

Aprendendo a fazer perguntas na aula de literatura: respostas de múltiplos sentidos em uma comunidade de leitores

Learning to ask questions in the literature class:
multiple meaning responses in a community of readers

Israel Acosta Gómez¹
José Zilberstein Toruncha²
Juan Ramón Montaña Calcines³

RESUMO

El artículo destaca la importancia de enseñar a preguntar para con ello estimular la comprensión del objeto de conocimiento por parte de los estudiantes, al desentrañar lo común, lo distinto, lo esencial y lograr con ello, que incorporen la pregunta como parte de su actividad en la vida cotidiana y desarrollen un pensamiento teórico. Aprender a preguntar, implica aprender a escuchar, a tomar en cuenta las opiniones de otros, para modular un proceso de enseñanza aprendizaje donde la apropiación del contenido de enseñanza sea, ante todo, una oportunidad para aprender de manera

ABSTRACT

The article highlights the importance of teaching to ask questions to stimulate students' understanding of the object of knowledge, by unraveling the common, the different, the essential and thereby achieving that they incorporate the question as part of their activity in everyday life and develop theoretical thinking. Learning to ask implies learning to listen, to take into account the opinions of others, to modulate a teaching-learning process where the appropriation of the teaching content is, above all, an opportunity to learn in a meaningful way. The article aims to present two didactic

¹ Licenciado em Educação, especialidade: Espanhol e Literatura. É mestre em Ciências Pedagógicas. Pesquisa temas didáticos, psicológicos e pedagógicos. Possui uma grande quantidade de artigos e livros que comprovam isso, sobre didática da língua e da literatura. Alterna suas atividades na Universidade com o cargo de professor de Língua e Literatura no Ensino Médio. É professor instrutor e pesquisador em diferentes projetos nos quais contribui, na Universidade de Sancti Spíritus (UNISS) de Cuba. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4167-192X>. E-mail: israelacosta2203.az@gmail.com.

² Licenciado em Educação. É Doutor em Ciências Pedagógicas e Mestre em Investigação Educativa. O seu trabalho de investigação centra-se em temas didáticos e pedagógicos. É um dos precursores da Didática desenvolvimentista em Cuba, Peru e Espanha. Atualmente, é reitor da Universidade Tangamanga, Campus Tequis, no México. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5893-5090>. E-mail: jzilberstein@utan.edu.mx.

³ Licenciado em Educação, especialidade: Espanhol e Literatura e Mestre em Didática da Língua e Literatura. Professor Titular e Doutor em Ciências Pedagógicas. Trabalha como Assessor Técnico-Metodológico do Ministério da Educação da República de Cuba, na área da língua e literatura. É autor de artigos e livros que contribuíram para o aperfeiçoamento do Sistema Nacional de Educação cubano. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3781-8119>. E-mail: montanocalcinesjuanramon@gmail.com.

significativa. El artículo tiene como objetivo presentar dos procedimientos didácticos para la conversación literaria, asumiendo las Fases para el desarrollo de la Conversación Literaria de Leibbrandt y se retoma el Procedimiento didáctico Aprender a preguntar.

Palabras clave: Aprender a preguntar. Didáctica Desarrolladora. Conversación literaria. Aprendizaje significativo.

procedures for literary conversation, assuming the Phases for the development of Leibbrandt's Literary Conversation and taking up the Didactic Procedure Learning to Ask.

Key words: Learning to ask. Didactic developer. Literary conversation. Meaningful learning.

1 Introdução

Aprender a perguntar é um procedimento didático que apoia a promoção do aprender a aprender (Delors, 1997) e, com isso, o pensamento crítico, que permite operar com generalizações teóricas (Davidov, 1979, 1988). Considera-se, a partir dos postulados da Didática Desenvolvimentista (Zilberstein, 2000; Zilberstein, Silvestre, 2004; Zilberstein e Olmedo, 2015), que ativa e promove a reflexão consciente nos alunos.

Esse procedimento implica que os alunos se apropriem ativamente do conteúdo do currículo (Leontiev, 1981), ao processar, analisar e avaliar as mensagens que emergem do conteúdo do ensino, no caso deste trabalho, a partir do estudo das obras na aula de Literatura, como espaço para o desenvolvimento da sensibilidade. Para isso, é necessário que os educadores forneçam textos poderosos, escritos em que os diálogos possam ser profundos e onde a escuta de todos os participantes potencialize a construção do sentido, permitindo visualizar esses textos em função da experiência prévia e da vida cotidiana dos leitores.

Na aula de Literatura, aprender a perguntar também exige educar a escuta e a comunicação de alunos e educadores em função do objeto de aprendizagem. Deve-se dar aos alunos a oportunidade de refletir, se manifestar oralmente e, com isso, deixar uma marca duradoura nas mensagens que extraem dos textos das obras, com as quais se identificam, pelos temas, mensagens ou contextos (épocas) dos quais aprenderão novos elementos.

Quando ensinamos a questionar, promovemos uma aprendizagem inclusiva e, acima de tudo, reflexiva como espaço socialmente compartilhado, o que implica oferecer aos leitores-estudantes a oportunidade de, com a compreensão do texto, avaliarem o que sabem e o que não sabem, expondo seus conhecimentos e julgamentos, bem como suas incertezas e desconhecimentos (Morín, 1999). Com isso, assumimos uma postura de aprendizagem significativa que possibilita a conexão e a motivação para questionar e investigar (Coll, 2007) e para construir uma resposta a partir de uma pergunta inteligentemente formulada no seio do grupo. Na postura de Fiore (2018), “ler com os ouvidos”, ler para construir significado a partir do diálogo revalorizante, porque:

(...) Se ler com os ouvidos é uma experiência de socialização através da escrita que possibilita uma forma estratégica e eficaz de ler com os outros, a conversa literária é sua estratégia didática complementar, pois ambas recuperam uma forma de leitura coletiva que reivindica o sentido plural dos textos e a construção dialógica de significados (p. 48).

Seguindo essa mesma linha de raciocínio, de acordo com Fiore (2018), acrescentamos que, em nossa opinião, ensinar a perguntar, a interrogar, a questionar, significa ensinar a olhar e a ouvir com nossas potencialidades individuais; ou seja, assumir um tempo e um espaço para parar, distanciar-nos, aguçar todos os nossos sentidos, emoções e cognições para descobrir aquelas áreas de significado e sentido que estão entre as linhas, semiocultas, sugeridas muito mais do que explicitamente ditas no que lemos.

Por outro lado, a reflexão com base em um pensamento teórico (Davidov, 1988) e, por sua vez, como processo epistêmico, concretiza-se no fato de que não basta dizer, mas também transformar a expressão oral e/ou escrita em objeto de formação e incorporá-la à vida cotidiana, operando com generalizações teóricas que permitam penetrar na essência do conteúdo, para aplicá-lo a novas situações: na atividade escolar e na vida cotidiana. (Zilberstein e Silvestre, 2005; Zilberstein e Olmedo, 2015)

A pergunta é ou deve ser um processo de participação, de análise e síntese, de reflexividade, com conhecimento da essência (Zilberstein, 2000), no qual se produzem aprendizagens situadas, e onde o produto é a aprendizagem significativa, onde importa o próprio processo de apropriação dos conhecimentos, das habilidades e do conteúdo do valor associado a eles, e que não somente os repitam memoristicamente.

Aprender a perguntar implica que o aluno, em atividade grupal, intervenha nos tipos de atividade necessários para um desenvolvimento integral de sua personalidade: cognitiva, prática, comunicativa e avaliativa (Leontiev, 1981; Zilberstein e Olmedo, 2015).

Os atos de interação entre os alunos dependem da inter-relação dialética entre o que ocorre no interior de cada um deles e o que se produz na própria inter-relação entre os sujeitos, considerando a mediação: instrumental, social e anatomofisiológica. (Zilberstein, Olmedo, 2015: 8)

2 Desenvolvimento

Nesta parte do trabalho, aprofundaremos os fundamentos teóricos para, a partir da concepção da Didática desenvolvimentista, fundamentar a importância de ensinar os alunos a questionar na aula de Literatura.

No final do trabalho, são propostos dois procedimentos didáticos elaborados para o fim acima exposto.

Rumo a uma aula de Literatura mais ativa, comunicativa, a partir da participação e da construção socializadora.

Colomer (2001: 5) afirma que “(...) da capacidade da Literatura de levar à descoberta do sentido da realidade na formulação da linguagem derivam-se algumas qualidades formativas para o indivíduo – estéticas, cognitivas, afetivas, linguísticas (...)”. A partir dessa abordagem, assume-se que a Literatura, como objeto de aprendizagem, promove o componente formativo do ensino; mais ainda quando os textos são verdadeiros eixos potenciadores da competência comunicativa

em toda a palavra e, evidentemente, a partir dela se introduz um saber cidadão que marca uma ética definidora para interpretar as mensagens e atitudes que decorrem da compreensão do conteúdo das obras.

É necessário que na aula de Literatura se ofereça a possibilidade de aprender a compreender e reinterpretar a partir das próprias experiências, da leitura, a partir de uma apreensão dos pactos que os textos nos concedem. Pacto, porque os textos, precisamente, nos convidam a nos apropriarmos dos significados que subjazem em suas profundezas, um espaço para gerar atribuições (competências para dialogar juntos). Cassany (2006: 25) aponta, a partir dessa perspectiva, que “(...) o relevante é atribuir significado ao texto, relacioná-lo com o nosso mundo e com o que sabemos (...)”.

Por isso, o sentido é negociado, são apresentadas estruturas que auxiliam os leitores a comunicar, explicitar sua experiência e compartilhá-la; para isso, o professor deve, em primeiro lugar, diagnosticar essas competências em seus alunos (Zilberstein e Silvestre, 2005) e estar em condições de trabalhar para promover a ampliação da Zona de Desenvolvimento Próximo (Vygotsky, 1987), vista como a instância onde se criam os vínculos entre os sujeitos que precisam de ajuda (de seus educadores, de outros alunos e da família), para que depois possam (porque desenvolveram novas funções) realizar tarefas de forma autônoma e independente.

Bruner (1983) faz referência ao andaime e concorda com Vygotsky (1987), ao considerá-lo um processo que facilita a entrada do sujeito na aprendizagem por meio da encenação de diferentes situações e estratégias, e a retirada ou redução desses apoios, uma vez que o aluno consegue se desempenhar de forma independente diante de novas situações. Estamos, neste caso, diante de uma nova Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP), que se comporta como um processo ascendente (Vygotsky, 1987; Zilberstein, Olmedo, 2015).

A mente humana e os processos psíquicos superiores são mediados por elementos simbólicos, os quais são produtos culturais, entre os quais se destaca a linguagem (Vygotsky, 1978). Nesse sentido, a mediação simbólica que os seres humanos podem gerar ajuda a transformar seu potencial cognitivo, o que significa

que, ao interagir, conversar, perguntar, comunicar-se, eles podem, e de fato conseguem, transformar seu pensamento do nível empírico (que só permite agir com generalizações sem características essenciais) até chegar a um plano teórico (pensamento abstrato que permite operar com generalizações teóricas).

Em uma pesquisa revisada há alguns anos, utilizando diversos procedimentos didáticos de desenvolvimento, entre eles Aprender a Perguntar com crianças mexicanas do Ensino Fundamental, do Estado do México (Olmedo, 2004, 2010), conseguiu-se que uma parte delas, cujo pensamento inicialmente se encontrava no nível empírico e/ou utilitário, transitasse para o nível conceitual. Embora esse resultado não seja conclusivo, ele aponta que, se houver um processo adequado de ensino-aprendizagem, considerando os tipos de atividades necessárias (cognitivas, práticas, avaliativas e comunicativas), é possível alcançar o desenvolvimento do pensamento dos alunos.

Cada contribuição, apresentada em grupo, surge de uma experiência sociocultural distinta, a partir das experiências e histórias de vida dos alunos, mas contribui para transformar a experiência em novos significados simbólicos e convertê-la em um saber fazer.

Isso nos permite explicar que a leitura e a escrita, como práticas sociais e interculturais, implicam que os alunos tenham um papel ativo na aplicação de estratégias para desconstruir e reconstruir as mensagens do texto que estão, em princípio, sujeitas aos pré-conhecimentos desses leitores potenciais. Portanto, é preciso promover a participação e a comunicação eficaz para alcançar uma transação entre eles (uma troca). Para Kaufman (2004: 129)

[...] Ler implica construir o significado de um texto... O papel do leitor é muito ativo, ao ser ele quem coloca em jogo toda a sua competência linguística e cognitiva para participar desse processo de transação com o texto. Esse papel ativo se expressa por meio do desdobramento de uma série de estratégias (...).

Consideramos ser vital que, na aula de Literatura, os alunos comuniquem, questionem, sejam dinâmicos (porque ler é ser ativo) e conversem com e através

dos textos, já que questionar é uma situação de adaptação que implica regular a própria aprendizagem. É provável, então, que ambos os processos, a geração de perguntas e as respostas, sejam um incentivo para que a busca e a localização dessas respostas sejam eixos para a participação ativa, o que contribui para os leitores aprofundarem a compreensão do texto; e, por sua vez, a compreensão pressupõe uma atividade de reconstrução e socialização.

É muito útil que os alunos identifiquem e assumam diferentes formas de questionar, entre as quais experimentamos: O quê? Como? Quando? Por quê? Para quê? E se...?, entre outras. (Zilberstein, 2003a, 2003b; Zilberstein e Silvestre, 2004; Olmedo, 2004).

Ao interagir questionando-se sobre o que leram, os alunos interiorizam: o que estão investigando, analisam, contribuem para a elucidação das certezas (contraste de evidências e convicções) e, com isso, promovem um pensamento divergente, próprio de uma leitura compartilhada; em que cada um analisará o texto com seus olhos, com sua experiência sociocultural prévia, onde o diálogo com nossa experiência permite socializar com a experiência do outro, onde cada versão da obra, os quais são uma forma diferente de ler, enriquece as percepções. Para Álvarez-Bernárdez e Monereo (2020: 8), fica claro que “... cada uma dessas versões é construída e gerada a partir de diferentes processos dialógicos que ocorrem internamente na mente do sujeito. Através desses diálogos, pensamos, refletimos, interpretamos, aprendemos e nos posicionamos...”, o que permite que os leitores tomem partido e decidam coletivamente os significados sem ofender ninguém.

Consequentemente, segundo Taboada (2006: 20), “o leitor precisa buscar e integrar informações, seja dentro da mesma seção ou mediante várias seções, para encontrar a resposta. Dessa forma, o leitor realiza uma leitura que requer foco em um objetivo específico”.

Assim, o foco também é uma estratégia que contribui para produzir conhecimento a partir da intencionalidade daqueles objetos concretos da leitura que chamam a atenção, ou melhor, que se consegue que assim seja, porque se exige uma análise-síntese desses elementos que devem ser destacados, para marcar na

leitura essas realidades subjacentes. Isso, para Osoro (2002: 31), explica-se a partir de uma perspectiva estética-criativa, quando ele refere que “(...) também temos que falar da leitura como fonte direta de prazer e enriquecimento pessoal no plano das emoções, da recreação imaginativa e da divergência intelectual, seria a faceta intimista, transgressora e catártica da leitura.”

Com isso, estamos nos referindo ao fato de que a leitura pode se tornar um incentivo para a reação pessoal, que deve divergir das outras interpretações, mas que, ao transgredir esse espaço, consegue enriquecer a visão de mundo, e para isso é necessário que o aluno se torne um leitor motivado, ativo e crítico. Espinosa (1998: 46) reforça que:

A leitura exige que o indivíduo seja crítico em relação às informações recebidas, exige participação ativa: a partir de sinais impressos, reconstruem-se palavras, criam-se imagens internas que estimulam o processo de pensamento e criatividade, com base nas próprias experiências e necessidades. O leitor aplica seus próprios códigos interpretativos ao que leu, o que lhe permite extrair o significado de acordo com seu domínio prévio da linguagem e do conteúdo (...).

A leitura como visita de vozes. Aprender a perguntar é consolidar sentidos a partir de uma rede de leitores motivados e conscientes.

Em primeiro lugar, seria necessário questionar o que é perguntar como estratégia de relacionamento do ser humano com os outros e aprender como ato pedagógico de assimilação.

Perguntar é examinar, indagar, aprofundar e uma infinidade de estratégias que unem o sujeito ao objeto de aprendizagem, e onde seu conhecimento (transformado) implica antes uma descoberta, uma revelação da intenção (do autor e dos leitores como tradutores).

A aprendizagem é “um processo no qual o aluno participa ativamente, orientado pelo professor, apropriando-se de conhecimentos, habilidades e capacidades, em comunicação com os outros, num processo de socialização que favorece a formação de valores”. (Zilberstein, Olmedo, 2015: 8)

Para isso, ao aprender, assimila-se o novo; envolve uma transcendência do ponto de vista didático, no qual o professor pode, e de fato o faz, estabelecer uma relação de aproximação com os alunos para colocá-los no caminho da descoberta e, com isso, voltamos a nos questionar realmente o que é aprender a perguntar.

Aprender a perguntar é mediar entre o que se sabe ou o que outros sabem (porque há um corpus de repertórios que deve ser explicitado dentro de uma comunidade de leitores) e o que esses professores podem saber ou sabem fazer para que os alunos se apropriem dos conhecimentos, habilidades e valores, promovendo a participação e, com isso, o desenvolvimento do seu pensamento.

O pensamento não deve ser considerado somente como uma das funções intelectuais humanas, como um diálogo do indivíduo consigo mesmo, mas como a totalidade das formas de reflexão da realidade nos diversos modos da atividade humana. (Zilberstein, Olmedo, 2015: 16)

Aprender a perguntar é aprender a revelar. Por isso, para Stapich (2010: 46), existe a ideia do mediador como construtor do círculo, dessa coletividade chamada comunidade leitora, na qual se tecem situações de intervenção/cooperação, de construção da linguagem. Assim:

[...] Se o mediador constrói o círculo, a comunidade dos que leem, se cria um clima de confiança e há um diálogo estimulante e uma capacidade aguçada de escuta, brotam as construções de sentido nas quais se entrelaçam o texto e a subjetividade dos leitores (...).

Portanto, essa dinâmica da mediação como ponte, como estímulo entre as subjetividades (formas particulares de compreensão) e os propósitos da educação (instruir, educar e desenvolver), está imersa em um processo que chamamos de compreensão, no qual se daria espaço para os leitores acreditarem, certificarem, ou seja, demonstrarem o que está sendo percebido no seio desse intercâmbio a partir das ideias que todos matizam, confrontam. Kepa Osoro (2002:31) confirma isso ao propor uma leitura que aproxime os leitores para tonificar as reações; isso fica mais claro quando ele nos diz:

[...] Realiza-se uma sessão de Leitura-de-Proximidade, o leitor mantém seu status de protagonista, ao mesmo tempo em que bebe e dá de beber àqueles que o acompanham de uma fonte leitora rica e vivificante, porque sobre todos se derrama um dilúvio de chaves, interpretações, imagens, emoções, intuições e sentimentos que enriquecem as abordagens e análises individuais.

Isso significa uma fonte de leitura muito viva, na qual os leitores, como construtores de subjetividades, podem compartilhar as sonoridades dissimilares que se articulam entre as revisões de cada leitor, que contribui com sua noção do mundo, seu acervo experiencial. Seria necessário traçar ou, melhor dizendo, criar redes de leitura recíproca, audível, nas quais se desvendam as interconexões dos textos; nas quais se preencham esses espaços do não dito, onde a leitura em voz alta não seja negada, mas sim um estímulo para pensar e para mergulharmos na vida. Fittipaldi (2007: 367) nos esclarece isso quando diz que “(...) muitas vezes os sujeitos leem a literatura a partir de um olhar que enfatiza suas próprias buscas, seus anseios, que mergulha nas angústias ou que tenta dar respostas (...)”.

Ler para nos olharmos mais por dentro e também olhar ao nosso redor, para examinar outras essências. E para observar como os outros interpretam, para enriquecer nossas apreciações. Fittipaldi (2013: 136) nos explica isso ao dizer:

[...] A partilha de diferentes perspectivas favorece a ampliação e o enriquecimento dos quadros interpretativos dos leitores, na medida em que oferece a possibilidade de contrastar os significados construídos e os caminhos seguidos para o fazer com os outros participantes na discussão: permite observar o que e como os outros interpretam e, assim, aprender com eles outras formas de ver, novas estratégias de leitura. Isso leva à exploração de aspectos textuais e modos de leitura até então desconhecidos pelas crianças, graças à socialização dos aprendizados literários que as discussões favorecem.

Uma interação social entre as chaves de acesso e entre a pergunta formulada e reformulada no âmbito dessas interações como possíveis eixos de demanda que incidem nas corroborações. Bajour (2010: 8) nos diz isso ao afirmar que “uma chave é enriquecida com outras chaves e a discussão pode levar à mudança da própria chave e à adoção de outra ou outras novas”, porque, em detalhes, ou a noção mais importante dessa leitura é dimensionar as chaves, pensar em qual se adapta mais e melhor aos significados textuais,

pois não se trata de menosprezar as contribuições, mas de deduzir as melhores opções para verbalizar os sentidos mais coerentes e, com tudo isso, conseguir que, como bem expressa Negrin (2013: 28-29) “(...) ensinando-os a ver o invisível, o minúsculo, a dirigir seus olhos para o que, de outra forma, poderia passar despercebido. A voz do narrador traça para os ouvintes um mapa pessoal de sensações e significados (...)”.

A partir dessa perspectiva, essa leitura oralizada e compartilhada é um gatilho para as nuances, para o início da experiência. Bombini (2008: 28-29) nos esclarece que os leitores recuperam de suas práticas, experiências (usos, modos, rituais...) e estas valem para transcender e/ou propagar os modos de leitura; por isso, ele nos diz que “... na medida em que o modo hegemônico de leitura da escola supõe uma marca que atravessa a experiência social das pessoas e as transcende, na medida em que os leitores recuperam significados de seus habitus culturais, de suas experiências mais privadas, dos usos mais conjunturais desses textos”.

Aprender a questionar a partir dos textos é um procedimento que deve ser ensinado, para que os leitores se deparem com os textos a partir desses habitus de que nos fala Bombini (2008). Um encontro íntimo e personalizado, mas também compartilhado e socializado para se alcançar uma avaliação menos doutrinada. É relevante levantar, a partir das posições de Álvarez-Bernárdez e Monereo (2020: 10), que:

[...] O indivíduo que tenta compreender coloca-se numa posição inicial a partir da qual observa os outros fora de si e tende a fazer abstrações das suas experiências. No entanto, essas abstrações podem tornar-se generalizações sem valor se não entrarem em contato com outras vozes que reconheçam o seu discurso e às quais o enunciador de crédito...

Tudo isso ganha valor prático se for incorporado à realidade educacional, pois, para a compreensão ser plural, deve-se permitir que o diálogo entre os leitores se desenvolva, sem anular o direito de expressão dos outros. Isso canaliza a ilusão de que, quando as vozes se unem, somam-se, a interpretação melhora e se enriquece a partir das apreciações de um todo mais holístico.

Por isso, a questão passa, antes de tudo, pela escuta, por ensinar a pensar e a compreender as diversas vozes que se centralizam na leitura. Além disso, aprender a questionar não é obrigar a dizer o que essas práticas hegemônicas ditam; aprender a questionar é, acima de tudo, permitir que as pessoas expressem sua heterogeneidade de opiniões. Não é um livre arbítrio diante do texto, mas uma possibilidade dos leitores reunirem suas poéticas, essas diversas procissões que nascem deles para julgar as leituras. Então, mais uma vez, salientamos que o professor tem um papel essencial para aumentar o prazer, para transmiti-lo, porque a análise dos textos, sua compreensão, saber que se entendeu, é uma forma de gerar esse prazer necessário; Sainz González (2005:361) exterioriza isso ao expor que:

[...] A criança aprecia a leitura quando se entrega a ela com liberdade, por prazer, quando os livros a levam a compreender, desfrutar e refletir. O gosto pela leitura se desenvolve se a criança encontrar sentido no que lê: quando, ao mesmo tempo em que aprende a ler, aprende a pensar, a compreender seus sentimentos e a imaginar.

A partir dessa posição, assumimos que ensinar a ler é promover uma reação conotativa e comunicativa, considerando o educador como um facilitador das diferentes Zonas de Desenvolvimento Próximo (ZDP) que existem nos alunos de sua turma; há tantas vozes que coexistem que seria necessário ouvir suas opiniões e intervenções para determinar como o pensamento, longe de homogeneizar, já que é diferente em todos, influencia a linguagem falada. (Vigotsky, 1978)

Investigamos que existe uma realidade nos fatos da linguagem, em que, a partir do fomento da atividade e da comunicação entre os alunos e com outros ao enfrentar o conteúdo de aprendizagem, facilita-se que as interiorizações se transformem em conceitos assimilados (Zilberstein e Olmedo, 2015) e, por sua vez, que eles possam se apropriar das ferramentas ou estratégias culturais para exteriorizar as descobertas que emergem das intenções comunicativas inseridas nos textos. Newman, Griffin e Cole (1991: 77) referem-se e parafraseiam Vygotsky quando aludem ao interno e ao externo:

[...] Trata-se da relação dialética entre o interpsicológico e o intrapsicológico e as transformações de um polo para outro. A cultura exterioriza a mente em suas ferramentas... A mudança cognitiva traz consigo as interiorizações e as transformações das relações sociais nas quais mediam as interações entre as pessoas e entre estas e o mundo físico (...).

Por isso, ao promover a conversa literária, é preciso ter em mente dois polos: por um lado, a pergunta (aprender a questionar os textos e os colegas de leitura, para ponderar ou escolher os caminhos mais adequados) e, por outro lado, analisar as diferentes formas de leitura, plurais, que democratizam o próprio ato de ler (no qual o perceptivo, o expressivo e o comunicativo são propriedades do processo).

Cada participante da conversa literária questiona a partir de suas abordagens individuais ao texto base, por isso, para apoiar o salto para novas ZDP, devemos formar alunos com maior cultura e experiências sociais vividas. O que recomendamos é estabelecer debates para gerenciar em que medida as interpretações se ajustam ao texto e às realidades que elas exteriorizam; com isso, promove-se uma interpretação grupal, mas ao mesmo tempo pessoalmente demonstrada, reveladora, conectada com a vida dos leitores. Para Leibbrandt (2018: 13-14)

Nesta fase da conversa, as experiências pessoais, assim como suas próprias ideias, podem ser um enriquecimento para todos. Os alunos devem conseguir desenvolver uma interpretação pessoalmente significativa e, ao mesmo tempo, adequada ao texto. Em uma conversa final, eles podem comparar e debater suas interpretações, para ver se elas coincidem entre si ou se devem ser mais desenvolvidas. Pode haver no texto uma referência explícita à visão da realidade, encerrando uma visão nova ou matizada da mesma, que exige que os participantes reajustem a relação com seus esquemas de percepção (...).

Nessas correlações apontadas por Leibbrandt (2018), que se estabelecem entre a contribuição de todos e o que está implícito na obra, a pergunta como procedimento didático deve ser executada a partir dos posicionamentos conscientes daqueles que lidam com o texto como uma máquina epistêmica que desencadeia sentidos ou trajetórias possíveis diferentes. Eco (1992:61) opina com total validade que “(...) para

salvar o texto, para transformar a ilusão do significado na consciência de que o significado é infinito, o leitor deve suspeitar que cada linha esconde um segredo, que as palavras não dizem, mas aludem ao não dito que elas mesmas mascaram”.

Partimos do princípio de que nos textos existe implicitamente um diálogo que é preciso ativar. Para isso, assumindo as abordagens de abril (1993), consideramos três fases que ele determina como modalidades de comunicação, que podem servir-nos como eixos para definir a pergunta como procedimento didático, o que nos permite, além disso, facilitar a articulação d

as ações daqueles que podem e sabem ler (as crianças).

As modalidades são:

- Perceptiva: na qual se incluem a leitura, a observação e a audição.
- Expressiva: execução pessoal, realização concreta.
- Comunicativa: análise final e coletiva e avaliação.

Essas modalidades de comunicação sintonizam as perguntas formuladas e orientam as nuances das muitas respostas que conectam os textos, o que, no final, é o que realmente importa: acessar esses modos de pensar, nos quais os professores apoiam a abertura das portas para o pensamento do leitor, para o que eles podem fazer com as palavras. Além disso, assume-se de Leibbrandt (2018, com base nas contribuições de Saupe, 2012) as fases da conversa literária para gerar múltiplas interpretações, que são:

- Conexão com o texto: O que o texto desperta em mim?
- Perguntas ao texto: O que ele diz exatamente?
- Apropriação: O que o texto significa para mim?
- Aplicação: O que o texto significa para nós?

Essas quatro fases favorecem a identificação dos leitores com o material de leitura, com esses textos, e eles podem reagir por meio de impulsos hermenêuticos em geral, contidos em abordagens diferentes, tais como: impulsos midiáticos, heurísticos, contextuais, resultando em uma interpretação criativa e performática deles como leitores em potencial; o que permite combinar a “imaginação, o conhecimento do mundo com suas próprias experiências e reflexões” (Leibbrandt, 2018: 15).

Por outro lado, Tolchinsky e Pipkin (2001: 99) reforçam a ideia anterior ao expressar que “cada maneira de ler proporciona uma abordagem diferente do texto e um texto lido a partir de diferentes abordagens, certamente é melhor aproveitado (...)”, por isso, a partir da proposta que apresentamos, também nos guiará uma pergunta formulada por Tolchinsky e Pipkin (2001), quando expressam a possibilidade de ler os textos a partir de diferentes ângulos: “como fazer para que eles sejam lidos de maneiras diferentes?”

A seguir, exemplificaremos dois procedimentos didáticos para aprender a perguntar na aula de Literatura. Com eles, desejamos mostrar como se pode desencadear uma conversa literária explícita e desenvolvedora, que favoreça a interpretação consciente e, com isso, o pensamento teórico nos alunos.

Procedimento didático: Aprendo a perguntar lendo ativamente um poema. Ao aluno.

Leia atentamente o poema “El Amor Nuevo”, cujo autor é o chileno Amado Nervo (1904-1973). Em seguida, participe das diferentes atividades que lhe permitirão não somente apreciar a leitura, mas também se comunicar, dialogar e se tornar uma pessoa melhor. Você poderá até mesmo escrever seus próprios poemas.

Se desejar aprofundar-se na personalidade do autor, solicite ajuda ao seu professor e/ou procure informações na Internet.

Este é o poema.

Todo novo amor que surge
ilumina nossa existência
a perfuma e a faz florescer.
Na mais densa escuridão
toda mulher é resplendor e
todo amor é claridade.
Para curar a persistente
dor, nas almas escondida um
novo amor é eficaz; porque pousa
em nosso mal sem jamais ferir a
ferida como um clarão em um
cristal.
Como um sonho em um berço,
como se pousasse na ruína

a piedade do raio da lua. Como
um encanto em um tédio, como
na ponta de um espinho uma
gota de orvalho...
Que também sabe fazer sofrer?
Que também sabe fazer chorar?
Que também sabe fazer morrer?
É que você não soube amar...

Atividade 1. Eu me conecto com o texto. O que o texto desperta em mim?

- Pense se o poema desperta muitos sentimentos... reações individuais... em você. Se quiser, compartilhe suas ideias com outros alunos. O diálogo respeitoso certamente irá enriquecê-lo.

- Convidamos você a se perguntar:

- Como o autor do poema pode estar se sentindo?

- Como o amor é apresentado no poema?

- O que podem significar as palavras “brilho, lampejo, persistente, tédio...” ?

Podemos relacioná-las?

- O poema nos ajuda a compreender que o amor é símbolo de paciência...?

- Que relações podem existir entre: “sofrer, chorar e morrer”?

Sugerimos que você as conceitualize para entender suas conotações e avalie-as com outros alunos.

Atividade 2. Faço perguntas sobre o texto: o que ele expõe exatamente?

- Reflita sobre como o poema nos comunica uma realidade dimensionada em uma linguagem literária, reformulada por meio de expressões em sentido simbólico. Avalie com outros alunos quais expressões em sentido simbólico aparecem no poema e por que você acha que o autor as empregou.

- Convidamos você a se perguntar:

- O que e sobre o que o poema nos comunica?

- O que o poema nos explica para entender as questões que nos apresenta?

- Por que a mulher é comparada ao brilho? Que conotações podem existir entre o amor e a mulher?

- Atividade 3. Aproveito o que leio para melhorar como ser humano:

o que o texto me transmite?

- Pense se o poema te ajuda a compreender a sociedade em que você vive e se, além disso, poderia ser um modelo de como você deve agir nela e com seus semelhantes. Discuta esses temas com outros alunos.

- Convidamos você a se perguntar:

- O que o poema nos ajuda a entender sobre o amor?

- Por que o amor serve para remediar nossos males?

- O amor como salvação nos protege... por quê?

- Atividade 4. Aplico o que aprendi e senti com a leitura: o que o texto me transmite?

- Pense e analise em voz alta com outros alunos se o poema e as atividades realizadas permitiram que você refletisse sobre sua vida e a de seus colegas.

- Avalie se o que foi feito na aula pode torná-lo uma pessoa melhor, pois você compartilhou com outros o prazer de ler e valorizar o que há de bom na vida em sociedade e como podemos ajudar a melhorá-la.

- Convidamos você a se perguntar:

- Como o amor é capaz de nos curar das tristezas da vida?

- O amor é fonte de solidariedade, ajuda, proteção...? Por quê?

- Poderíamos escrever muitas coisas ao amor, porque nele se engendra a maravilha? O que você pensa a respeito?

Em que medida o poema contribui para a sua vida e a de sua família?

- Como você avalia sua participação nesta aula e como avalia a de seus colegas?

- Você gostaria de realizar outras atividades de leitura organizadas desta forma? O que você sugere?

- Você se animaria a escrever um poema e compartilhá-lo com sua família ou com os outros alunos?

- Procedimento didático 2. Aprendo a questionar lendo um conto para refletir e viver.

Ao aluno.

Se você quiser se aprofundar na personalidade do autor, peça ajuda ao seu

professor e/ou procure informações na Internet.

Este é o conto.

A relha de um arado que havia permanecido muito tempo sem uso estava completamente coberta de ferrugem.

Um entardecer, ela viu passar uma irmã sua. Ela voltava da horta, após ter trabalhado o dia inteiro, e estava radiante.

— Como é possível — disse ela — que, tendo sido forjadas pelas mesmas mãos e feitas do mesmo metal, eu esteja enferrujada e você limpa e brilhante?

E insistiu:

— Diga-me, irmã, como você conseguiu essa aparência tão bonita, enquanto eu me consumo?

— Como? Trabalhando.

Atividade 1. Eu me conecto com o texto: o que o texto desperta em mim?

- Pergunte a si mesmo se o conto desperta em você muitos sentimentos... reações pessoais... experiências que você teve em família ou na sociedade?

— Nós o convidamos a se perguntar:

— Como são os personagens? O que ou quem eles podem representar em algo que você viu ou viveu perto de você?

— O conto fala sobre o trabalho. Você considera isso necessário ou não, e por quê?

— Você concordaria com o que o texto parece querer nos mostrar sobre o trabalho nos manter ativos, enérgicos...? Qual é a sua opinião? Sugerimos que você discuta isso com outros alunos.

Atividade 2. Faço perguntas sobre o texto: o que ele expõe exatamente?

- Pense sobre os sentimentos ou estados de espírito que o conto gera em você... Compartilhe-os com outros alunos e, se desejar, com seu professor.

- Convidamos você a se perguntar:

— O que o conto nos comunica?

— O que o conto nos explica que permite entender as questões que ele nos apresenta?

— Por que nos é apresentado um arado enferrujado e outro brilhante?

Que conotações podem existir entre os dois?

Atividade 3. Apropriei-me do que li para melhorar como ser humano: o que o texto me transmite?

- Reflita sobre a contribuição do conto para sua maneira de pensar e de ser com os outros... O que você ganha com isso como ser humano?

- Convidamos você a se perguntar:

— Há certa preguiça ou ociosidade em uma das grades... ou por que você acha que uma delas está enferrujada?

— Você acha que o trabalho nos humaniza? O que você pensa a respeito? Comente sua opinião com outros alunos.

— A grade enferrujada queria saber por que a outra grade brilhava tanto. A resposta da grade brilhante tem algum significado para você e sua família?

Atividade 4. Aplico o que aprendi e senti com a leitura: o que podemos tirar do texto para nós?

- Pense sobre como a história nos faz refletir sobre nossas vidas e nos leva a nos auto-observar. A história é um modelo de como sua vida pode ser aperfeiçoada e contribuir para o crescimento de suas famílias... Ela nos conforma e nos transforma. O que você acha disso?

- Convidamos você a se perguntar:

- Como o trabalho mantinha a cerca reluzente e produtiva?

- O que você acha do trabalho para nós, seres humanos? Se quiser, analise isso com outros alunos.

- Poderíamos escrever muitas coisas sobre o trabalho, porque dele nascem as conquistas, os resultados, a sociedade. Você concorda com essa afirmação?

- Em que medida o conto nos permite refletir sobre nossos comportamentos e os de quem nos rodeia?

- Em que medida o conto contribui para sua vida e a de sua família?

- Como você avalia sua participação nesta aula e como avalia a de seus colegas?

- Você gostaria de realizar outras atividades de leitura organizadas desta forma? O que você sugere?

- Você se animaria a escrever um conto e compartilhá-lo com sua família ou com os outros alunos com o tema do trabalho como fonte criadora da virtude?

3 Conclusões

Ler com os ouvidos é uma metáfora que continua a surpreender-nos e a desafiar-nos no campo da Didática da Literatura, pois, afinal, ouvir as vozes, sem quebrar outras vias de acesso aos textos e sem menosprezar outras formas de leitura aceitas, é apresentar opções de sentido que conotam os significados implícitos nos textos.

Os significados são reconstruídos pela consolidação de todos no trabalho em

grupo. Diríamos que a Literatura nos deixa espaços em branco, interstícios (lacunas temporais), para completá-los com a experiência sociocultural e com aquelas vivências suscetíveis de incorporar ao texto, para depois extrapolá-lo para a vida atual dos alunos.

Aprender a questionar na aula de Literatura é um procedimento didático que, neste trabalho, foi assumido a partir da Didática desenvolvimentista, contribuindo para a verbalização da resposta, como uma área de expansão sensorial, para a aprendizagem de dinâmicas comunicativas que permitam aos leitores traçar caminhos de sentido, a partir dos diversos modos de leitura que democratizam e tornam mais audível o sussurro da leitura, aquele que nos conforma como pessoas, porque as leituras, os textos, são modelos de comportamento dos quais nos apropriamos na interação interpessoal com os outros.

Os procedimentos incluídos neste artigo: Aprendo a perguntar lendo ativamente um poema e Aprendo a perguntar lendo um conto para refletir e viver, podem ser empregados em aulas de Literatura para desenvolver a comunicação nos alunos e favorecer neles um pensamento teórico.

Aprender a preguntar en la clase de literatura: plurisignificativas respuestas en una comunidad de lectores

RESUMEN:

El artículo destaca la importancia de enseñar a preguntar para con ello estimular la comprensión del objeto de conocimiento por parte de los estudiantes, al desentrañar lo común, lo distinto, lo esencial y lograr con ello, que incorporen la pregunta como parte de su actividad en la vida cotidiana y desarrollen un pensamiento teórico. Aprender a preguntar, implica aprender a escuchar, a tomar en cuenta las opiniones de otros, para modular un proceso de enseñanza aprendizaje donde la apropiación del contenido de enseñanza sea, ante todo, una oportunidad para aprender de manera significativa. El artículo tiene como objetivo presentar dos procedimientos didácticos para la conversación literaria, asumiendo las Fases para el desarrollo de la Conversación Literaria de Leibbrandt y se retoma el Procedimiento didáctico Aprender a preguntar.

Palabras clave: Aprender a preguntar. Didáctica Desarrolladora. Conversación literaria. Aprendizaje significativo.

4 Referências

- ABRIL, M. (1993). Enseñar literatura, tal vez soñar. En: Revista Comunicación, Lenguaje y Educación. (España) 18, 91-99. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=126291>.
- ÁLVAREZ-BERNÁRDEZ, P. R., y MONEREO, C. (2020). “La interpretación literaria como diálogo entre posiciones. En: Ocnos, 19(2), 7-16. (España). Recuperado de DOI: https://doi.org/10.18239/ocnos_2020.19.2.2281.
- BAJOUR, C. (2009). Oír entre líneas. Bogotá, Colombia: Asolectura, Colección Primero el lector.
- BAJOUR, C. (noviembre, 2010). La conversación literaria como situación de enseñanza. En: Imaginaria. Revista quincenal sobre literatura infantil y juvenil, 282. Recuperado: <http://www.imaginaria.com.ar/2010/11/la-conversacion-literaria-como-situacion-de-ensenanza/>.
- BOMBINI, G. (2008). La lectura como política educativa. En: RIDE: Revista Iberoamericana de Educación. (Argentina) 46, 19-35. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2661602>.
- BRUNER, J. (1983). Child's talk. New York: Norton.
- CASSANY, D. (octubre, 2005). Luces y sombras de la lectura en voz alta. En: Peonza: Revista de Literatura Infantil y Juvenil, (España) 82, 21-33. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2388237>.
- COLL, C. (2007). Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento. Primera Reimpresión. México: Paidós Educador.
- COLOMER, L. (diciembre, 2001). La enseñanza de la literatura como construcción de sentido. En: Revista Latinoamericana Lectura y Vida, No. 2, Año. 22, 3-19. (Argentina). Recuperado de: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a22n1/22_01_Colomer.pdf.
- DAVIDOV, V. (1979). Tipos de generalización en la enseñanza. La Habana. Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
- DAVIDOV, V. (1988). La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico. Moscú: Editorial Progreso.
- DELORS, J. (1997). La Educación encierra un tesoro. México: Ediciones UNESCO.
- ECO, U. (1992). Los límites de la interpretación. Barcelona: Lumen.
- ESPINOSA ARANGO, C. (1998). Lectura y escritura. Teorías y promoción. 60 actividades. Argentina: Ediciones Novedades Educativas.

FIGLIORE, N. S. (2018). Lectura en voz alta y conversación literaria: experiencias de socializar a través de lo escrito con la voz y los oídos. En: Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños, (Argentina), 3(6), 28-51. Recuperado de: <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/catalejos/article/view/2590>.

FITTIPALDI, M. (2007). La lectura de literatura: Alicia detrás del espejo. En: Literatura infantil: nuevas lecturas, nuevos lectores (Coords: Pedro C. Cerrillo, Cristina Cañamares Torrijos y César Sánchez Ortiz). Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.

FITTIPALDI, M. (2013). ¿Qué han de saber los niños sobre literatura? Conocimientos literarios y tipos de actuaciones que permiten progresar en la competencia literaria En: Tesis de doctorado dirigida por Teresa Colomer Martínez. Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado de: https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2014/hdl_10803_131306/mf1de1.pdf.

KAUFMAN, A. MA. (2004). La inclusión de los niños en el mundo letrado. En: Mejorar la escuela. Acerca de la gestión de la enseñanza, (Compil: Silvina Gvirtz y María Eugenia de Podestá). Buenos Aires: Granica. Recuperado de: https://books.google.com.cu/books?id=pLr6OXabG2cC&pg=PA124&dq=La+inclusi%C3%B3n+de+los+ni%C3%B1os+en+el+mundo+letrado.+En:+Mejorar+la+escuela&hl=es-419&sa=X&ved=2ahUKEwiNlJjUxp_7AhWERTABHbwNDC4Q6AF6BAgIEAE#v=onepage&q=La%20inclusi%C3%B3n%20de%20los%20ni%C3%B1os%20en%20el%20mundo%20letrado.%20En%3A%20Mejorar%20la%20escuela&f=false.

LEIBRANDT, I. (enero-junio, 2018). El arte de la conversación literaria: su concepto y metodología para fomentar la competencia literaria y comunicación. En: Álabe (España) 17, 1-19. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6232784>.

LEONTIEV, A. (1981). Actividad, Conciencia y Personalidad. La Habana. Cuba: Editorial Pueblo y Educación.

MARTÍNEZ, M. D. CASTELLANOS y J. ZILBERSTEIN (2004). Didáctica para un aprendizaje creativo. Lima, Perú: Editora Magisterial.

MORIN, E. (1999). Los siete saberes para la educación del futuro. UNESCO. Oficina en Francia.

NEGRIN, M. (2013). Traidores de textos: volver a leer con los oídos. En: Revista El toldo de Astier. Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura. Año 4, 7, (Argentina) 26-34. Recuperado de: <http://www.eltoldodeastier.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero-7/LGDNegrin.pdf>.

NEWMAN, D., GRIFFIN, P. y COLE, M. (1991). La zona de construcción del conocimiento, 2ª edición. Barcelona: Ediciones Morata. Recuperado de: https://books.google.com/cu/books?id=71YQ1uZTAcYC&printsec=frontcover&dq=La+zona+de+construcci%C3%B3n+del+conocimiento&hl=es-419&sa=X&redir_esc=y#v=onepage&q=La%20zona%20de%20construcci%C3%B3n%20del%20conocimiento&f=false.

OLMEDO, S. (2004). Hacia una mejora de la enseñanza aprendizaje de las Ciencias Naturales en la escuela mexicana. En: Búsqueda de alternativas didácticas. Ediciones CEIDE. México.

OLMEDO, S. (2010). Propuesta didáctica para el desarrollo de estrategias de aprendizaje en la asignatura de Ciencias Naturales. En: Tesis para Optar por el Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. La Habana. Cuba.

OSORO HURBO, K. (enero, 2002). Lectura de cercanía: didáctica del sentimiento. En: CLIJ: Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil, (España), 145, año, 15, 30-36.

SAINZ GONZÁLEZ, L. MA. (2005). La importancia del mediador: una experiencia en la formación de lectores. En: Revista de Educación, no Extraordinario. (España). 357-362. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1332495>.

STAPICH, E. (2010). Hacer audible el susurro de la lectura. En: Revista Latinoamericana Lectura y Vida. (Argentina) 43-48. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3312239>.

TABOADA, A. (2006). La generación de preguntas y la comprensión lectora. En: Revista Latinoamericana Lectura y Vida. (Argentina) 20-28. Recuperado de: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a27n4/27_04_Taboada.pdf.

TOLCHINSKY, L. y PIPKIN, M. (2001). Seis lectores en busca de un texto. En: Comprensión lectora. El uso de la lengua como procedimiento. Barcelona: Graò. Recuperado de: https://books.google.com/cu/books?id=sfykH3YABsgC&pg=PA97&dq=Seis+lectores+en+busca+de+un+texto%2Bliliana&hl=es-419&sa=X&ved=2ahUKEwi80JCgxZ_7AhV5TjABHXkvD_sQ6AF6BAgGEAE#v=onepage&q=Seis%20lectores%20en%20busca%20de%20un%20texto%2Bliliana&f=false.

VIGOTSKI, L. S. (1987). Historia de las funciones psíquicas superiores. La Habana. Cuba: Editorial Científico Técnica.

VIGOTSKY, L.S. (1978). Pensamiento y lenguaje. Madrid: Paidós.

ZILBERSTEIN, J. (2003a). Procedimientos estimuladores para un aprendizaje desarrollador. Diplomado Internacional "Transformación desarrolladora del aprendizaje escolar". Lima. Perú: Editora Magisterial Servicios Gráficos.

ZILBERSTEIN, J. SILVESTRE, M. (2004). Didáctica desarrolladora desde el Enfoque Histórico Cultural. Ediciones CEIDE. México. 175-240.

ZILBERSTEIN, J. y OLMEDO, S. (2015). Didáctica desarrolladora: posición desde el Enfoque Histórico Cultural. En: Educación y Filosofía. Volumen 29. Número 57. Jan-Jun. Universidades Federal de Uberlândia. Brasil. Pág. 61-93. Recuperado de: <https://docplayer.es/58349648-Didactica-desarrolladora-posicion-desde-el-en-foque-historico-cultural-resumen.html>.

ZILBERSTEIN. J, y OTROS. (2003b). Preparación pedagógica integral para profesores universitarios. La Habana. Cuba: Editorial Félix Varela.

ZILBERSTEIN. J. (2000). Desarrollo intelectual en las Ciencias Naturales. La Habana. Cuba: Editorial Pueblo y Educación.

ZILBERSTEIN. J. (2005). Aprendizaje, enseñanza y educación desarrolladora. Ediciones CEIDE. México.

ZILBERSTEIN. J. y ZILBERSTEIN C, M. (2009). Enseñanza en una Educación por Ciclos. Cooperativa Editorial Magisterio. Bogotá. Colombia.

Recebido em dezembro de 2022

Aprovado em março de 2023