓ.

A MÃE DE CHAPEUZINHO DISSE A ELA QUE ERA PARA TER MUITO CUIDADO PELO CAMINHO.

O LOBO MAU VIU CHAPEUZINHO NA FLORESTA E FOI CORRENDO PARA A CASA DA VOVÓ.

O LOBO MAU QUERIA COMER A VOVÓ E A CHAPEUZINHO.

O CAÇADOR MATOU O LOBO MAU E SALVOU A CHAPEUZINHO E SUA VOVÓ.

APÊNDICE B



CHAPEUZINHO VERMELHO

QUEM CONTA A HISTÓRIA ?

CHAPEUZINHO / O LOBO

A MÃE / A VOVÓ

O CAÇADOR / OS AUTORES

TIA LÚCIA

NARRADOR

QUEM PARTICIPA DA HISTÓRIA ?

A CHAPEUZINHO

A MÃE

O LOBO

A VOVÓ

OS CAÇADORES

OS CACHORROS

PERSONAGENS

ONDE A HISTÓRIA ACONTECE ?

NA FLORESTA

NA CASA DA MAMÃE

NA CASA DA VOVÓ

NO CAMINHO DO RIO

NO CAMINHO DA FLORESTA

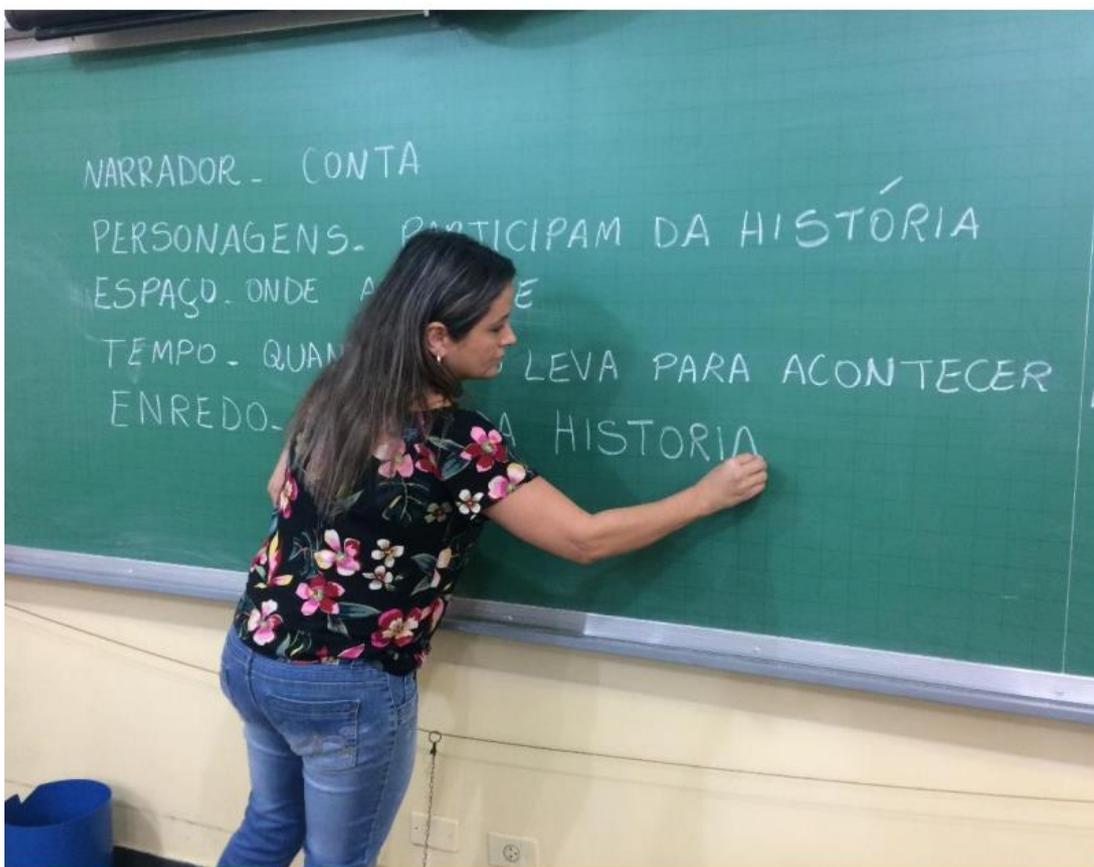
ESPAÇO

QUANTO TEMPO LEVA PARA A
HISTÓRIA ACONTECER ?

50 MINUTOS

UM DIA

TEMPO



APÊNDICE C

VOCÊ DEVERÁ DESENHAR OS PERSONAGENS E O ESPAÇO ONDE A HISTÓRIA "CHAPÉUZINHO VERMELHO" ACONTECE.



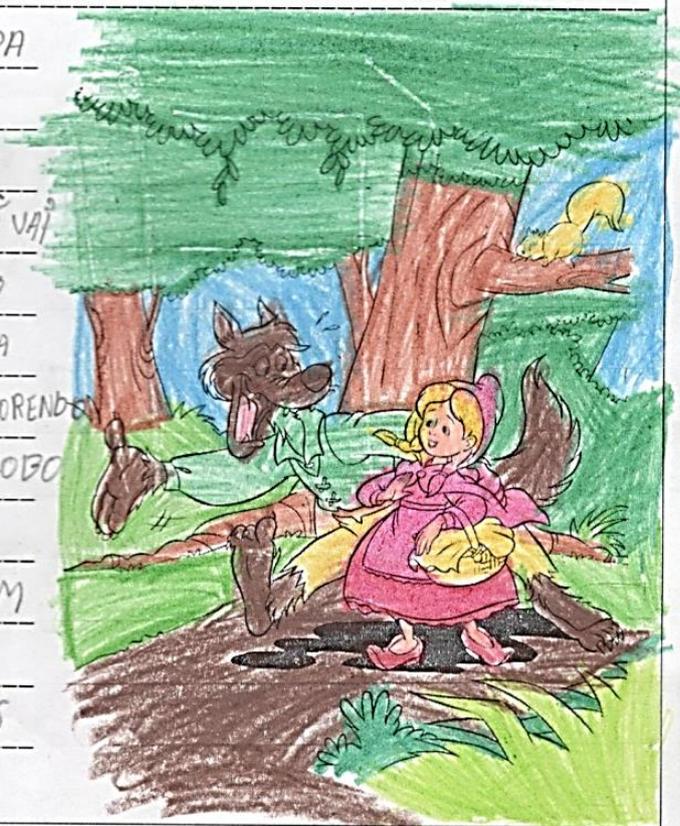
VOCÊ DEVERÁ DESENHAR OS PERSONAGENS E O ESPAÇO ONDE A HISTÓRIA "CHAPÉUZINHO VERMELHO" ACONTECE.



APÊNDICE D

ESCREVA COM SUAS PALAVRAS A HISTÓRIA DA CHAPEUZINHO VERMELHO.

ERA UMA VEZ UMA MENINA CHAMADA CHAPEUZINHO VERMELHO
 EM SUA CASA SUA MÃE FAZ QUE SUA VOVÓ ESTAVA DOENTE DE MAIS
 DAÍ SUA MÃE RESOLVEU FALAR PARA ELA LEVAR VOCÊS PARA SUA VOVÓ
 ENTÃO SUA MÃE DE CHAPEUZINHO VERMELHO
 FAZ QUE NÃO ELA PARA ELA IR PELO CAMINHO DA FLORESTA
 MAS CHAPEUZINHO VERMELHO TEIMOSA FOI PELO CAMINHO
 DA FLORESTA VOU PASEAR PELO CAMINHO DA FLORESTA
 VOU PASEAR PELO CAMINHO DA FLORESTA VOU PASEAR PELO CAMINHO DA
 FLORESTA DAÍ O LOBO ESCUTIU DAÍ O LOBO SAIU CORRENDO PARA ELA
 E FAZ QUE ELA O ANJO DA
 FLORESTA E CHAPEUZINHO
 VERMELHO ACREDITO
 E O LOBO FAZ ANDE VOCÊ VAI
 DAÍ CHAPEUZINHO VERMELHO
 DIZ QUE IA NA CASA DE SUA
 VOVÓ ENTÃO O LOBO FOCORRENDO
 PARA CASA DA VOVÓ DAÍ O LOBO
 SEGOU NA CASA DA VOVÓ
 DAÍ O LOBO BATEU EM
 SUA PORTA DAÍ A VOVÓ DIZ
 QUEM É O LOBO FAZ EM VÓS
 FINA E A VOVÓ ACREDITO



EFALO ABRE A PORIA E U LOBO ABRI A PORIA EU AVÓ

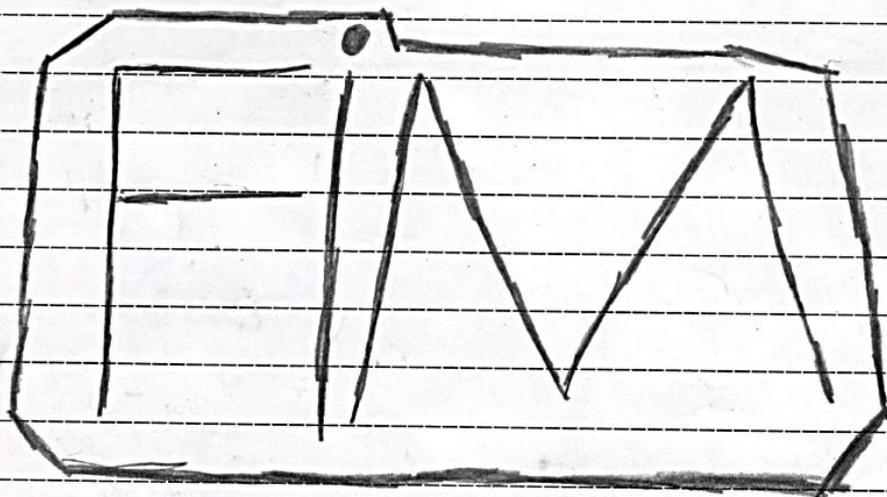
FICO GRITANDO DISPELADA DAI O LOBO EMGULIU AVÓ

E ACHAPEU LINGHO VERMELHO CHEGO

E U LOBO CIVISTIU A ROPA DA VOVÓ FA CHAPEU LINGHO
VERMELHO DICE VOVÓ PORQUE ESE OZHO TÁ GAO DE
PARA TIVER MELHOR MINHA NETIMNHA

E PORQUE ESA REINHA TAO GAO DE PARA TIOVIMEZHO
MINHA NETINHA IESA NARIS TAO GAO DE PARA TEEERAR
LHOR IESA BOCA TAO GAO DE AMINHANETINI PARA TICOMER

A SOCO RRO CHOCORRO CHOCORRO EO CACHADOR
ESCUOTU EOS CACHADOR SAIU COREMDO E MAJO U LOBO
ERACO AVÓ DA BARRIGADO LOBO



APÊNDICE E

VOCÊ DEVERÁ DESENHAR OS PERSONAGENS E O ESPAÇO ONDE A HISTÓRIA "CHAPEUZINHO VERMELHO" ACONTECE.



VOCÊ DEVERÁ DESENHAR OS PERSONAGENS E O ESPAÇO ONDE A HISTÓRIA "CHAPEUZINHO VERMELHO" ACONTECE.



APÊNDICE F**CHAPEUZINHO VERMELHO**

ERA UMA VEZ UMA MENINA CHAMADA CHAPEUZINHO VERMELHO. UM DIA SUA MÃE PEDIU A ELA QUE FOSSE ATÉ A CASA DA VOVÓ LEVAR UMA CESTA COM DOCES, BOLOS E FRUTAS PORQUE A VOVÓ ESTAVA DOENTE.

SUA MÃE DISSE QUE ERA PARA ELA IR PELO CAMINHO MAIS LONGO PORQUE NO CAMINHO DA FLORESTA TINHA UM LOBO MUITO MAU.

A MENINA DESOBEDECEU À MÃE E FOI PELO CAMINHO DA FLORESTA. ELA ENCONTROU O LOBO QUE, AO DESCOBRIR QUE ELA ESTAVA INDO PARA A CASA DA VOVÓ, SAIU CORRENDO E CHEGOU LÁ PRIMEIRO. O LOBO ENGOLIU A VOVÓ, VESTIU AS ROUPAS DELA E DEITOU NA CAMA ESPERANDO A CHAPEUZINHO VERMELHO.

QUANDO A MENINA CHEGOU E VIU QUE A VOVÓ ESTAVA MUITO DIFERENTE, DESCOBRIU QUE ERA O LOBO, FICOU MUITO ASSUSTADA, SAIU CORRENDO E GRITANDO PEDINDO POR SOCORRO.

NAQUELE MOMENTO, UM CAÇADOR QUE PASSAVA ALI POR PERTO, OUVIU OS GRITOS, ENTROU NA CASA, MATOU O LOBO MAU, ABRIU A BARRIGA DO BICHO E SALVOU A VOVÓ. AS DUAS FICARAM MUITO FELIZES E AGRADECERAM AO CAÇADOR.

TEXTO ADAPTADO POR LUMICA

APÊNDICE G

VOCÊ ESTUDOU QUE A HISTÓRIA É UMA NARRATIVA E QUE OS ELEMENTOS DA NARRATIVA SÃO: O ENREDO, O ESPAÇO, O TEMPO, OS PERSONAGENS E O NARRADOR.

RESPONDA DE ACORDO COM A HISTÓRIA "CHAPEUZINHO VERMELHO":

1- QUEM É A PERSONAGEM PRINCIPAL?

CHAPEUZINHO VERMELHO

2- QUEM SÃO AS OUTRAS PERSONAGENS QUE APARECEM NA HISTÓRIA?

LOBO, VOVÓ, CASADOR, MÃE.

4- QUAL É O ESPAÇO ONDE ACONTECE A HISTÓRIA?

CASA DA MÃE, FLORESTA, CASA DA VOVÓ.

5- O NARRADOR PARTICIPA OU SÓ CONTA A HISTÓRIA?

O NARRADOR SÓ CONTA A ESTÓRIA.

6- QUAL É O TEMPO DA HISTÓRIA?

DE MORA DE MANHÃ ATÉ TARDE.

7- QUAL É O ENREDO DA HISTÓRIA?

UMA MENINA DESOBEDIENTE.

APÊNDICE H

OS TRÊS PORQUINHOS

ERA UMA VEZ TRÊS PORQUINHOS:
PRÁTICO, O MAIS VELHO E TRABALHADOR,
SEU IRMÃO HEITOR ERA MÚSICO,
E CÍCERO O CAÇULA, UM RONCADOR!

CADA UM FEZ SUA CASA:
CÍCERO SÓ PALHAS ENTRELAÇOU.
HEITOR MADEIRAS E MARTELADAS,
PRÁTICO TIJOLOS E CIMENTO USOU!

CUIDADO, PORQUINHOS, O LOBO VAI CHEGAR!
E TODAS AS CASAS VAI SOPRAR!
FUUUU FUUUU FUUUU FUUUU FUUUU

A CASA DE PALHAS FOI PELOS ARES,
A CASA DE MADEIRA TAMBÉM VOOU.
SÓ RESTOU A CASINHA DE TIJOLOS
QUE TODOS OS PORQUINHOS ABRIGOU!

GRANDE FESTA NA FLORESTA,
O LOBO DESPENCOU NO CALDEIRÃO (TIBUM)
QUEIMOU SEU RABO E FUGIU DEPRESSA.
NÃO VOLTA NUNCA NÃO!

QUEM TEM MEDO DO LOBO MAU,
DO LOBO MAU, DO LOBO MAU,
QUEM TEM MEDO DO LOBO MAU,
LA, LA, LA, LA, LA, LA.

MÚSICA ADAPTADA POR LUMICA

APÊNDICE I



NARRADOR - SÓ CONTOU
PERSONAGENS - CÍCERO,
HEITOR, PRÁTICO E O LOBO
ESPAÇO - FLORESTA
TEMPO - BASTANTE DIAS

APÊNDICE J

OS TRÊS PORQUINHOS

CONTAM QUE ANTIGAMENTE, NO TEMPO EM QUE PORCO VIVIA COMO GENTE, MORAVAM TRÊS PORQUINHOS: CÍCERO, HEITOR E PRÁTICO.

A VIDA PARA ELES ERA PURA ALEGRIA. UM DIA, RESOLVERAM CONSTRUIR SUAS CASAS POIS DESCOBRIRAM QUE ALI POR PERTO VIVIA UM LOBO.

ENTÃO, SAÍRAM OS TRÊS CAMINHANDO PELA FLORESTA A PROCURA DE UM LUGAR PARA CONSTRUIR SUAS CASINHAS. PELO CAMINHO ELES IAM CANTANDO UMA CANÇÃO:

QUEM TEM MEDO DO LOBO MAU,
DO LOBO MAU, DO LOBO MAU,
QUEM TEM MEDO DO LOBO MAU,
LA, LA, LA, LA, LA, LA.

CÍCERO, JÁ CANSADO DE ANDAR, ENCONTROU PALHAS PELO CAMINHO E RESOLVEU CONSTRUIR SUA CASA ALI MESMO. ELE DISSE AOS IRMÃOS:

_ VOU CONSTRUIR MINHA CASA DE PALHA E ASSIM TEREI MAIS TEMPO PARA DORMIR.

HEITOR E PRÁTICO CONTINUARAM CAMINHANDO ATÉ QUE, ALI PERTO DA CASA DE CÍCERO, HEITOR ENCONTROU ALGUMAS MADEIRAS E RESOLVEU CONTRUIR SUA CASA DE MADEIRA. ELE DISSE AO SEU IRMÃO:

- VOU CONSTRUIR MINHA CASA DE MADEIRA POIS QUERO TER UMA CASA BEM BONITA E SEM GASTAR MUTI TEMPO, ASSIM PODEREI VOLTAR A CANTAR.

PRÁTICO ERA MUITO RESPONSÁVEL E, PREOCUPADO COM SEUS IRMÃOS MAIS NOVOS, NÃO QUIS FICAR LONGE DELES E, RESOLVEU ENTÃO, CONTRUIR SUA CASA ALI MEMSO, PERTO DOS IRMÃOS. ELE DISSE A CÍCERO E A HEITOR:

_ EU QUERO UMA CASA SEGURA POR ISSO VOU CONSTRUIR A MINHA CASA DE TIJOLOS.

PRÁTICO TRABALHO DURANTE DIAS NA CONSTRUÇÃO DE SUA CASA DE TIJOLOS ENQUANTO CÍCERO SÓ DORMIA E HEITOR SÓ CANTAVA.

ACONTECE QUE O LOBO QUE ESTAVA SEMPRE FAMINTO, SENTIU O CHEIRO DOS PORQUINHOS E SAIU A PROCURA DELES CANTANDO:

EU SOU O LOBO MAU,
O LOBO MAU, O LOBO MAU
EU PEGO OS PORQUINHOS
PRA FAZER MINGAU.

HOJE ESTOU CONTENTE,
VAI HAVER FESTA
POIS TENHO TRÊS PORQUINHOS
PARA ENCHER A MINHA PANÇA.

DE REPENTE, O LOBO AISTOU A CASINHA DE PALHA FOI ATÉ LÁ E DISSE BATENDO NA PORTA:

_ PORQUINHO, PORQUINHO ABRA ESSA PORTA!

_ VÁ EMBORA, SEU LOBO, EU NÃO VOU ABRIR A PORTA!

O LOBO, ENTÃO, ENCHEU O PEITO DE AR, SOPROU E A CASA DE PALHA FOI PELOS ARES.

CÍCERO FUGIU BEM DEPRESSA PARA A CASA DE HEITOR E, RAPIDAMENTE, TRANCARAM A PORTA. O LOBO QUE VINHA CORRENDO ATRÁS DE CÍCERO, FALOU:

_ OBA! AGORA TEREI DOIS PORQUINHOS PARA ENCHER A MINHA PANÇA! ABRAM A PORTA! SE NÃO ABRIREM EU VOU SOPRAR!

COMO OS PORQUINHOS NÃO ABRIRAM A PORTA, O LOBO SOPROU FORTE E A CASINHA DE MADEIRA VOOU PELOS ARES.

OS DOIS PORQUINHOS, COM MUITO MEDO, SAÍRAM CORRENDO E FORAM PEDIR AJUDA AO IRMÃO PRÁTICO. PRÁTICO ABRIU A PORTA PARA OS IRMÃO E, RAPIDAMENTE, TRANCOU TODA A CASA.

QUANDO O LOBO CHEGOU GRITANDO PARA QUE ABRISSEM A PORTA, PRÁTICO DISSE QUE NÃO ABRIRIA. ENTÃO, O LOBO FURIOSO, DISSE:

_ JÁ QUE VOCÊS NÃO VÃO ABRIR A PORTA, EU VOU SOPRAR E ASSIM TERERI TRÊS PORQUINHOS PARA SABOREAR!

NOVAMENTE O LOBO ENCHEU BEM O PEITO DE AR E SOPROU MUITO FORTE, MAS, DESSA VEZ, NADA ACONTECEU. ELE FICOU MUITO BRAVO E SOPROU MAIS UMA VEZ, MAS NÃO CONSEGUIU DERRUBAR A CASINHA DE TIJOLOS.

ENTÃO, O LOBO SUBIU NO TELHADO E, AO TENTAR ENTRAR PELA CHAMINÉ, ELE CAIU DENTRO DE UM CALDEIRÃO COM ÁGUA QUENTE E SAIU CORRENDO DESESPERADO E, A PARTIR DAQUELE DIA, NINGUÉM MAIS VIU O LOBO MAU POR ALI.

OS PORQUINHOS, MUITO FELIZES, CANTARAM UMA LINDA CANÇÃO JUNTO COM OS OUTROS ANIMAIS DA FLORESTA:

QUEM TEM MEDO DO LOBO MAU,
DO LOBO MAU, DO LOBO MAU?!
QUEM TEM MEDO DO LOBO MAU,
DO LOBO MAU, DO LOBO MAU?!
HÁ, HÁ, HÁ, HÁ, HÁ

TEXTO ADAPTADO POR LUMICA

APÊNDICE K

VOCÊ ESTUDOU QUE A HISTÓRIA É UMA NARRATIVA E QUE OS ELEMENTOS DA NARRATIVA SÃO: O ENREDO, O ESPAÇO, O TEMPO, OS PERSONAGENS E O NARRADOR.

RESPONDA DE ACORDO COM A HISTÓRIA "OS TRÊS PORQUINHOS":

1- QUEM É A PERSONAGEM PRINCIPAL?

os três porquinhos praticos viveu isto

2- QUEM SÃO AS OUTRAS PERSONAGENS QUE APARECEM NA HISTÓRIA?

o lobo mau

3- QUAL É O ESPAÇO ONDE ACONTECE A HISTÓRIA?

na floresta e nas casinha dos porquinhos

4- O NARRADOR PARTICIPA OU SÓ CONTA A HISTÓRIA?

só conta

5- QUAL É O TEMPO DA HISTÓRIA?

muitos dia

6- QUAL É O ENREDO DA HISTÓRIA?

*os porquinhos construiu três casinha de lobo derreu
boa a albalha e a madeira de ricard mora
do na casa de tijolo e o lobo não conseguiu pega eles*

APÊNDICE L

ESCREVA CONTANDO COM SUAS PALAVRAS A HISTÓRIA DOS TRÊS PORQUINHOS.

as três porquinhos
 Era uma vez três porquinhos que resolveram
 fazer as casinhas na floresta mas o lobo
 mal vivia na floresta e viu as casinha
 dos porquinhos e sapou e sapou a casinha de
 palha e caiu tudo e porquinhos foi correndo
 para casa da outra porquinhos que era de
 pal e lobo sapou mas forte e casinha
 caiu também os dois porquinhos foram para
 a casinha de tijolo e o lobo não
 conseguiu derrubar o lobo sapou mas
 forte mas não conseguiu derrubar a casinha
 de tijolos e o lobo subiu
 nas casinha de tijolos e
 caiu na chaminés de água
 quente e o lobo saiu
 correndo pela floresta e



somou e os porquinhos ficaram contentes
 muito felizes quem tem medo do lobo mal
 lobo mal fim.

APÊNDICE M

Branca de Neve

(Um conto de fadas dos Irmãos Grimm)

Há muito e muito tempo, bem no meio do inverno, quando os flocos de neve caíam do céu leves como plumas, uma rainha estava sentada costurando junto a uma janela com esquadrias de ébano. Costurava distraída, olhando os flocos de neve que caíam lá fora e, por isso, espetou o dedo com a agulha e três gotas de sangue caíram na neve. Aquele vermelho em cima do branco ficou tão bonito que ela pensou: "Eu queria ter um neném assim, que fosse branco como a neve, vermelho como o sangue e negro como a madeira da moldura desta janela."

Algum tempo depois, ela teve uma filha, que era branca como a neve, vermelha como o sangue e tinha cabelos negros como o ébano. Deram a ela o nome de Branca de Neve, mas, quando ela nasceu, a rainha morreu.

Um ano mais tarde, o rei casou de novo. A nova rainha era linda, mas muito orgulhosa e prepotente; tão vaidosa que não podia suportar a ideia de que alguém pudesse ser mais bonita do que ela. Tinha um espelho mágico e gostava de se olhar nele e perguntar:

- Espelho, espelho, vem já e me diz, quem é a mais linda de todo o país?

E o espelho respondia:

- Senhora Rainha, tu és a mais linda de todo o país.

Então ela ficava satisfeita, porque sabia que o espelho dizia sempre a verdade. Mas, à medida que Branca de Neve crescia, ia ficando cada vez mais bonita e, quando tinha sete anos, já era tão bela quanto o dia e mais bonita do que a própria rainha. Um dia, quando a rainha perguntou ao espelho:

- Espelho, espelho, vem já e me diz, quem é a mais linda de todo o país?

O espelho respondeu:

- Senhora Rainha, tu és a mais linda que está aqui, mas Branca de Neve é mil vezes mais linda que todas as lindas que há por aí.

A rainha engoliu em seco, ficou amarela e verde de inveja. Cada vez que ela olhava para Branca de Neve, depois disso, tinha tanto ódio dela que seu sangue até fervia no peito. A inveja e o orgulho cresceram como ervas daninhas dentro do coração da rainha até que ela não conseguia ter um momento de sossego, nem de noite nem de dia. Finalmente, mandou chamar um caçador e disse:

- Suma com essa menina da minha frente. Quero que você a leve para o fundo da floresta e a mate. Para provar que você fez mesmo isso, traga-me os pulmões e o fígado dela.

O caçador obedeceu. Levou a menina para a floresta, mas, quando puxou seu facão de caça e se preparava para atravessar o coração inocente de Branca de Neve, ela começou a chorar e disse:

- Por favor, querido caçador, deixe-me viver. Eu fujo para o fundo do mato e nunca mais volto para casa...

Ela era tão bonita que o caçador ficou com pena e disse:

- Está bem, menina, pobre coitada. Fuja!

Mas, para si mesmo, pensou: "Num instante os animais selvagens vão devorá-la." Porém, como nesse caso não era ele mesmo quem ia matar a criança, isso já tirava um peso enorme de cima dele. Logo depois, um filhote de javali saiu correndo do mato. O caçador meteu a faca nele, tirou os pulmões e o fígado e os levou para a rainha, como prova de que tinha cumprido sua missão.

A malvada mandou o cozinheiro salgar e assar esses miúdos e comeu tudo, certa de que estava comendo os pulmões e o fígado de Branca de Neve.

Enquanto isso, a pobre menina estava sozinha no meio da grande floresta. Apavorada, ela se assustava com todas as folhas das árvores e não sabia para onde ir. Começou a correr. Correu, correu, por cima de pedras afiadas e pelo meio de moitas de espinhos e os animais ferozes passavam por ela sem fazer mal nenhum. Correu enquanto as pernas aguentaram até que, finalmente, pouco antes de anoitecer, avistou uma casinha e entrou nela para descansar.

Lá dentro tudo era pequenininho, mas limpo de fazer gosto. A mesa estava posta com uma toalha branca e sete pratinhos, cada um com sua faca, seu garfo, sua colher e sete canequinhas. Do outro lado, junto à parede, havia sete caminhas enfileiradas, cobertas por lençóis brancos imaculados. Branca de Neve estava morrendo de fome e sede, mas não queria comer a comida toda de ninguém, por isso comeu um pouquinho de pão e de legumes de cada prato e bebeu um gole de vinho de cada caneca. Depois estava tão cansada que resolveu se deitar em uma das camas, mas nenhuma servia exatamente para ela - algumas eram compridas demais, outras eram curtas demais, até que a sétima era do tamanho perfeito. Resolveu ficar por ali, rezou suas orações e caiu no sono.

Quando já estava bem escuro, chegaram os donos da casa. Eram sete anões que, todos os dias, iam para as montanhas minerar prata, com suas pás e picaretas. Acenderam suas sete velinhas e, quando tudo ficou iluminado, eles perceberam que alguém tinha estado por ali, porque algumas coisas estavam fora do lugar. O primeiro disse:

- Quem sentou na minha cadeira?

E o segundo:

- Quem comeu no meu prato?

E o terceiro:

- Quem deu uma dentada no meu pão?

E o quarto:

- Quem andou beliscando os meus legumes?

E o quinto:

- Quem usou o meu garfo?

E o sexto:

- Quem cortou com minha faca?

E o sétimo:

- Quem bebeu na minha caneca?

Depois, o primeiro olhou em volta e viu que a cama dele estava amassada, como se tivesse uma coisa cavada no meio e perguntou:

- Quem deitou na minha cama?

Os outros vieram correndo e gritaram:

- Alguém deitou na minha cama também!

Mas quando o sétimo olhou para a cama dele, viu que Branca de Neve ainda estava deitada lá, dormindo. Chamou os outros, que chegaram num instante. Começaram a gritar muito espantados, foram buscar as velas e as levantaram bem alto por cima de Branca de Neve:

- Deus do céu! - gritaram - Deus do céu! Que menina tão linda!

Ficaram tão maravilhados com ela que nem a acordaram, mas deixaram que ela continuasse dormindo na caminha. O sétimo anão dormiu com seus companheiros, uma hora com cada um e depois a noite já tinha acabado.

Na manhã seguinte, Branca de Neve acordou e, quando viu os sete anões, levou um susto. Mas eles foram muito simpáticos, com um jeito amigo e perguntaram:

- Qual é o seu nome?

- Meu nome é Branca de Neve - respondeu ela.

- Como é que você veio parar na nossa casa? - os anões quiseram saber.

Então ela contou a eles tudo o que tinha acontecido, como a madrasta queria matá-la, como o caçador poupou a vida dela, como ela tinha caminhado o dia todo até que, finalmente, encontrou a casinha deles. Os anões disseram:

- Se você tomar conta de nossa casa, cozinhar para nós, fizer as camas, lavar, costurar e cerzir as nossas roupas e deixar tudo bem limpinho e arrumado sempre, pode ficar morando conosco e nunca vai lhe faltar nada.

- Que bom! - disse Branca de Neve - Eu ia adorar...

E foi assim que ela ficou tomando conta da casa. Todas as manhãs eles saíam para a montanha, para garimpar ouro e prata e, todas as noites, voltavam para casa e ela tinha que ter feito o jantar. Mas ela passava o dia todo sozinha e os bondosos anões acharam bom avisar:

- Muito cuidado com sua madrasta. Ela vai descobrir logo que você está aqui. Não deixe ninguém entrar nunca.

Pois bem, a rainha que pensava ter comido os pulmões e o fígado de Branca de Neve, agora tinha certeza de que era a mais bonita do lugar. Foi até diante do espelho e perguntou:

- Espelho, espelho, vem já e me diz, quem é a mais linda de todo o país?

E o espelho respondeu:

- Senhora Rainha, tu és a mais linda que está aqui, mas Branca de Neve, que já foi-se embora com os sete anões, na montanha onde mora, é mil vezes mais linda que todas as lindas que há por aí.

A rainha engoliu em seco. Como ela sabia que o espelho não mentia nunca, compreendeu que o caçador a enganara e que Branca de Neve ainda estava viva. Ficou então pensando sem parar, imaginando que jeito podia dar para matar a menina, porque ela tinha que ser a mulher mais linda do mundo, Se não fosse dessa forma, a inveja não ia deixá-la em paz. Afinal, acabou fazendo um plano. Sujou o rosto todo e se vestiu como se fosse uma velha vendedora ambulante, para que

ninguém pudesse reconhecê-la. Com esse disfarce, atravessou as sete montanhas até a casa dos sete anões, bateu na porta e anunciou:

- Belas coisas para vender! Quem quer comprar? Bonito e barato!

Branca de Neve olhou pela janela e perguntou:

- Bom dia, minha boa velhinha, que é que a senhora tem para vender?

- Corpetes lindos, de todas as cores - respondeu ela. E estendeu um corpete brilhante e tecido em seda colorida.

"Esta senhora tem um ar tão honesto," pensou Branca de Neve, "não pode fazer mal se eu deixar que ela entre..." Por isso, abriu a porta e comprou o belo corpete.

- Minha filha, você está toda desarrumada! - disse a velha - Venha cá, deixe que eu dê o laço direito...

Sem desconfiar de nada, Branca de Neve se aproximou dela e deixou que a velha a vestisse e amarrasse o corpete novo. Mas ela teve um gesto tão rápido e apertou tanto o cadarço do colete, que Branca de Neve ficou sem fôlego e caiu como se tivesse morrido.

- Muito bem, - disse a rainha - agora você não é mais a mais linda do mundo.

E foi embora correndo. Um pouco mais tarde, quando caiu a noite, os sete anões voltaram para casa. Ficaram horrorizados ao ver sua adorada Branca de Neve caída no chão! Ela estava tão imóvel que eles pensaram que ela estivesse morta. Levantaram-na com cuidado e, quando viram que a roupa estava apertada demais, cortaram o corpete. Com isso, ela respirou um pouquinho e, bem devagar, foi voltando à vida. Quando os anões ouviram o que tinha acontecido, disseram:

- É claro que essa velha vendedora era a rainha malvada e mais ninguém. Você tem que ser mais cuidadosa e não pode deixar ninguém entrar em casa.

Quando a malvada chegou em casa, foi direto para a frente do espelho perguntar:

- Espelho, espelho, vem já e me diz, quem é a mais linda de todo o país?

E o espelho respondeu, como sempre:

- Senhora Rainha, tu és a mais linda que está aqui, mas Branca de Neve, que já foi-se embora com os sete anões, na montanha onde mora, é mil vezes mais linda que todas as lindas que há por aí.

Quando ouviu isso, a rainha sentiu um aperto tão grande no peito que parecia que o sangue ia ferver, pois compreendeu que Branca de Neve ainda estava viva.

- Mas não faz mal... - disse - Desta vez vou pensar em alguma coisa que vai mesmo destruir você de uma vez por todas...

Com a ajuda de uns encantamentos mágicos que conhecia, fez um pente envenenado.

Depois se disfarçou de novo, como se fosse outra velhinha. E, mais uma vez, atravessou as sete montanhas até a casa dos sete anões, bateu na porta e disse:

- Belas coisas para vender! Quem quer comprar? Bonito e barato!

Branca de Neve olhou pela janela e disse:

- Vá embora! Não posso deixar ninguém entrar.

- Mas você pode olhar, não pode? - perguntou a velha, mostrando o pente.

A menina gostou tanto dele que esqueceu de tudo e abriu a porta.

Combinaram o preço e aí a velha disse:

- Agora eu vou pentear você direitinho.

Sem desconfiar de nada, Branca de Neve ficou bem quieta, deixando que a velha a pentear, mas, assim que o pente tocou seu cabelo, o veneno fez efeito e ela caiu desmaiada, como se estivesse morta.

- Aí está, minha beleza, - disse a malvada - agora vai ser o seu fim.

E foi-se embora. Mas, felizmente, a noite já vinha caindo e logo os anões chegaram em casa. Quando viram Branca de Neve caída no chão como se estivesse morta, imediatamente desconfiaram da madrasta. Examinaram Branca de Neve com cuidado e encontraram o pente envenenado. Assim que o arrancaram dos cabelos dela, a menina despertou e contou como tudo tinha acontecido. Mais uma vez, eles avisaram que ela precisava ter cuidado e não devia abrir a porta para ninguém. Quando a rainha chegou ao castelo, foi direto para o espelho e perguntou:

- Espelho, espelho, vem já e me diz, quem é a mais linda de todo o país?

O espelho respondeu do mesmo jeito que antes:

- Senhora Rainha, tu és a mais linda que está aqui, mas Branca de Neve, que já foi-se embora com os sete anões, na montanha onde mora, é mil vezes mais linda que todas as lindas que há por aí.

Quando ouviu o espelho dizer isso, ela tremeu e se sacudiu de raiva, gritando:

- Branca de Neve tem que morrer! Mesmo que isto custe a minha própria vida.

Então ela foi até um quarto secreto e isolado onde ninguém entrava, nem se sabia que existia e fez uma maçã muito venenosa. Tinha um aspecto tão bonito por fora, branca com faces vermelhas, que qualquer pessoa que a visse ia querer comer. Mas qualquer um que comesse um pedacinho ia morrer. Quando a maçã ficou pronta, ela sujou bem o rosto e se disfarçou de camponesa. E, mais uma vez, atravessou as sete montanhas até a casa dos sete anões. Bateu na porta e Branca de Neve pôs a cabeça para fora da janela.

- Não posso deixar ninguém entrar. Os anões não querem.

- Não faz mal - disse a camponesa - eu só quero me livrar dessas maçãs. Tome. Eu lhe dou uma de presente.

- Não posso - disse Branca de Neve - não posso aceitar nada.

- Você está com medo de que esteja envenenada? - perguntou a velha - Bobagem... Veja, vou cortar a maçã pelo meio. Você fica com a banda vermelha e eu fico com a banda branca.

Mas a maçã tinha sido tão bem feita que só a banda vermelha é que tinha veneno. Branca de Neve estava morrendo de vontade de comer a maçã e, quando viu a camponesa dando uma dentada na fruta, não conseguiu resistir. Estendeu a mão e pegou a metade envenenada. Assim que deu uma mordida, caiu morta no chão. A rainha deu um olhar cruel, uma gargalhada terrível e disse:

- Branca como a neve, vermelha como o sangue, negra como o ébano...

Desta vez os anões não vão conseguir reviver você...

E, quando chegou ao castelo, perguntou ao espelho:

- Espelho, espelho, vem já e me diz, quem é a mais linda de todo o país?

E o espelho finalmente respondeu:

- Senhora Rainha, tu és a mais linda de todo o país.

Então seu coração invejoso ficou sossegado - se é que um coração invejoso pode ficar sossegado. Quando os anões voltaram para casa ao cair da noite, encontraram Branca de Neve caída no chão. Não saía nem um pouco de hálito de sua boca e ela estava morta realmente.

Eles a levantaram, procuraram bem para ver se encontravam alguma coisa venenosa, afrouxaram as roupas dela, despentearam o cabelo, lavaram a menina com água e vinho, mas não adiantou nada - sua bem-amada estava morta e morta ficou. Puseram-na numa maca, sentaram-se todos em volta, choraram e se lamentaram durante três dias. Depois iam enterrá-la. Mas ela ainda tinha aspecto fresco e cheio de vida e continuava com suas lindas bochechas vermelhas.

- Não podemos botar essa menina na terra escura - disseram.

Então fizeram um caixão transparente, de vidro, de modo que ela pudesse ser vista de todos os lados. Deitaram Branca de Neve no caixão e escreveram o nome dela em letras de ouro, acrescentando que ela era filha de um rei. Depois puseram o caixão no alto de uma colina e um deles sempre ficava ao lado, montando guarda. E os pássaros foram chegando e também choraram por Branca de Neve; primeiro uma coruja, depois um corvo e depois uma pomba.

Branca de Neve ficou no caixão por muitos e muitos anos. Ela não se decompunha e parecia dormir, continuando sempre branca como a neve, vermelha como o sangue e negra como o ébano. Até que um dia um príncipe veio por aquela floresta e parou para passar a noite junto à casa dos sete anões. Viu o caixão no alto da colina, viu a linda Branca de Neve dentro dele, leu as letras de ouro no caixão. Então, disse aos anões:

- Eu quero esse caixão, por favor. Pagarei por ele o quanto vocês pedirem.

Mas os anões responderam:

- Não nos separaríamos dele nem por todo o dinheiro do mundo.

- Então, por favor, me deem o caixão, - insistiu ele - porque não vou poder continuar vivendo se não puder ficar olhando Branca de Neve. Vou honrá-la e respeitá-la para sempre.

Aí os anões ficaram com pena e resolveram dar o caixão a ele. Quando os criados do príncipe o levantaram e foram carregá-lo nos ombros, um deles tropeçou numa raiz. Com o tropeção, o pedaço envenenado da maçã que ela havia comido se soltou da garganta, Branca de Neve desengasgou, abriu os olhos, levantou a tampa do caixão, sentou e voltou à vida.

- Onde é que eu estou? - perguntou.

- Está comigo! - respondeu o príncipe, todo alegre.

Então ele contou o que tinha acontecido e disse:

- Eu amo você mais do que qualquer outra coisa no mundo. Venha comigo até o castelo de meu pai e vamos nos casar.

Branca de Neve também se apaixonou pelo príncipe e foi com ele. Começaram logo os preparativos para uma festa maravilhosa de casamento. A madrasta malvada de Branca de Neve também foi convidada. Depois de se arrumar toda, com suas roupas mais bonitas, foi para a frente do espelho perguntar:

- Espelho, espelho, vem já e me diz, quem é a mais linda de todo o país?

O espelho respondeu:

- Senhora rainha, tu és a mais linda que está aqui, mas a jovem rainha é mil vezes mais linda que todas as lindas que há por aí.

Ouvindo isso, a malvada xingou e amaldiçoou. Ficou tão horrorizada que não sabia o que fazer. Primeiro não queria ir ao casamento, mas não podia resistir à curiosidade de ver a jovem rainha. No momento em que entrou no salão, reconheceu Branca de Neve e ficou tão apavorada que nem conseguiu se mexer. Mas já tinham mandado botar dois sapatinhos de ferro na brasa. Alguém os tirou de lá com umas tenazes e os pôs diante dela, que foi obrigada a calçar os sapatinhos em brasa e dançar até cair morta.



BRANCA DE NEVE			
ARRADOR	TEMPO	ESPAÇO	PERSONAGENS
CONTA	18 ANOS	NO CASTELO	*BRANCA DE NEVE
	MUITO TEMPO	NA FLORESTA	→ MADRASTA
	MUITOS ANOS	NA CASA DOS	CAÇADOR
		SETE ANOS	REI
			RAINHA
			OS SETE ANOS
			PRÍNCI

APÊNDICE N

BRANCA DE NEVE

ERA UMA VEZ UM REI QUE VIVIA NUM REINO DISTANTE, COM A SUA FILHA PEQUENA, QUE SE CHAMAVA BRANCA DE NEVE. O REI, COMO SE SENTIA SÓ, VOLTOU A CASAR, ACHANDO QUE TAMBÉM SERIA BOM PARA A SUA FILHA TER UMA NOVA MÃE. A NOVA RAINHA ERA UMA MULHER MUITO BELA, MAS TAMBÉM MUITO MÁ, E NÃO GOSTAVA DE BRANCA DE NEVE QUE, QUANTO MAIS CRESCIA, MAIS BELA SE TORNAVA.

A RAINHA MALVADA TINHA UM ESPELHO MÁGICO, AO QUAL PERGUNTAVA, TODOS OS DIAS:

- ESPELHO MEU, ESPELHO MEU, HAVERÁ MULHER MAIS BELA DO QUE EU?

E O ESPELHO RESPONDIA:

- NÃO MINHA RAINHA, ÉS TU A MULHER MAIS BELA!

MAS UMA MANHÃ, A RAINHA VOLTOU A PERGUNTAR O MESMO AO ESPELHO, E ESTE RESPONDEU:

- TU ÉS MUITO BONITA MINHA RAINHA, MAS BRANCA DE NEVE É AGORA A MAIS BELA!

ENRAIVECIDA, A RAINHA ORDENOU A UM DOS SEUS SERVOS QUE LEVASSE BRANCA DE NEVE ATÉ À FLORESTA E A MATASSE, TRAZENDO-LHE DE VOLTA O SEU CORAÇÃO, COMO PROVA.

MAS O SERVO TEVE PENA DA BRANCA DE NEVE E DISSE-LHE PARA FUGIR EM DIREÇÃO À FLORESTA E NUNCA MAIS VOLTAR AO REINO.

JÁ NA FLORESTA, BRANCA DE NEVE CONHECEU ALGUNS ANIMAIS, OS QUAIS SE TORNARAM SEUS AMIGOS. TAMBÉM ENCONTROU UMA PEQUENINA CASA E BATEU A SUA PORTA. COMO NINGUÉM RESPONDEU E A PORTA NÃO ESTAVA FECHADA À CHAVE, ENTROU.

ERA UMA CASA MUITO PEQUENA, QUE TINHA SETE CAMINHAS, TODAS MUITO PEQUENINAS, ASSIM COMO AS CADEIRAS, A MESA E TUDO O MAIS QUE SE ENCONTRAVA NA CASA. TAMBÉM ESTAVA MUITO SUJA E DESARRUMADA, E BRANCA DE NEVE DECIDIU ARRUMÁ-LA. NO FIM, COMO ESTAVA MUITO CANSADA, DEITOU-SE NAS PEQUENAS CAMAS, QUE COLOCOU TODAS JUNTAS, E ADORMECEU.

A CASA ERA DOS SETE ANÕES QUE VIVIAM NA FLORESTA E, DURANTE O DIA, TRABALHAVAM NUMA MINA.

AO ANOITECER, OS SETE ANÕES REGRESSAVAM À SUA CASINHA, QUANDO DERAM COM BRANCA DE NEVE, ADORMECIDA NAS SUAS CAMINHAS. QUE SURPRESA! COM TANTA EXCITAÇÃO, BRANCA DE NEVE ACORDOU, ESPANTADA E RAPIDAMENTE SE APRESENTOU:

- EU SOU A BRANCA DE NEVE.

E OS SETE ANÕES, TODOS CONTENTES, TAMBÉM SE APRESENTARAM:

- PRAZER EM CONHECÊ-LOS, RESPONDEU BRANCA DE NEVE, E LOGO CONTOU A SUA TRISTE HISTÓRIA. OS ANÕES CONVIDARAM BRANCA DE NEVE PARA VIVER COM ELES E ELA ACEITOU, PROMETENDO-LHES QUE TOMARIA CONTA DA CASA DELES.

MAS A RAINHA MÁ, ATRAVÉS DO SEU ESPELHO MÁGICO, DESCOBRIU QUE BRANCA DE NEVE ESTAVA VIVA E QUE VIVIA NA FLORESTA COM OS ANÕES.

ENTÃO, FURIOSA, VESTIU-SE DE SENHORA MUITO VELHA E FEIA E FOI TER COM BRANCA DE NEVE. COM ELA LEVOU UM CESTO DE MAÇÃS, NO QUAL TINHA COLOCADO UMA MAÇÃ VERMELHA QUE ESTAVA ENVENENADA!

QUANDO VIU BRANCA DE NEVE, CUMPRIMENTOU-A GENTILMENTE, E OFERECEU-LHE A MAÇA QUE TINHA VENENO.

AO MORDÊ-LA, BRANCA DE NEVE CAIU, COMO SE ESTIVESSE MORTA. A MALVADA RAINHA FUGIU E, AVISADOS PELOS ANIMAIS DO BOSQUE, OS SETE ANÕES REGRESSAM APRESSADAMENTE A CASA, ENCONTRANDO BRANCA DE NEVE CAÍDA NO CHÃO.

MUITO CHOROSOS, OS ANÕES COLOCAM BRANCA DE NEVE NUMA CAIXA DE VIDRO, RODEADA POR FLORES.

ESTAVAM TODOS EM VOLTA DE BRANCA DE NEVE, QUANDO SURTIU, NO MEIO DO BOSQUE, UM PRÍNCIPE NO SEU CAVALO BRANCO. AO VER BRANCA DE NEVE, O PRÍNCIPE IMEDIATAMENTE SE APAIXONOU POR ELA E A BEIJOU. BRANCA DE NEVE ACORDOU: AFINAL ESTAVA VIVA!

OS ANÕES SALTARAM DE ALEGRIA E BRANCA DE NEVE FICOU MARAVILHADA COM O PRÍNCIPE!

O PRÍNCIPE LEVOU BRANCA DE NEVE PARA O SEU CASTELO, ONDE CASARAM E VIVERAM MUITO FELIZES PARA SEMPRE.

TEXTO ADAPTADO POR LUMICA

APÊNDICE O

VOCÊ ESTUDOU QUE A HISTÓRIA É UMA NARRATIVA E QUE OS ELEMENTOS DA NARRATIVA SÃO: O ENREDO, O ESPAÇO, O TEMPO, OS PERSONAGENS E O NARRADOR.

RESPONDA DE ACORDO COM A HISTÓRIA "BRANCA DE NEVE E OS SETE ANÕES":

1- QUEM É A PERSONAGEM PRINCIPAL?

A Branca de neve

2- QUEM SÃO AS OUTRAS PERSONAGENS QUE APARECEM NA HISTÓRIA?

Sete anões, príncipi, bruxa, espelho, boudado

3- QUAL É O ESPAÇO ONDE ACONTECE A HISTÓRIA?

castelo, floresta, casa do Sete anões.

4- O NARRADOR PARTICIPA OU SÓ CONTA A HISTÓRIA?

Só conta.

5- QUAL É O TEMPO DA HISTÓRIA?

muitos dias e muitos anos

6- QUAL É O ENREDO DA HISTÓRIA?

A bruxa mãe gestava da Branca de neve matar ela e ela fugiu para a floresta e ela achou a casa dos Sete anões e ela casou com o príncipi

APÊNDICE P

ESCREVA CONTANDO COM SUAS PALAVRAS A HISTÓRIA DA RAPUNZEL.

Rapunzel

Era uma vez uma mulher que ficou grávida com o marido dela que era lombador perto da casa dela morava uma bruxa e ela tinha uma vitá com muita coisa a mulher ficou com vontade de comer rabanete mas a bruxa não deu pra dar depois o marido doeu a moço e pegou o rabanete mais a bruxa descobriu e fez um feitiço que quando o bebê nasce ela ia pega ele e para ele.

Quando nasceu era uma menina a bruxa pegou a menina e trançou o cabelo e bem alta e atore a tinha uma janela a menina ficou grande e os cabelos dela ficou bem grande não.

Um dia a parou um príncipe e falou para Rapunzel e jogou a



trama a Rapunzel e logo com sigas fugiu e casou com o príncipe

FIM

APÊNDICE Q

QUAL CAMINHO O PRÍNCIPE DEVERÁ SEGUIR PARA ESCALAR A TORRE E SALVAR A RAPUNZEL?



APÊNDICE R



APÊNDICE S

VOCÊ ESTUDOU QUE A HISTÓRIA É UMA NARRATIVA E QUE OS ELEMENTOS DA NARRATIVA SÃO: O ENREDO, O ESPAÇO, O TEMPO, OS PERSONAGENS E O NARRADOR.

RESPONDA DE ACORDO COM A HISTÓRIA "CINDERELA":

1- QUEM É A PERSONAGEM PRINCIPAL?

CINDERELA

2- QUEM SÃO AS OUTRAS PERSONAGENS QUE APARECEM NA HISTÓRIA?

O PRINCIPE, OS AMIGOS DA CINDERELA

O REI, A FADA MADRINHA

3- QUAL É O ESPAÇO ONDE ACONTECE A HISTÓRIA?

NA CASA DA MADRASTA E NO CASTELO

4- O NARRADOR PARTICIPA OU SÓ CONTA A HISTÓRIA?

O NARRADOR SÓ CONTA A HISTÓRIA.

5- QUAL É O TEMPO DA HISTÓRIA?

VÁRIOS DIAS

6- QUAL É O ENREDO DA HISTÓRIA?

UMAMININA QUE ÉRA A CINDERELA CASO COM O PRINCIPE

APÊNDICE T

VAMOS COMPLETAR A HISTÓRIA DA CINDERELA COM AS PALAVRAS QUE ESTÃO FALTANDO?

CINDERELA

DE REPENTE SURGE UMA FADA MADRINHA
 PARA AJUDAR A BELA CINDERELA. A FADA
 TRANSFORMOU SUAS ROUPAS VELHAS EM UM
 LINDO VESTIDO BORDADO. FEZ UMA
 BELÍSSIMA CARRUAGEM DE UMA
 ABÓBORA MADURA QUE ESTAVA NA HORTA. TRANSFORMOU SEUS
 AMIGOS RATOS EM LINDOS CAVALOS E
CINDERELA FOI NA CARRUAGEM TODA CONTENTE
 PARA O BAILE.

A FADA MADRINHA DISSE À CINDERELA QUE ELA DEVERIA
 VOLTAR PARA CASA À MEIA NOITE, HORA EM QUE
 O ENCANTO TERMINARIA.



APÊNDICE U

A Raposa e o Macaco

(Esopo)

Numa grande reunião entre todos os animais, que fora realizada com a intenção de eleger um novo líder, foi solicitado que o Macaco fizesse sua apresentação.

Ele se saiu tão bem com suas cambalhotas, pantomimas, caretas e guinchos, que os animais ali presentes não puderam deixar de ficar impressionados com toda aquela encenação e jogo teatral.

E entusiasmados com tamanha performance, daquele dia em diante, resolveram elegê-lo como seu novo Rei.

A Raposa, que não votara no Macaco, estava aborrecida com os demais animais por terem eleito um líder, a seu ver, tão desqualificado, já que levaram em conta apenas as aparências, espetáculo, o circo típico dos políticos, coisas que para ela, não tinha valor algum como atributo pessoal.

Um dia, caminhando pela floresta, ela encontrou uma armadilha com um pedaço de carne. Correu até o Rei Macaco e lhe disse que encontrara um rico tesouro, mas, que nele não tocara, uma vez que por direito, pertencia a sua majestade, claro, o Macaco.

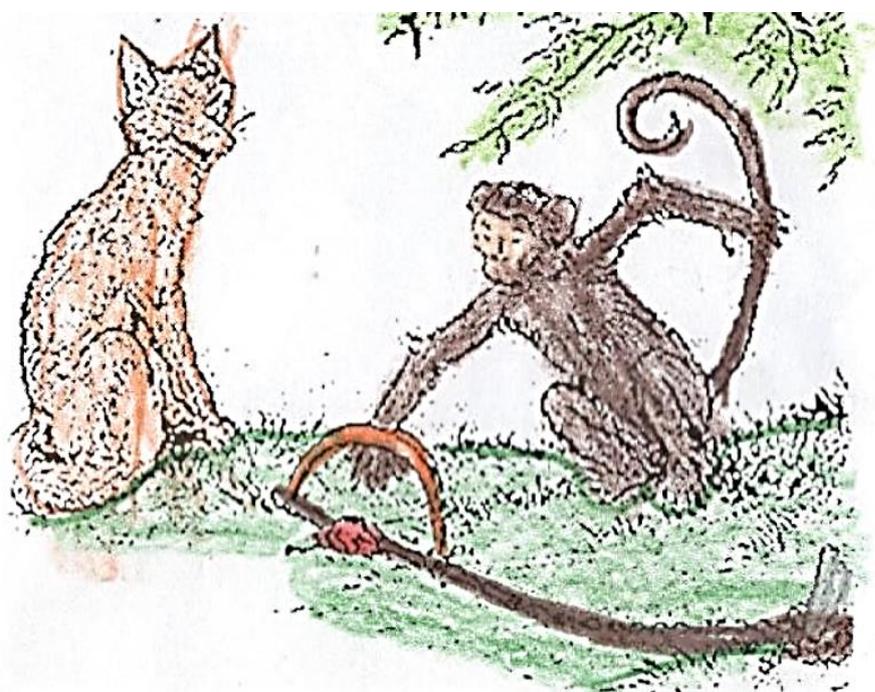
O pretencioso e ganancioso Macaco, embriagado com a vaidade de sua aparente importância, e de olho na prenda, sem pensar duas vezes, seguiu a Raposa até a armadilha. E tão logo viu o pedaço de carne ali agarrado, sem pensar duas vezes, estendeu o braço para pegá-lo. Assim, acabou também ficando preso. A Raposa, ao seu lado, deu uma gargalhada e exclamou:

“Imagine você que pretende ser um Rei, e no entanto, mostra-se incapaz de cuidar até de si mesmo...”

Logo, passado aquele episódio, uma nova eleição foi realizada entre os animais para a escolha de um novo governante, já que o hipócrita fora desmascarado.

Moral: O verdadeiro líder é aquele capaz de provar para si mesmo suas qualidades...

APÊNDICE V



Reescreva a fábula "A Raposa e o Macaco"

A Raposa e o Macaco

Certo dia em uma floresta queria um rei
 Para proteger a floresta intou fez uma
 mural para fazer espargos liches Para ser
 o rei todos os dias via o macaco e bic-
 has que ele ficava surpreso com o
 macaco ele deu muita risada com bat-
 hata e cracinha Pulou muito as que foto
 eles fotografaram no macaco.
 o macaco ficou muito feliz e deacho
 na raposa disse:

22.8
 - o macaco ele não é esperto eu queria um rei safado e menos ruído e feroz um dia de pois a raposa estava caminhando e a char um pedaço de carne mais a raposa foi esperta e disse:

- a essas pessoas usa que eu falei mais a mandilha.

a raposa tinha uma ideia
 o macaco chegou viu a raposa na sua frente a raposa disse:

- majestade eu achei um titano eu não meci por que você é a majestade.

porquanto a raposa e o macaco caminhando chegaram a raposa disse:

eu é o tirano o macaco vai colar a mão e ficar preso os bichos vou estar em uma prisão

APÊNDICE W

O galo e a raposa

(Monteiro Lobato)

Um velho galo matreiro, percebendo a aproximação da raposa, empoleirou-se numa árvore. A raposa, desapontada, murmurou consigo: "... Deixe estar, seu malandro, que já te curo!..." E em voz alta:

_ Amigo, venho contar uma grande novidade: acabou-se a guerra entre os animais. Lobo e cordeiro, gavião e pinto, onça e veado, raposa e galinhas, todos os bichos andam agora aos beijos, como namorados. Desça desse poleiro e venha receber o meu abraço de paz e amor.

_ Muito bem! – exclamou o galo. Não imagina como tal notícia me alegra! Que beleza vai ficar o mundo, limpo de guerras, crueldades e traições! Vou já descer para abraçar a amiga raposa, mas...como lá vem vindo três cachorros, acho bom esperá-los, para que também eles tomem parte na confraternização.

Ao ouvir falar em cachorros Dona Raposa não quis saber de histórias, e tratou de pôr-se ao fresco, dizendo:

_ Infelizmente, amigo Co-ri-có-có, tenho pressa e não posso esperar pelos amigos cães. Fica para outra vez a festa, sim? Até logo.

E raspou-se.

Moral: Contra esperteza, - esperteza e meia.

APÊNDICE X

Responda as questões abaixo de acordo com a fábula "O Galo e a Raposa".

Em qual **espaço** ocorreu a fábula?

R: a raposa e o coelho no campo

Quais são os **personagens principais** da fábula?

R: o galo e a raposa

Em sua opinião quanto **tempo** demorou do início ao fim desta fábula?

R: eu acredito que demorou meia hora

Qual é o **enredo** desta fábula?

R: a raposa queria enganar o galo mas na verdade ela foi enganada

Comente a moral da história.

R: na vida quem te enganar você tem que ser mais esperto

APÊNDICE Y



APÊNDICE Z

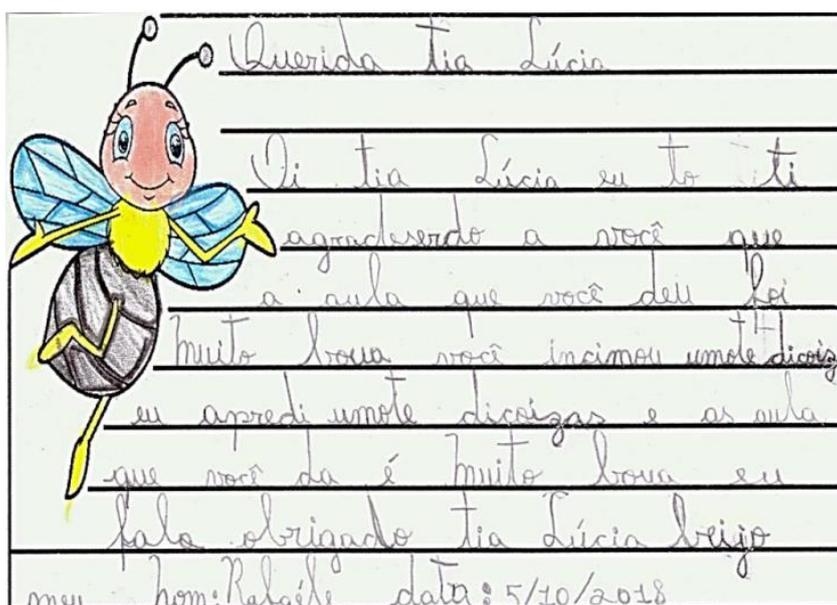
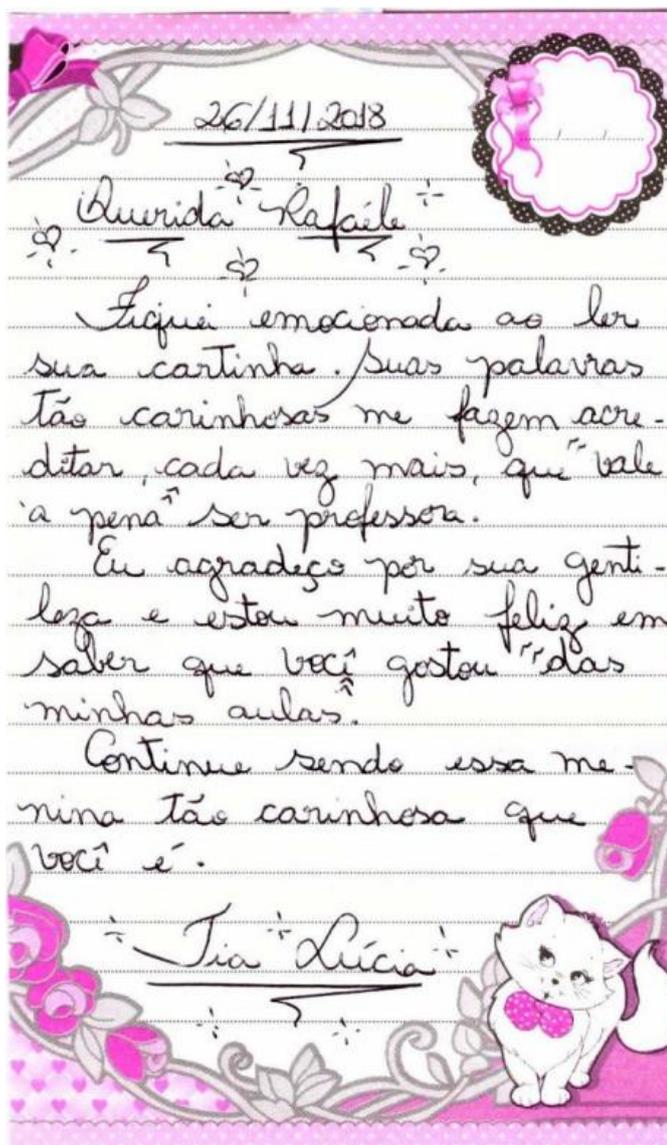
O trabalho de intervenção desenvolvido pela professora mestranda Lúcia Militão Cabreira Copetti na sala do 2º Ano desta escola contribuiu de maneira incalculável para o crescimento da turma.

As crianças, da turma em questão, gostaram dos trabalhos desenvolvidos, das discussões acerca do assunto e também da postura e sabedoria com que eram conduzidos. Pediam frequentemente se a “tia” Lúcia viria novamente, pois gostavam da aula dela.

A partir das intervenções pude trabalhar de forma mais crítica e as crianças puderam escrever textos melhores e maiores. A grande maioria interpreta melhor os textos e reconhece os elementos da narrativa com pouco esforço. Até mesmo aqueles textos menos complexos de alfabetização, que na maioria das vezes valorizam apenas as dificuldades ortográficas, nós estamos trabalhando de forma mais significativa.

Estou feliz com o desenvolvimento da turma, devo reconhecer, que em grande parte foi devido ao trabalho de intervenção desenvolvido pela professora mestranda Lúcia. Inclusive eu, enquanto professora, aprendi e pude trabalhar com mais segurança, assim, posso falar com certeza, que todos ganhamos muito em tê-la conosco.

APÊNDICE A1





Que vida tia Lúcia

Oi tia Lúcia você estuda com
 nós que é bom ter gente que
 você que deu a sua gentileza
 pra de ensinar nós eu abri
 minha boca tia Lúcia eu amei
 a mot Suara

dia: 5/10/2018

Suara Yzabelly Xavier Kolokosti

26/11/2018

Querida Suara

Suas palavras carinhosas na cartinha me emocionaram. Eu agradeço também a sua gentileza na sala de aula comigo e com todos a sua volta.

Você é uma menina muito especial. Foi muito bom estar com você durante esse tempo.

Que o Papai de Céu te abençoe.

Tia Lúcia



