

Universidade Federal de Uberlândia

ENSINO EM RE-VISTA

Dossiê

Ensino da Língua Portuguesa: desafios e possibilidades

Publicação semestral do Programa de
Pós-Graduação em Educação
Faculdade de Educação
Universidade Federal de Uberlândia

ISSN 1983-1730

Ensino em Re-Vista	Uberlândia	v.24	n.1	p. 01- 286	jan./jun. 2017
--------------------	------------	------	-----	------------	----------------

 UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Reitor: Valder Steffen Júnior
Vice-reitor: Orlando César Mantese

EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Diretor: Guilherme Fromm

Edufu – Editora da Universidade Federal de Uberlândia
Av. João Naves de Ávila, 2121 – Campus Santa Mônica – Bloco S, Térreo
Cep: 38400-902 – Uberlândia – MG
Tel.: (34) 3239-4514
Website: www.edufu.ufu.br

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Diretor: Robson Luiz de França

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Coordenadora: Maria Vieira Silva

ENSINO EM RE-VISTA

Editor responsável: Adriana Pastorello Buim Arena

DIVULGAÇÃO/COMERCIALIZAÇÃO

Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

Faculdade de Educação

Av. João Naves de Ávila, 2121 - Campus Santa Mônica, Bloco 1G, Sala 117

E-mail: ensinoemrevista@gmail.com

Caixa Postal 593

38400 902 - Uberlândia/MG – Brasil

Tel: (034) 3239-4163

Telefax: (034) 3239-4391

INDEXAÇÃO

SEER (Sistema Eletrônico de Editoração de Revistas – Instituto Brasileiro de Informação e Tecnologia). **Clase** (Base de datos bibliográfica de revistas de ciencias sociales y humanidades – Universidad Nacional Autónoma de México). **Latindex** (Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, Espanha e Portugal). **BBE** (Bibliografia Brasileira de Educação – INEP). **Icap** (Indexação Compartilhada de Artigos de Periódicos – Base Pergamum). **Doaj** (Directory of Open Access Journals. Portal periódicos **Capes.EBSCO** – Host Connection. Rede Brasileira de Serviços de Preservação Digital - **Cariniana**.

EDITOR RESPONSÁVEL

Adriana Pastorello Buim Arena, Universidade Federal de Uberlândia, UFU – Brasil

EDITOR GERENTE

Myrtes Dias da Cunha, Universidade Federal de Uberlândia, UFU – Brasil
Roberto Valdés Puentes, Universidade Federal de Uberlândia, UFU – Brasil

EDITOR DE LAYOUT

Elenita Pinheiro de Queiroz Silva, Universidade Federal de Uberlândia, UFU - Brasil
Sandro Rogério Vargas Ustra, Universidade Federal de Uberlândia, UFU - Brasil

CONSELHO EDITORIAL INTERNACIONAL

Maria Cecília Gramajo, Facultad de Ciencias Exactas, Universidad Nacional de Salta - UNSa - Argentina
María Angélica San Martín Espinoza, Departamento de Educación, Facultad de Ciencias Sociales/Universidad de Chile - UC - Chile
Pedro Guilherme Rocha dos Reis, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa – Portugal
Carmen Rosa Mañas Viejo, Facultad Educacion, Universidad de Alicante - UA - Espanha
José Zilberstein Toruncha, Universidad Tangamanga - México
Angela Maria Franco Martins Coelho da Paiva Balça, Universidade de Évora - Portugal
Martine Marzloff, Institut Français de l'Éducation, IFE - França
Alberto Matías González, Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez” - Cuba
Jose Emilio Palomero Pescador, Universidad de Zaragoza - Espanha
Liudmila Guseva, Nosov Magnitogorsk State Technical University - Rússia
Gloria Fariñas León, Universidade da Havana - Cuba

CONSELHO EDITORIAL NACIONAL

Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto, Universidade Estadual Paulista, Unesp - Brasil

Andréa Maturano Longarezi, Universidade Federal de Uberlândia, UFU - Brasil

Arlete Aparecida Bertoldo Miranda, Universidade Federal de Uberlândia, UFU - Brasil

Elaine Sampaio Araújo, Universidade de São Paulo, USP - Brasil

Elisete Medianeira Tomazetti, Universidade Federal de Santa Maria, UFSM - Brasil

Iara Vieira Guimarães, Universidade Federal de Uberlândia, UFU - Brasil

Leandro Belinaso Guimarães, Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC - Brasil

Marcos Daniel Longhini, Universidade Federal de Uberlândia, UFU - Brasil

Maria Irene Miranda, Universidade Federal de Uberlândia, UFU - Brasil

Margarita De Cássia Viana Rodrigues, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, UFRRJ - Brasil

Maria Júlia Canazza Dall'Acqua, Universidade Estadual Paulista, Unesp - Brasil

Sílvio Donizetti De Oliveira Gallo, Universidade Estadual de Campinas, Unicamp - Brasil

Pareceristas ad hoc: Benerval Pinheiro Santos (UFU), Camila Lima Coimbra (UFU), Cláudio Lopes de Jesus (Unifesp), Cláudio Roberto Sousa (USP), Daniel Clark Orey (UFOP), Diva Souza Silva (UFU), Eduardo Luedy (UEFS), Eliamar Godoy (UFU), Iara Mora Longhini (UFU), Josemir Almeida Barros (UEMG), Maria Isabel d'Andrade Sousa Moniz (Universidade Cidade de São Paulo), Marlécio Maknamara (UFRN), Milton Rosa (UFOP), Monica Maria Borges Mesquita (Universidade de Lisboa), Vanessa Therezinha Bueno Campos (UFU), Rita de Cássia M. T. Stano (Unifei), Solange Magalhães (UFG), Wanderleya Nara Goncalves Costa (UFMT)

Organização do dossiê *Ensino da Língua Portuguesa: desafios e possibilidades*

– **Ensino em Re-Vista v.24 n.1:** Adriana Pastorello Buim Arena e Dagoberto Buim Arena

Editoração: Edufu

Revisão: Mariana Gomes da Silva Ferreira (Edufu)

Diagramação: Eduardo M. Warpechowski. **Capa:** Eduardo M. Warpechowski

Biblioteca da UFU

ENSINO EM RE-VISTA. Uberlândia, V. 24, N. 01,
JAN./JUN. 2017. Universidade Federal de
Uberlândia. Faculdade De Educação/EDUFU.

Semestral.

ISSN 1983-1730

CDU: 37(05)

“Todos os artigos desta revista são de inteira responsabilidade de seus autores, não cabendo qualquer responsabilidade legal sobre seu conteúdo à Edufu ou à Ensino em Re-Vista.”

“Ao enviar o material para publicação, os proponentes abrem mão de pretensões financeiras decorrentes da comercialização de exemplares, concordam com as diretrizes editoriais da ENSINO EM RE-VISTA e assumem que seu texto foi devidamente revisado.”

SUMÁRIO

Carta ao leitor

Dossiê: Ensino da Língua Portuguesa: desafios e possibilidades

Apresentação

Parte I - Linguagem e mediação

Gêneros discursivos, atividade de estudo e formação do pensamento teórico dos alunos no contexto de uma prática pedagógica humanizadora

Discursive genres, learning activity and students theoretical thought formation in the context of a humanizing pedagogical practice

Stela Miller

A linguagem mediadora em diálogos para o ensino do ato de ler textos científicos no ensino fundamental

Language mediator in dialogue texts for reading act of teaching science in elementary education

Vanessa Alves do Prado

Dagoberto Buim Arena

Sinais embrionários de autoria em escritas infantis

Embrionics signs of authorship in children's written

Adriana Pastorello Buim Arena

Parte II - Práticas de ensino com gêneros textuais

O gênero do discurso tirinha: uma proposta de sequência didática para o ensino fundamental II

The genre of discourse comic strip: a proposal of didactic sequence for the elementary school II

Maria D'Ajuda Alomba Ribeiro

Tiago Pereira Aguiar Susmickat

Calvin e as exatas: uma proposta interdisciplinar com o uso do gênero tira seriada de história em quadrinhos no ensino técnico

Calvin and science: an interdisciplinary proposal using the text genre cartoon in technical schools

Rafaela Fetzner Drey

O processo de ensino-aprendizagem do texto poético por meio dos jogos limítrofes

The teaching-learning process of poetic text through neighboring games

Neire Márcia Cunha

Ana Maria Esteves Bortolanza

Cadê o sentido que estava aqui? O gato comeu! – discutindo o trabalho com a linguagem escrita na educação infantil

Where is the sense that was here? The cat ate! Discussing the work with written language in early childhood education

Edith Maria Batista Ferreira

Joelma Reis Correia

Um olhar sobre o ensino de gramática em livros didáticos

A look into the grammar teaching in textbook

Maria Aparecida Lopes Rossi

Fernanda Mesquita da Silva

Parte III - Literatura

Leitura e educação literária: da viagem possível às restrições do mapa

Reading and literary education: from the possible journey to the restrictions of the map

Ângela Balça

Paulo Costa

Um novo final para o Sofá Estampado: a formação de alunos-autores

A new conclusion for o Sofá Estampado: formation of student-authors

Elisa Maria Dalla-Bona

Simone Luciano Vargas

Bianca Lutt e Silva

Literatura infantil na sala de aula: experiências com obras literárias de Ruth Rocha

Children's literature in the classroom: experiences with literary works of Ruth Rocha

Eliana Aparecida Carleto

Selva Guimarães

Varia

Didática desenvolvimental da atividade: contribuições de V. V. Repkin ao sistema Elkonin-Davidov

Developmental didactic of activity: v. V. Repkin's contributions to Elkonin-Davidov system

Roberto Valdés Puentes

Paula Alves Prudente Amorim

Cecília Garcia Coelho Cardoso

CARTA AO LEITOR

Nesta primeira edição de 2017, o periódico *ENSINO EM RE-VISTA* tem a grata satisfação de publicar artigos que discutem um tema emergente, o ensino da Língua Portuguesa na primeira etapa do ensino fundamental.

Este número, especificamente, traz o dossiê temático *Ensino da Língua Portuguesa: desafios e possibilidades*, que teve amplo espaço nesta edição em virtude de sua complexidade e emergência. São possibilitadas, desse modo, ao público acadêmico, a ampliação e aprofundamento de novas e profundas reflexões sobre essa temática.

Agradecemos aos pesquisadores Dagoberto Buim Arena e a Adriana Pastorello Buim Arena pela organização e coordenação deste dossiê. Além dos artigos que o compõem, especialmente apresentados por Arena e Arena, a revista conta com mais um importante artigo na seção *Varia*. Coincidentemente, nesta seção continua-se a discutir o ensino da língua materna pela perspectiva de didática desenvolvimental da atividade, a partir das contribuições de V. V. Repkin ao sistema Elkonin-Davidov. Os textos apresentam alto nível de produção acadêmica, porque abordam diversos aspectos da problemática do ensino da leitura e da escrita e, certamente, serão de interesse para os leitores deste periódico.

Queremos agradecer a confiança dos autores de todo país e do exterior, cujas contribuições são publicadas neste novo número, bem como convidar os demais colegas da área a submeter seus textos para avaliação, com o intuito de promover debates significativos na área da Educação. A versão eletrônica da revista pode ser acessada pelo site <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista>.

Equipe editorial

Apresentação do dossiê

Ensino da Língua Portuguesa: desafios e possibilidades

Os estudos sobre didática da língua materna nos anos iniciais do ensino fundamental estão em um campo que caminha ainda em busca de diretrizes de ensino que favoreçam uma aprendizagem da leitura e da escrita que leve os alunos a um bom desempenho na linguagem escrita. Normalmente, o estudo dessa metodologia específica fica sob o encargo dos estudiosos da Educação, porque dificilmente os pesquisadores da área de Letras se arriscam a desenvolver suas investigações com crianças pequenas.

A idealização e a organização deste dossiê são consequência de estudos desenvolvidos em um projeto de pesquisa interinstitucional entre a Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Unesp – Câmpus de Marília e Université de Strasbourg (UNISTRA), França, que visa a essa integração entre as duas áreas do saber, Educação e Linguística, em favor do desenvolvimento da didática da língua materna. Durante três meses do outono de 2015, nós, Adriana Pastorello Buim Arena (UFU), Dagoberto Buim Arena (Unesp) e Jean-Paul Meyer estivemos reunidos em estudos na cidade de Strasbourg. Participamos das ações do grupo *Linguistique, Langues, Parole* (LiLPa) e integramos uma das cinco equipes desse laboratório, a *Didactique des langues* (DDL). O aprofundamento das relações com a linguística, objeto de estudo do grupo, favoreceu a idealização deste dossiê, que neste momento se torna público.

Os artigos que compõem este número visam a indicar cenários para delineamento de propostas metodológicas na área do ensino e da aprendizagem da língua materna, com fundamentos linguísticos que discutam a produção dos gêneros do discurso e dos gêneros textuais, e ainda, propor caminhos para formação de professores a fim de proporcionar mudanças na configuração do trabalho pedagógico nos ambientes escolares, e, com isso, abrir espaços para a reflexão sobre o ensino da escrita e da leitura nas escolas dos anos iniciais do ensino fundamental.

O dossiê está dividido em três partes. A primeira, *Linguagem e mediação*, apresenta três artigos que colocam como centro de discussão o diálogo e a relação entre pensamento e palavra durante o ato de ler e de escrever. A segunda parte, *Práticas de ensino com gêneros textuais*, é composta por cinco artigos que priorizam a análise de práticas pedagógicas no ensino fundamental e, desse modo, oferece exemplos positivos de atividades significativas que poderão ser replicadas por outros professores. A terceira e última parte - *Literatura* - é composta por três artigos que discutem a educação literária e apresentam análises de ações pedagógicas com a literatura infantil.

Gostaríamos de agradecer a todos os autores, nacionais e estrangeiros que contribuíram para a composição deste dossiê, como também a equipe editorial do periódico *Ensino em Re-Vista* que o acolheu e fez tramitar o processo de avaliação e de editoração com muita seriedade. É preciso ainda registrar a contribuição financeira da agência de fomento FAPEMIG, pois sem ela não poderíamos realizar o intercâmbio com a instituição estrangeira.

Nós acreditamos que o avanço em pesquisas relacionadas ao conceito de linguagem e sua relação com o processo pedagógico poderá contribuir para a melhoria da atividade de formação de professores e de alunos em suas relações no processo de apropriação da língua escrita. Insistimos que se faz necessário uma aproximação estreita entre pesquisadores da área da Educação e da Linguística para juntos encontrarem um bom caminho para o ensino da língua materna.

Adriana Pastorello Buim Arena
Programa de Pós-Graduação em Educação (UFU)

Dagoberto Buim Arena
Programa de Pós-Graduação em Educação (Unesp)

Parte I

Linguagem e mediação

Gêneros discursivos, atividade de estudo e formação do pensamento teórico dos alunos no contexto de uma prática pedagógica humanizadora

*Stela Miller*¹

RESUMO

Este artigo tem por objetivo pôr em discussão a relação existente entre o trabalho pedagógico humanizador com os gêneros do discurso e o desenvolvimento do pensamento teórico do aluno por meio da atividade de estudo. O processo de humanização ou de educação ocorre quando os aprendizes se apropriam dos conhecimentos elaborados sócio-historicamente pelas gerações precedentes e desenvolvem capacidades que lhes permitem agir com autonomia no meio em que vivem. Na aprendizagem da língua materna, a apropriação dos gêneros discursivos, presentes nas diferentes instâncias de participação social dos sujeitos, é essencial para que possam utilizar a leitura e a escrita como instrumentos de sua ação social criativa e transformadora. O conteúdo conceitual dos gêneros discursivos tem na atividade de estudo um meio adequado para que tal apropriação ocorra e se desenvolva no aluno pensamento teórico que o faz compreender a realidade em sua essência e nela agir consciente e criticamente.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Gêneros do discurso. Atividade de estudo. Pensamento teórico.

Discursive genders, learning activity and students theoretical thought formation in the context of a humanizing pedagogical practice

¹Doutora em Educação. Docente do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Filosofia e Ciências – Unesp – Campus de Marília/SP, Brasil. E-mail: stelamil@terra.com.br

ABSTRACT

This article aims to call into question the relationship between the humanizing pedagogical work with the genres of speech and the development of theoretical thinking of students through the learning activity. The process of humanization or education occurs when learners appropriate the knowledge produced socio-historically by previous generations and develop capacities that allow them to act autonomously in the environment in which they live. In the process of learning the mother tongue, the appropriation of discourse genres present in the different instances of social participation of the subjects is essential so that they can use reading and writing as tools for their creative and transformative social action. The conceptual content of genres has in the learning activity an appropriate means by which it occurs such appropriation and the development of the theoretical thinking that makes the students understand the reality in its essence and act consciously and critically in it

KEYWORDS: Education. Speech genres. Learning activity. Theoretical thinking.

* * *

Introdução

Este artigo tem por objetivo pôr em discussão a relação existente entre o trabalho pedagógico humanizador com os gêneros do discurso e o desenvolvimento do pensamento teórico do aluno por meio da atividade de estudo.

Todo processo educativo dos seres em desenvolvimento está voltado, desde seu início, para a formação do humano no homem, ou seja, para a sua humanização. A escola, particularmente, tem um papel fundamental a desempenhar nesse processo, pois é a instituição social cuja especificidade é propiciar a crianças, jovens e adultos a apropriação dos conhecimentos elaborados, historicamente, pelos membros das gerações precedentes e, com

eles, o desenvolvimento de habilidades, hábitos, atitudes, valores e capacidades que os tornem sujeitos humanizados, capazes de agir com autonomia no meio em que vivem.

Considerando esse ponto de vista, desenvolveremos nosso artigo, em um primeiro momento, explicitando, de forma breve, como se dá o processo de humanização dos sujeitos históricos, ou seja, como se dá a formação do humano no homem; na sequência, focalizando a questão da aprendizagem da língua materna, em particular, a aprendizagem dos gêneros discursivos, como parte fundamental do processo do desenvolvimento cultural dos alunos, e, finalmente, defendendo a ideia da aprendizagem dos gêneros discursivos por meio da atividade de estudo e da decorrente possibilidade de contribuir com a formação do pensamento teórico dos alunos, e, com isso, com o processo de sua humanização.

Humanização: a formação do humano no homem

O ser da espécie humana vem ao mundo com o que lhe dá a natureza. Mas isso não é suficiente para que ele se desenvolva como homem social, histórico, que fala uma língua e produz cultura. “É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana” (LEONTIEV, 2004, p. 285). Em outras palavras, ele precisa aprender a ser homem, a ser humanizado. E isso ocorre desde a mais tenra idade, por sua atividade, pelas ações que realiza, inserido em relações sociais com os outros seres de seu convívio, apropriando-se, por esse meio, da cultura historicamente elaborada, de acordo com as circunstâncias objetivas de sua realidade social. “Mas em que consiste o processo de apropriação deste mundo, que é ao mesmo tempo o processo de formação das faculdades específicas do homem?” (LEONTIEV, 2004, p. 286).

A resposta a esse questionamento leva-nos à compreensão de que tal processo

[...] é sempre ativo do ponto de vista do homem. Para se apropriar dos objetos ou dos fenômenos que são o produto do desenvolvimento histórico, é necessário desenvolver em relação a eles uma atividade [em] que se reproduza, pela sua forma, os traços essenciais da atividade encarnada, acumulada no objeto (LEONTIEV, 2004, p. 286).

Ou seja, ao longo da história humana, os homens, por meio de suas atividades, em interação com outros sujeitos sociais, vão produzindo cultura e deixando suas marcas nos bens por eles produzidos; as ações por eles realizadas vão se cristalizando nos produtos de sua criação cultural, e as novas gerações, no processo de reprodução humana do conteúdo cultural deixado pelas gerações precedentes, apropriam-se dos bens culturais deixados por elas, dominando assim as propriedades que os organizam e as funções que cumprem.

Essa apropriação dos objetos e significados sociais deixados pelas gerações anteriores desenvolve, nos sujeitos aprendizes, hábitos, habilidades e capacidades que lhes permitem, em contrapartida, traduzir todo o conhecimento da realidade assim adquirido em um produto de sua ação no mundo, ou seja, os sujeitos se objetivam em produtos de sua própria atividade, que, na sequência, serão objeto de apropriação de outros sujeitos sociais.

Nessa inter-relação entre os processos de apropriação e objetivação, o homem vai se constituindo como ser humano, humanizado, porque pleno dos conhecimentos, das ideias, dos valores, das atitudes, hábitos, habilidades e capacidades que lhe permitem viver em sociedade, assimilar o conteúdo cultural desse meio e objetivar-se em novos produtos culturais.

Esse processo contínuo e ininterrupto de apropriação-objetivação [...] é instigado pela necessidade da vida social que gera cada vez mais novas necessidades, não previstas pela natureza, bem como as respostas mais adequadas a elas. (OLIVEIRA, 2006, p. 8).

Pela relação entre esses dois processos, o homem desenvolve uma segunda natureza: sua natureza histórico-social que o diferencia de outras espécies animais. Em outras palavras, o homem se universaliza, isto é:

[...] rompe e ultrapassa as barreiras biológicas de sua espécie animal e cria novo modo de ser e novos objetos para além do que foi previsto pela natureza para sua espécie biológica. Esse ultrapassar as barreiras biológicas e criar algo novo (sócio-historicamente) para si se constitui no processo de universalização do homem (OLIVEIRA, 2006, p. 11).

Nesse processo, o homem desenvolve as formas superiores de sua conduta, especificamente humanas, constituídas em sua relação com as pessoas, objetos e fenômenos da cultura de seu meio social e formadas por duas linhas de desenvolvimento “que jamais se fundem entre si, ainda que estejam indissolúvelmente unidas” (VYGOTSKI, 2000, p. 29, tradução nossa).

Trata-se, em primeiro lugar, de processos de domínio dos meios externos do desenvolvimento cultural e do pensamento: a linguagem, a escrita, o cálculo, o desenho; e, em segundo, dos processos de desenvolvimento das funções psíquicas superiores especiais [...] que na psicologia tradicional denominam-se atenção voluntária, memória lógica, formação de conceitos, etc.

O desenvolvimento das formas superiores de conduta humana é mediado pelos signos da cultura criados, historicamente, pela atividade dos homens. Levando em consideração que “o signo, ao princípio, é sempre um meio de relação social, um meio de influência sobre os demais e tão somente depois se transforma em meio de influência sobre si mesmo” (VYGOTSKI, 2000, p. 146, tradução nossa), compreendemos como o ser em

desenvolvimento assimila as formas superiores de conduta na relação com os demais sujeitos sociais de seu convívio:

[...] toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece em cena duas vezes, em dois planos; primeiro no plano social e depois no psicológico, ao princípio entre os homens como categoria intersíquica e logo no interior da criança como categoria intrapsíquica. (VYGOTSKI, 2000, p. 150, tradução nossa).

Em outras palavras, todas as funções psíquicas superiores, antes de se internalizarem nos sujeitos da atividade humana, foram externas, sociais, ou seja, “todas as funções psíquicas superiores são relações interiorizadas de ordem social [...]” (VYGOTSKI, 2000, p. 151, tradução nossa).

Nesse processo de interiorização das funções psíquicas superiores, os sujeitos vão se constituindo como personalidade, como individualidade, no decorrer de seu desenvolvimento ontológico. Nas palavras de Vygotski (2000, p. 149, tradução nossa): “A personalidade vem a ser para si o que é em si, por meio do que significa para os demais”.

A isso nós chamamos “processo sócio-histórico do homem tornar-se humano” (OLIVEIRA, 2006, p. 11), ou seja, de humanizar-se. Em outros termos, um processo de educação das gerações mais jovens realizado pelas gerações precedentes.

Mas, em que medida nos humanizamos nesse processo? Considerando que o meio em que vivemos é fonte de desenvolvimento (VYGOTSKI, 2010), nossas possibilidades de humanização dependem, então, das condições materiais de vida que encontramos nesse meio, ou seja, dependem da quantidade e da qualidade dos recursos disponíveis nessa fonte, pois eles condicionarão a forma pela qual ocorrerá nossa relação vital com esse meio e pela qual se configura nosso processo de desenvolvimento.

No processo de humanização ou de educação das novas gerações, os sujeitos entram em contato com a forma final ou forma ideal de

desenvolvimento, “ideal no sentido de que ela consiste em um modelo daquilo que deve ser obtido ao final do desenvolvimento – ou final – no sentido de que é esta a forma que a criança, ao final de seu desenvolvimento, alcançará” (VIGOTSKI, 2000, 693). A relação da criança com outros sujeitos e com os conteúdos culturais disponíveis em seu meio, faz a forma final ou ideal interagir com a forma elementar ou primitiva de desenvolvimento, resultando na superação, por incorporação, dessa última pela primeira, e no avanço de seu desenvolvimento para níveis mais complexos.

Quando ocorre, porém, de a forma ideal ou final não se apresentar no meio em que vive a criança, deixando, por isso, de ser parte das relações sociais de que participa, seu processo de humanização ficará comprometido, pois essa forma não encontrará as condições objetivas necessárias para se desenvolver.

Isso tem implicações importantes para a implementação de processos educativos que se realizam nas instituições escolares. O grau de humanização dos escolares está diretamente associado à possibilidade que lhes é dada de participar de atividades que lhes permitam conviver com as formas ideais ou finais consideradas fundamentais para a sua formação como ser humano.

No que tange especificamente à aprendizagem da língua materna, é fundamental que os alunos dominem as diversas práticas sociais de leitura e de escrita que lhes permitam o acesso aos bens culturais disponíveis nas diferentes instâncias sociais em que tais práticas se realizam.

Se condutas superiores, como a linguagem, são relações sociais interiorizadas pelos sujeitos, então a escola, ao ensinar a língua materna, tem como uma de suas tarefas disponibilizar ao aluno os meios adequados para que tais condutas estejam presentes nas atividades dos alunos, como ações que eles conscientemente realizam, e, assim, se desenvolvam adequadamente no sujeito aprendiz.

Aprendizagem da língua materna e os gêneros discursivos

O desenvolvimento da linguagem é “a história da formação de uma das funções mais importantes do comportamento cultural da criança, que subjaz na acumulação de sua experiência cultural” (VYGOTSKI, 2000, p. 169, tradução nossa). Pela linguagem, pela comunicação verbal que mantém com as pessoas em seu meio, a criança entra em contato com todo o conjunto do saber historicamente acumulado pelas gerações precedentes, assimila os conceitos que estão na base da compreensão do mundo que a cerca. Nas palavras de Leontiev (2004, p. 348):

A apropriação da linguagem constitui a condição mais importante do seu desenvolvimento mental, pois o conteúdo da experiência histórica dos homens, da sua prática sócio-histórica não se fixa apenas, é evidente, sob a forma de coisas materiais: está presente como conceito e reflexo na palavra, na linguagem. É sob esta forma que surge à criança a riqueza do saber acumulado pela humanidade: os conceitos sobre o mundo que a rodeia.

Esse processo de apropriação da linguagem pela criança ocorre por meio de sua inserção nas práticas discursivas que são desenvolvidas entre os sujeitos sociais com que ela se relaciona em seu meio social, especialmente os adultos com os quais convive desde o seu nascimento.

Inicialmente, esse desenvolvimento se faz com base no sistema de reflexos incondicionados, reações orgânicas e irracionais, como o grito, que, pela interação com outras pessoas tornam-se reações condicionadas, cumprindo função de contato social, ainda que de forma independente dos processos do pensamento.

Com o passar do tempo, a criança vai aos poucos ampliando o círculo de abrangência de sua atividade linguística; suas práticas comunicativas passam do estrito limite de seu cotidiano familiar para os grupos de pessoas com as quais passa a ter contato em outras instâncias sociais. Como

decorrência, sua atividade linguística vai se complexificando e, ainda nos primeiros anos de sua vida, pensamento e linguagem se unem para a formação do pensamento verbal: “a linguagem se intelectualiza, se une ao pensamento e o pensamento se verbaliza, se une à linguagem” (VYGOTSKI, 2000, p. 172, tradução nossa). A partir desse momento, com a descoberta de que as coisas têm um nome, a própria criança, perguntando às pessoas os nomes dos objetos “busca as palavras que desconhece e amplia ativamente seu vocabulário” (VYGOTSKI, 2000, p. 173, tradução nossa), o que lhe permite, em consequência, a efetivação de uma mudança qualitativa em seu desenvolvimento.

É, pois, na convivência com os demais falantes de uma língua, que a criança vai se apropriando da linguagem verbal e dos conceitos que são veiculados por seu intermédio. Ela aprende, nas diversas esferas de sua participação social, os diferentes modos pelos quais a língua está organizada nos discursos dos sujeitos inseridos em distintos modos de relações sociais, uma vez que, como afirmam Bakhtin/Volochinov (1990, p. 41), “a palavra penetra literalmente em todas as relações entre indivíduos, nas relações de colaboração, nas de base ideológica, nos encontros fortuitos da vida cotidiana, nas relações de caráter político, etc.”. Em síntese, a criança assimila a cultura verbal de forma natural, inserida nos processos interativos de que participa em seu meio.

Por seu turno,

o desenvolvimento da linguagem escrita pertence à primeira e mais evidente linha de desenvolvimento cultural, já que está relacionado com o domínio do sistema externo de meios elaborados e estruturados no processo de desenvolvimento cultural da humanidade (VYGOTSKI, 2000, p. 185, tradução nossa).

Sua apropriação vincula-se a complexos processos de desenvolvimento que, do [...] ponto de vista psicológico [...] não deve apresentar-se como uma

forma de conduta puramente externa, mecânica, dada de fora, mas como um determinado momento no desenvolvimento do comportamento que surge de modo iniludível em um determinado ponto e está vinculado geneticamente com tudo aquilo que o preparou e o tornou possível.

Nesse sentido, o que leva a criança a escrever? O que a prepara para a realização desse ato complexo que envolve a utilização de signos elaborados historicamente pelas gerações precedentes?

Conforme Vigotski (2000, p. 186, tradução nossa):

A história do desenvolvimento da escrita inicia-se quando aparecem os primeiros signos visuais na criança e se sustenta na mesma história natural do nascimento dos signos dos quais nasceu a linguagem. O gesto, precisamente, é o primeiro signo visual que contém a futura escrita da criança, da mesma forma que a semente contém o futuro carvalho. O gesto é a escrita no ar e o signo escrito é, frequentemente, um gesto que se consolida.

O gesto, em dois momentos, liga-se geneticamente ao signo escrito: o primeiro ocorre com as garatujas que a criança faz. A criança, quando desenha, representa, isto é, “assinala com o gesto o que tenta representar, e a marca deixada pelo lápis não é mais do que o complemento do que representa com o gesto” (VYGOTSKI, 2000, p. 186, tradução nossa).

O segundo momento dessa ligação genética entre o gesto e a escrita se dá com os jogos infantis. “Como sabemos, durante o jogo, alguns objetos passam a significar muito facilmente outros, substituem-nos, convertem-se em seus signos” (VYGOTSKI, 2000, p. 187, tradução nossa), por meio do gesto que indica a função que cada objeto terá no jogo. Esse gesto indicativo expressa a função simbólica presente nos jogos infantis:

[...] o jogo simbólico infantil pode entender-se como um sistema de linguagem muito complexa que mediante gestos informa e assinala o significado das diversas brincadeiras. Só na base dos

gestos indicativos, a brincadeira vai adquirindo seu significado; da mesma forma que o desenho, apoiada no começo pelo gesto, converte-se em signo independente. (VYGOTSKI, 2000, p. 188, tradução nossa).

Com base nos gestos indicativos presentes no jogo simbólico e dos gestos consolidados pelo desenho dos objetos, a criança chega à representação dos signos da escrita, inicialmente “símbolos de primeira ordem, denominações diretas de objetos ou ações” (VYGOTSKI, 2000, p. 197, tradução nossa), que se convertem depois ao simbolismo de segunda ordem “que consiste na utilização de signos de escrita para representar os símbolos verbais da palavra” (VYGOTSKI, 2000, p. 197, tradução nossa).

Para chegar a esse entendimento, a criança precisa compreender que, além de desenhar objetos e ações, ela pode também desenhar a fala que as pessoas produzem ao se comunicarem entre si. Posteriormente, esse elo entre a escrita e a oralidade desaparece e a escrita volta a ser uma representação de primeiro grau fazendo-se “diretamente simbólica, percebida do mesmo modo que a linguagem oral” (VYGOTSKI, 2000, p. 197, tradução nossa).

A partir desse momento, a criança domina a escrita como um instrumento cultural complexo que lhe abre um mundo de possibilidades para se apropriar, pela leitura, de toda a produção de conhecimento que está a seu alcance em sua realidade objetiva, ou seja, que está disponibilizada a ela circunstancialmente em seu meio.

No entanto, para que a linguagem escrita seja dominada pela criança em sua real complexidade, é necessário que ela tenha aprendido não apenas o sistema normativo que a organiza, mas que tenha se apropriado das diferentes formas de enunciação que organizam as relações sociais entre os sujeitos, conforme as diferentes situações de interação social com que os discursos são por eles proferidos.

Isso requer que a aprendizagem da escrita, da mesma forma que a aprendizagem da linguagem oral, se faça pela vivência de situações em que os discursos são, de fato, utilizados, nas diferentes instâncias de participação social dos sujeitos envolvidos em situações específicas de comunicação e interação com o outro. A diferença entre ambas marca-se pelo modo como essas vivências ocorrem: a linguagem oral é aprendida nas situações do cotidiano, no contato informal entre os sujeitos sociais, e a aprendizagem das diferentes formas de configuração dos discursos escritos depende da inserção desses sujeitos em situações formais e sistemáticas de aprendizagem, em instituições especializadas para isso, primordialmente a escola.

Se os discursos são constituídos nas relações sociais de que os sujeitos participam, então, aprender essas formas de discurso só pode se tornar viável pela vivência dessas relações. Daí a essencialidade do trabalho pedagógico direcionado para a aprendizagem dos gêneros do discurso pelos alunos em situações nas quais eles fazem suas produções utilizando a escrita com função social, isto é, destinada ao outro, em um contexto de uso real da linguagem escrita.

Replicar o real – as reais ordenações da produção dos discursos próprios das esferas mais complexas de comunicação e interação humanas – requer um trabalho pedagógico que não apenas lide com essas ordenações no plano do texto e do sistema de organização das normas da língua, mas que considere as condições e circunstâncias que cercam cada discurso na dependência da situação real de uso para o qual se destinam tais discursos, uma vez que, “A situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1990, p. 113). Em outros termos, durante o processo de aprendizagem dos gêneros discursivos escritos, trabalha-se também o plano do sistema da língua, ou seja, são também considerados os fatos linguísticos que estruturam os discursos, mas como meios subsidiários que secundarizam a elaboração dos

enunciados que caracterizam as práticas discursivas sociais em uso no meio social em que vivem os sujeitos.

No processo de criação dos enunciados discursivos,

só o contato do significado linguístico com a realidade concreta, só o contato da língua com a realidade, o qual se dá no enunciado, gera a centelha da expressão: esta não existe nem no sistema da língua nem na realidade objetiva fora de nós (BAKHTIN, 2003, p. 292).

Ou seja, a produção do sentido do enunciado e sua força de expressão estão na relação que o sujeito do discurso mantém com outros sujeitos sociais, em determinadas situações de comunicação verbal, utilizando, para isso, o aparato cultural apropriado por ele em sua história de vida: os recursos do sistema da língua e os modos social e historicamente constituídos de organização dos distintos discursos produzidos em diferentes instâncias de interação social desses sujeitos.

Desse ponto de vista, se a escola pretende promover um ensino de língua materna que realmente desenvolva o aluno – um ensino “desenvolvente”, na concepção de Davidov (1988), necessário se faz que os diferentes gêneros do discurso se constituam como objetos de sua aprendizagem, estudados em situação de real comunicação com o outro, cumprindo uma função social, tendo como elemento subsidiário o sistema de normas e regras que organiza a língua que se fala e que se escreve.

A aprendizagem dos gêneros discursivos por meio da atividade de estudo e a formação do pensamento teórico

Para que os alunos compreendam a forma pela qual são constituídos os diferentes discursos, quais são suas características distintivas, quais funções cumprem, e dominem o uso social dos diferentes modos de elaboração desses

discursos, é fundamental que essas questões estejam presentes como conteúdo das ações que eles realizam, isto é, que façam parte do conteúdo próprio de sua atividade de estudo.

A atividade de estudo é a atividade que comanda as mais importantes transformações no psiquismo da criança na idade escolar inicial, sendo, portanto, a atividade principal que orienta e dirige o seu desenvolvimento nessa etapa de sua vida. Como qualquer outra atividade humana, a atividade de estudo está dirigida a satisfazer alguma necessidade especial do sujeito. Entretanto, sentir necessidade de estudar algo é apenas uma condição necessária, mas não suficiente para que o sujeito se dedique ao estudo. Dada a necessidade, é preciso que ele encontre o objeto que possa supri-la, pois, uma vez encontrado tal objeto, ele se torna o motivo pelo qual age e o objetivo a ser por ele atingido (LEONTIEV, 1988).

Desse ponto de vista, e considerando-se a questão da aprendizagem dos gêneros discursivos, é essencial que os alunos sejam inseridos em situações nas quais a necessidade de comunicação com o outro esteja presente e que sejam postos em discussão os meios para supri-la, pois, como dissemos antes, é no encontro do objeto que satisfaz a necessidade sentida que surge o motivo para a ação do sujeito.

A atividade de estudo, como uma atividade que comanda as mais importantes transformações no psiquismo da criança em idade escolar inicial, tem uma forma específica de se organizar de modo a provocar nela essas transformações, orientando e dirigindo o seu desenvolvimento, caracterizando o que Davidov (1988) chama de “caráter desenvolvente da atividade de estudo” (p. 172). É a atividade “em cujo processo transcorre a assimilação de novos conhecimentos e cuja direção constitui o objetivo fundamental do ensino” (ELKONIN, 1987, p. 119, tradução nossa), sendo sua função precípua “situar o homem na realidade objetiva e de transformar esta em uma forma de sua subjetividade”. (LEONTIEV, 1978, p. 74, tradução nossa).

Pela realização das ações de estudo, o aluno assimila esses novos conhecimentos – conhecimento teórico dos dados objetivos da realidade – e desenvolve funções psíquicas superiores como a análise, a reflexão e planificação das ações mentais, produzindo, com isso, mudanças qualitativas em seu psiquismo e possibilitando novas objetivações decorrentes das atividades que realiza em seu meio. Como afirma Davídov (1988, p. 231, tradução nossa),

A assimilação, por parte dos escolares de menor idade, dos conhecimentos teóricos no processo de solução das tarefas de estudo mediante as correspondentes ações, exige a orientação dirigida às relações essenciais dos objetos estudados. A realização de tal orientação está ligada à reflexão, à análise e à planificação de caráter substancial. Por isso, durante a assimilação pelos escolares de menor idade dos conhecimentos teóricos, surgem condições que favorecem a constituição dessas neoformações psicológicas.

A apropriação do conhecimento teórico e a constituição dessas neoformações psicológicas desenvolve na criança o pensamento teórico, que conduz à superação dos limites do pensamento empírico que dominava sua forma de pensar e agir no mundo antes de seu ingresso no ensino fundamental.

Isso representa um avanço muito grande em seu desenvolvimento, pois que, no plano das ações empíricas, os sujeitos aprendem os conceitos do cotidiano para o domínio das ações próprias desse cotidiano, e desenvolvem, com isso, o pensamento empírico, que lhes permite conhecer a realidade da forma como se apresenta às suas percepções, ou seja, que lhes dá a possibilidade de classificar objetos, ações, fatos e fenômenos da forma como se apresentam em sua realidade exterior. Por sua vez, no plano das ações teóricas, os sujeitos captam a realidade em sua essência, isso é, compreendem como se apresentam as relações e vínculos internos das

propriedades dos objetos e fenômenos da realidade, encontrando, assim, a relação real que os organiza como parte de um sistema, tanto do ponto de vista da organização interna do objeto em estudo, como do ponto de vista das relações que esse objeto mantém com outros objetos afins. Na realização dessas ações, utilizam como elementos mediadores as formas específicas do pensamento teórico: a análise, a reflexão e a planificação das ações mentais (ou experimento mental), obtendo, com isso, o domínio das formas mais elaboradas do saber presentes nas diferentes instâncias de participação dos sujeitos nas relações sociais em que se inserem.

A atividade de estudo, trabalhando com o conhecimento teórico dos objetos, fatos e fenômenos da realidade, e desenvolvendo o pensamento teórico, criativo e produtivo do estudante, estrutura-se por meio da tarefa de estudos (ações de estudo realizadas dentro de determinadas condições de realização).

A tarefa de estudo se diferencia essencialmente das diversas tarefas particulares de um ou outro tipo. Se resolvem tarefas particulares, os escolares vão dominando os procedimentos também particulares de sua solução e só o treinamento permite-lhes dominar certo procedimento geral para solucionar essas tarefas. A assimilação desse procedimento tem lugar pela via da passagem do pensamento do particular ao geral. (DAVÍDOV, 1988, p. 179, tradução nossa).

Os estudos gramaticais que são feitos à margem dos enunciados discursivos são típicos dessa forma de tarefa particular que desenvolve no aluno um conhecimento pontual, parcial e formal do funcionamento da língua, uma vez que tem como conteúdo o sistema da língua e não os enunciados discursivos que são produzidos nas relações entre sujeitos em determinadas situações de interação social nas diferentes instâncias sociais em que tais interações acontecem. Se as ações dos sujeitos recaem no estudo dos fatos da língua conforme estão estabelecidos no sistema que a estrutura,

então é esse o conteúdo que será interiorizado e que fará parte de seu psiquismo.

Em troca, quando os escolares resolvem a tarefa de estudo, eles dominam inicialmente o procedimento geral de solução de tarefas particulares. A solução da tarefa escolar é importante não só para o caso particular dado, mas para todos os casos do mesmo tipo. Aqui o pensamento dos escolares se move do geral ao particular. (DAVÍDOV, 1988, p. 179, tradução nossa).

Esse procedimento geral para a resolução de tarefas particulares constitui-se por meio de ações específicas que estruturam a atividade de estudo, inicialmente realizada sob a direção do professor e de forma coletiva e só mais tarde, pela interiorização das ações de estudo, efetivada individualmente, de forma autônoma pelo aluno.

A primeira dessas ações consiste na “transformação dos dados da tarefa de estudo com a finalidade de pôr a descoberto certa relação universal do objeto dado” (DAVÍDOV, 1988, p. 182, tradução nossa) e se faz por meio da análise objetual-sensorial dos dados da tarefa de estudo.

Com a intenção de apenas ilustrar a constituição desse procedimento geral de resolução da tarefa, tomaremos como exemplo, considerando o ensino dos gêneros do discurso, o estudo da macroestrutura que organiza cada modalidade de enunciado discursivo. Como objeto de uma tarefa de estudo, essa macroestrutura é analisada, em um primeiro momento, com base na leitura e análise de textos pertencentes ao mesmo gênero. Os alunos são orientados a descobrir a ideia geral que define a modalidade em questão: notícia, fábula, carta, etc.

Embora a análise se faça sobre os dados no plano objetual-sensorial, essa não é uma fase empírica de um trabalho de cunho teórico, porque o que está em jogo não é a comparação dos traços que caracterizam o objeto de estudos no intuito de classificá-lo, mas a análise do objeto objetivando

buscar a ideia geral inicial que dará origem ao conceito que revela sua essência.

A segunda ação “consiste na modelação sob forma objetual, gráfica ou com letras da relação universal diferenciada” que se constitui como “elo internamente imprescindível no processo de assimilação dos conhecimentos teóricos e dos procedimentos generalizados de ação” (DAVÍDOV, 1988, p, 182, tradução nossa).

Com a fixação dessa relação universal no modelo, fixam-se, também, as características internas do objeto de estudo que não podem ser observadas de maneira direta, ou seja, não dedutíveis das características externas dos objetos.

A modelação, no estudo da macroestrutura de determinado gênero discursivo, pode ser feita pela idealização de um quadro esquemático em que aparecem os elementos que compõem a macroestrutura do gênero, com seus elementos essenciais dispostos em um conjunto orgânico que revela sua constituição interna.

A terceira ação de estudo “consiste na transformação do modelo com o fim de estudar a propriedade da relação universal do objeto que foi diferenciada” (DAVÍDOV, 1988, p, 183, tradução nossa).

Por meio dessa ação de estudo, os alunos atingem a compreensão de como o objeto sobre o qual trabalham está organizado internamente em suas relações substanciais, essenciais. Nesse movimento, os alunos elaboram “certo procedimento geral destinado a resolver a tarefa de estudo” (DAVÍDOV, 1988, p, 183, tradução nossa) e chegam ao conceito correspondente ao objeto.

Desconstruir e reconstruir textos, omitir trechos a serem completados, encontrar trechos intrusos no texto são possibilidades para o aluno refletir sobre a forma pela qual se organiza a macroestrutura dos gêneros discursivos por ele estudados.

A quarta ação de estudo diz respeito à “dedução e à construção de um determinado sistema de tarefas particulares” (DAVÍDOV, 1988, p, 183,

tradução nossa) a serem resolvidas por meio do procedimento geral deduzido anteriormente pelas ações de estudo precedentes.

No caso do trabalho com a macroestrutura dos diferentes gêneros discursivos, o procedimento geral de organização dos discursos é aplicado à produção escrita inserida em projetos de interação com o outro, ou seja, feita em consonância com situações de escrita com função social.

Além dessas ações, há ainda mais duas ações que conformam a atividade de estudo: a ação de controle e a de avaliação. A ação de controle, como o próprio nome indica, tem por objetivo manter a coerência operacional das ações, adequando a sua realização às condições em que são executadas e conservando, por esse meio, a integridade do sistema de ações que compõem a atividade de estudo. A ação de avaliação “permite determinar se está assimilado (e em que medida) ou não o procedimento geral de solução da tarefa de estudo dada, se o resultado das ações de estudo corresponde (e em que medida) ou não a seu objetivo final” (DAVÍDOV, 1988, p. 184, tradução nossa).

Além disso, como esclarece Davíдов:

Ao mesmo tempo, a avaliação não consiste na simples constatação desses momentos, mas no exame qualitativo substancial do resultado da assimilação (do procedimento geral da ação e do conceito correspondente), em sua confrontação com a finalidade. É justamente a avaliação que “informa” aos escolares se resolveram ou não a tarefa de estudo dada. (DAVÍDOV, 1988, p. 184, tradução nossa).

No caso do trabalho com a macroestrutura de diferentes gêneros discursivos, os alunos são orientados a fazer uma reflexão contínua sobre suas ações durante a realização da tarefa de estudos, tanto para controlar passo a passo cada uma das ações, como para avaliar se o processo todo caminha de acordo com a finalidade da tarefa.

A atividade de estudo pensada intencionalmente para o ensino dos gêneros discursivos considera os conceitos que devem ser trabalhados pelos alunos, a seleção de conteúdos relativos à estruturação dos diversos gêneros discursivos, incluindo a seleção dos recursos da língua que serão necessários a essa estruturação.

Pela realização do conjunto das ações que compõem a tarefa de estudo, o aluno não só se apropria de conceitos essenciais à sua formação humana, mas, principalmente, desenvolve novos procedimentos de ação sobre os conhecimentos, ou seja, domina os princípios que orientam a ação sobre os objetos, o que lhe permite agir com autonomia na realização de novas tarefas de estudo. Há, portanto, como consequência da realização da atividade de estudo, uma transformação qualitativa do aluno, uma mudança substancial em seu desenvolvimento que favorece a formação nele da capacidade de agir independentemente com os conteúdos teóricos, chegando, com isso, à formação do pensamento produtivo, criativo.

Conclusão

“A tarefa da escola contemporânea não consiste em dar às crianças uma e outra soma de fatos conhecidos, mas a ensiná-las a orientar-se independentemente na informação científica e em qualquer outra” (DAVÍDOV, 1988, p. 3, tradução nossa).

Para a realização dessa tarefa, necessário se faz que a escola se organize de modo a conduzir a aprendizagem dos alunos pela via do desenvolvimento do pensamento teórico, que implica análise, reflexão e planificação das ações mentais para a realização das ações de estudo e a consequente compreensão dos objetos, fatos e fenômenos da existência em sua essência, superando o ensino com base na simples memorização de fatos que conduz a uma visão formal e parcial da realidade.

A atividade de estudo, como uma via adequada para a organização do ensino visando o desenvolvimento do pensamento teórico do aluno, conduz a

sua aprendizagem de modo a que ele chegue ao domínio das relações essenciais que organizam o objeto de seu estudo como parte de um sistema e saiba utilizar o conhecimento adquirido, as habilidades e capacidades desenvolvidas para solucionar novas situações em que o conteúdo assimilado se aplique. Por meio dessa atividade, ele desenvolve formas superiores, mais complexas, de relação com a realidade objetiva e torna-se independente na organização de seus próprios estudos e na capacidade de agir autonomamente diante de situações novas.

No processo pedagógico que põe em relação o ensino e a aprendizagem dos gêneros discursivos, não basta que o professor peça ao aluno que produza um texto de determinado gênero discursivo, nem que o faça seguindo um modelo fornecido pelo professor, se o objetivo é que ele consiga, com autonomia, realizar suas próprias produções escritas. É preciso que o aluno realize ações de estudo que lhe permitam chegar ao conhecimento das peculiaridades internas que organizam os diferentes gêneros do discurso, ou seja, compreender as relações essenciais que definem esse objeto.

Levando em consideração o fato de que “A existência determina a consciência e o conteúdo dos processos psíquicos em todas as etapas de ontogenia dos homens, na medida e qualidade em que é praticamente acessível ao sujeito que se forma” (NOVOSELOVA, 1981. p. 2, tradução nossa), é fundamental que o processo de ensino que objetiva conduzir a aprendizagem do aluno para desenvolver nele a capacidade de pensar e agir com autonomia esteja organizado de modo a permitir que realize ações que possibilitem o desenvolvimento dessa capacidade, pois qualquer conteúdo que se pretenda que o aluno dele se aproprie deve aparecer como objeto de uma ação que ele conscientemente realiza. Sendo assim, para que, no plano da escrita, o aluno domine as diferentes formas de discurso, e transite pelas diferentes instâncias do direito, das ciências, e outros campos de complexos conteúdos, necessário se faz que ele realize ações em tais formas estejam presentes.

Se os gêneros do discurso expressam as mais diversas manifestações das atividades humanas, pelas quais os sujeitos se integram à realidade em que vivem, então, uma prática pedagógica humanizador é aquela que conduz o aluno à apropriação desses gêneros discursivos, para que ele possa utilizar a leitura e a escrita como instrumentos de sua ação no mundo, sem que elas constituam para ele um impeditivo de sua participação ativa, criativa e produtiva em seu meio, pois, conforme afirma Gnerre (1991, p. 22) “a começar do nível mais elementar de relações com o poder, a linguagem constitui o arame farpado mais poderoso para bloquear o acesso ao poder”.

Referências

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M./ VOLOCHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 5ed. São Paulo: Hucitec, 1990.

DAVÍDOV, V. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*. Moscú: Editorial Progreso, 1988.

GNERRE, M. *Linguagem, escrita e poder*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ELKONIN, D. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS*. Antología. Moscú: Editorial Progreso, 1987, p. 104-124.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich e LEONTIEV, Alexis N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução de Maria da Penha Villalobos. 4.ed. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1988, p. 59-83.

LEONTIEV, A. N. *Actividad, conciencia y personalidad*. 2. ed. Buenos Aires: Ediciones Ciencias Del Hombre, 1978.

LEONTIEV, A. *O desenvolvimento do psiquismo*. Tradução de Rubens Eduardo Frias. 2.ed. São Paulo: Centauro, 2004.

NOVOSELOVA, S. L. *El desarrollo del pensamiento en la edad temprana*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1981.

OLIVEIRA, B. A. Fundamentos filosóficos da obra vigotskiana: a questão da categoria de atividade e algumas implicações para o trabalho educativo. In: MENDONÇA, S. G. de L. e MILLER, S. *Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas*. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2006, p. 03-26.

VIGOTSKI, L. S. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. Tradução de Márcia Pileggi Vinha e revisão de Max Welcman. *Psicologia*. USP [online]. 2010, vol.21, n.4, p. 681-701.

VYGOTSKI, L. S. A pré-história do desenvolvimento da linguagem escrita. In: *Obras escogidas*. 2.ed. Madrid: Visor, 2000, v. III, p. 183-206.

Recebido em setembro de 2016.

Aprovado em dezembro de 2016.

A linguagem mediadora em diálogos para o ensino do ato de ler textos científicos no ensino fundamental

Vanessa Alves do Prado¹

Dagoberto Buim Arena²

RESUMO

Este artigo analisa algumas ações de mediação de linguagem realizadas por uma professora, com a leitura de um texto de gênero científico por crianças de terceiro ano, do ensino fundamental em uma escola estadual do interior paulista. O objetivo é de compreender como essas mediações culturais provocam o desenvolvimento das crianças. Os dados foram analisados de acordo com a metodologia de análise microgenética, proposta por Góes, segundo os pressupostos de mediação de Vygotski, Leontiev e Duarte, os de gênero científico e princípios bakhtinianos de linguagem, e também os de autores que estudam o ato de ler textos. As conclusões indicam que as ações de mediação de linguagem da professora para ensinar atos de leitura de textos científicos, contribuem para o desenvolvimento do processo de humanização das crianças, porque elas têm a oportunidade de aprender como ler, para que ler e quando ler um texto científico

PALAVRAS-CHAVE: Mediação cultural. Linguagem. Gênero científico. Atos de ler.

Language mediator in dialogue texts for reading act of teaching science in elementary education

¹ Doutoranda e Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista – UNESP/Câmpus de Marília. Professora da Educação Básica 1 na Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, Brasil. E-mail: bivaprado@hotmail.com

² Livre-docente pela Universidade Estadual Paulista – UNESP/Câmpus de Marília e Professor Adjunto do Departamento de Didática e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista – UNESP/Câmpus de Marília. Brasil. E-mail: dagobertobuim@gmail.com

ABSTRACT

This article analyzes some language mediation actions realized by a teacher with the scientific genre text read by children from third grade of elementary school in a public school in São Paulo. The objective is to understand how these cultural mediations cause to the development of children. Data were analyzed according to microgenetic analysis methodology proposed by Góes, according to Vygotsky mediation presuppositions, Leontiev and Duarte, the scientific genre and bakhtinian principles of language, and also the authors who study the act of reading texts. The findings indicate that the teacher of language mediation actions to teach acts of reading scientific texts contribute to the development of the humanization of children process because they have the opportunity to learn how to read, what to read and when to read a scientific text.

KEYWORDS: Cultural mediation. Language. Scientific genre. Acts of reading.

Introdução

Neste texto, apresentamos resultados de uma pesquisa que contou com o apoio financeiro da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE/SP), por meio do Programa Bolsa Mestrado. Tal pesquisa teve o objetivo de compreender a atividade de leitura do gênero de divulgação científica em classes de 3º e 5º anos, do ensino fundamental, em uma escola estadual, vinculada a uma Diretoria de Ensino do interior paulista. As questões motivadoras da pesquisa foram as seguintes: como a professora oferece e ensina aos alunos a leitura do gênero de divulgação científica? Em que momento a leitura se constitui como uma atividade conforme os princípios defendidos por teóricos da Teoria Histórico-Cultural (THC)? Quais ações mediadas pela linguagem são realizadas no trabalho com o texto? Quais são as reações das crianças diante do texto informativo e das ações de intervenção da professora?

Considerando os limites de um artigo, apresentamos aqui a análise de algumas ações de mediação da linguagem, realizadas no trabalho dos alunos com o texto científico em uma classe de 3º ano, problematizada a partir de referenciais teóricos da THC. Embora os dados apresentados e analisados neste texto sejam referentes ao ano de 2009, consideramos que as questões debatidas permanecem atuais, principalmente, porque o material didático utilizado pela professora participante já era, naquele momento, o guia *Ler e escrever* do Programa paulista *Ler e escrever* utilizado em toda a rede estadual do Estado de São Paulo ainda em 2016, ano em que esse artigo foi escrito.

Metodologia

Para responder às perguntas previamente anunciadas, optamos pela pesquisa etnográfica (WALSH; GRAUE, 2003), porque tem como objetivo a observação das ações dos participantes e a sua interpretação dentro de um contexto. A pesquisa de campo compreendeu um período de um mês e meio, totalizando seis observações entre os meses de agosto e outubro de 2009.

A pesquisa contemplou princípios de observação etnográfica, entrevistas e análises documentais, registradas por meio de notas de campo, memorandos e gravação em áudio. Segundo a perspectiva de análise microgenética (GÓES, 2000), é necessário refletir sobre os detalhes dos dados, das ações e das interações observadas. Os dados aqui analisados terão como referência um eixo temático (GÓES, 2000) que contempla a mediação cultural que envolve o professor, o sujeito aprendiz e o texto para a apropriação dos atos de ler o gênero científico, a fim de compreendermos as situações pelas quais os professores e alunos são mediados por meio de linguagem, de modo que o ato de ler seja apropriado e constituído pelos alunos. Com essas questões em mente, apresentamos a seguir uma breve discussão sobre o que entendemos por mediação com a contribuição de Vygotski (1930,1995, 2000, 2006), Leontiev (1978), Nascimento (2014) e

Duarte (1999), e o papel da linguagem, dos signos e do outro bakhtiniano na formação da criança que aprende a ler.

Texto de divulgação científica e mediação

Antes de tratarmos da mediação e da concepção de desenvolvimento humano e cultural entendidas por autores da THC, é necessário entender o que Bakhtin (2003) chama de gênero científico. Para ele, o gênero científico, também chamado por Mortimer e Smolka (2001) de texto informativo de natureza científica, gênero de divulgação científica, texto informativo de divulgação científica, texto científico, discurso científico ou artigo de divulgação científica, é uma unidade da comunicação discursiva com a função social de divulgar conhecimentos científicos a determinado auditório social, constituído por três elementos: conteúdo (ou unidade temática), estrutura (ou construção composicional) e estilo (recursos específicos que constituem a significação), bem como pela posição responsiva, pela alternância do sujeito do discurso e pela conclusibilidade. Para Bakhtin (2003), o artigo de divulgação científica é resultante de uma investigação que “[...] se torna interrogação e conversa, isto é, diálogo. Nós não perguntamos à natureza e ela não nos responde. Colocamos as perguntas para nós mesmos e de certo modo organizamos a observação ou a experiência para obtermos a resposta.” (BAKHTIN, 2003, p. 319). A investigação só se torna diálogo e conversa, como afirma o autor, porque o homem se coloca como o outro no discurso e se empenha no diálogo com os signos criados por outros homens. Na investigação em ciências humanas, o que está em jogo é o texto produzido pelo homem social. O homem social está em atividade de interação com os outros homens mediados pelos próprios objetos, pelos quais ensina e aprende os conhecimentos teóricos e práticos elaborados em suas relações históricas e culturais.

Pretendemos dirigir olhares sobre a mediação do próprio homem e suas atividades encarnadas nos objetos culturais e históricos, mas também, a

mediação dos signos como meio de desenvolvimento da cultura e do que se considera como próprio e específico da natureza humana. Para isso, recorreremos a Nascimento (2014), que discute o tema da mediação com base em afirmações e apontamentos encontrados em Vigotski.

Para os estudiosos da Teoria Histórico-Cultural, a humanização é um processo conquistado ao longo do tempo histórico de cada indivíduo, e seu desenvolvimento depende da apropriação dos conhecimentos elaborados pela humanidade que, por sua vez, contribuem para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, como a memória, a atenção, a imaginação, a percepção, o controle da conduta, a formação de conceitos, o cálculo, o pensamento e a linguagem. Essas apropriações humanas não são transmitidas hereditariamente pelos órgãos que constituem a anatomia do ser vivo, mas constituídas pelo processo de mediação da cultura das gerações mais velhas às gerações mais novas, especialmente por meio da linguagem. Para Leontiev (1978), o indivíduo aprende a ser homem à medida que se apropria dos bens materiais e intelectuais da humanidade, pela atividade que reproduz a atividade humana repousada no objeto. Para adquirir as propriedades da cultura humana e desenvolver as funções psíquicas superiores, o homem interage com o mundo e com os outros homens pelos signos que constituem a linguagem. De acordo com Vygotski (2000), as relações sociais e humanas mediadas pelos signos são propulsoras da apropriação da cultura historicamente elaborada e são responsáveis pelas mudanças dos processos psíquicos dos sujeitos interagentes, porque toda função psíquica que forma o homem aparece, primeiro, no plano intersíquico, caracterizado pelas atividades sociais, e, depois, no plano intrapsíquico, como função interna e individual. Dessa forma, a criança (ou qualquer outro sujeito) se apropria dos bens da humanidade pela própria cultura, pelos signos culturais, porque há um sujeito interlocutor/intersíquico com o qual a criança estabelece conexões psicológicas. Sobre isso, Vygotski (1930/1995, p. 85) comenta:

No processo da vida social, o homem criou e desenvolveu sistemas muito complexos de relação psicológica, sem os quais seriam impossíveis a atividade laboral e toda a vida social. Os meios das conexões psicológicas são, por sua própria natureza função, signos, quer dizer, estímulos artificialmente criados, destinados a influir na conduta e a formar novas conexões condicionadas no cérebro humano.

A vida social da criança e o percurso para a aprendizagem do objeto cultural passa pelo outro, mas passa, especialmente, pela linguagem estabelecida com o outro. Assim, a mediação social não é promovida pelo outro, mas pelos signos que envolvem duas ou mais pessoas empenhadas na apropriação da cultura. Sobre a mediação social, Nascimento (2014, p. 198) afirma que:

É preciso atentar bem para o fato de que a fala desempenha papel primordial no caminho da criança à coisa e desta à criança, que passa por intermédio de outra pessoa pelas formas sociais de pensamento compartilhado pela comunicação (autoestrada). A fala é o estímulo auxiliar, é o signo simbólico da mediação social. Nesse tipo de mediação, o importante em seu processo social é divisar que o caminho da coisa até a criança e desta até a coisa se dá por intermédio da comunicação social apoiada na fala, produzida entre a criança e as pessoas que a cercam [...].

Nascimento (2014, p. 339) ainda destaca o valor da linguagem, dos signos em diálogo, na arquitetura psicológica da criança para a formação de novas funções psicológicas:

[...] é preciso destacar a importância que Vygotski (1930/2006) afirma acerca da linguagem no pensamento prático da criança, dizendo que ela não é acessória, e sim ocupa uma posição de destaque. Em todo tempo, a teoria de Vigotski entorno ao termo

mediação, expressa ideia de mudança, de novas formações, de nova forma de conduta – desenvolvimento. A arquitetura psicológica de mediação simbólica engendra uma complexa mudança de estrutura nas funções psíquicas.

Entendemos, com Nascimento (2014), que a mediação pela linguagem pode promover, quando ligada ao processo educativo, o desenvolvimento dos processos psíquicos, isso é, o desenvolvimento do homem, o desenvolvimento cultural do homem e sua consciência.

Nesse sentido, abordaremos, nesse texto, ações de mediação da linguagem por uma professora para a apropriação de atos de leitura, realizada por crianças, do gênero científico. Antes, pensamos ser necessário frisarmos com Leontiev (1978) que a criança não aprende sozinha, a educação tem papel fundamental no seu desenvolvimento, pois

[...] cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana.

Desse modo, o ensino se constitui como meio para inserir as crianças num processo de formação humana, ao proporcionar-lhes, pela linguagem, atividades significativas que desenvolvam os processos psíquicos. Por isso, caminhamos com Duarte (1999) para entendermos que a reprodução da cultura humana no indivíduo somente é possível por meio de uma educação escolar intencional e direta, uma educação que esteja ligada à mediação que ocorre entre o conhecimento cotidiano e o não cotidiano, isso é, o conhecimento que a criança pode aprender de forma espontânea no convívio social e o conhecimento historicamente elaborado pela humanidade, aprendido somente pela mediação de linguagem com outro mais desenvolvido. Assim, o desenvolvimento da criança resulta da atividade e essa é, a princípio, realizada sob a intencionalidade do professor, que deseja

criar nela necessidades; posteriormente, a criança compreende que as suas necessidades podem ser supridas por meio dos objetos da cultura e assim o faz de maneira voluntária, o que lhe proporciona autonomia. Ao se comportar de forma ativa, ela aprende diferentes formas de comportamento social e se apropria das práticas culturais constituídas historicamente, tal como a leitura do gênero científico, como podemos verificar nos dados de pesquisa transcritos e analisados no próximo tópico.

A mediação pela linguagem

Os episódios abaixo relatados revelam como a professora propõe a leitura do gênero científico. Importa registrar que, no momento da pesquisa, a referida professora tinha 25 anos, era efetiva, graduada em Pedagogia por instituição pública, atuava havia três anos no magistério e havia sete meses na escola pesquisada. Todos os nomes próprios apresentados aqui são fictícios, porém fazem com que os sujeitos participantes continuem, devidamente, reais.

Na sequência são apresentadas as interferências da professora Tatiana e as interlocuções estabelecidas entre ela e as crianças na atividade de leitura.

A professora explica: “Hoje nós não vamos estudar o mesmo texto (da semana passada); nós vamos para outro texto, o texto que fala sobre a Terra. Antes de ler este texto, a atividade que vou propor é diferente. Tem essas perguntas na lousa e nós tentaremos responder às perguntas nos baseando, principalmente, no título e no subtítulo, para localizar em qual parte do texto está a informação que buscamos”. [...] Ela explica para as crianças que quando as pessoas fazem pesquisa ou querem saber mais sobre determinado tema, elas têm disponíveis vários materiais escritos, no entanto, esses materiais podem não conter tudo o que buscam, por isso podem não dar as respostas adequadas para o que elas

procuram. A professora esclarece a função do título e do subtítulo no texto e diz: “Hoje, nós não vamos grifar (as partes importantes do texto). Vamos encontrar os assuntos por partes, sem precisar ler o texto inteiro. Vamos nos orientar pelos subtítulos.”

A professora diz: “Pessoal, vocês se lembram do recurso utilizado no projeto do Sistema Solar? Grifar as partes mais importantes do texto? Podem utilizar”. (OBSERVAÇÃO, 25/09/2009).

Essa proposta intitulada “Leitura para localizar informações” está no volume 2, páginas 170, 171, 172, 186 e 187 no Ler e escrever: guia de planejamento e orientações didáticas (2010) para o professor da antiga 2ª série, atual 3º ano, que faz parte do Programa paulista Ler e escrever. Para que o leitor tenha melhor clareza do texto e das atitudes da docente, serão reproduzidas cópias das páginas do guia com as imagens, orientações e recomendações emanadas do documento.

Figura 1. Cópia da atividade do guia proposta pela professora

ATIVIDADE 2C: LEITURA PARA LOCALIZAR INFORMAÇÕES

Objetivo

- Aprender o procedimento de leitura de ler para localizar informações, por meio de subtítulos, ilustrações e outros indícios.

Planejamento

- Como organizar os alunos? Eles podem ficar sentados em suas carteiras.
- Quais os materiais necessários? Texto “Terra, o planeta água”, págs. 186 e 187, em transparência, ou cópias para todos os alunos.
- Qual a duração? Cerca de 30 minutos.

Encaminhamento

- Antes da atividade, selecione as questões referentes ao planeta Terra formuladas pelo grupo e que estejam no mural. Caso contrário, você pode utilizar as perguntas abaixo.
- Conte aos alunos que vocês irão estudar coletivamente um texto sobre a Terra, só que será um pouco diferente. Em vez de lerem o texto do começo ao fim, vão buscar formas de encontrar rapidamente determinadas informações ou dados precisos.
- Coloque a transparência com o texto reproduzido. Peça que, por exemplo, tentem dizer onde estão as respostas para as questões abaixo, sem ler o texto inteiro:
 - Qual é a cor da Terra, quando vista do espaço?
 - Por que o planeta é dessa cor?

Essas informações estão no título, na foto e sua legenda e no subtítulo. Comente com eles que é importante dar uma olhada geral no texto para ver se descobrimos rapidamente onde encontrar as respostas, pois esse é um procedimento utilizado pelos leitores experientes. Os olhos dão saltos pelo papel, buscando pistas que ajudem a selecionar uma informação antes de realizar uma leitura linear do texto. Continue, então:

- Como é a Terra por dentro?

A resposta a essa pergunta está na ilustração que esquematiza as camadas da Terra.

- O centro da Terra é quente? Quanto?

170 GUIA DE PLANEJAMENTO E ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS - 2ª SÉRIE - VOLUME 2

Fonte: SÃO PAULO, 2010, p. 170.

Figura 2. Cópia da atividade do guia proposta pela professora

- Essas perguntas são respondidas abaixo do subtítulo "Calor interno".
- Qual o tamanho da Terra?
 - Qual a distância do Sol?
 - Qual a velocidade em que gira em volta do Sol?
- São dados numéricos que podem ser encontrados na tabela.
- O que os astronautas disseram sobre a Terra vista do espaço?
- Você pode mostrar a eles como o comentário literal dos astronautas é uma informação periférica – não é exatamente sobre o tema central, pois se trata de uma impressão pessoal e, por isso, está num boxe lateral e com a fonte em itálico.
- Por que a Terra é conhecida como "planeta água"?
- Essa informação também está abaixo de um dos subtítulos.
- Você pode sugerir que escrevam as perguntas no próprio texto, indicando onde estão as respostas.
 - No final, faça uma rodada pedindo que digam quais informações acharam mais curiosas.
 - É interessante que você anote o que os alunos acharam mais curioso e organize em uma folha de papel pardo, afixando na sala.



GUIA DE PLANEJAMENTO E ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS - 2ª SÉRIE - VOLUME 2 171

Fonte: SÃO PAULO, 2010, p. 171.

Figura 3. Cópia da atividade do guia proposta pela professora

Observe algumas possibilidades de orientar a leitura das crianças para que respondam a cada questão:

Distância do Sol	149.597.890 quilômetros
Rotação (dia)	23,9 horas
Translação (ano)	365 dias, 6 horas 9 minutos e 9,548 segundos
Diâmetro	12.103,6 quilômetros
Satélites	Lua
Velocidade de órbita	107,3 quilômetros por hora
Temperatura máxima	58°C
Temperatura mínima	-80°C

Astronautas que viram a Terra do espaço ficaram impressionados com sua beleza e fragilidade:

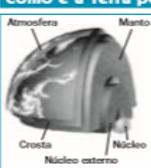
A Terra era pequena, azul-clara, e tão tocantemente só... nosso lar que deve ser defendido como uma reliquia santa. A Terra era absolutamente redonda. Eu acredito que nunca soube o que o planeta redonda significava até ver a Terra do espaço.

Aleksei Leonov, URSS

A Terra nos lembra o enfeitado de uma árvore de Natal pendendo na escuridão do espaço. Conforme nos colocamos mais distantes e afastados, mais ela diminuiu de tamanho. Finalmente, escolheu até o tamanho de uma bola de gude, a bola mais bonita que você pode imaginar. Aquele bonito, quente e vivente objeto parecia tão frágil, tão delicado, que se você o tocasse com um dedo ele se quebraria em pedaços.

James Irwin, EUA

Como é a Terra por dentro?



Terra, planeta água

A Terra é o terceiro planeta a contar do Sol e o quinto em tamanho. Está dividida em várias camadas.

As camadas

A crosta é mais fina debaixo dos oceanos e mais grossa por baixo dos continentes. O local em que habitamos é apenas uma pequena parte do todo.

Por que a Terra é conhecida como "planeta água"?

Água

É o único planeta do sistema solar que contém uma superfície com água que cobre 71% da terra (sendo que desse total 97% é água do mar e 3% é água doce, dos quais uma boa parte está nos polos e outra está embaixo da terra). A água divide os sete continentes. Muitos fatores se combinaram para fazer da Terra um planeta líquido: órbita solar, vulcanismo, gravidade, efeito estufa, campo magnético e a presença de uma atmosfera – o ar – rica em oxigênio.

O centro da Terra é quente? Quanto?

Calor interno

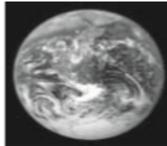
O núcleo de nosso planeta atinge temperaturas de 5.270 K (equivalente a 5000 °C). O calor interno do planeta foi gerado inicialmente durante sua formação. Mas, em comparação com a energia do Sol, o calor que vem do centro da Terra é pequeno.

O material de seu interior encontra frequentemente possibilidade de chegar à superfície, nas erupções vulcânicas e fendas oceânicas.

Qual é a cor da Terra, quando vista do espaço?

Planeta azul

Nosso planeta também é conhecido como "planeta azul", pois as imagens feitas do espaço mostram que essa é sua cor predominante (leia o boxe ao lado). Isso ocorre porque a maior parte da superfície da Terra é coberta pelos oceanos.



A Terra vista do espaço

172

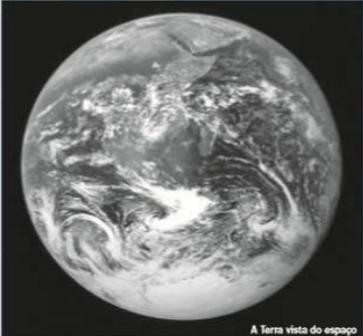
GUIA DE PLANEJAMENTO E ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS - 2ª SÉRIE - VOLUME 2

Fonte: SÃO PAULO, 2010, p. 172.

Figura 4. Cópia do texto do guia disponível também no Caderno de Atividades do aluno

Terra, planeta água

Distância do Sol	149.597.890 quilômetros
Rotação (dia)	23,9 horas
Translação (ano)	365 dias, 6 horas 9 minutos e 9,548 segundos
Diâmetro	12.756 quilômetros
Satélites	Lua
Velocidade de órbita	107,3 quilômetros por hora
Temperatura máxima	58°C
Temperatura mínima	-80°C



A Terra vista do espaço

A Terra é o terceiro planeta a contar do Sol e o quinto em tamanho, com um diâmetro de 12.756 km. Tem um satélite natural, a Lua, que está distante 382.166 km, em média. Movimenta-se muito, tanto em seu interior quanto no espaço em que está situada. Ao redor de seu próprio eixo, faz o movimento de rotação, ao longo de 24 horas, originando o dia e a noite. Simultaneamente, faz o movimento de translação em volta do Sol, durante o período de um ano, o que origina as quatro estações, o equinócio e o solstício.

As camadas

A crosta é mais fina debaixo dos oceanos e mais grossa por baixo dos continentes. O local em que habitamos é apenas uma pequena parte do todo.

Água

É o único planeta do sistema solar que contém uma superfície com água que cobre 71% da terra (sendo que desse total 97% é água do mar e 3% é água doce, dos quais uma boa parte está nos polos e outra está

186 GUIA DE MANEJOAMENTO E ORIENTAÇÃO PRÁTICA - 3ª SÉRIE - VOLUME 2

Fonte: SÃO PAULO, 2010, p. 186.

Figura 5. Cópia do texto do guia disponível também no Caderno de Atividades do aluno

embaixo da terra). A água divide os sete continentes. Muitos fatores se combinaram para fazer da Terra um planeta líquido: órbita solar, vulcanismo, gravidade, efeito estufa, campo magnético e a presença de uma atmosfera – o ar – rica em oxigênio.

Calor interno

O núcleo de nosso planeta atinge temperaturas de 5.270 K (equivalente a 5000°C). O calor interno do planeta foi gerado inicialmente durante sua formação. Mas, em comparação com a energia do Sol, o calor que vem do centro da Terra é pequeno.

O material de seu interior encontra frequentemente a possibilidade de chegar à superfície, nas erupções vulcânicas e fendas oceânicas.

Planeta azul

Nosso planeta também é conhecido como "planeta azul", pois as imagens feitas do espaço mostram que essa é sua cor predominante (Leia o boxe abaixo). Isso ocorre porque a maior parte da superfície da Terra é coberta pelos oceanos.

Astronautas que viram a Terra do espaço ficaram impressionados com sua beleza e fragilidade:

A Terra era pequena, azul-clara, e tão tocantemente só... nosso lar que deve ser defendido como uma relíquia santa. A Terra era absolutamente redonda. Eu acredito que nunca soube o que a palavra redonda significava até ver a Terra de espaço.

Aleksei Leonov, URSS

A Terra nos lembra o enfeite de uma árvore de Natal pendendo na escuridão do espaço. Conforme nos colocávamos mais distantes e afastados, mais ela diminuía de tamanho. Finalmente, encolheu até o tamanho de uma bola de gude, a bola mais bonita que você pode imaginar. Aquele bonito, quente e vivente objeto parecia tão frágil, tão delicado, que se você o tocasse com um dedo ele se quebraria em pedaços.

James Irwin, EUA



GUIA DE PLANEJAMENTO E ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS - 2ª SÉRIE - VOLUME 2 187

Fonte: SÃO PAULO, 2010, p. 187.

Pelas imagens, podemos verificar o caráter prescritivo do guia que define o objetivo, o planejamento e o encaminhamento da atividade de modo imperativo e restritivo, com orientações didáticas que impõem modos de preparação para a atividade e de agir do professor-aplicador. Apesar da restrição do trabalho docente provocada pelas ordens do guia, vemos que a professora encontra caminhos para ampliar seu diálogo com os alunos: escreve as questões norteadoras na lousa porque entende que as crianças precisam ler o que se pede e olhar o escrito quantas vezes forem necessárias; esclarece a função da leitura por localização de títulos e subtítulos para os leitores experientes que atuam também como pesquisadores e, ainda veremos, ela dialoga com as crianças para que se aproximem de um ponto de encontro para dialogar com o texto. Sente-se livre para fazer isso, porque atua como um docente capaz de organizar suas próprias ações a partir dos conhecimentos que possui sobre o processo de ensinar e aprender, e também

permite que os alunos sejam livres para aprender através a mediação com a cultura, neste caso, o texto científico.

De acordo com Rockwell (2001, p. 13, tradução nossa), “As práticas de leitura conduzem a determinada relação com os materiais escritos e abrem espaços para a apropriação da cultura escrita”. Para que as crianças aprendam a ler o gênero científico com o objetivo de estudar, Tatiana lhes ensina o uso do grifo e a leitura de títulos e subtítulos como prática de leitura, não sem antes dizer sobre a relevância dessas práticas, conquistadas ao longo da história. A situação de leitura proposta por ela se constitui como um ato social, porque a criança tem perguntas que a dirigem ao texto, reconhece a relevância do seu ato e aprende a ler o gênero científico como fazem os leitores experientes. Por meio dos materiais escritos e da interação com as atividades culturais do professor, a criança pode ser capaz de aprender, pela atividade, a prática cultural de ler o texto, sem precisar lê-lo na íntegra, mas lê-lo selecionando as informações mais importantes. Nessa relação intersubjetiva ou intersíquica (VYGOTSKI, 2000), professora e crianças compartilham comportamentos, estratégias, atitudes e significados em torno do ato histórico e cultural de ler.

A professora Tatiana utiliza um conteúdo de caráter científico para ensinar a criança a ler textos informativos de divulgação científica. Como avaliam Colomer e Camps (2002), os professores propõem as atividades orientadas para ler o texto informativo com o objetivo de ler para aprender o conteúdo do texto, porque pressupõem que as crianças já saibam ler. Conforme as autoras, o trabalho com a leitura dos textos informativos é essencial para a vida escolar da criança, que necessita, além das práticas culturais ensinadas por Tatiana,

[...] aprender coisas como encontrar as idéias principais de um texto, contrastá-las com as expectativas e os conhecimentos próprios, inferir as etapas expositivas, relacionar as informações de vários textos, integrá-las em um único discurso, seguir uma

exposição oral com o suporte de notas suficientemente seletivas, etc. (COLOMER E CAMPS, 2002, p. 71).

No recorte abaixo, as atividades culturais de mediação de Tatiana, na leitura do gênero científico, ensinam que a criança pode utilizar vários caminhos para descobrir a lógica do texto e desenvolver diálogos com os seus sentidos (BAKHTIN, 2003), como observar as ilustrações e a disposição do texto na página e verificar quais as informações que a materialidade do texto oferece para adiantar-se na leitura e atribuir sentidos à escrita.

A professora pega o guia, anda pela sala e pergunta: “Tem figuras?” As crianças respondem: “Tem”. Ela pergunta ainda: “Qual é?” As crianças respondem. A professora explica para as crianças a figura da Terra com corte vertical, e lança a primeira pergunta do roteiro “Qual é a cor da Terra quando vista do espaço?” e pede para as crianças olharem o texto e encontrarem em qual subtítulo estaria a resposta para a pergunta feita. (OBSERVAÇÃO, 25/09/2009).

Essa situação de leitura do texto científico relaciona-se com o conteúdo escolar e com o que a criança vê e ouve em meios de comunicação diversos. Proporciona novas possibilidades de comunicação, porque amplia os interesses da criança em saber mais sobre o assunto do texto e saber como deve fazer para facilitar o diálogo com o seu autor.

As crianças respondem à pergunta (Qual é a cor da Terra quando vista do espaço?) pelo conhecimento que já têm sobre o assunto. A professora a confirma, porém a proposta é a de localizar no texto a informação que elas procuram. Maísa responde com o subtítulo. A professora pede outra sugestão. Renan diz. A professora fala que Renan disse algo que não está em subtítulo. Douglas responde com um subtítulo. A professora explica que os subtítulos vêm

destacados por uma cor diferente, lê todos eles e pede para Douglas explicar porque selecionou aquele subtítulo. Douglas explica. Renan diz que concorda com Douglas. A professora lê em voz alta o subtítulo sugerido por Douglas para responder à primeira pergunta e pede para as crianças acompanharem a locução do texto que seria feita por ela. (OBSERVAÇÃO, 25/09/2009).

Tatiana buscou desenvolver capacidades e habilidades de leitura necessárias para a leitura de textos científicos e, para isso, ela estabelece um diálogo com as crianças, ensina atos intelectuais que as permitem avançar no diálogo com o texto. Essas atividades criam um universo dialógico de linguagem, porque a criança lida com enunciados dados, mas produz outros, tal como a sugestão do aluno Douglas sobre o subtítulo selecionado. A interação verbal entre os interlocutores participantes do processo de atividade, coordenada por Tatiana, faz com que Douglas se insira em um processo de apropriação de atos culturais de leitura. Nesse processo dialógico (BAKHTIN, 1995, 2003), crianças e professora ocupam uma ativa posição responsiva diante dos enunciados alheios e, como ciranda, Tatiana concorda, pede outra sugestão, contesta a de Renan, explica novamente e, com um ato de locução, confirma a hipótese de Douglas; já Máisa responde, Renan sugere, Douglas confirma e explica, e Renan concorda. Nesse sentido, a relação entre os sujeitos não é movida por uma relação harmoniosa, como alerta Góes (2001). A coordenação da interação feita por Tatiana, por meio da linguagem, se desdobra também em negação da enunciação do outro e redireciona o caminho dos diálogos na atividade de ler o gênero, para que as crianças sejam capazes de fazer pelos diálogos com os outros mais do que poderiam realizar sozinhas (VYGOTSKI, 2000; LEONTIEV, 1978). Com a coordenação dialógica de Tatiana, Douglas dialogou com a proposta dela, leu e conseguiu encontrar o subtítulo que responderia à pergunta; isso explica o que Vigotskii (2006, p. 113) diz: “O

que a criança pode fazer hoje com o auxílio dos adultos poderá fazê-lo amanhã por si só.”

No recorte abaixo, a professora pergunta:

“O que os astronautas disseram sobre a Terra vista do espaço?” e pede para Alex encontrar o subtítulo que responda à pergunta. Algumas crianças dizem: “Eu já sei, eu já sei!”. A professora fica brava com as crianças que ficam pressionando Alex e não o deixam se concentrar para procurar a resposta no texto. A professora se agacha perto da carteira de Alex aponta para os subtítulos em sequência e pergunta se é ou não o subtítulo que responde à pergunta feita. Alex encontra e diz para a professora, que fala para as demais crianças da classe: “Oh, pessoal, Alex estava com dificuldade para achar. Eu falei para ele ler os subtítulos em ordem e verificar se a resposta está ou não em cada subtítulo. Só por uma palavra, ele percebeu em qual parte está a informação sobre o que perguntei”. (OBSERVAÇÃO, 25/09/2009).

Como aponta Fávero (2003), uma das maneiras de transmitir a experiência cultural elaborada pela humanidade é por meio do discurso dialógico e dinâmico, com muitas vozes que dialogam entre si. A ponte lançada entre texto e criança, mediada pela linguagem dos demais interlocutores, a faz prever o conteúdo do texto pela leitura rápida e seletiva, recomendada por Smith (1989; 1999). A interação verbal dentro da sala de aula fortalece a construção de sentidos e a construção do próprio sujeito, como afirma Foucambert (1998, p. 46): “A troca oral e o diálogo direto desprendem o pensamento do ato que lhe dá existência e o transformam num objeto autônomo, que em troca cria a identidade do sujeito.” Nessa interlocução, a ação do professor “[...] desenvolve nas crianças atitudes necessárias à educação do leitor.” (BAJARD, 2007, p. 49). Daí o processo para o desenvolvimento da leitura autônoma.

Podemos dizer, com os dados já apresentados, que a linguagem moveu o desenvolvimento de outras formas de linguagem, isso é, as palavras em forma de perguntas direcionaram as crianças a um determinado texto em busca de outras palavras, as possíveis respostas. Esse encontro de palavras só foi possível porque a linguagem mediou a relação entre os conhecimentos das crianças e os da professora, que pôde ensinar signos e informações culturais necessários à leitura dos textos científicos. As crianças puderam aprender na interação com esse gênero, coordenada pela professora Tatiana, que, dependendo do objetivo do texto e do objetivo com o qual se lê um texto, a leitura pode ser seletiva, o leitor pode ler apenas títulos e subtítulos, pode fazer uso de grifos e anotações e pode capturar pistas dos sentidos pelas ilustrações, pela disposição do texto na página e pelas informações que a materialidade do texto oferece.

Douglas e Alex foram os exemplos mais evidentes de desenvolvimento intelectual e humano pela mediação dos signos. Os signos culturais apropriados desenvolvem o humano, porque são o motor do desenvolvimento entre um estágio do sujeito para um estágio mais avançado. São os signos que medeiam; são eles que promovem o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Com o objetivo de fazer as crianças avançarem nos atos de leitura do texto científico, a professora Tatiana movida por seus conhecimentos e por sua intencionalidade, ensinou estratégias de leitura do texto científico e contribuiu na apropriação de novas formas de dialogar com os signos do mundo. Douglas, que nos pareceu tímido num primeiro momento, pode ser considerado o mais participativo nas aulas, de acordo com as observações realizadas em sua classe. Ele é a criança que fica mais em evidência nesse artigo, porque tem maior participação nas propostas de atividades pela professora. Sabendo que Douglas é uma criança participativa, podemos afirmar que trabalhou com cautela as informações culturais oferecidas pela professora para localizar títulos e subtítulos e, certamente, estava no conjunto de crianças que responderam à pergunta com os conhecimentos que tinha sobre a cor da Terra vista do espaço. Ele

não foi o primeiro a falar depois do grupo de crianças, mas Maísa. Após diferentes orientações da professora e três recusas de respostas, Douglas já tinha em seu acervo mental o que deveria procurar: a) deveria localizar no texto a informação procurada; b) teve um subtítulo eliminado pela resposta inadequada de Maísa; e, c) não poderia buscar informação no texto que não fosse em subtítulos, como fez Renan. Assim, Douglas teve condições de responder, adequadamente com um subtítulo, à pergunta feita pela professora.

Com Alex, o percurso de apropriação dos signos e informações culturais pela linguagem foi bem parecido, com a diferença de que Alex pouco comunicava aos outros em que pensava, daí o motivo pelo qual sofreu uma pressão, que pareceu tão natural por parte das crianças, para que respondesse logo a pergunta ou a liberasse para os que diziam “Eu já sei, eu já sei!”, certos de que Alex não responderia adequadamente. A atitude da professora em nomear Alex para responder à pergunta fortalece a nossa hipótese, mas ela queria se assegurar de que todos estavam compreendendo o que ela ensinava e insistiu em escutar Alex no seu processo de desenvolvimento: colocou-se o nível físico da criança em foco e ensinou mais um modo de responder à questão posta, lendo títulos e subtítulos por ordem de aparecimento até encontrar uma possível resposta para a pergunta feita pela professora. Como ela mesma explicou, somente por uma palavra a criança foi capaz de perceber em qual título ou subtítulo se encontrava o sentido esperado.

Entendemos com Douglas e Alex a mudança no desenvolvimento. É notável que essas crianças conquistaram uma nova fase pela mediação dos signos coordenada pela professora. Vygotski (1928/1997, p. 347) explica esse processo de desenvolvimento cultural e intelectual da criança, deste modo:

No processo de desenvolvimento cultural, a criança vai assimilando não somente o conteúdo da experiência cultural, mas também os métodos e modos da conduta cultural e do pensamento:

vai dominando os particulares meios culturais criados pela humanidade no curso do desenvolvimento histórico, por exemplo, a linguagem, os símbolos aritméticos, etc. A criança aprende a empregar funcionalmente determinados signos como meio para executar tal ou qual operação psicológica. De tal maneira, as formas elementares e primitivas de conduta se convertem em atos e processos culturais mediados.

Evidentemente, Douglas, Alex, e as demais crianças aprenderam, pela mediação de linguagem da professora, comportamentos culturais de leitores experientes dos gêneros científicos. Com um novo modo de enxergar o mundo, essas crianças passaram a pensar diferente e agir diferente, graças ao papel da linguagem na formação do homem social, falante e interagente.

Nos dois últimos recortes, Tatiana discute coletivamente as estratégias de leitura do texto científico aplicadas por Douglas e Alex, como forma de descrever o processo mental da criança ao ler. Douglas explica porque selecionara determinado subtítulo e Alex, com a ajuda de Tatiana, consegue eliminar os subtítulos improváveis. É possível constatar que ela não solicitou às crianças a leitura do texto do subtítulo que respondia à pergunta formulada, pois o seu objetivo não era ler o texto todo, mas antecipar o tema do texto de cada subtítulo para responder a uma pergunta, por meio de uma leitura rápida e seletiva. Todavia, as crianças puderam comprovar as suas previsões pelo ato de locução da professora, que transmitiu oralmente o sentido do texto, e ampliar o universo de conhecimento pela discussão do tema, após o objetivo principal da atividade: ler textos informativos científicos para aprender a estudar.

As ações de linguagem de Tatiana na atividade de leitura, embora tenham sido guiadas pelas propostas do guia Ler e escrever distribuído pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, estão baseadas na significação da linguagem e no papel regulador que ela tem para o comportamento da criança, não previstos de forma minuciosa nas orientações dadas no guia. Morato (2000) explica que a linguagem mobiliza

a relação do homem com o mundo e é por meio dela que o sujeito produz e atribui sentido aos objetos culturais; o que é impossível ser previsto pelo guia didático, que “[...] interfere intensamente no estabelecimento dos conteúdos e programas, nas práticas de ensino e na própria dinâmica do cotidiano escolar.” (BRITTO, 1997, p. 252). Ainda que a professora tenha se apoiado no guia para fazer perguntas às crianças, a situação de leitura por ela coordenada criou em Douglas novas necessidades e deu vazão para uma nova pergunta, como se verifica no recorte abaixo.

A professora faz outra pergunta “Por que o planeta é dessa cor. As crianças olham nos subtítulos do texto e respondem. A professora discute a pergunta. Douglas pergunta sobre o foguete que vai para o espaço e outras crianças também querem perguntar. A professora ouve a pergunta de Douglas, diz que não sabe a resposta, mas que podem pesquisar, e pede que as crianças voltem ao texto porque o assunto é o Planeta Terra. (OBSERVAÇÃO, 25/09/2009).

A participação de Douglas demonstra que Tatiana considera essencial o diálogo das crianças no processo de constituição dos atos de leitura; entretanto, a pergunta de Douglas tem uma repercussão para as outras crianças, que compartilham a mesma dúvida, mas a professora não dá sequência para novos diálogos devido à falta de informação e de acesso imediato a outros materiais escritos, que poderiam veicular a resposta à pergunta. Desse modo, a criança tem a expectativa de ler textos científicos, porque quer buscar explicações para o que deseja saber e é função do professor escutar com paciência e sustentar esse interesse (CARVALHO, 2001), mesmo que as hipóteses, dúvidas e questionamentos sejam supridos em outros momentos e com base em outros materiais, como indica Tatiana no recorte abaixo da entrevista:

Professora Tatiana:...eu às vezes pego textos de divulgação científica na internet...livros didáticos eu procuro também...a revista *Recreio* também às vezes eu copio algum texto que está lá...eu faço resumo e passo para eles...ou eles também têm o momento de ler a revista...mas às vezes quando eu quero algum texto que eu achei importante: interessante: eu faço cópia para todo mundo. (ENTREVISTA, Dezembro de 2009).

Pelos dados interpretados, é possível afirmar que a professora Tatiana torna a leitura do gênero científico possível quando ensina às crianças algumas maneiras de estabelecer o encontro com o texto escrito para atribuir-lhe sentido. Segundo Chartier (2009), as maneiras de abordar o escrito são históricas, porque variam de acordo com o tempo, o espaço, os suportes, os textos, e questões sociais. porque são resultantes de uma necessidade coletiva que é apropriada de modo interagente.

Conclusão

O objetivo desse texto foi analisar algumas ações de mediação de linguagem de uma professora no trabalho com a leitura do gênero científico, com alunos de uma classe 3º ano, do ensino fundamental, de uma escola estadual do interior paulista, com a intenção de compreender como essas mediações culturais afetam o desenvolvimento das crianças.

A análise dos dados aqui apresentados nos permite afirmar que é possível propor situações de ensino da leitura do texto científico que coloquem as crianças em atividade, que as motivem e que as possibilite criar novas necessidades. E mais: quando as crianças são motivadas a ler e a interagir com o outro, elas aprendem novas formas de dialogar com o texto e constituem seu perfil de leitor do gênero discursivo, ao falar para o outro, concordar, refutar e sugerir. O ensino dos atos históricos e culturais de leitura também depende da paciência do professor em ouvir a criança e em mediar, pela linguagem, sua relação com o objeto cultural, quando ainda ela não tem condições de realizar a atividade sozinha.

Com as ações de mediação de linguagem, feitas pela professora para ensinar atos de leitura de textos científicos, as crianças tiveram a oportunidade de aprender como ler, para quê ler e quando ler o texto científico, ainda que ela tenha sido movida pelo limitado Guias de Planejamento e Orientações Didáticas do Programa paulista Ler e escrever. A presença e a obrigatoriedade desses manuais nas salas de aula de todas as escolas estaduais paulistas reduzem a liberdade do professor e dos alunos, porque definem os conteúdos e os encaminhamentos a serem desempenhados nas aulas, limitam possibilidades de escolhas dos alunos e cerceiam o trabalho intelectual dos professores.

Mesmo com seu universo limitado pelo guia, a professora Tatiana promoveu situações de mediações culturais e de linguagem que contribuíram para o processo de humanização das crianças ao desenvolver suas funções psicológicas, como pudemos observar, mais precisamente, com Douglas e Alex. Nessa relação humana, social e cultural, professora e crianças foram mediadas pelos signos culturais que os uniram no processo de apropriação da cultura e de desenvolvimento do homem. Como sujeito que já tem um bom percurso de vida traçado, a professora ensinou às crianças os atos de leitura de textos científicos como legados culturais ideais.

Concluimos, portanto, que a mediação cultural e social entre professora e crianças teve fundamental importância na apropriação do texto científico como objeto cultural e que ensinar o ato de ler e compartilhar atos de leitura são mediações que promovem o desenvolvimento cultural, o desenvolvimento do homem como espécie, um real processo de humanização.

Referências

BAJARD, E. *Da escuta de textos à leitura*. São Paulo: Cortez, 2007.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. (V. N. Volochínov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1995.

BRITTO, L. P. L. *A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical*. Campinas: Mercado de Letras, 1997.

CARVALHO, A. M. P. O papel da linguagem na gênese das explicações causais. In: MORTIMER, E. F.; SMOLKA, A. L. B. (Org.). *Linguagem, cultura e cognição: reflexões para o ensino e a sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 167-187.

CHARTIER, R. (Org.). *Práticas de leitura*. 4. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2009.

COLOMER, T.; CAMPS, A. *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

DUARTE, N. *Educação escolar: teoria do cotidiano e a escola de Vigotski*. Campinas: Autores Associados, 1999.

FÁVERO, L. L. Paródia e Dialogismo. In: BARROS, D. L. P.; FIORIN, J. L. (Org.). *Dialogismo, polifonia, intertextualidade: em torno de Bakhtin*. 2. ed. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2003. p. 49-61.

FOUCAMBERT, J. *A criança, o professor e a leitura*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

GÓES, M. C. R. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição a subjetividade. *Caderno Cedes*, Campinas, ano 20, n. 50, p. 9-25, abr. 2000, p. 9-25. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622000000100002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 22 dez. 2009.

_____. A construção de conhecimentos e o conceito de zona de desenvolvimento proximal. In: MORTIMER, E. F.; SMOLKA, A. L. B. (Org.). *Linguagem, cultura e cognição: reflexões para o ensino e a sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 77-88.

LEONTIEV, A. N. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

MORATO, E. M. Vigotski e a perspectiva enunciativa da relação entre linguagem, cognição e mundo social. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 21, n. 71, p. 149-165, jul. 2000. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000200007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 24 abr. 2010.

MORTIMER, E. F.; SMOLKA, A. L. B. (Org.). *Linguagem, cultura e cognição: reflexões para o ensino e a sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

NASCIMENTO, R. O. *Um estudo da mediação na teoria de Lev Vigostki e suas implicações para a educação*. 2014. 406f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.

ROCKWELL, E. La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares. *Educación e Pesquisa*, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 11-26, jan./jun. 2001.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. *Ler e escrever: guia de planejamento e orientações didáticas; professor - 2ª série*. Secretaria da Educação, Fundação para o desenvolvimento da Educação. 3. ed. São Paulo: FDE, 2010. v. 2, 328p.

SMITH, F. *Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

_____. *Leitura significativa*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento na idade escolar. In: VIGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 10. ed. São Paulo: Ícone: Edusp, 2006. p. 103-117.

VYGOTSKI, Lev S. Anomalías del desarrollo cultural del niño. In: VYGOTSKI, Lev S. *Problemas Generales de la Defectología*. Obras Escogidas. Tradução de Guillermo Blanck. Madrid: Visor, tomo V, 1928/1997.

VYGOTSKI, Lev S. Método de investigación. In: VYGOTSKI, Lev S. *História del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores*. Obras Escogidas. Tradução de Lydia Kuper. Madrid: Visor, tomo III, cap. 2, 1930/1995, p. 47-96.

VYGOTSKI, L. S. *Obras escogidas III*. 2. ed. Madrid: Visor, 2000.

WALSH, D. J.; GRAUE, M. E. *Investigação etnográfica com crianças: teorias métodos e ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

Recebido em junho de 2016.

Aprovado em outubro de 2016.

Sinais embrionários de autoria em escritas infantis

*Adriana Pastorello Buim Arena*¹

RESUMO

A escrita é compreendida como um trabalho laborioso, extensivo, reflexivo e ou mesmo mítico, quando se concebe a criação literária como resultante de inspiração. No campo epistemológico e filosófico, diferentes correntes teóricas investigam a natureza da produção escrita e sua relação com o pensamento. Este artigo tomará como ponto de partida a concepção vigotskiniana de que o ato de escrever não registra somente as ideias concebidas no pensamento, mas provoca um movimento intenso e dialético gerado pelo confronto entre pensamento e palavra. Ao tentar textualizar os enunciados mentalmente construídos, o autor entra num processo de racionalização, próprio do universo do mundo da escrita, que provoca um movimento intelectual que não poderia se desenvolver sem o exercício da escrita. Este estudo de caso tem como objetivo analisar dois textos narrativos – primeira versão e versão revisada - produzidos por uma criança de oito anos, matriculada no 2º ano do ensino fundamental, em fase de apropriação da escrita. Entre a primeira produção e a segunda produção, a professora conversou individualmente com a aluna e expressou suas incompreensões em relação ao texto produzido. Esse diálogo não será aqui apresentado. Os dados analisados provêm apenas dos dois manuscritos. A função de interlocutora, exercida pela professora, provocou mudanças radicais na segunda produção. Pode-se concluir que os textos produzidos pela criança para cumprir uma tarefa escolar já apresentam os indícios de marcas de autoria e indícios de ideias apresentadas na primeira versão e desenvolvidas na versão revisada.

¹Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia. E-mail – dricapastorello@gmail.com

Nesse contexto particular, a escrita foi um instrumento para constituir, organizar e modificar o pensamento.

PALAVRAS-CHAVE: Autoria. Texto escolar. Práticas de escrita.

Embrionics signs of authorship in children's written

ABSTRACT

The Writing is understood as a laborious work, extensive, reflective, or even mythical, when designing the literary creation as a result of inspiration. In the epistemological and philosophical field, different theoretical currents investigate the nature of the written production and its relation with the thinking. This article will take as its starting point, the vigotskiniana view that the act of writing not only records the ideas conceived in the tinkering, but it causes an intense, dialectical movement, generated by the confrontation between thinking and word. When trying put in the text the statements mentally constructed, the author of a text enters a process of rationalization, triggering an intellectual movement that could not develop without the writing exercise. This case study aims to analyze two narrative texts - first version and revised version - produced by an eight year old, registered in the 2nd year of primary school, in writing appropriation phase. Among the first production and the second production, the teacher talked individually with the student and expressed his incomprehension, regarding the created text. This dialogue, however, will not be presented here. The analyzed data come only from two manuscripts. The speaker function exercised by the teacher provoked radical changes in the second version. It can be concluded that the texts written by the child in compliance with the homework, have already the evidence of authorship marks and evidence of the ideas presented in the first version, further developed in the revised version. In this particular context, the writing was an instrument to constitute, to organize and to modify the author's thinking.

KEYWORDS: Authorship. School text. Writing practices.

* * *

Considerações iniciais

Para conseguir cumprir o objetivo proposto neste artigo serão apresentadas duas versões de um mesmo texto produzido por uma criança de oito anos, matriculada no 2º ano do Ensino Fundamental, que servirá de ponto de partida para toda a reflexão teórica que se seguirá. O material coletado em 2014 foi produzido a partir de uma prática pedagógica planejada especificamente para o ensino do texto *narrativo ficcional*, com suporte teórico da proposta de sequência didática de Schneuwly (2004) para o ensino, a produção e a compreensão do gênero textual em questão. Considerando a opção da professora, será usado neste artigo o termo gênero textual e não gênero do discurso, no entanto, serão consultados outros autores, além deste citado, para se analisar criticamente os indícios da autoria na produção textual infantil, que poderão, eventualmente, remeter à reflexão sobre a concepção de gênero do discurso (BAKHTIN, 2004). Contudo, não é objetivo deste texto discutir as diferenças conceituais entre os termos gêneros do discurso e gêneros textuais, embora a autora deste artigo considere suas diferentes concepções e suas implicações para o ensino; ao contrário, o objetivo está centrado em discutir o termo *autoria* - normalmente usado apenas para indicar adultos produtores de textos altamente qualificados - e a relação entre pensamento e palavra no processo de aprendizagem da escrita.

Faz-se necessário, antes de qualquer análise dos textos produzidos pela criança, introduzir uma reflexão – embora muito abreviada diante da complexidade dos termos – acerca dos sentidos em que as palavras *autor* e *autoria* serão tratadas ao longo da reflexão. A primeira parte do artigo se ocupará desta empreitada. A segunda apresentará as produções da criança com o objetivo de encontrar nelas as marcas ou a materialização do processo abstrato, virtual do pensamento durante o ato de escrever.

Pode uma criança ser considerada *autora*?

Buscar marcas de autoria na produção textual de uma criança em fase de apropriação da linguagem escrita pode ser uma ousadia, já que há muito tempo na comunidade acadêmica, religiosa e judicial, esse debate se impõe de maneira não consensual, em relação às grandes obras literárias, científicas e religiosas. No contexto escolar isso não seria diferente.

No âmbito social e jurídico, o termo *autoria* está diretamente ligado ao de responsabilidade, pois o indivíduo que produz um texto, uma música ou um quadro é considerado o responsável por sua criação. Neste sentido, o termo autoria poderia ser utilizado para nos referirmos à produção infantil coerente e coesa realizada integralmente pela criança. Entretanto, no universo do mundo científico - em que o objetivo é conhecer a fundo os processos intelectuais e subjetivos que estão envolvidos na ação de escrever e os efeitos para a formação psíquica e intelectual do homem - convém problematizar o uso dos termos *autor* ou *autoria* no contexto da produção textual infantil no interior da sala de aula.

Segundo Foucault (1992), São Jerônimo, a serviço da igreja, criou critérios para tentar encontrar e classificar marcas de individualidade presentes em vários discursos para atribuí-las a um só autor. É importante lembrar os quatro critérios elaborados por São Jerônimo em sua obra *De Viris Illustribus*:

Se entre vários livros atribuídos a um autor, houver um inferior aos restantes, deve-se então retirá-lo da lista das suas obras (o autor é assim definido como um certo nível constante de valor); do mesmo modo, se alguns textos estiverem em contradição de doutrina com as outras obras de um autor (o autor é assim definido como um certo campo de coerência conceptual ou teórica); deve-se igualmente excluir as obras que são escritas num estilo diferente, com palavras e maneiras que não se encontram habitualmente nas obras de um autor (trata-se aqui do autor como unidade estilística); finalmente, devem ser interpolados os textos

que se referem a acontecimentos ou que citam personagens posteriores à morte do autor (aqui o autor é encarado como momento histórico definido e ponto de encontro de um certo número de acontecimentos). (FOUCAULT, 1992, p. 52).

A igreja utilizou-se destes critérios para legitimar, validar e reconhecer o valor religioso nos textos, pois este era dado através da santidade do autor. A obra escrita em 392 d.C. ainda ecoa em tempos atuais quando a crítica literária e a comunidade acadêmica em geral usam, de certo modo, os critérios criados para identificar escritos e autenticar autores e obras no contexto religioso do século III. Um exemplo disso são os recentes trabalhos de investigação (BRONCKART; BOTA, 2012; SERIOT, 2010) que discutem a paternidade das obras do chamado círculo de Bakhtin. Nessas publicações podemos encontrar ainda ações investigativas guiadas pelos critérios jeronimonianos.

A problemática que envolve a definição do conceito de autor e de autoria vai muito além dos aqui evocados por São Jerônimo em sua obra. Ao estudar o tema é possível perceber que desde a invenção da escrita essas questões se colocam. Aquele que escreve uma obra é conseqüentemente seu autor, sem sombra de dúvidas para o setor jurídico, porque aquele que assina a obra responde por ela em questões de litígio. Contudo, a pergunta que se faz no âmbito da investigação em Ciências Humanas é como o indivíduo registra em sua obra a sua própria individualidade.

Considerando essa complexidade, os termos *autor* e *autoria* não podem ser analisados ou estudados separadamente; ao contrário, é preciso analisá-los em uma relação dialética. Segundo Foucault, (1992, p. 35), o autor pode ser anterior e exterior a sua produção, se for considerado como pessoa jurídica, embora a marca do autor possa ser expressada pela “singularidade de sua ausência” (p.36) na obra. Refletir sobre a natureza da escrita auxilia no avanço da discussão. Para Foucault (1992, p. 56-57),

a escrita é um jogo ordenado de signos que se deve menos ao seu conteúdo significativo do que à própria natureza do significante; mas também que esta regularidade da escrita está sempre a ser experimentada nos seus limites, estando ao mesmo tempo sempre em vias de ser transgredida e invertida; a escrita desdobra-se como um jogo que vai infalivelmente para além das suas regras, desse modo as extravasando. Na escrita, não se trata da manifestação ou da exaltação do gesto de escrever, nem da fixação de um sujeito na linguagem; é uma questão de abertura de um espaço onde o sujeito da escrita está sempre a desaparecer.

Essa dispersão do sujeito, ou desaparecimento do sujeito poderia advir da própria natureza da escrita e da pluralidade de “eus” que a função autor comporta. Foucault (1992) não discute sobre o sujeito autor, mas faz a opção por refletir e analisar a “função autor” que um sujeito ocupa num determinado momento e espaço durante o ato de escrever. Talvez seja esta a primeira questão a ser considerada quando pensamos na criança envolvida no processo de escritura. Em oposição aos princípios adotados pela igreja nos primeiros séculos da era cristã para identificar a autoria de textos, este autor aponta quatro traços característicos da *função autor*. São eles:

A função do autor está ligada ao sistema jurídico e institucional que encerra, determina, articula o universo dos discursos; não se exerce uniformemente e da mesma maneira sobre os discursos, em todas as épocas e em todas as formas de civilização; não se define pela atribuição espontânea de um discurso ao seu produtor, mas através de uma série de operações específicas e complexas; não reenvia pura e simplesmente para um indivíduo real, podendo dar lugar a vários “eus” em, simultâneo, a várias posições-sujeitos que classes diferentes de indivíduos podem ocupar.

Foucault põe em xeque a supremacia do “*Cogito ergo sum*”, teoria filosófica cartesiana que considera a essência do ser o seu próprio pensamento. Ao considerar esta premissa, o sujeito é aquele que tem capacidade de pensar e desenvolver um raciocínio próprio marcado por sua singularidade ou individualidade. Numa perspectiva foucaultiana, o indivíduo em sua relação com o mundo histórico-social aparece de forma fragmentada, não mais um sujeito único.

É bastante plausível, para quem deseja estudar a produção de textos infantis e suas marcas de autoria, que se siga a mesma direção apontada por Foucault, ou seja, não discutir o sujeito *autor*, mas a função *autor* que um sujeito específico pode ocupar em determinada situação de produção. E é sob este aspecto que pretendo analisar os textos infantis.

É preciso ressaltar que Foucault (1992) usa a expressão *instauradores de discursividade* para designar os grandes autores, cujas palavras ecoam até hoje em nossas reflexões acadêmicas. Estes não seriam apenas considerados os produtores das obras, dos livros, mas de algo muito maior, a possibilidade infinita de novos discursos, assim como Freud possibilitou não somente uma pluralidade de discursos, mas a instauração da psicanálise; assim como Marx não só escreveu *O capital*, mas abriu espaço para um novo paradigma de ciência.

Assim entendido, este artigo não considerará o aprendiz como um *instaurador de discursividade* no sentido foucaultiano, mas tentará mostrar que a criança, em situação de aprendizagem, já ocupa a função *autor*, ainda que não possa ser efetivamente considerada autora no sentido amplo do que aqui foi exposto, mas pode ser considerada autora no sentido jurídico do termo. Não discutirei a expressão *instaurador de discursividade*, pois a *função autor* já é complexa demais para aquilo a que se propõe este estudo.

Assim como Bronckart (2012) considera a abordagem bakhtiniana próxima à de Foucault, eu também recorro a esta aproximação para pensar mais adensadamente no processo de *função autor* nos contextos escolares. É sempre importante lembrar que nenhum dos dois autores estava preocupado

em discutir a autoria de textos infantis, mas suas ideias alimentam o debate aqui proposto e é sob essa condição que os cito. Tanto Foucault como Bakhtin não tratam o discurso sob o ângulo do mecanismo da língua a partir de uma abordagem estritamente gramatical, mas o consideram nas condições histórico-culturais de sua produção. Entre outros, esse é um dos pontos que os aproximam.

Com outras palavras, diferentemente das de Foucault (1992), Bakhtin (1997) também aponta para posicionamentos diversos que um mesmo sujeito pode ter em diferentes condições de produção de um texto.

Todo texto tem um sujeito, um autor (que fala, escreve). Formas, aspectos e subaspectos que *o ato do autor* pode assumir. O estudo lingüístico pode, até certo ponto, abstrair-se completamente da autoria. Análise de um texto tomado como *modelo* (modelo de raciocínio, de silogismo na lógica, de oração na gramática, de “comutação” na lingüística, etc.). Os textos imaginários (textos modelos e outros). Os textos construídos (com finalidades de experimentação lingüística ou estilística, ou outras). Em todos estes casos, temos *tipos particulares de autores* - inventores de exemplos, experimentadores com sua responsabilidade específica de autor (temos também um segundo sujeito: aquele que poderia expressar-se assim). (BAKHTIN, 1997, p.184). (Grifos meus).

A *função autor* ou o *ato do autor* produz diferentes escritos que apresentam uma dada experimentação verbal, sempre singular, mas criada nas relações de interação verbal existentes no mundo social. Para Bakhtin (1981, p.145), “cada forma de transmissão do discurso de outrem apreende à sua maneira a palavra do outro e assimila-a de forma ativa”.

Dito desta maneira, outra questão se coloca nesta investigação, a da originalidade da obra ou do texto produzido. As ideias expostas em uma obra refletem o pensamento absolutamente original do sujeito ou é uma criação baseada em discursos já ditos, em discursos alheios?

Para Bakhtin (1981, p. 93), a variedade de produções verbais está ligada à variedade de atividades humanas na sociedade. Segundo ele,

A enunciação realizada é como uma ilha emergindo de um oceano sem limites, o discurso interior. As dimensões e as formas dessa ilha são determinadas pela situação da enunciação e por seu *auditório*.

A situação e o auditório obrigam o discurso interior a realizar-se em uma expressão exterior definida, que se insere diretamente no contexto não verbalizado da vida corrente, e nele se amplia pela ação, pelo gesto ou pela resposta verbal dos outros participantes na situação de enunciação. Uma questão completa, a exclamação, a ordem, o pedidosão enunciações completas típicas da vida corrente. Todas (particularmente as ordens, os pedidos) exigem um complemento extraverbal assim como um início não verbal. Esses tipos de discursos menores da vida cotidiana são modelados pela fricção da palavra contra o meio extraverbal e contra a palavra do outro.

A partir da problematização em torno do conceito de autor e de autoria até aqui apresentada é que será possível avançar em direção ao segundo passo deste artigo, a análise da produção textual da criança. Entretanto, para cumprir esta tarefa, não apenas as palavras de Foucault e as de Bakhtin estarão presentes, mas também as de Vygotsky com o intuito de analisar o *oceano sem limites da enunciação, o discurso interior*. A palavra do outro que coloca em movimento um processo de *fricção* entre pensamento e palavra será considerada imprescindível no contexto de produção escolar.

A produção infantil: entre a repetição e a reelaboração

Para a análise que se fará ao longo do texto, tomar-se-á a premissa de que a escola tem o papel de ensinar às crianças o conhecimento produzido pelos homens ao longo da história, mas tudo o que nela se faz e produz tem um caráter escolarizado. Com isso, esclarece-se que todo o texto proposto no ambiente escolar está para ser analisado e estudado, o que não corresponde a sua função exata na sociedade.

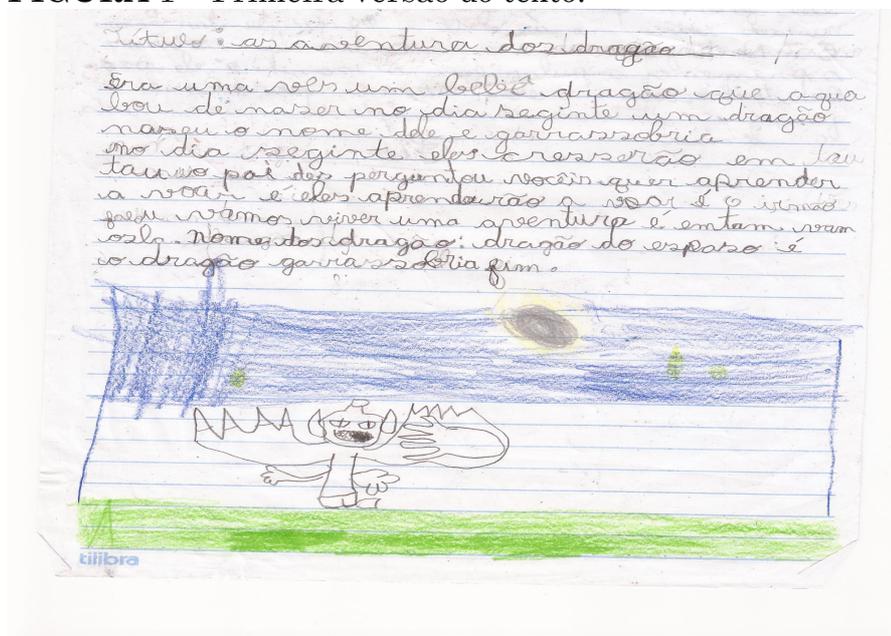
Não se quer dizer com isso que uma criança não viverá relações reais e significativas dentro da escola, quando estiver envolvida com projetos de aprendizagem que consideram as necessidades dos alunos. O que se quer dizer é que ao levar para aula um texto, seja qual for, ele terá necessariamente saído do itinerário social em que ele aparece e pertence. Ao ler em aula uma notícia escolhida pela professora, o aluno não fará a leitura de jornal como qualquer cidadão o faz, quando está com o próprio material em mãos, mas fará sua análise ou um estudo de estrutura textual ou de compreensão do assunto. Os propósitos que guiam cada ação são diferentes. Seria ingenuidade pensar que as ações realizadas na escola seriam as mesmas que as realizadas em seus diferentes contextos sociais, muito embora possa haver situações em que isso ocorra, mas estas não serão a maioria.

Especificamente analisaremos dois textos narrativos produzidos por uma criança de oito anos matriculada no 2º ano do Ensino Fundamental. A professora relatou em entrevista, que trabalhou com a sequência didática proposta por Schneuwly (2004) com o objetivo de ensinar a estrutura do texto narrativo.

Serão apresentadas duas produções, a primeira versão da tentativa de escrever um texto narrativo ficcional e a segunda versão do mesmo texto reelaborada pela criança a partir de uma conversa individual com a professora. Optei por transcrever o texto original sem os erros ortográficos e de pontuação para facilitar a leitura, pois estes não serão comentados e

analisados, por não ser o objetivo de estudo neste artigo. O foco da análise está no processo de reelaboração do pensamento da criança pela escrita.

FIGURA 1 – Primeira versão do texto.



Fonte: Arquivo da autora.

Transcrição da figura 1 sem os erros de ortografia

Título: As aventuras dos dragões

Era uma vez um bebê dragão que acabou de nascer. No dia seguinte um dragão nasceu o nome dele é garra-sombria.

No dia seguinte eles cresceram, então, o pai deles perguntou:

- Vocês querem aprender a voar?

E eles aprenderam a voar e o irmão falou:

- Vamos viver uma aventura?

- Então, vamos lá.

Nomes dos dragões: dragão do espaço e dragão garra-sombria. Fim.

O gênero textual narrativo ficcional, que circula socialmente em livrarias, bibliotecas públicas e particulares, entrou na escola para servir de *modelo* para a formulação de um tipo de discurso para contar fatos inventados, que contribuem para que os leitores possam viver, internamente, experiências diversas ao lê-lo, algumas das quais jamais poderiam ser vividas sem a literatura. Ao entrar na escola, os textos lidos pela professora tornam-se objetos de questionamentos: como o autor do texto iniciou a história, qual o fato que a desencadeou, que fatos levam a trama para o final; quais são os traços do desfecho. Todos estes temas são partes

que, necessariamente, o professor deve abordar ao trabalhar a estrutura da narrativa clássica. Neste contexto, seria a produção infantil um gênero textual ou apenas sombra daquele que circula socialmente? Como encontrar as marcas de *função autor* se a criança usa o texto literário como modelo, ou seja, copia sua estrutura?

Evidentemente esta reflexão não terá fim, nem conclusões definitivas nestas páginas, porque muitas outras questões precisam ser destacadas para compreender o objeto de estudo em toda a sua complexidade. Por ora, um retorno às palavras de Bakhtin (1997) pode ajudar a refletir sobre a natureza do discurso; toda produção verbal está ligada a uma atividade humana específica. Se se considera esta premissa, pode-se considerar, então, que nem a linguística pura nem a psicologia podem fornecer ao homem a possibilidade de compreender o processo da escritura de um texto, porque ele se encontra além destes dois polos, numa relação dialógica entre a interação com outros. A escrita é compreendida, desse modo, como instrumento de criação verbal no contexto de movimentos intersíquicos e intrapsíquicos, constituintes de um processo sócio-histórico-cultural enunciativo, porque não há possibilidade de um enunciado ser produzido fora de um contexto social. Para enxergar essas marcas do pensamento e das palavras alheias, os textos em análise podem oferecer um conjunto limitado de pistas, mas imprescindíveis para compreender a importância da escrita para o desenvolvimento do pensamento humano.

Ao ensinar as crianças a construir o gênero narrativo ficcional, a professora da classe colocou em ação um processo enunciativo que partia da apresentação de leituras de livros infantis para chegar à conversa individual com a criança no momento de correção do texto. Essa atividade propicia, acima de tudo, o acesso da criança à escrita, em movimentos de apropriação. Para Vygotsky (1994, p. 118) a “criação de uma situação imaginária pode ser considerada como um meio para desenvolver o pensamento abstrato”.

Embora a estrutura de um modelo possa ser copiada, nunca um texto terá o mesmo sentido dos anteriores. Por ter diferentes temas, a sua

estrutura não permanecerá a mesma, porque quem comanda o ato da criação é a relação entre o que se quer dizer e a forma escrita, criados nas condições objetivas no tempo e no lugar ocupado por cada sujeito em sua função autor.

Ao ensinar a narrativa clássica aos alunos, a professora apresentou suas cinco partes correspondentes: situação inicial, elemento perturbador, desenvolvimento das ações, elemento finalizador e final. A respeito da estrutura da narrativa, pode-se concluir que, na primeira versão, a criança não conseguiu criar todos os elementos composicionais do gênero, já que não construiu o elemento finalizador e seu final. O texto, por isso, apresenta incoerências e problemas lógicos que provocam dúvidas ao leitor. Nos trechos “*era uma vez um bebê dragão que acabou de nascer*” e “*no dia seguinte um dragão nasceu o nome dele é garra sombria*” o leitor não consegue saber se se trata de um mesmo dragão ou de outro. Um leitor experiente poderia dizer que a criança gostaria de ter escrito “*era uma vez um dragão que acabou de nascer, seu nome era garra sombria*”.

Na primeira versão não há marcas de plural nas duas primeiras frases que possam nos remeter à ideia de dois nascimentos, em dias diferentes. Entretanto, a partir da terceira frase, a criança passa a se referir a dois personagens ao invés de um, ao utilizar a marca pronominal *eles*. A confirmação de que ela elaborara uma história, em cuja gênese havia dois dragões, se encontra na última linha escrita. A forma como a criança acrescenta os nomes dos personagens ao final do texto sugere que ela própria, antes mesmo da conversa individual de correção com a professora, já havia percebido a ausência da identificação dos personagens, cujo local mais adequado seria na situação inicial. Ela resolve acrescentá-los no *post scriptum*, utilizado quando o escritor se esquece de dizer algo importante no corpo do texto. Fato semelhante também acontece no texto oral. Após contar um episódio, se percebe o esquecimento de um detalhe importante, o enunciador diz “*eu me esqueci de dizer que...*”, e o enunciatário deve por si só retomar o conteúdo do dito e encaixar a informação ausente. A aluna deixa

para o leitor a tarefa de reelaborar o já dito, acrescentando todas as mudanças de entendimento, se houver necessidade. No caso específico dos nomes, a informação não interfere na compreensão do assunto, mas esta decisão indica que a estrutura do pensamento pode não coincidir com a da escrita. A criança vai tomando consciência de que os processos de pensar e os de escrever são diferentes, embora interligados.

A sintaxe do primeiro parágrafo não está adequada às formas gramaticais, por não auxiliar o leitor a compreender que existem dois personagens dragões na história. O pensamento não foi explicitado na sua totalidade, não porque a criança deixara de planejar primeiramente dois personagens, mas, supostamente, porque ela não dominava a escrita. A natureza do pensamento e a da palavra são diferentes; não há uma relação de transparência entre a sintaxe do pensamento e a da escrita, mas uma interfere na criação da outra.

Se se considera que *pensamento* e *palavra* são dois elementos autônomos e independentes, a incoerência do texto infantil poderia ser interpretada como a dificuldade de se ordenar logicamente o pensamento na construção do discurso. O docente que interpreta esse indício como um erro de raciocínio lógico tem como princípio teórico que o pensamento independe da palavra. Deste ponto de vista, a palavra seria somente expressão do pensamento, ou seja, a palavra seria a tradução do pensamento para o mundo exterior. Se há contradições, é porque haveria antes problemas no raciocínio lógico.

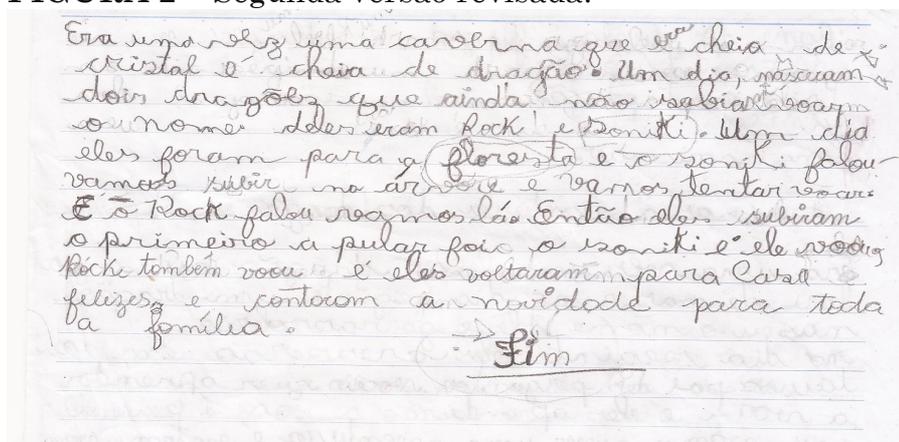
Para Vigotsky pensamento e palavra são elementos diferentes, com propriedades diferentes, mas que se relacionam dialeticamente entre si, interferindo no processo de significação de um e de outro. A hipótese do autor de que o pensamento e a palavra seriam “um processo vivo de nascimento do pensamento na palavra” (VIGOTSKI, 2000, p. 384) será integralmente assumida nesta análise.

A criança já tinha no pensamento a imagem de dois dragões, antes mesmo de construir as primeiras frases de sua produção, evidenciada no

título com a marca do plural na expressão *dos dragão*, concordância que pode ser encontrada no registro oral do português brasileiro, em que o plural é marcado pelo determinante apenas, para evitar a redundante marcação também no nome.

Fato de maior relevância se apresenta quando comparada a primeira versão com a segunda.

FIGURA 2 – Segunda versão revisada.



Fonte: Arquivo da autora.

Transcrição da figura 2 sem os erros de ortografia

Era uma vez uma caverna que era cheia de cristal e cheia de dragão. Um dia, nasceram dois dragões que ainda não sabiam voar o nome deles era Rock e Soniki. Um dia eles foram para a floresta e o Soniki falou:

- Vamos subir na árvore e vamos tentar voar?

E o Rock falou:

- Vamos lá!

Então, eles subiram. O primeiro a pular foi o Soniki e ele voou, Rock também voou. E eles voltaram para casa felizes e contaram a novidade para toda a família.

Nesta última a situação inicial é mais detalhada e a sintaxe melhor construída “*Era uma vez uma caverna que era cheia de cristal e cheia de dragão. Um dia, nasceram dois dragões que ainda não sabiam voar o nome deles era Rock e Soniki*”. Após a conversa com a professora que explicitou a dúvida trazida pela primeira redação, a criança no contexto da reelaboração, estende seu pensamento – conciso, porque com poucas palavras, sem conectivos, sem pontuação, sem concordância, pode-se idealizar uma história na estrutura do pensamento – e o transporta para a escrita com todas as modificações necessárias e exigidas pelas convenções estabelecidas entre os

homens, para expressar uma possibilidade de “tradução-interpretação” do pensamento. Não seria possível transpor para a escrita essa estrutura. A criança não fez apenas uma reescrita do texto, mas um reelaboração do dito, motivada pelas interferências que a palavra produz na contínua elaboração do pensamento. Após conversar com sua interlocutora direta, a professora, a aluna não apenas corrigiu a sintaxe da frase, mas eliminou ou introduziu novos elementos na história. Este nível de correção é mais profundo e provoca o desenvolvimento do pensamento pela palavra escrita, muito mais que apenas provocar a correção dos erros de ortografia que aparecem no texto.

Segundo Vygotsky (2000), a relação entre pensamento e palavra não é uma coisa “mas um processo, é um movimento do pensamento à palavra e da palavra ao pensamento” e o “pensamento não se exprime na palavra, mas nela se realiza” (p. 409). O autor afirma que a linguagem não espelha a estrutura do pensamento, nem serve como expressão de um pensamento acabado, porque “ao transformar-se em linguagem, o pensamento se reestrutura e se modifica. O pensamento não se expressa, mas se realiza na palavra” (p. 412). A linguagem da fala é expandida e a linguagem do pensamento é entrecortada. Há uma interação entre palavra e pensamento, mas não é possível o pensamento se exprimir em palavras. O pensamento se constitui por uma sintaxe diferente da dela.

Para o pesquisador russo o pensamento é recriado em palavras; não coincide com a palavra, nem com seu significado, mas a transição do pensamento para a palavra passa pelo significado e por trás do pensamento haveria sempre necessidades, interesses, afetos e emoções, porque “por trás do pensamento existe uma tendência afetiva e volitiva” (VIGOSTKY, 2000, p. 479). Os motivos fazem nascer pensamentos e a apropriação do conhecimento é subjetiva.

Esse movimento do pensamento e da palavra num fluxo contínuo de interação, de interferência e de alteridade, constitui-se no processo histórico de desenvolvimento da consciência humana. As palavras da professora

alteraram o pensamento da criança e não apenas a composição das palavras no texto. Ao reelaborar a produção, a figura do pai, que aparecia na primeira versão, não aparece mais na segunda. Nesta última, os dragões ganham mais independência; eles próprios viverão a aventura de aprender a voar. Entretanto, o leitor só pode fazer esta interpretação porque teve acesso à primeira versão. A criança também teve oportunidade de substituir os nomes dos personagens. O *dragão do espaço* e o *dragão garra sombria* passaram a se chamar *Rock* e *Soniki*, sendo estes mais adequados ao enredo de uma história calma e tranquila.

A última produção não está num padrão morfossintático e morfossemântico adequado para um texto ficcional com função social de circular pelas livrarias e bibliotecas para o público leitor dessa área. Apesar de ter escrito o texto com seus próprios recursos, a criança não pode ser considerada autora do texto, nem mesmo no sentido jurídico, já que uma criança não responde às questões de litígio como um adulto, mas ensaiou a função autor no contexto escolar, que, como atividade, de alguma forma impulsionou seu desenvolvimento psíquico superior, ao lidar com a natureza da palavra escrita para reelaborar seu pensamento.

Considerações finais

A análise das duas versões do texto permitiu discutir questões pertinentes para o ensino da linguagem escrita na educação básica, a formação do aluno produtor de textos significativos, e a natureza do desenvolvimento psíquico superior por meio da escrita.

Se as produções das crianças forem analisadas a partir dos critérios de São Jerônimo, não poderão a elas ser atribuído o estatuto de autoras, visto que as produções em geral não apresentam um nível constante de valor, coerência conceitual, marcas estilísticas importantes e nem sempre o momento histórico vivido pela criança está claramente marcado, condições

próprias de quem está em processo de aprendizagem e ainda não domina as relações morfossintáticas e morfossemânticas da linguagem escrita.

Se analisarmos os textos do ponto de vista de que a produção é um espaço onde o sujeito da escrita está sempre a desaparecer, porque a criança deixa um papel para assumir outro, a *função autor*, então, torna-se possível nessa perspectiva de se encontrar marcas dos possíveis “eus” no texto infantil. A criança não produzirá um discurso inovador, porque ela ainda não viveu a experiência de lidar com a escrita em sua total complexidade, mas ocupará uma função ainda não vivida e, somente porque está nela, se desenvolverá.

Não posso afirmar, a partir das leituras realizadas para este estudo, que a criança da educação básica pode ser considerada autora de textos, quando escreve textos como esses que foram apresentados, embora eles expressem um processo de criação único e singular. A produção infantil não pode ser comercializada como a de autores consagrados da literatura contemporânea, porque ela está em processo de aquisição da linguagem escrita. Entretanto, se o objetivo da escola é formar futuros cidadãos, que escrevam com autoria, é preciso começar desde muito cedo a ensinar os alunos a ocuparem a *função autor* nas atividades escolares, não com a pretensão de criar um discurso capaz de se desdobrar em ilimitados novos discursos, mas para desenvolver o pensamento psíquico superior no trabalho da produção e sua inerente relação entre pensamento e palavra para no futuro, quem sabe, se tornar um *instaurador de discursividade*.

Para Vigotsky (1995, p. 196 – tradução nossa), “os experimentos tem mostrado que quando uma criança conhece as letras e sabe distinguir com sua ajuda os sons isolados nas palavras, demora, porém, a dominar completamente o mecanismo da escrita”. Atividades centradas na aprendizagem de letras e sons ou regras gramaticais não desenvolverão as faculdades psíquicas necessárias para escrever um texto com relativa autoria.

Referências

BAKHTIN, Mikhail Mjkhailovitch. *Estética da criação verbal*. Tradução feita a partir do francês por Maria Emsantina Galvão G. Pereira revisão da tradução Marina Appenzellerl. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. *Marxismo e Filosofia da Linguagem: Problemas fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira com a colaboração de Lúcia Teixeira Wisnik e Carlos Henrique Chagas Cruz. 2ª ed. São Paulo: HUCITEC, 1981.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. Tradução Anna Raquel Machado e Péricles Cunha. 2ª ed. São Paulo: EDUC, 2012.

BRONCKART, Jean-Paul; BOTA, Cristian. *Bakhtin Desmascarado: história de um mentiroso, de uma fraude, de um delírio coletivo*. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2012.

FOUCAULT, Michel. *O que é um autor?* Tradução António Fernandes Cascais. Lisboa: Passagens, 1992.

SCHNEUWLY, Bernard. DOLZ, Joaquim. (Org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução de Roxane Rojo e Gaís Sales Cordeiro. Campinas: mercado de letras, 2004.

SÉRIOT, P. Préface. Volosinov, la Philosophie de l'enthytème et la Double nature du signe. In VOLOSINOV, V. N. *Marxisme et philosophie du langage: les problèmes fondamentaux de la méthode sociologique dans la science du langage*. Nouvelle édition bilingüe traduite du russe par Patrick Sériot et Inna Tylkowski-Ageeva. Limoges: Lambert-Lucas, 2010.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. *A formação social da mente*. São Paulo, Martins Fontes, 1994.

_____. *Obras escogidas*. Madrid: Visor, 1995. v. 3.

_____. *A Construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

Recebido em novembro de 2016.

Aprovado em fevereiro de 2017.

Parte II

Práticas de ensino com gêneros textuais

O GÊNERO DO DISCURSO TIRINHA: UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL II

Maria D'Ajuda Alomba Ribeiro¹
Tiago Pereira Aguiar Susmickat²

RESUMO: Este artigo tem como objetivo apresentar uma sequência didática voltada para os anos finais do Ensino Fundamental II, contemplando o gênero do discurso tirinha, valorizando-o como recurso significativo para o ensino de Língua Portuguesa. Para tanto, tomou-se como referencial teórico os postulados bakhtinianos sobre gêneros do discurso e os estudos de Cirne (1972), Einser (2005), McCloud (2008), Ramos e Vergueiro (2009), Ramos (2012; 2014) e Rama e Vergueiro (2014), sobre os elementos característicos da linguagem autônoma dos quadrinhos. Levando em conta que a abordagem do gênero tirinha nos livros didáticos de Língua Portuguesa volta-se, predominantemente, para o estudo das normas gramaticais, ignorando aspectos discursivos relevantes, como o contexto de produção e de circulação e a articulação entre linguagem verbal e não verbal, propõe-se, por meio da Sequência Didática apresentada, uma abordagem da tirinha, de modo a contemplar aspectos relacionados à sua estrutura composicional, estilo verbal e conteúdo temático.

PALAVRAS-CHAVE: Gêneros do discurso. Tirinha. Ensino de língua materna.

¹ Docente do Mestrado Linguagens e Representações e do Mestrado Profissional em Letras, PROFLETRAS, Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC, Bahia. E-mail: profdajuda@gmail.com.

² Mestre em Letras, Mestrado Profissional em Letras – UESC. Docente da rede municipal de Caravelas, Bahia. E-mail: tiago.aguiar10@hotmail.com.

The genre of discourse comic strip: a proposal of didactic sequence for the elementary school II

ABSTRACT: This paper aims to present a didactic sequence directed for the final years of the elementary school II, covering the genre of discourse comic strip, valuing it as a significant resource for the teaching of Portuguese Language. Therefore, we took as theoretical reference the bakhtinian postulates about genres of discourse and the studies of Cirne (1972), Einser (2005), McCloud (2008), Ramos and Vergueiro (2009), Ramos (2012; 2014) and Rama and Vergueiro (2014), on the characteristic elements of the autonomous language of comics. Taking into account that the comic genre approach in the textbooks of Portuguese Language turns predominantly to the study of grammatical rules, ignoring relevant discursive aspects, such as the context of production and circulation and the relationship between verbal and non-verbal language, it is proposed, through provided Didactic Sequence, an approach of the comic strip, in order to include aspects related to its compositional structure, verbal style and thematic subject.

KEYWORDS: Genres of discourse. Comic strip. Didactic sequence. Native language teaching.

* * *

Introdução

O contexto social vivenciado pelos sujeitos, sobretudo, nas sociedades ditas letradas, os expõe, constantemente, ao contato diário com uma infinidade de gêneros do discurso, orais e escritos. A capacidade de ler e produzir esses gêneros relaciona-se com a compreensão de cada enunciado como um recurso vinculado às práticas sociais e culturais, sendo resultado da interação estabelecida nas diversas atividades comunicativas cotidianas.

A partir da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – PCN (BRASIL, 1998), a indicação do gênero do discurso como objeto de ensino passou a ser posicionamento amplamente destacado e difundido nos espaços escolares. Os PCN constituem-se em um marco fundamental para o trabalho com o ensino de língua, uma vez que estabelecem diretrizes relevantes, registrando de modo explícito a importância de se considerar as características dos gêneros, tanto no trabalho envolvendo leitura, quanto na produção e análise textuais.

Diante da diversidade de gêneros do discurso veiculados nas esferas sociais e que integram os materiais didáticos, especialmente o livro de Língua Portuguesa, destaca-se o gênero tirinha. Trata-se, conforme os estudos de Ramos e Vergueiro (2009), de um gênero com função social e ideológica particulares, com condições concretas de produção e recursos específicos de composição. Acredita-se que esse gênero do discurso, ao aludir às questões sociais reais, lançando um olhar bem humorado e satírico sobre os acontecimentos do cotidiano, pode ser compreendido como um elemento problematizador da realidade, passível de leituras e reflexões diversas, logo como um relevante material a ser explorado no Ensino Fundamental.

Considerando que a abordagem desse gênero nos livros didáticos de Língua Portuguesa volta-se, predominantemente, para o estudo das normas gramaticais (ROJO; BATISTA, 2003), ignorando aspectos discursivos relevantes, como o contexto de produção e de circulação e a articulação entre

linguagem verbal e não verbal, propõe-se, neste artigo, uma Sequência Didática, a partir do modelo proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), com o gênero tirinha, voltada para os anos finais do Ensino Fundamental II, de modo a contemplar aspectos relacionados à estrutura composicional, ao estilo verbal e ao conteúdo temático desse gênero do discurso. Para isso, fundamentou-se, sobretudo, nas contribuições propostas por Bakhtin (1997; 2010; 2011), quanto à noção de gênero do discurso, nos postulados dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1998), sobre o trabalho com a diversidade de gêneros discursivos, e nos estudos de Cirne (1972), Einser (2005), McCloud (2008), Ramos e Vergueiro (2009), Ramos (2012; 2014) e Rama e Vergueiro (2014), que tratam dos elementos característicos da linguagem autônoma dos quadrinhos.

Acredita-se que as considerações teóricas tecidas neste artigo, bem como a Sequência Didática apresentada podem contribuir com a prática pedagógica do professor de língua materna, no Ensino Fundamental II, de modo a favorecer a compreensão do gênero do discurso como recurso-base para o trabalho nas aulas de Língua Portuguesa e a sinalizar possibilidades de exploração da tirinha, em atividades de leitura, análise e produção do gênero em questão.

Considerações sobre o gênero do discurso tirinha

A noção de gênero do discurso elaborada por Bakhtin, no século XX, pode ser entendida como um marco histórico para o tratamento dado às diversas formas linguísticas utilizadas pelos falantes/escritores para moldar seus discursos, dentro dos contextos precisos de enunciação. Segundo Bakhtin (2011, p. 282), “[...] falamos apenas através de determinados gêneros do discurso, isto é, todos os nossos enunciados possuem formas relativamente estáveis e típicas de construção do todo [...]”. Para o autor, a noção de gêneros do discurso compreende um sentido mais amplo, referindo-se aos textos, orais e escritos, empregados nas situações cotidianas de comunicação. Para ele, quando nos comunicamos, falamos e escrevemos, só

logramos êxito por meio do uso de gêneros do discurso.

Bakhtin (2011) conceitua gêneros do discurso como tipos “relativamente estáveis” de enunciados, uma vez que, ao serem elaborados no interior de cada esfera das atividades humanas, guardam em si as devidas proporções, tanto da historicidade inegável dos gêneros discursivos, pois eles não são formas definidas para a eternidade, quanto da necessária imprecisão de suas características e contornos, conforme a dinamicidade das atividades humanas. Para a teoria bakhtiniana, portanto, as formas relativamente estáveis de enunciados elaborados no interior das atividades comunicativas possuem fronteiras movediças e estão em constantes transformações. O autor salienta que:

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo (BAKHTIN, 2011, p. 262).

Os gêneros do discurso compreendem uma categoria que integra mudança, uma vez que são alterados na medida em que os aspectos das atividades comunicativas se modificam, e relativa estabilidade, pois, embora requeiram em sua formulação uma forma padronizada, admitem alterações em razão de possíveis adequações das condições concretas de uso. No processo de comunicação erigido das esferas sociais, os sujeitos lançam mão de formas linguísticas disponíveis, ou melhor, de formas relativamente estáveis de enunciados, determinados sócio-historicamente, realizando-as através de enunciados orais e escritos. Assim, as formas de comunicação articuladas pelos sujeitos apenas tornam-se possíveis graças ao enunciado.

Para Bakhtin (2011), a noção de enunciado não se trata de uma unidade convencional, mas de uma unidade real, estritamente delimitada

pela alternância dos sujeitos falantes. Há, por meio da utilização do enunciado, a transferência da palavra ao outro, através de um recurso percebido pelo ouvinte, nomeado pelo autor como “dixi” (BAKHTIN, 2011, p. 275), que funciona como um sinal indicativo de que o falante encerrou. Nesse percurso, falante e ouvinte não possuem papéis prefixados em uma dada situação comunicativa, pois suas ações são resultantes de determinada mobilização discursiva, advinda do processo enunciativo, de maneira tal que a intencionalidade do indivíduo-autor somente se efetiva em função da escolha realizada, dentre as formas estáveis dos enunciados disponíveis.

Toda forma linguística utilizada pelos sujeitos no jogo comunicativo, seja através do texto oral ou escrito, necessariamente, se organiza em forma de um determinado enunciado. Alguns, dotados de uma relativa estabilidade, são denominados de gêneros do discurso, há ainda outras formas de enunciados que não chegam a se estabilizar. É relevante destacar a importância do contexto comunicativo para a compreensão, reestruturação e modificação das formas relativamente estáveis de enunciados, adquiridas a partir dos processos interativos, das quais se pode dispor para enunciar uma determinada mensagem. Para Bakhtin (2011, p. 285),

Quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso.

O conhecimento e domínio dos gêneros destacam-se no percurso comunicativo, permeado pela interatividade entre os sujeitos, no/com o mundo e demais indivíduos, como uma condição imprescindível ao ato de comunicação social, à realização do discurso. A diversidade de gêneros do discurso se presta a mostrar as diferentes formas de expressão e condições

de produção dos discursos. Cabe ressaltar que os gêneros do discurso apresentam-se de modo a revelar algumas características sobressalentes, a partir das quais permitem aos indivíduos reconhecê-los e classificá-los. Para Bakhtin, essas características são definidas em três dimensões, a saber: conteúdo temático, estilo e construção composicional. Nas palavras do autor,

Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas acima de tudo, por sua construção composicional (BAKHTIN, 2011, p. 261).

Chama-se a atenção para as três dimensões descritas por Bakhtin como constituintes dos enunciados, que, em seu entendimento, compõem fundamentalmente os gêneros do discurso. O conteúdo temático, em linhas gerais, diz respeito àquilo que é dito, escrito, ao que é tematizado pelo gênero em uma situação de comunicação, dentro de uma esfera social. Quanto ao estilo, esse se refere à seleção ordenada dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, ou seja, diz respeito às configurações específicas das unidades de linguagem presentes em determinado gênero. Para o autor, qualquer enunciado, “– oral e escrito, primário e secundário e também em qualquer campo da comunicação discursiva (*rietchevóie obschênie*) – é individual e por isso pode refletir a individualidade do falante (ou de quem escreve), isto é, pode ter estilo individual” (BAKHTIN, 2011, p. 265). Já a construção composicional do gênero do discurso está ligada à estrutura comunicativa particular e às marcas pertencentes ao gênero. Leva-se em conta o estilo do próprio gênero, os seus traços constitutivos.

Nesse sentido, a tirinha, gênero escolhido para a proposta de Sequência Didática apresentada posteriormente, é entendida como um enunciado que possui uma forma relativamente estável e típica de

construção empregada em situações concretas e cotidianas de comunicação. Enquanto gênero das histórias em quadrinhos (HQ), a tirinha goza de uma linguagem autônoma, utilizando mecanismos próprios para representar os elementos narrativos (RAMOS, 2012; 2014). Na tirinha, assim como ocorre nas HQ, a comunicação se dá através da utilização de dois códigos: o verbal e o visual, sendo que cada um deles tem papel de relevância no processo de produção de sentidos, ao passo que a junção dos dois é, na maioria das vezes, o que possibilita a compreensão das mensagens que esses gêneros discursivos veiculam. Ramos e Vergueiro (2009, p. 37), afirmam que:

Quadrinhos são uma manifestação artística autônoma, assim como o são a literatura, o cinema, a dança a pintura, o teatro e tantas outras formas de expressão. Segue uma linha de pensamento difundida por um conjunto de autores para quem os quadrinhos constituem-se em uma manifestação “emancipada”, construída por recursos próprios de linguagem.

O gênero do discurso tirinha, assim, necessita de ser reconhecido como uma manifestação compartilhada socialmente pelos indivíduos, por meio dos veículos de comunicação de massa, em suas atividades de comunicação e ação social. Ramos (2012, p. 16), ao tratar da leitura dos quadrinhos, afirma que “uma noção clara do que se trata cada gênero contribui muito para uma leitura mais aprofundada e crítica dos quadrinhos e ajuda na elaboração de práticas pedagógicas, na área de educação”.

Quanto à inclusão da tirinha nas aulas de língua materna, afirma-se que a abordagem desse gênero não deve restringir-se a objetivos específicos do ensino de gramática, como comumente acontece (ROJO, 2005). Ao contrário, a tirinha deve ser reconhecida como manifestação formulada historicamente na/para a interação verbal sendo, portanto, uma forma socialmente maturada em determinadas práticas comunicativas. A

abordagem do gênero necessita, assim, conceber a linguagem como um instituto que pressupõe a prática social, em cuja realidade material, ou seja, a língua, verifica-se inegavelmente “[...] um processo de evolução ininterrupto, que se realiza através da interação verbal social dos locutores” (BAKHTIN, 1997, p. 127).

Destaca-se que, conforme os PCN (BRASIL, 1998), a utilização das HQ tornou-se legítima e desejável, a partir de momento em que surgem novas perspectivas de ensino de língua advindas dos avanços no campo dos estudos da linguagem. Inúmeros aspectos favorecem a utilização dos gêneros dos quadrinhos em sala de aula, a saber: os estudantes se interessam pela leitura dos quadrinhos; palavras e imagens, juntos, ensinam de forma mais eficiente; existe um alto nível de informação nos quadrinhos; as possibilidades de comunicação são enriquecidas devido aos variados recursos da linguagem quadrinística; os quadrinhos auxiliam no desenvolvimento do gosto pela leitura, dentre outros aspectos (RAMOS; VERGUEIRO, 2009).

A tirinha, portanto, é um gênero do discurso que com frequência dialoga com situações do contexto social em que estão inseridos os educandos das diferentes modalidades de ensino. Geralmente, por apresentar uma linguagem similar à do cotidiano vivenciado pelos falantes e temáticas familiares para os estudantes, esse gênero estabelece fácil relação empática com os leitores, uma vez que obedece à função primária e mais importante dos gêneros dos quadrinhos, a de “comunicar-se de maneira rápida, clara e envolvente com o leitor”, como afirma McCloud (2008, p. 26). Assim, tal gênero, ao fazer referência às questões sociais, apresenta-se como relevante recurso, capaz de propiciar diferentes leituras e reflexões nas aulas de língua materna. Portanto, uma abordagem que leve em conta os conteúdos linguísticos e discursivos nas atividades de leitura e compreensão de textos, considerando não só a parte material, seja ela verbal ou visual, mas também o contexto de produção, circulação e recepção dos suportes e desse gênero discursivo, pode contribuir para a formação crítica dos educandos de modo

significativo, funcionando como um interessante recurso para auxiliá-los na aquisição de uma nova visão sobre a sua existência como sujeitos permeados pela língua e pela linguagem, logo por vários discursos.

Compreende-se que há uma gama de recursos próprios e característicos que colaboram para tornar a tirinha, derivada da HQ, um gênero específico. A produção e a recepção das HQ, assim como ocorre com os gêneros derivados, como a tirinha, envolvem a utilização e compreensão de recursos que vão desde técnicas e estratégias de representação da fala, do pensamento, dos sons por meio das onomatopeias, por exemplo, marca inconfundível das HQ, até a própria representação da cena, envolvendo maneiras diferentes de enquadramento do cenário e dos personagens. Enfim, há muitos elementos em jogo, no que tange à produção e recepção dos gêneros dos quadrinhos, que são responsáveis pela trama sequencial e pelo registro do espaço e do tempo da narrativa, em uma formatação típica dos quadros ou vinhetas, e que podem ser explorados em sala de aula.

Levando em conta as reflexões apontadas e considerando que a abordagem do gênero tirinha, presente no livro didático de Língua Portuguesa, comumente se reduz à exploração de aspectos gramaticais presentes no gênero, apresenta-se, a seguir, uma proposta de Sequência Didática destinada aos anos finais do Ensino Fundamental II. Ao longo da Sequência Didática, organizou-se um conjunto de atividades articuladas entre si que contempla, além de aspectos gramaticais frequentemente explorados nos livros didáticos, recursos específicos da linguagem dos quadrinhos utilizados na composição da tirinha, o conteúdo temático depreendido desse gênero, bem como as condições concretas de produção e de circulação do mesmo.

Sequência didática: uma proposta de abordagem da tirinha voltada para o Ensino Fundamental II

Para a elaboração da Sequência Didática, delimitou-se os anos finais do Ensino Fundamental II, em razão de ser esse o campo de atuação do pesquisador, professor da rede pública de ensino. Quanto ao gênero do

discurso escolhido para essa proposta, ressalta-se que a tirinha, ao utilizar uma linguagem característica dos quadrinhos, explorando o humor para retratar as situações do cotidiano, pode ser compreendida como recurso pertinente a ser explorado nesses anos. Além disso, esse gênero do discurso aparece, recorrentemente, nos livros didáticos de Língua Portuguesa, como nos exemplares do 9º ano, das coleções “Vontade de saber Português”, de Conselvan e Tavares (2012), e “Português: Linguagens”, de Cereja e Magalhães (2014), ou seja, a proposta didática apresentada neste trabalho pode ser adaptada pelo professor, de modo que ele amplie a exploração das tirinhas que aparecem no livro didático que ele utiliza.

Para a presente proposta, toma-se como referência o modelo de trabalho proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), denominado de Sequência Didática (SD). Os procedimentos previstos na SD compreendem quatro fases que integram a estrutura básica, a saber: apresentação da situação, momento em que serão apresentados o gênero do discurso selecionado e a proposta de trabalho na qual os educandos estarão envolvidos, durante algumas aulas, além das atividades a serem desenvolvidas ao longo da SD. Momento oportuno, também, para que seja definido com a turma que forma terá a produção final. A segunda fase é a produção inicial: nesse momento, os educandos serão orientados a produzir um texto inicial, envolvendo o gênero em questão, que servirá de base para o diagnóstico das dificuldades ligadas ao gênero.

Já a terceira fase da SD envolve os módulos de trabalho, ao longo dos quais são consideradas as dimensões do conteúdo temático, referindo-se aquilo que é tematizado pelo gênero, do estilo, enquanto categoria que envolve a seleção ordenada nos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, e a construção composicional, que, por sua vez, está ligada à estrutura comunicativa particular dos textos, às marcas pertencentes ao gênero, levando em conta o estilo do próprio gênero, os seus traços constitutivos (BAKHTIN, 2011).

Os módulos são constituídos por atividades organizadas de modo sistemático, com a finalidade de propor pesquisas e tarefas múltiplas que permitam o contato, a compreensão das características e função do gênero trabalhado, de modo a proporcionar aos educandos a apropriação de noções fundamentais para a leitura, compreensão e produção do gênero tirinha. No caso da SD proposta neste artigo, organizou-se as atividades em três módulos de trabalho, sendo que no módulo um, propuseram-se atividades de exploração da estrutura composicional da tirinha, no módulo dois, atividades voltadas para o conteúdo temático do gênero e no módulo três, questões ligadas aos aspectos estilísticos da narrativa quadrinística.

A última fase da SD é a produção final, momento oportuno para que os educandos, orientados pelo professor, possam avaliar e revisar as suas produções iniciais. Nessa etapa, os educandos poderão colocar em prática os diferentes conhecimentos sobre o gênero tirinha que, ao longo dos módulos, foram trabalhados progressivamente, como exemplo, aspectos relativos ao contexto de produção do gênero e às características da linguagem utilizada.

Vale ressaltar que a produção de um material didático auxiliar para o professor de Língua Portuguesa, em forma de SD, de modo algum, pretende esgotar o debate em torno do trabalho com o gênero do discurso tirinha. Tampouco se pretende apresentar fórmula para abordagem do gênero, mas ao contrário, visa-se a sugerir um material que seja flexível e subsidiário ao fazer docente, de modo que se, a partir dele, vier a promover a reflexão e provocar questionamentos outros sobre o trabalho com os gêneros do discurso no ensino de língua materna, terá sido atingido o seu objetivo primordial.

Diante do exposto, apresenta-se, nos quadros abaixo, a descrição dos componentes da SD proposta:

Quadro 1 – Primeira etapa da SD: apresentação da situação

APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO		
Objetivos	Metodologia	Recursos
<ul style="list-style-type: none"> - Compreender a proposta de trabalho com o gênero tirinha; - Realizar breve pesquisa sobre o gênero tirinha; - Perceber a tirinha e seus contextos de produção, circulação e recepção, diferenciando-a de outros gêneros; - Familiarizar-se com os elementos típicos da linguagem quadrinística do gênero estudado. 	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura coletiva de tirinhas diversas, extraídas de jornais de circulação regional e nacional; - Roda de conversa sobre o gênero lido; - Apresentação da proposta de trabalho com o gênero, para a unidade letiva; - Socialização de como e quais serão as atividades realizadas na presente proposta: leitura, análise e produção do gênero; - Realização, em grupo, de breve pesquisa sobre o gênero tirinha, utilizando a internet ou textos variados fornecidos pelo professor; - Disponibilização de jornais, livros e revistas que contenham o gênero tirinha, para que os estudantes entrem em contato com o contexto de circulação do gênero, identificando seus elementos característicos, como a finalidade, conteúdo temático, época, meio de circulação e posicionamentos adotados pelos autores; - Exposição dialogada e sensibilização dos educandos quanto à percepção dos elementos constitutivos da linguagem do gênero tirinha, das relações entre linguagem visual e verbal, sobre os aspectos que colaboram para o efeito humorístico presente nas tirinhas; - Exposição das etapas da SD, enfatizando a atividade a ser realizada na produção final; - Solicitação para que os educandos elejam em grupo, junto com o professor, o meio de divulgação das tirinhas que serão elaboradas ao final da Sequência Didática, dentre as possibilidades existentes: no mural da escola, em um blog a ser criado pela turma ou em outras redes sociais. 	<ul style="list-style-type: none"> - Revistas com tirinhas; - Jornais; - Livros didáticos; - Quadro branco; - Pincel; - Acesso à internet; - Computador; - Papel A4.

Fonte: Proposta sugerida pelo autor.

Quadro 2 – Segunda etapa da SD: produção inicial

PRODUÇÃO INICIAL		
Objetivos	Metodologia	Recursos
<ul style="list-style-type: none"> - Produzir uma tirinha; - Conhecer quais aspectos do gênero tirinha serão trabalhados nos módulos seguintes; - Socializar o gênero tirinha produzido com a classe. 	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura individual de tirinhas, presentes em diferentes suportes; - Roda de conversa sobre as tirinhas lidas; - Produção individual de um esboço de uma tirinha, utilizando quadros dispostos sequencialmente; - Socialização da experiência de produção: momento destinado à observação das facilidades e dificuldades na elaboração do gênero; - Etapa oportuna para que os educandos tentem socializar oralmente, revelando, para si mesmos e para o professor, as percepções que têm acerca do gênero tirinha. - Exposição dialogada, com sistematização na lousa, sobre os elementos básicos utilizados na produção do gênero: os temas explorados, os objetivos definidos, as situações de comunicação que aparecem nas produções, dentre outros aspectos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Jornais; - Revistas com tirinhas; - Livros didáticos; - Roteiro para produção (página A4 com quadros dispostos sequencialmente para a produção do gênero tirinha); - Quadro branco; - Pincel.

Fonte: Proposta sugerida pelo autor.

Quadro 3 – Terceira etapa da SD: módulo 1 – A estrutura composicional do gênero tirinha

MÓDULO 1 - A estrutura composicional do gênero tirinha		
Objetivos	Metodologia	Recursos
<ul style="list-style-type: none"> - Compreender a existência de recursos próprios da linguagem das tirinhas, como a relação entre imagem e palavra e a sequência lógico-temporal do gênero; - Discutir sobre a estrutura do gênero tirinha e os elementos composicionais que a constituem; - Inferir a sucessão rápida de acontecimentos entre um quadrinho e os subsequentes, observando as imagens usadas para indicar a sequência temporal e os movimentos dos personagens. 	<ul style="list-style-type: none"> - Distribuição de fotocópias de tirinhas variadas (em quadros fragmentados) para montagem, em grupos de trabalho, observando a sequência lógico-temporal presente no gênero; - Socialização das impressões dos grupos ao realizarem a atividade; - Distribuição de tirinhas impressas, do Níquel Náusea, de Fernando Gonsales, e de Hagar, de Dik Browne, para leitura individual. Nesse momento, o professor pode explorar as tirinhas presentes no próprio livro didático. - Exposição de tirinhas do Níquel Náusea e de Hagar em fotocópias ampliadas ou no datashow, para análise coletiva dos elementos constitutivos do gênero, demonstrando a heterogeneidade da linguagem: imagem e texto verbal, e a produção sequenciada da narrativa. 	<ul style="list-style-type: none"> - Fotocópias de tirinhas para observar emontar, conforme a sequência lógico-temporal; - Tirinhas impressas; - Datashow para projeção das tirinhas ou fotocópias ampliadas.

Fonte: Proposta sugerida pelo autor.

Quadro 4 – Terceira etapa da SD: módulo 2 – O conteúdo temático

MÓDULO 2 – O conteúdo temático		
Objetivos	Metodologia	Recursos
<ul style="list-style-type: none"> - Identificar as temáticas contempladas nas tirinhas; - Estabelecer relações dialógicas entre a tirinha e outros enunciados; - Compreender a importância dos recursos próprios da linguagem da tirinha, caracterizada pela associação entre o verbal e visual, para a efetivação do propósito comunicativo do gênero; - Perceber as possíveis relações entre o contexto de produção do gênero e a(s) temática(s) depreendida(s) da narrativa quadrinística. 	<ul style="list-style-type: none"> - Retomada das tirinhas do Níquel Náusea e de Hagar, para leitura em grupo; - Identificação, em grupo, da(s) temática(s) apresentada(s) nas tirinhas, relacionando-a(s) com o contexto de veiculação do gênero, a partir das fontes de publicação; - Utilização das tirinhas do Níquel Náusea e de Hagar e de tirinhas do Calvin e do Menino Maluquinho em impressões ampliadas para análise coletiva dos conteúdos temáticos apresentados no gênero; - Confecção de painéis, pelos grupos, organizando as tirinhas, conforme os conteúdos temáticos apresentados; - Socialização, em grupo, dos aspectos relacionados à diversificação da temática, sua relação com o suporte, contexto de produção e com o público-alvo das tirinhas; - Exposição dialogada sobre a importância das relações dialógicas existentes entre a tirinha e outros enunciados veiculados no mesmo ou em diferente(s) suporte(s), bem como sobre a maneira como o conteúdo temático é apresentado, depreendido da articulação entre linguagem verbal e o não verbal 	<ul style="list-style-type: none"> - Fotocópias de tirinhas para análise e montagem do painel; - Papel madeira; - Cola; - Fita adesiva. - Pincéis coloridos.

Fonte: Proposta sugerida pelo autor.

Quadro 5 – Terceira etapa da SD: módulo 3 – Aspectos estilísticos da tirinha

MÓDULO 3 – Aspectos estilísticos da tirinha (estilo do autor e do gênero).		
Objetivos	Metodologia	Recursos
<ul style="list-style-type: none"> - Identificar os recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua presentes na tirinha; - Compreender como a relação entre as imagens e o texto verbal contribui para a construção da coerência na narrativa quadrinizada; - Diferenciar os recursos expressivos mais frequentes como: onomatopeias, tipos de balões, diálogos, fonte, dentre outros, e suas respectivas funções nas tirinhas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Distribuição de jornais e revistas, para leitura de tirinhas presentes nesses suportes; - Roda de conversa, a partir das tirinhas localizadas e lidas nos jornais e revistas, sobre alguns aspectos linguísticos e discursivos do gênero tirinha: as onomatopeias, os tipos de balões, os formatos dos quadrinhos, a pontuação e a ortografia, o uso de conectivos, hipérboles e palavras enfatizadoras; - Distribuição de fotocópias de tirinhas do Níquel Náusea, Charlie Brown e Hagar, sem os textos verbais, para a criação de onomatopeias, em grupos, conforme a cena da narrativa; - Socialização das criações; - Análise das tirinhas integrais do Níquel Náusea, Charlie Brown e Hagar, identificando a função do recurso onomatopeia nas tirinhas lidas e comparando as onomatopeias presentes nas tirinhas com as criações dos estudantes; - Exposição dialogada sobre a importância do papel das palavras dentro dos gêneros dos quadrinhos que, por vezes, preenchem os espaços da cena, permitindo o registro de efeitos sonoros, a partir das tirinhas analisadas; - Exposição dialogada sobre coesão e coerência, a linguagem adequada, o uso dos títulos, problemas de pontuação e ortografia, o uso dos conectivos, escolhas das palavras, uso da terceira pessoa, tempos verbais presentes nas tirinhas lidas; - Discussão sobre a importância das marcas linguísticas utilizadas pelo autor para registrar a sua intencionalidade; 	<ul style="list-style-type: none"> - Jornais e revistas com tirinhas para leitura; - Fotocópias de tirinhas, para Criação de onomatopeias; - Fotocópias de tirinhas do Níquel Náusea, Charlie Brown e Hagar; - Balões: (contornos dos balões, seus respectivos nomes) e imagens dos personagens da tirinha do Níquel Náusea; - Papel A4.

	<ul style="list-style-type: none"> - Distribuição de recortes dos balões de tirinha do Níquel Náusea, contendo discursos isolados, e de imagens dos personagens; - Leitura, em grupo, e montagem da tirinha, respeitando a coerência e a sequência temporal da narrativa quadrinizada; - Socialização da atividade, destacando a importância da relação entre os recursos linguísticos e a imagem. 	
--	---	--

Fonte: Proposta sugerida pelo autor.

Quadro 6 – Quarta etapa da SD: produção final

PRODUÇÃO FINAL		
Objetivos	Metodologia	Recursos
<ul style="list-style-type: none"> - Produzir uma tirinha para a culminância da proposta da Sequência Didática; - Revisar e reescrever a produção; - Socializar a produção da tirinha. 	<ul style="list-style-type: none"> - Encerramento da Sequência Didática: elaboração/produção de uma tirinha, individual ou em dupla; - Solicitação da produção do gênero tirinha, como forma de conclusão da proposta; - Durante a produção: retomada, se necessário, dos aspectos constitutivos do gênero, por meio de indagações sobre a organização da tirinha e sobre os recursos utilizados no gênero; - Leitura e análise das tirinhas produzidas: avaliação das tirinhas, considerando a estrutura, os recursos e a linguagem utilizados, dentre outros aspectos explorados ao longo da SD; - Revisão das tirinhas, se necessário; - Edição para exposição da produção dos estudantes, na forma escolhida por eles, na primeira fase da SD. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ficha para avaliação da produção da tirinha.

Fonte: Proposta sugerida pelo autor.

Considerações finais

O estudo realizado permitiu compreender que a abordagem do gênero tirinha nas aulas de Língua Portuguesa pode ser realizada de maneira abrangente e significativa, na medida em que se vislumbrem estratégias de análise e exploração do gênero, para além da sua utilização como mero apoio para o ensino de conteúdos gramaticais. Sabe-se que o gênero do discurso tirinha, em grande parte dos livros didáticos, é utilizado, recorrentemente, como pretexto para o ensino de conceitos e normas da gramática (ROJO; BATISTA, 2003), o que denota uma perspectiva limitada sobre a utilização do gênero dos quadrinhos no ensino de língua materna, pois dá ênfase a apenas uma possibilidade de trabalho, considerando os recursos linguísticos registrados nos balões.

Salienta-se que, sob tal enfoque, perde-se a oportunidade de realização de uma abordagem do gênero que contemple aspectos que extrapolem as dimensões textuais verbais, uma vez que pouco se propicia a inclusão de elementos como o conteúdo temático, o estilo, a forma composicional e as condições de produção, circulação e recepção desse gênero. Esses aspectos são importantes para a compreensão do gênero tirinha, uma vez que fazem parte do enunciado, são partes constitutivas do todo, e são responsáveis pela elaboração do sentido.

A SD proposta nesse estudo buscou aproximar a linguagem dos quadrinhos da sala de aula, explorando outras possibilidades de trabalho com a leitura, análise e produção do gênero do discurso tirinha, com a finalidade de subsidiar a prática pedagógica dos professores de Língua Portuguesa. Espera-se, assim, que a SD apresentada possa constituir-se em um caminho desencadeador de possíveis diálogos e interlocuções com outros educadores e demais sujeitos envolvidos no processo educativo, além de um relevante incentivo à ampliação do modo de pensar e abordar o gênero tirinha nas aulas de Língua Portuguesa, favorecendo, quiçá, a busca por maneiras mais produtivas e significativas para a formação crítica dos educandos, leitores-escritores.

Referências

- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.
- _____. O discurso no romance. In: *Questões de literatura e estética: a teoria do romance*. Tradução Aurora Fornoni Bernadini *et al.* 6. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.
- _____. *Estética da criação verbal*. Tradução Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares da Educação Nacional: língua portuguesa*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.
- CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. *Português: Linguagens*, 8. ed., 9º ano do Ensino Fundamental. Ensino fundamental II. São Paulo: Atual, 2014.
- CIRNE, M. da C. *Para ler os quadrinhos: da narrativa cinematográfica à narrativa quadrinizada*. Petrópolis, Vozes, 1972.
- CONSELVAN, T. B.; TAVARES, R. A. A. *Vontade de Saber Português*, 9º ano. São Paulo: FTD, 2012.
- DOLZ, J; NOVERRAZ, M; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. (Orgs.) *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, Mercado de Letras, 2004, p. 81-108.
- EISNER, W. *Narrativas gráficas*. Tradução Leandro Luigi Del Manto. São Paulo: Devir Livraria, 2005.
- MCCLLOUD, S. *Desenhando quadrinhos: os segredos das narrativas de quadrinhos, mangás e graphic novels*. Tradução Roger Maioli dos Santos. São Paulo: M. Books do Brasil Editora Ltda, 2008.
- RAMA, A.; VERGUEIRO, V. (Orgs.) *Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2014.
- RAMOS, P. *A leitura dos quadrinhos*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.
- _____. *Tiras livres: um novo gênero dos quadrinhos*. Paraíba: Marca da Fantasia, 2014.
- RAMOS, P.; VERGUEIRO, W. (Orgs.) *Quadrinhos na educação: da rejeição à prática*. São Paulo: Contexto, 2009.
- ROJO, R.; BATISTA, A. G. *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2003.
- ROJO, R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L., BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (orgs.). *Gêneros: teorias, métodos e debates*. São Paulo: Parábola, 2005. p. 184-211.

Calvin e as exatas: uma proposta interdisciplinar com o uso do gênero tira seriada de história em quadrinhos no ensino técnico

*Rafaela Fetzner Drey*¹

RESUMO

Este estudo observou em que medida um trabalho interdisciplinar, baseado na didatização de um gênero textual, pode ser frutífero na ampliação das habilidades de leitura em língua inglesa de alunos do Ensino Médio Técnico Integrado, ao mesmo tempo em que aprimora conhecimentos também em ciências exatas. Para isso, foram utilizadas histórias em quadrinhos, em inglês, do personagem Calvin (WATTERSON, 1998; 1992) que fazem referência a conteúdos de matemática e física, especificamente. As atividades foram desenvolvidas de forma interdisciplinar, abordando as características do gênero textual tira seriada (abarcada no hipergênero história em quadrinhos); elementos estruturais de língua inglesa e conteúdos de ciências exatas. Com base nos preceitos vygotskyanos de que a interação social (VYGOTSKY, 2005) promove o desenvolvimento psicológico que oportuniza a aprendizagem, as atividades foram utilizadas como elemento de mediação na construção interdisciplinar de conhecimentos dos alunos. Os resultados apontam um crescimento da aprendizagem nas áreas de inglês, matemática e física; em especial no tocante às habilidades de leitura em inglês.

PALAVRAS-CHAVE: Interação. Interdisciplinaridade. Inglês como língua estrangeira. Histórias em quadrinhos. Ensino técnico.

Calvin and science: an interdisciplinary proposal using the text genre cartoon in technical schools

¹ Doutora em Linguística Aplicada. Professora de Língua Inglesa e Coordenadora da Licenciatura em Letras do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS Campus Osório. Brasil. E-mail: rafaela.drey@osorio.ifrs.edu.br

ABSTRACT

This study observed if an interdisciplinary work based on the didatization of a textual genre could be worthy in widening the reading skills in English of students taking an Integrated Technical High School course and also their knowledge in sciences. In order to accomplish this, cartoons in English from the character Calvin (WATTERSON, 1998; 1992), which refer to Mathematics and Physics contents were used. Activities were developed in an integrated approach, embracing the cartoon's text genre characteristics; English structure elements and science contents. Based on the vygotskyan notion that social interaction (VYGOTSKY, 2005) promotes psychological development, which provides learning, activities were taken as an element of mediation in students' interdisciplinary knowledge construction. Results point out to a learning growth in all areas: English, Mathematics and Physics, specially concerning foreign language reading skills.

KEYWORDS: Interaction. Interdisciplinarity. Cartoons. English as a Foreign Language. Technicalschools.

Histórias em quadrinhos, inglês e exatas: como assim?

O subtítulo que inicia este texto, num primeiro momento, parece denotar que a ideia central da pesquisa aqui apresentada compreende uma gama de conteúdos desconexos entre si, trabalhados de forma aleatória e com um rótulo de “trabalho integrado”. Contudo, o foco deste artigo se concentra justamente em desfazer a visão errônea que muitos trabalhos com perspectivas interdisciplinares assumem – especialmente no tocante ao ensino de línguas. Para isso, consideramos imprescindível contextualizar o âmbito escolar no qual a pesquisa tomou forma.

A partir da publicação da Lei 11.892, em 2008, foram instituídos os chamados “Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia”, vinculados ao MEC e mantidos pelo Governo Federal (IFRS, 2016). Essa

expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica visou orientar a oferta de cursos que pudessem atender às demandas produtivas locais sociais e culturais, abrangendo toda a região na qual uma unidade está implantada. A proposta educacional ofertada pelos institutos é, portanto, seu grande diferencial.

Nesse contexto, a região do Litoral Norte do Rio Grande do Sul foi contemplada com um campus do Instituto Federal do Rio Grande do Sul, no município de Osório. Nessa unidade, à época de realização deste estudo, eram ofertados cursos técnicos subseqüentes de Administração, Informática e Guia de Turismo; e também o chamado Ensino Médio Técnico Integrado em Administração e Informática – modalidade na qual o aluno, ao completar o ensino fundamental, realiza uma prova de seleção para ingressar em um curso com quatro anos de duração, no qual são ofertados, de forma integrada, componentes do currículo regular do ensino médio e também disciplinas da área técnica escolhida. O aluno, por sua vez, ao concluir o curso, recebe a certificação de conclusão do ensino médio e também uma habilitação técnica.

Apesar da proposta interessante de integração dos componentes do currículo básico aos componentes técnicos, os docentes não receberam uma preparação específica para o planejamento dessas ações. A consequência disso foi que muitos alunos apresentaram dificuldades de aprendizagem ao longo do primeiro ano. Assim, foram buscadas estratégias que pudessem dar conta de um trabalho integrado que envolvesse disciplinas nas quais os alunos tivessem dificuldades. Algumas dessas estratégias compreendiam uma proposta de trabalho a partir do uso de gêneros textuais para aprendizagem de inglês; e também a perspectiva de construir um trabalho integrado a outras disciplinas.

Nessa linha, o presente projeto foi proposto a partir de uma experiência-piloto realizada como monitoria voluntária de Língua Inglesa, entre abril e novembro de 2011, no IFRS Campus Osório, na qual eram realizadas atividades em língua estrangeira fazendo uso do gênero textual

tirinha seriada de história em quadrinhos, do personagem Calvin, de Bill Watterson. Em várias tiras, o menino apresentava problemas em relação às disciplinas que envolvem estudos de ciências, o que demandava conhecimento nessas áreas para que fossem compreendidas. A partir disso, emergiu a necessidade de verificar em que medida há construção de conhecimento a partir do uso das atividades interdisciplinares não apenas na língua estrangeira, mas também nas disciplinas de ciências. A partir das necessidades demonstradas pelos próprios estudantes (e constatadas pelos docentes), surgiu a possibilidade de construção de um trabalho interdisciplinar entre a Língua Inglesa, a Matemática e a Física – essas duas últimas, áreas nas quais os alunos, tradicionalmente, apresentavam muitas dificuldades. O objetivo da pesquisa consistiu em verificar se o trabalho proposto, com base na caracterização do gênero textual tira de histórias em quadrinhos em inglês do personagem Calvin, em conjunto com conteúdos de ciências, possibilitaria que os alunos desenvolvessem com mais sofisticação suas habilidades de compreensão instrumental, vocabular e de uso das estruturas da língua inglesa na sala de aula e, também, em atividades na área técnica que exigissem, do aluno, maior proficiência na língua estrangeira em questão.

O trabalho integrado e a interdisciplinaridade

A denominação de “currículo integrado”, segundo Santomé (1998), vem sendo amplamente utilizada no intuito de incluir uma compreensão global do conhecimento, promovendo a interdisciplinaridade. Essa integração se dá no sentido de ressaltar a unidade que deve existir entre diferentes disciplinas e formas de conhecimento no currículo em questão. Esse currículo organizaria o conhecimento, desenvolvendo o processo de ensino e aprendizagem de forma em que os conceitos sejam apreendidos como sistema de relações de uma totalidade concreta que se pretende explicar/compreender. Com base em um método que estabeleça relações

dinâmicas e dialéticas sobre os conceitos, é possível construir novas relações, que organizam conhecimentos em diferentes áreas, de maneira integrada.

Assim, a interdisciplinaridade, metodologicamente, se constrói a partir de uma relação entre os conceitos que advêm de distintos recortes da realidade (ou dos diversos campos do conhecimento, representados por disciplinas quando tratamos de um currículo escolar).

A aprendizagem colaborativa da língua estrangeira, portanto, pode ser pensada a partir de projetos interdisciplinares, conforme foi construída a proposta desta pesquisa. Segundo Kleiman e Moraes (1999, p.100), “nos projetos interdisciplinares, a especificidade das áreas é devidamente aproveitada (...) e o estabelecimento de conexões mais livres torna-se possível (...)”. As autoras também ressaltam a importância das atividades de leitura nos trabalhos interdisciplinares e o papel da língua estrangeira no desenvolvimento dessas atividades. Se a habilidade de leitura, ou de compreensão instrumental, é uma das habilidades tradicionalmente incluída a ser desenvolvida no ensino de língua estrangeira, a proposta de um trabalho com base em um determinado gênero textual transforma-se em instrumento para práticas sociais, podendo ser possível, ainda, a transferência de estratégias de leitura utilizadas na língua materna para a língua estrangeira.

Com base nisso, o objetivo geral deste estudo consistiu em observar em que medida um trabalho interdisciplinar de língua estrangeira, baseado na proposta de didatização de um gênero textual (a tira de história em quadrinhos) poderia ser frutífero no sentido de ampliar as habilidades instrumentais dos alunos participantes da pesquisa, com base no desenvolvimento de estratégias de compreensão vocabular, de leitura e de uso de tópicos estruturais da língua inglesa durante sua participação nas atividades oferecidas pela monitoria do projeto.

O uso didático do gênero textual “tira de história em quadrinhos”

Adotamos o trabalho com linguagem, articulado a partir de uma perspectiva que contemple a ideia de gêneros textuais - que encontra fundamento em diferentes documentos prescritores do ensino, como os PCNs (1998) e o Referencial Curricular do Estado do Rio Grande do Sul (2009), além de diversos estudos a exemplo de Drey (2006; 2008) e Guimarães, Campani e Drey (2008). O conceito de gênero textual aqui tomado parte da concepção de Bakhtin (2003), para quem os gêneros são tipos relativamente estáveis de enunciados, definidos por seu conteúdo temático, por seu estilo e por sua construção composicional. O trabalho com linguagem na escola, seja em língua materna ou estrangeira, alicerçado na concepção que toma os textos como unidades comunicativas que se organizam em gêneros textuais, permite uma abordagem do estudo da linguagem mais profícua no sentido de proporcionar, ao aluno, um conhecimento mais detalhado sobre o gênero a ser estudado, tanto no sentido de compreendê-lo e interpretá-lo, para, mais além, conseguir produzi-lo, estando em posse de suas características principais.

Ao contrário dos tipos de textos, que abrangem um número finito de categorias (narrativos, descritivos, informativos, argumentativos, injuntivos e explicativos), os gêneros são inúmeros: conto de fadas, conto de humor, narrativa de aventuras, piada, carta pessoal, lista de compras, carta do leitor, artigo de opinião, artigo científico, artigo de divulgação científica, reportagem, notícia de jornal, horóscopo, receita culinária, outdoor, narrativa de enigma, conversa telefônica, resenha, charge, cartum, conversação espontânea e assim por diante.

Nesta pesquisa, foram utilizadas tiras seriadas (um subgênero pertencente ao hipergênero histórias em quadrinhos) do personagem Calvin, criado pelo cartunista americano Bill Watterson (1992;1998). Calvin é um menino de oito anos de idade, que tem como melhor amigo um tigre de pelúcia – o qual ganha “vida” quando o menino não se encontra na presença de adultos. As histórias em quadrinhos do personagem demonstram uma crítica forte à estrutura da escola tradicional, enquanto Calvin passa por

diversos problemas quando se depara com conteúdos de ciências – sua disciplina predileta, curiosamente.

A história em quadrinhos (também chamada de arte sequencial), segundo Will Eisner (2010), se constitui como “uma forma artística e literária que lida com a disposição de figuras ou imagens e palavras para narrar uma história ou dramatizar uma ideia”. Ou seja, tanto a parte visual (ilustrações) quanto a parte escrita (palavras) são fundamentais para a criação de uma história em quadrinhos.

Neste gênero, as palavras podem, também, ser consideradas imagens, uma vez que, além de, realmente, serem representações gráficas dos fonemas, o estilo de escrita escolhido pelo quadrinista pode representar tipos de “falas” diferentes, bem como despertar ideias e sentimentos. Além disso, como afirmou Eisner (2010), “as letras de um alfabeto escrito, quando executadas num estilo particular, contribuem para dar sentido”, por isso, as palavras devem ser representadas com originalidade nas histórias em quadrinhos, pois, muitas vezes, tipos de letras prontos (mecanizados) não despertam emoção e fazem com que o sentido da história se perca. Por conseguinte, essas palavras estão, geralmente, presentes no interior dos balões - caracterizados como representações gráficas do som – que estão, juntamente com os personagens e os outros elementos do cenário, no interior de quadrinhos ou quadros. Por outro lado, nem todas as histórias em quadrinhos exigem palavras e, portanto, balões: essas histórias são denominadas pantomimas. Essa ausência da parte escrita serve, principalmente, para dar ênfase às ações retratadas visualmente.

Além disso, outro aspecto fundamental das histórias em quadrinhos é a forma como o tempo é retratado. O tamanho do quadrinho e as ilustrações determinam a passagem do tempo, podendo passar mais rapidamente ou vagorosamente de acordo com o objetivo do criador da história; a representação de ações e/ou acontecimentos comuns, como uma torneira pingando ou um semáforo, por exemplo, também servem para manifestar a passagem do tempo.

Em relação aos personagens, sejam eles humanos ou antropomorfos, Eisner (2010, p.106) afirma que

Nas histórias em quadrinhos, a postura do corpo e o gesto [dos personagens] têm primazia sobre o texto, [pois] a maneira como são empregadas essas imagens modifica e define o significado que se pretende dar às palavras.

Dessa forma, as expressões faciais despertam maior atenção e envolvimento no leitor, pois registram as emoções sentidas por cada personagem no momento da cena. São as expressões faciais dos personagens que fazem com que o leitor perceba o restante da cena da forma originalmente esperada pelo criador da história.

Assim, podemos afirmar, finalmente, que fazer quadrinhos é escrever não só com palavras, mas, também, através de imagens. Além disso, o gênero das histórias em quadrinhos se constitui, na verdade, como um hipergênero; no qual estão presentes várias outras subdivisões, como cartuns, tiras seriadas e charges, por exemplo.

As tiras seriadas são, portanto, um subgênero de histórias em quadrinhos, nas quais a história é mais curta, possuindo, geralmente, uma média de quatro quadros.

A história criada por Bill Watterson, “Calvin and Hobbes” seria um exemplo de tira seriada. Nas tirinhas de Watterson, podemos perceber que o estilo de letra utilizado serve para representar quem está falando, escrevendo ou pensando num determinado momento. O tamanho do quadro dá a ideia da dimensão do lugar e da passagem do tempo. Além disso, às vezes, o autor congela vários momentos de uma mesma ação para dar ênfase ou fazer com que tempo transcorra como em uma espécie de “câmera lenta”. A anatomia expressiva também é um importante mecanismo utilizado em “Calvin and Hobbes”, pois a expressão dos personagens demonstra o que

esses estão pensando ou sentindo e por isso, muitas vezes, Watterson deixa a escrita de lado para que a expressão se destaque no quadrinho.

Mais especificamente, a característica mais bem adotada por Watterson é a perspectiva. Hobbes é o exemplo ideal para que isso seja demonstrado. Afinal, a perspectiva com que Hobbes está sendo observado, uma vez que é o observador que determina a perspectiva, altera a “forma” como esse se encontra: quando observado por Calvin, o tigre ganha vida, enquanto os outros personagens o enxergam apenas como um brinquedo de pelúcia. É possível afirmar que se trata de uma técnica de perspectiva, na qual o principal influenciado não é a passagem do tempo, mas o próprio sentido e a continuidade da história.

Todos esses aspectos característicos do gênero “tira seriada” de história em quadrinhos foram abordados ao longo das oficinas realizadas, objetivando que os alunos entendessem não apenas o conteúdo da tira em inglês, mas também a estrutura composicional do gênero.

As bases teóricas para um trabalho interacional com língua estrangeira

A proposta de desenvolvimento das atividades de língua inglesa se baseou, além da ideia de transposição didática do gênero, na interação social propulsora de desenvolvimento, que, por sua vez, permitiu a construção mediada de conhecimentos.

Essa mediação, estabelecida pelos indivíduos entre si e seu ambiente, ocorre com base na interação, um dos termos-chave da pesquisa que apresento, especialmente no âmbito que considera a importância do social no processo de desenvolvimento humano. O projeto vygotskyano também recebe méritos no sentido de que o psicólogo foi o primeiro pesquisador, dentro da psicologia moderna, a sugerir os mecanismos pelos quais a cultura se torna parte da natureza de cada pessoa (COLE e SCRIBNER, 1984/2010).

A questão da importância da linguagem na mediação do desenvolvimento humano se consolida, na obra de Vygotsky, no sentido de que o contexto social na aquisição da linguagem é parte de uma empreitada ainda maior: demonstrar que a linguagem e consciência são, ambas, alojadas dentro de uma matrix de atividade social, e que esse sistema de atividade, mais que um indivíduo isolado, deve ser o foco primário de estudo (GOODWIN e DURANTI, 1992, p. 21).

Em relação à imbricação do desenvolvimento do pensamento e da linguagem, o pensador russo afirma que

a natureza do próprio desenvolvimento se transforma, do biológico para o sócio-histórico. O pensamento verbal não é uma forma de comportamento natural e inata, mas é determinado por um processo histórico-cultural e tem propriedades e leis específicas que não podem ser encontradas nas formas naturais de pensamento e fala (VYGOTSKY, (1939/2005, p. 63, grifos do autor).

Nesse sentido, a relação entre o pensamento e a linguagem é vista como um processo, não como algo estático. Ela é um continuum, ou, nas palavras do próprio Vygotsky (1939/2005, p. 156), “um movimento contínuo de vaivém do pensamento para a palavra, e vice-versa”. O desenvolvimento, no sentido funcional, ocorre a partir das transformações ocorridas de forma contínua na relação entre o pensamento e a palavra. As palavras, nessa linha de raciocínio, não são uma simples expressão do pensamento, mas constituem o meio pelo qual o pensamento passa a existir.

Refletindo, nesse sentido, acerca da questão de sala de aula, se tomarmos a perspectiva vygotskyana que focaliza a interação como inerente ao processo de desenvolvimento – relacionada, em consequência, à aprendizagem – parece ser fundamental que se oportunize, aos alunos, momentos de interação efetivos com o professor, com os demais colegas e

também com materiais diversos àqueles utilizados nas salas de aula regularmente.

Em relação à aprendizagem de língua estrangeira, mais especificamente, Donato (1994, p.38) afirma que o processo de construção criativa de aquisição de conhecimento de um indivíduo consiste em uma atividade socialmente mediada. Após analisar as interações de alunos em aulas de língua estrangeira, o autor definiu a metáfora do “andaimento” (scaffolding, no original em inglês), que consiste no amparo ou suporte que um aluno com mais conhecimento oferece ao colega que ainda não conseguiu apropriar-se do conhecimento-alvo, sendo que, após a interação mediada pelo “andaime” oferecido pelo colega, a aprendizagem se torna possível. A teoria de Donato (op.cit.) tem total amparo na concepção de interação social como propulsora de desenvolvimento que oportuniza a construção de novos conhecimentos, pois é por meio da interação social que um participante com mais conhecimento pode criar condições para que o aluno novato ou principiante também possa participar (DONATO, 1994, p.40). O poder dessa experiência colaborativa tem suporte na teoria vygotskyana, que afirma que quando os aprendizes da língua estrangeira são assistidos ativamente em eventos de diálogo nos quais mantêm interesses mútuos (nesse caso, a aprendizagem da língua-alvo), o desenvolvimento individual ocorre. Quando os alunos trabalham juntos nas tarefas de aprendizagem de uma língua estrangeira, é muito comum e rotineira a ocorrência do andaime, proporcionando, assim, maior aprendizagem.

O papel da interação entre os pares na aprendizagem de língua estrangeira, em relação à aprendizagem de língua materna é muito importante, pois, segundo sustentam Lightbown & Spada (2007, p.24), aprender uma segunda língua é muito diferente da aquisição da primeira língua, por dois fatores principais: a questão da influência do ambiente social e as características individuais que cada aprendiz traz consigo a partir de suas próprias experiências. Para as mesmas autoras, quando os alunos colaboram entre si e interagem com outros falantes na aprendizagem

de uma língua estrangeira como segunda língua, a aquisição ocorre de forma mais efetiva, pois a mediação entre o indivíduo e sua aprendizagem – proporcionada pela interação com o outro e também com o meio e com os materiais nele disponíveis – permite a internalização dos novos conhecimentos.

Assim, no âmbito desta pesquisa, também preconizamos a interação entre os alunos participantes como uma estratégia de andamento; e o conceito de leitura como prática social que amplia a habilidade de compreensão de leitura em língua estrangeira e também nas disciplinas de ciências, colaboradoras do projeto, em uma perspectiva interdisciplinar.

Procedimentos metodológicos

O projeto está alicerçado no escopo de uma pesquisa prioritariamente qualitativa, com indicadores de quantificação. Conforme afirmou Mason (1996), “perspectivas qualitativas rejeitam a ideia de que um pesquisador pode ser completamente neutro durante a coleta de informação”, algo, na verdade, praticamente impossível. Isso porque pesquisas científicas de caráter qualitativo implicam na execução de atividades analíticas e, principalmente, interpretativas que garantem a produção de dados detalhados, contextuais e relevantes à pesquisa (MASON, 1996), uma vez que, nesse caso, o pesquisador também é visto como gerador de conhecimento e informação e, portanto, influencia (querendo ou não) os resultados.

Nesse sentido, é importante ressaltar que, diferindo de pesquisas predominantemente de caráter quantitativo, pesquisas qualitativas necessitam de total envolvimento dos participantes e dos pesquisadores, uma vez que, como já explicado anteriormente, os dados são gerados no momento em que ambos interagem; sendo, muitas vezes, difícil obter-se o mesmo resultado – mesmo que o “ambiente físico” de pesquisa não seja alterado – pois existem outros fatores não programáveis e introspectivos a

participantes e pesquisadores que o influenciam: o que torna o resultado de tais pesquisas muito mais subjetivo do que “estatístico”. Porém, isso não impede que pesquisas qualitativas utilizem quantificações para demonstrar os resultados obtidos a fim de torná-los mais claros para análise posterior – o que ocorreu na análise de resultados deste projeto.

Esta pesquisa se caracterizou, ainda, como uma pesquisa-ação, muito utilizada no âmbito educacional não somente por proporcionar uma investigação entre as teorias e as práticas educacionais, mas também por ser constituída como uma forma de pesquisa participativa e colaborativa, visando ao aprimoramento dessas práticas (KEMMIS, 1997). Além disso, a pesquisa proposta optou pela denominação do termo “geração” de dados (MASON, 1996, p. 35), em oposição à coleta de dados, pois acreditamos que o pesquisador e sua interpretação já estão incluídos no contexto da pesquisa no momento das observações e das escolhas por ele feitas. Nesse sentido, o pesquisador, no momento de geração dos dados, não se afirma como um mero coletor neutro de informações sobre o mundo social. Isso implica que, no momento de obtenção de seus dados, o pesquisador também faz escolhas, por maiores que sejam seus esforços na manutenção máxima possível da neutralidade durante tal procedimento. A noção de geração de dados se relaciona estreitamente à ideia de pesquisa-ação apresentada por Kemmis (1997), já que existe uma participação do pesquisador no processo de geração dos dados.

Dessa forma, é importante ressaltar que os pesquisadores estavam diretamente envolvidos em todos os passos da pesquisa – desde o planejamento inicial, até a realização das atividades, juntamente aos participantes durante as oficinas. De forma mais detalhada, as ações foram realizadas de acordo com o seguinte roteiro:

- 1) Primeiramente, foram selecionados três bolsistas de pesquisa que realizaram, juntamente à coordenadora do projeto, a leitura da obra completa das histórias em quadrinhos de Calvin e Hobbes, de Bill Watterson, mais especificamente nos livros “The Indispensable Calvin and

Hobbes” (WATTERSON, 1992), e “The Complete Calvin & Hobbes” (WATTERSON, 1998);

2) Em seguida, foram selecionadas as tiras que envolviam o conteúdo relacionado às disciplinas de ciências, especialmente aquelas com conteúdo de Física e Matemática do 1º ano do ensino médio. A partir disso, foi preparado o material das cinco oficinas realizadas quinzenalmente com os participantes voluntários;

3) Foi realizado um processo de divulgação das oficinas nas quais seriam trabalhadas as atividades propostas a partir das tirinhas de Calvin and Hobbes. Os participantes foram alunos voluntários que cursavam o 1º ano do Ensino Médio Integrado do IFRS Campus Osório. O grupo de alunos participou de oficinas quinzenais dirigidas com os bolsistas do projeto; nas quais também foram realizadas uma avaliação inicial e uma avaliação final que envolviam questões de Língua Inglesa, Física e Matemática.

As atividades realizadas, ao longo das oficinas quinzenais com o grupo, envolviam exercícios de caracterização do gênero tira seriada de história em quadrinhos, para que os alunos reconhecessem nuances como o tipo de letra, as expressões faciais e o gestual dos personagens como linguagem não-verbal, o tipo de quadro, dentre outras. Também promoviam a construção vocabular gradativa em Língua Inglesa, além do desenvolvimento de estratégias de leitura instrumental; sempre incluindo tiras com conteúdos de ciências. A seguir (Figura 1), temos um excerto de atividade realizada em uma das oficinas.

Figura 1: Atividade da Oficina 3.

DECEMBER 16, 17, 18, 1965

TIRINHA 1

1) Encontre um verbo no *Simple Present*.

TIRINHA 1

2) Considerando apenas o carro esporte e o caminhão de cimento, que está a 60mph. Quanto tempo eles levarão para se encontrar?



12milhas



128milhas

TIRINHA 1

3) Levando em consideração a expressão do Calvin no último quadro, por que ele está tão feliz?

Fonte: autora.

A geração dos dados ocorreu a partir de uma avaliação de sondagem inicial e de uma avaliação final, realizada por cada participante da pesquisa, com atividades em língua inglesa que exigiam conhecimento instrumental e vocabular na língua estrangeira, além de conhecimentos específicos sobre o conteúdo de Física e Matemática referente ao 1º ano do Ensino Médio Integrado. Apresentamos, na Figura 2, um excerto da avaliação final realizada com os alunos.

Figura 2: Atividade final da oficina.

2) Considerando a frase do quadro 2 "Mr. Jones travels at 35 mph, and you drive at 40 mph. At what time will you pass Mr. Jones on the road?", ocorreria alguma mudança na conjugação do verbo em inglês se Mrs. Jones também estivesse no carro? Se sim, qual?

3) Considerando a expressão facial de Calvin no quarto quadro e sua declaração, ele acredita que sua resposta vai ser aceita pela professora? Por quê?

4) Nos dois primeiros quadros, Calvin precisa resolver um problema. Utilizando de seus conhecimentos de física, qual a resposta correta para tal problema?

Fonte: autora.

A análise dos dados se deu em dois momentos: através da comparação qualitativa entre as atividades que cada aluno conseguia realizar na avaliação final em relação à avaliação de sondagem inicial; e também através do comparativo quantitativo das notas dos alunos no 2º trimestre letivo, em relação ao 1º trimestre, nas disciplinas regulares envolvidas no projeto (Física, Matemática e Língua Inglesa).

Vale ressaltar que a avaliação final era constituída por questões optativas, de múltipla escolha e também por questões dissertativas, nas quais os alunos participantes precisaram articular habilidades linguísticas diversas para respondê-las.

Os procedimentos de análise, conjugados, tiveram como objetivo observar se as atividades propostas de forma interdisciplinar – a partir da caracterização do gênero tiras seriadas com conteúdos de ciências – desenvolvidas por intermédio da interação entre os alunos nos encontros quinzenais, foram propulsoras da construção de conhecimentos efetivos dos alunos em diferentes disciplinas do currículo, gerando aprendizagem em áreas diversas.

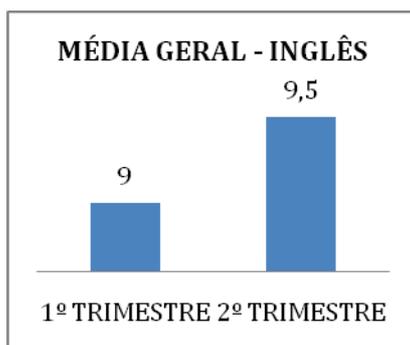
A interação entre Calvin e as ciências: os resultados obtidos

Após a realização da avaliação final, verificou-se que todos os alunos do grupo de análise conseguiram alcançar um melhor resultado em contraste à atividade de sondagem inicial, realizada antes das oficinas. Entre os alunos que participaram de todas as oficinas, houve um crescimento de cerca de 20% na avaliação final, considerando as questões que os alunos conseguiram resolver de forma correta.

Entretanto, a análise dos resultados não se limita apenas às avaliações das oficinas (que serão detalhadas mais abaixo). É necessário também que se verifique se os dados obtidos nas oficinas correspondem a um crescimento semelhante dos alunos nas três disciplinas em questão (Matemática, Física e Língua Inglesa). Para isso, utilizou-se como base as notas desses alunos durante o período correspondente ao 1º e 2º trimestres do corrente ano letivo, nos quais se deu o desenvolvimento das atividades do projeto. Os dados foram obtidos através da média aritmética das notas dos alunos participantes.

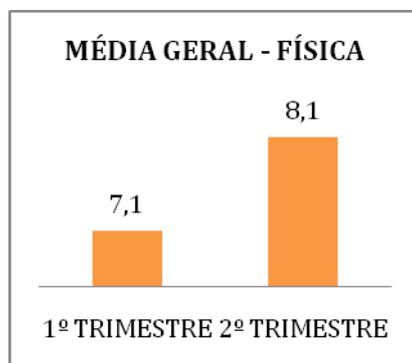
De modo geral, pode-se afirmar que, em inglês, o rendimento apresentado pelos alunos do 1º ano do ensino médio entre os dois primeiros trimestres do ano letivo de 2012 mostrou um crescimento de 5% (conforme Gráfico 1); em Física houve um aumento de quase 14% (ver Gráfico 2); e em Matemática, a média geral dos alunos aumentou de 8,1 para 8,3 (ver Gráfico 3).

Gráfico 1: Média geral em Língua Inglesa.



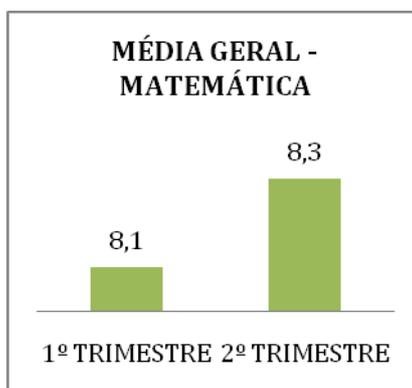
Fonte: autora.

Gráfico 2: Média geral em Física.



Fonte: autora.

Gráfico 3: Média geral em Matemática.



Fonte: autora.

Entretanto, quando analisados de forma qualitativa, os dados apresentam resultados mais promissores. Nesse sentido, podemos afirmar que em inglês todos os alunos apresentaram maior nível de conhecimento, demonstrando um aprimoramento do vocabulário e também uma maior capacidade de distinção entre os tempos verbais. Além disso, alguns alunos apresentaram sofisticação das respostas e aumento da compreensão de texto. Isso pode ser observado pelo número de questões deixadas em branco na atividade de sondagem inicial – e que foram solucionadas na avaliação final. Após análise das respostas na avaliação final, foi percebido que muitos alunos deixaram as questões em branco na sondagem inicial pelo simples fato de não terem conseguido entender o conteúdo da tirinha em inglês, o

que, por sua vez, impediu que fossem realizadas as questões que envolviam estrutura da língua inglesa e os conteúdos interdisciplinares de Física e Matemática. A seguir, temos exemplos de atividades idênticas à sondagem inicial (Figura 3) e à avaliação final (Figura 4) da mesma aluna.

Figura 3: Sondagem inicial da aluna J.K.

TIRINHA 3:

1) Considerando o segundo quadro, qual foi a reação de Calvin diante da resposta da Susie? Por quê?

Ele ficou bravo, porque não entendeu a resposta de Susie.

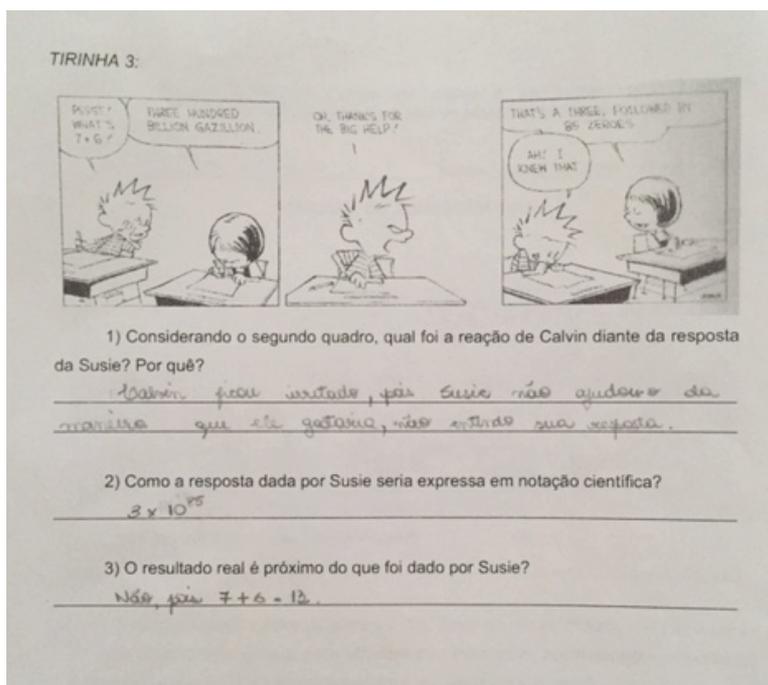
2) Como a resposta dada por Susie seria expressa em notação científica?

40

3) O resultado real é próximo do que foi dado por Susie?

Fonte: autora.

Figura 4: Avaliação final da aluna J.K.



Fonte: autora.

Na Figura 3, se observa que a aluna não conseguiu responder às questões 2 e 3 no momento de sondagem inicial; contudo, na avaliação final, não só compreendeu a tirinha como também resolveu corretamente as questões que envolviam conteúdos de Matemática, conforme se observa na Figura 4. Ao ser questionada sobre o motivo de não ter respondido todas as questões na sondagem inicial, a aluna afirmou que não tinha certeza se havia compreendido a tirinha. Esse depoimento da participante nos permite inferir que, além da compreensão vocabular restrita em Língua Inglesa, ela ainda não havia desenvolvido a habilidade de compreender elementos não-verbais na tira, como a expressão facial e corporal dos personagens e o que cada tipo de balão representa – características típicas do gênero. Além disso, a resposta à questão 1 foi reformulada na avaliação final (Figura 4), confirmando a compreensão mais apurada da aluna sobre o conteúdo da tira em inglês após a participação nas oficinas do projeto.

O exemplo desse dado nos permite inferir que o trabalho com a caracterização do gênero utilizado, a tira seriada (pertencente ao hipergênero história em quadrinhos), possibilitou a sofisticação das

habilidades de compreensão de leitura dos alunos, e, por isso, foi muito válido. É importante, ainda, ressaltar que a habilidade de leitura é fundamental para que os alunos consigam construir um conhecimento nas atividades das outras disciplinas, o que torna o trabalho específico com gêneros textuais ainda mais significativo em uma proposta interdisciplinar.

Considerando os resultados na disciplina de Física, a grande maioria dos alunos passou a conseguir desenvolver ou, ao menos, compreender os exercícios, apesar de alguns apresentarem dificuldades na realização dos cálculos. Aqui, novamente, trazemos os exemplos das atividades da aluna J.K. Na Figura 5, apresentamos uma atividade da sondagem inicial que a aluna deveria resolver, fazendo uso de conhecimentos de Física e de cálculo matemático (questão 4). A aluna realizou o cálculo e chegou à resposta “0,66h”, quando a resposta correta da atividade seria “5:40”. Ao analisarmos outra atividade que demandava conhecimentos de Física para sua resolução, realizada apenas 1 mês após a sondagem inicial, observamos que a aluna resolveu a questão corretamente, conforme aponta a questão 5, na Figura 6, abaixo.

Figura 5: Atividade de sondagem inicial – Física.

ATIVIDADE DE SONDAGEM INICIAL

TIRINHA 1:

1) Encontre 3 verbos do Simple Present.

travels, drive, pass

2) Considerando a frase do quadro 2 "Mr. Jones travels at 35 mph, and you drive at 40 mph. At what time will you pass Mr. Jones on the road?", ocorreria alguma mudança gramatical se a Mrs. Jones também estivesse no carro? Se sim, qual?

Sim, pois uma mudança no verbo "travels" perderia "s" então "travel"

3) Considerando a expressão facial de Calvin no quarto quadro e sua declaração, ele acredita que sua resposta vai ser aceita pela professora? Por quê?

Sim, pois Calvin acha que consegue resolver esse tipo de questão.

4) Nos dois primeiros quadros, Calvin precisa resolver um problema. Utilizando seus conhecimentos físicos, qual a resposta correta para tal problema?

*s = 50 milhas
v = ?
30 mph + 40 mph = 70 mph*

*t = $\frac{\Delta s}{v}$
t = $\frac{50}{70}$
t = 0,66h*

Fonte: autora.

Figura 6: Atividade da Oficina 2 – Física.

TIRINHA 2:

1) Encontre 2 verbos no Simple Past.
stopped, had

2) O que a expressão do Calvin, no segundo quadro, representa?
Demonstra uma indignação devido a falta de compreensão.

3) O que aconteceu no último quadro, considerando o comentário do Calvin do quadro anterior?
Calvin, pela complexidade da reação apresentada por Hobbes, devido a sua ideia absurda.

4) Qual a solução dada por Hobbes para o "problema"?
Medeu o desnível da montanha em pés, o tempo da descida em minutos e depois converteu para milhas por hora.

5) Considerando que Calvin e Hobbes se deslocam conforme a imagem abaixo e sabendo que sua velocidade no ponto A é de 4m/s, qual a velocidade do trenó no ponto B? (P.S.: 1 pé = 30 cm).

$$v^2 = v_0^2 + 2ad$$

$$v^2 = 4^2 + 2 \cdot 30 \cdot 10,65$$

$$v^2 = 16 + 243$$

$$v^2 = 229$$

$$v = \sqrt{229}$$

$$v = 15,13 \text{ m/s}$$

Fonte: autora.

Já a Matemática apresentou-se como a disciplina em que os alunos participantes demonstraram mais dificuldades, o que provavelmente influenciou nas dificuldades demonstradas por muitos em desenvolver as questões referentes à Física. Apesar de apresentarem complicações na execução dos exercícios dessa disciplina, alguns alunos, como J.K, demonstraram aperfeiçoamento da construção lógica, como se observa na Figura 7, abaixo, na questão 2, que solicita ao aluno que dispense

conhecimentos sobre cálculo de proporção. É importante ressaltar que, para que a construção do cálculo seja concebida, o aluno precisa compreender a tira em inglês, realizando não apenas a “decodificação” do conteúdo linguístico em língua estrangeira, mas também a interpretação da história em relação às características do gênero, como expressões faciais do personagem, uso das cores, tipo de quadro, de letra e de balão utilizado (no segundo quadro, é possível perceber que o personagem Calvin está gritando não apenas por sua expressão facial, mas porque o balão está desenhado de forma diferente, mais “agressiva”, denotando aumento do tom de voz). Na atividade demonstrada na questão 2 da figura 7, a aluna conseguiu resolver corretamente a atividade proposta – algo que não conseguia realizar com destreza na sondagem inicial, realizada no início do projeto.

Figura 7: Atividade da Oficina 2 – Matemática.

OFICINA 2

TIRINHA 1:

1) Como a frase "Everything solid in Calvin's body begins to dissolve" ficaria se estivesse no *Simple Past*?

Everything solid in Calvin's body began to dissolve.

2) Considerando que Calvin pesa 22,5 kg, qual a quantidade de água em seu corpo antes de bebê-la? E depois?

80% de 22,5 líquido = 18 kg 90% de 22,5
 $\frac{80}{100} = 0,8 \times 22,5 = 18$ *depois = 20,25*
 $\frac{90}{100} = 0,9 \times 22,5 = 20,25$

3) Analisando as expressões de Calvin no decorrer da tirinha, o que você pode concluir?

Ele ficou assustado pois seu corpo estava com água a mais do que o normal e ele perdeu a sua "forma natural".

Fonte: autora.

Conclusão

Ao analisarmos as atividades e os dados gerados – tanto no contraste entre as avaliações inicial e final das oficinas quanto na análise do desempenho trimestral dos alunos nas disciplinas envolvidas, percebemos ganhos importantes em diversos aspectos.

O primeiro deles se concentra na realização de um trabalho de transposição didática que reconheça a importância da caracterização do gênero trabalhado com os alunos. A compreensão de que gêneros possuem elementos próprios e servem a diferentes propósitos comunicacionais parece ser decisiva no desenvolvimento da compreensão de leitura do aluno.

Outro ponto a ser destacado é a questão da interdisciplinaridade, que pode ser definida como a integração resultante entre disciplinas ou áreas na busca por uma aprendizagem ou construção de conhecimento que visasse a relação existente entre os mais diversos assuntos (FAZENDA, 2011). Nesse sentido, no início das oficinas era perceptível a dificuldade de alguns alunos em conseguir relacionar as três disciplinas envolvidas nas atividades. Isso porque era imprescindível a quem as resolvia que fossem conjugados os conhecimentos tanto de Língua Inglesa quanto de Matemática e Física, já que os exercícios – exatamente por serem interdisciplinares – exigiam isso e se tornavam difíceis para quem não os possuía ou possuía domínio em apenas uma das áreas. Essa é uma das razões pela qual a dificuldade em Inglês prejudicava Matemática, e a dificuldade em Matemática acabava por prejudicar o desenvolvimento das questões de Física, por mais que o aluno tivesse domínio do conceito envolvido. Por isso, uma conclusão importante do projeto diz respeito à necessidade de reflexão acerca de um planejamento interdisciplinar, especialmente no curso Integrado de Ensino Médio Técnico – no qual há muitas disciplinas envolvidas, várias delas com a carga horária reduzida em relação ao ensino médio regular, o que faz com que um trabalho verdadeiramente integrado seja essencial e decisivo na aprendizagem dos alunos.

É de suma importância referir, ainda, a questão da aplicabilidade dos resultados de um projeto como este na vida escolar dos estudantes, que traz à tona a perspectiva de trabalho interdisciplinar. Os resultados aqui analisados apenas ilustram, brevemente, as amplas possibilidades de sucesso de um trabalho interdisciplinar, quando bem planejado e executado a partir de objetivos específicos. Ressaltamos, ainda, que a interlocução e a

construção coletiva das atividades entre os docentes das diferentes áreas é imprescindível. No âmbito deste projeto, dois docentes de Matemática e Física participaram ativamente da proposição das atividades das oficinas e também estiveram presentes ao longo da realização das mesmas, interagindo com os alunos-bolsistas e com os alunos participantes no projeto, visando uma construção de conhecimento nos moldes do que Donato (1994) denomina “andaimento”.

O desenvolvimento de atividades interdisciplinares, em forma de oficinas trabalhadas a partir de um gênero textual, no horário extraclasse, mostrou que pode haver uma contribuição relevante nos índices de aprendizagem dos alunos em sala de aula, possibilitando não apenas um crescimento no desempenho das avaliações, mas, principalmente, na questão qualitativa de compreensão das atividades para sua resolução. Mais além, os resultados profícuos de um trabalho interdisciplinar extracurricular apontam caminhos que possibilitam uma reflexão por parte dos professores em direção à construção de outros projetos e metodologias de trabalho, baseados na interdisciplinaridade das áreas na sala de aula regular. Isso ocorre porque a interrelação entre as disciplinas, num trabalho interdisciplinar, pode ser observada de forma mais concreta pelos estudantes. A perspectiva de construção de atividades de didatização do gênero textual, nesse sentido, emerge como um novo caminho a ser explorado em outros aportes interdisciplinares.

Referências

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. IN: _____. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1953/2003, p. 275-326.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura (MEC). *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC, 1998.

COLE, M. SCRIBNER, S. Introdução. IN: VIGOTSKI, L.S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984/2007.

DONATO, Richard. Collective Scaffolding in Second Language Learning. IN: LANTOLF, J. APPEL, G. *Vygotskian Approaches to Second Language Research*. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation, 1994.

DREY, R. F. *O processo de competência inicial profissional docente: por uma análise multimodal do trabalho real/concretizado*. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada. UNISINOS, São Leopoldo, 2011.

_____. «*Eu nunca me vi, assim, de fora*»: representações sobre o agir docente através da autoconfrontação. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada. UNISINOS, São Leopoldo, 2008.

_____. *O trabalho com gênero de texto no Ensino Médio: sequência didática ou livro didático?* Trabalho de Conclusão de Curso em Letras. UNISINOS: São Leopoldo, 2006.

EISNER, W. *Quadrinhos e arte sequencial*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010. 4ª ed.

GOODWIN, C. DURANTI, A. *Rethinking context*. Language as an interactive phenomenon. Cambridge: CUP, 1992.

GUIMARÃES, A.M.M. CAMPANI, D. DREY, R.F. *Os gêneros de texto no dia a dia do Ensino Fundamental*. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. *Apresentação*. Disponível em: <<http://www.ifrs.edu.br/site/conteudo.php?cat=246>>. Acesso em 17 mar. 2016.

KEMMIS, S. Action Research. IN: KEEVES, J. P. *Education Research, Methodology and Measurement: an International Handbook*. Oxford: Elsevier, 1997.

KLEIMAN, A. MORAES, S. *Leitura e Interdisciplinaridade*. Tecendo redes nos projetos da escolar. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

LIGHTBOWN, P. SPADA, N. *How Languages are Learned*. Oxford: Oxford University Press, 2007. 3ª ed.

MASON, J. *Qualitative researching*. London: Sage, 1996.

Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. / Secretaria de Estado da Educação. Porto Alegre: SE/DP, 2009. v.1.

SANTOMÉ, J. *Globalização e Interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2005. 3ª ed.

WATTERSON, B. *The Complete Calvin & Hobbes*. Atlanta, Georgia: Lionheart Books, 1998.

_____. *The Indispensable Calvin & Hobbes*. Kansas City, MI: Andrews McMeel Publishing, 1992.

Recebido em março de 2016.

Aprovado em junho de 2016.

O processo de ensino-aprendizagem do texto poético por meio dos jogos

*Neire Márcia Cunha*¹

*Ana Maria Esteves Bortolanza*²

RESUMO

Este artigo tem como finalidade mostrar as contribuições dos jogos limítrofes no processo de ensino e aprendizagem do texto poético. Resulta de uma pesquisa (2014) desenvolvida em uma escola pública situada no Triângulo Mineiro, Minas Gerais, com uma turma de crianças de segundo ano do ensino fundamental. O corpus utilizado no estudo são as poesias do livro *Ou Isto Ou Aquilo*, de Cecília Meireles. Para que as crianças se apropriassem do gênero poético, foram empregados três jogos limítrofes: jogo dramático, jogo de memória e jogo poético. O estudo mostrou que os jogos limítrofes podem criar os motivos para as crianças lerem e escreverem poesias, ao possibilitarem atribuir sentidos como leitoras e autoras. Conclui-se que o emprego dos jogos limítrofes no ensino intencionalmente planejado para as crianças se apropriarem da escrita e da leitura é um recurso didático eficiente que favorece a apropriação da escrita nos anos iniciais do ensino fundamental.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino da língua materna. Gêneros textuais. Poesia. Jogos limítrofes.

The teaching-learning process of poetic text through neighboring games

ABSTRACT

This article aims to present the contributions of bordering games in the teaching and learning process of poetic text. It is a result of a classroom-based research (2014) carried out in a public school located in Triângulo

¹ Doutoranda em Educação pelo programa de Pós-Graduação da Unesp/Campus de Marília. Docente da Universidade de Uberaba. Secretaria de Educação de Uberaba, Minas Gerais, Brasil. E-mail: neirecunha@yahoo.com.br

² Doutora em Educação. Docente da Universidade de Uberaba - PPGE/UNIUBE, Minas Gerais, Brasil. E-mail: amebortolanza@uol.com.br

Mineiro region, Minas Gerais state, with children in second grade of primary education. The corpus used in the study includes poems of the book *Ou Isto Ou Aquilo*, by Cecília Meireles. For children's appropriation of poetic genre three bordering games have been employed: dramatic game, memory game and poetic game. The study revealed that bordering games may create the reasons for children to read and write poems, as it provides them to make sense as readers and authors of texts. It concludes that bordering games employment, in intentionally planned teaching, for children's appropriation of writing and reading is an efficient didactic resource that benefits writing appropriation in early grades of primary education.

KEYWORDS: Teaching of mother tongue. Textual genres. Poetry. Bordering games.

Introdução

Este artigo é parte de uma pesquisa desenvolvida com uma turma de vinte e três crianças do 2º ano do ensino fundamental de uma escola pública da Rede Municipal de Educação de Uberaba (MG). Tem por objetivo apresentar as contribuições dos jogos limítrofes no processo de ensino e aprendizagem do gênero poesia por crianças, na faixa etária de 7 anos. Escolhemos esse gênero textual por considerá-lo fulcral na aproximação dos aspectos afetivos e cognitivos do desenvolvimento infantil, sendo uma das formas mais elaboradas de linguagem escrita.

As poesias escolhidas para realização do estudo são de Cecília Meireles, extraídas do livro *Ou Isto ou Aquilo*, com ilustrações de Gabriela Esteves Ribeiro (Universidade de São Paulo). Neste artigo, apresentamos parte das atividades desenvolvidas na pesquisa, trabalhadas no primeiro ciclo temático tendo como corpus o texto: *Jogo de bola*.

Buscamos na perspectiva histórico-cultural, o conceito de atividade com o qual trabalhamos na investigação. Leontiev mostra que cada estágio de desenvolvimento humano se caracteriza por uma forma de atividade

específica, pois seu conteúdo e objetivo mudam a partir da atividade guia. São três as principais atividades humanas: o jogo protagonizado, o estudo e o trabalho. A passagem de um estágio a outro se caracteriza pela transformação da atividade-guia em atividade secundária, num movimento contraditório e dinâmico, assim o desenvolvimento e a atividade estão intimamente relacionados.

Nosso estudo situa-se na transição do jogo protagonizado para a atividade de estudo, por isso as atividades desenvolvidas na pesquisa foram alicerçadas nos jogos limítrofes, assim denominados por se situarem entre o jogo protagonizado da criança e a atividade de estudo, fazendo o papel de transição entre um e outro.

Ao concluir seu exame sobre a brincadeira, na fase pré-escolar, Leontiev (2010, p. 140) define os jogos limítrofes como aqueles que:

[...] situam-se no limite dos brinquedos clássicos da pré-escola e constituem uma forma de jogos de transição, quer para a atividade não lúdica, para a qual eles preparam diretamente o caminho, quer para os jogos do período escolar do desenvolvimento psíquico da criança. Eles são jogos didáticos – no sentido amplo da palavra – e jogos de dramatização por outro, e esportes e jogos de improvisação, por outro.

Os jogos limítrofes constituem, portanto, uma forma de jogo direcionado ao momento de transição da criança da atividade lúdica para a atividade não lúdica, preparando o caminho para o desenvolvimento psíquico e para os jogos escolares. Contribuem para a inserção da criança na atividade de estudo, como atividade-guia deste período do desenvolvimento. Eles são didáticos por um lado e de dramatização, esporte e improvisado por outro. Neste estudo, empregamos os jogos limítrofes como jogos didáticos ao contribuir para inserir as crianças na atividade de estudo.

Classificamos como jogos limítrofes os jogos empregados na investigação: o jogo dramático, o jogo de memória e o jogo poético. São bastante conhecidos no meio educacional, mas o que os diferencia neste estudo é o tratamento didático-pedagógico quanto ao seu conteúdo, à forma da elaboração, ao modo de realização. O papel da pesquisadora como mediadora pedagógica e, principalmente, o fato de serem organizados a partir das características específicas da turma foram determinantes para o desempenho das crianças, participantes do estudo.

Para análise dos dados gerados no campo de pesquisa, buscamos Vigotski (1996, p. 289) ao afirmar que “a base da observação científica consiste em sair dos limites do visível e buscar seu significado, que não pode ser observado”. Com base nessa premissa, a pesquisa pautou-se pela análise explicativa dos fatos e processos estudados, pois “explicar significa estabelecer uma conexão entre vários fatos ou vários grupos de fatos”, de acordo com Vigotski (1996, p. 216). Esse tipo de análise se caracteriza pela busca da explicação do fenômeno em relação à realidade, estabelecendo suas causas e suas consequências.

As atividades sobre o gênero poético por meio dos jogos limítrofes

Na escola, os conhecimentos científicos devem ser organizados de forma intencional, processual, hierarquizados e inter-relacionados, com o intuito de que as crianças superem os conhecimentos espontâneos e se apropriem da herança cultural construída pela humanidade, particularmente dos conceitos científicos. Nesse sentido, os conhecimentos científicos devem não só auxiliar, mas, sobretudo promover o processo de humanização da criança.

As atividades da pesquisadora foram planejadas para que as crianças passassem por quatro momentos: inicialmente, acontecia o diálogo informal sobre a atividade, no segundo momento ocorria a descoberta do texto quando um cartaz contendo a poesia a ser trabalhada era fixado na lousa, uma cópia

era entregue para cada participante e realizávamos múltiplas leituras do poema. Nesse momento, as crianças interpretavam coletivamente o texto e faziam o reconhecimento dos recursos poéticos encontrados, com a mediação da pesquisadora. No terceiro momento, as crianças realizavam o jogo proposto e faziam as jogadas. No fechamento da atividade, as leituras do poema eram retomadas.

Essa forma de organização das atividades de ensino do gênero poético obedeceu a dois critérios: primeiro, considerar o espaço da sala de aula como um espaço de diálogo, em que as crianças deviam ser ouvidas e respeitadas no processo ensino e aprendizagem. O segundo critério foi informar às crianças quais ações seriam desenvolvidas para que elas se apropriassem da dinâmica desse processo, ou seja, tomassem consciência do processo de leitura e escrita do texto poético.

A descoberta do texto e o jogo dramático em Jogo de bola

A compreensão da poesia, como gênero textual que circula na sociedade e que tem características internas próprias, foi trabalhada no processo de ensino e aprendizagem em atividades de leitura e escrita, tomando o gênero poético como uma prática social. Schneuwly & Dolz (1997) propõem que os gêneros textuais sejam tomados na escola como objeto de ensino para a aprendizagem da língua materna, por intermédio do gênero textual como um mega objeto.

Segue a Figura 1 que mostra a poesia Jogo de bola trabalhada na página ilustrada por Esteves (2011). O texto foi apresentado em forma de cartaz, extraído do trabalho que fez uma proposta de novo projeto gráfico para o livro *Ou isto ou Aquilo* de Cecília Meireles, como trabalho de conclusão do curso de design, na Universidade de São Paulo, em 2011.

Figura 1 – Poesia Jogo de bola de Cecília Meireles

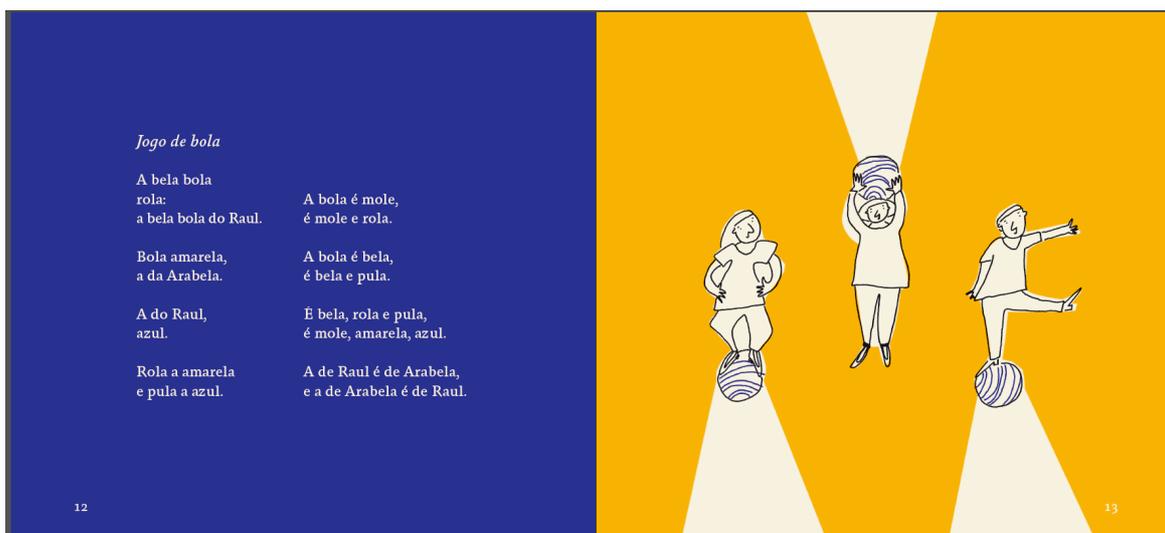


Ilustração de Gabriela Esteves

Para trabalhar a poesia Jogo de bola, a pesquisadora organizou as crianças em semicírculo e propôs as seguintes ações com o texto escrito:

- A descoberta do texto: apresentação do poema por meio da leitura em voz alta pela pesquisadora e escuta pelas crianças, seguindo-se a interpretação, momento em que a pesquisadora explorou os recursos poéticos com elas;
- A dramatização do poema Jogo de Bola pelas crianças de maneira que o interpretassem usando uma linguagem não-verbal; de forma a explorarem o texto escrito por meio de outras linguagens;
- A retomada do poema por meio de várias leituras para que as crianças percebessem seu ritmo e melodia, os recursos poéticos como a repetição de palavras etc.

O objetivo dessas ações foi propiciar às crianças a compreensão do poema Jogo de Bola; sendo que o jogo dramático foi o momento em que elas o objetivaram, ao identificarem os recursos poéticos do texto e atribuírem sentidos a ele, expressando na linguagem corporal sua significação social.

Na descoberta do texto, a pesquisadora buscou problematizar a situação, ao pergunta por que foram usadas duas cores na ilustração do texto, como mostra o diálogo que se segue.

Pesquisadora: Gabriela usou duas cores em sua ilustração, quais são elas?

Iolanda , Karla, Maria Lúcia, entre outros: Amarela e azul.

Pesquisadora: Por que ela usou essas cores?

Ronaldo - O amarelo para desenhar e o azul para escrever.

[...]

Laís, Rute e Ivone: A folha!

Márcio - Ela [Gabriela Esteves] escreveu o poema da Cecília Meireles e coloriu o azul no fundo. ... Depois amarelo. É devido à cor da bola! [...] A bola do Raul é amarela e azul.

Responderam alguns alunos: Nããã!

[Alguns diziam ser amarela, outros, azul.]

Márcio: É!

[A pesquisadora reiniciou a leitura do poema fazendo com que as crianças fizessem a interpretação por estrofe].

Pesquisadora: O que Cecília Meireles quis dizer para nós, nesta estrofe? [...] Que cor é a bola do Raul?

Márcio e vários outros alunos: Azul.

Uma das crianças, Márcio, relacionou o texto à ilustração ao perceber que a ilustradora usou a cor azul como fundo para o texto e a cor amarela para a ilustração. Esse recurso pôs em evidência o jogo poético com as cores azul e amarelo estabelecendo uma relação semiótica entre as cores e as palavras. A pergunta da pesquisadora sobre o uso das duas cores na

ilustração possibilitou que as crianças fossem pouco a pouco identificando esse recurso poético associado aos nomes Raul e Arabela.

No momento seguinte, a pesquisadora continuou explorando os recursos poéticos contidos no poema. Ela conduziu o diálogo de maneira que as crianças formassem um conceito inicial de estrofe e verso como recursos composicionais do texto poético, já na descoberta do texto, isso, nas primeiras leituras e diálogos realizados sobre a poesia.

Pesquisadora: Então, cada linha da poesia é um verso. [...]

Quantos versos tem essa poesia?

Vários alunos: Dezesete versos.

Pesquisadora: Vocês sabem como se chama um conjunto de versos?

Vários alunos: Nããão!

Pesquisadora: Um conjunto de versos chama-se estrofe.

Pesquisadora: Quantos versos tem esta estrofe? [indicando a primeira estrofe]

Vários alunos: Três

Pesquisadora: Têm palavras que se repetem? Qual a palavra que mais repete?

Márcio, entre outros: Raul e bola.

O diálogo entre a pesquisadora e as crianças nos mostra como os conceitos de estrofe e de verso foram explorados para que percebessem o texto, identificando suas características poéticas. Inicialmente, elas não demonstravam muito interesse nessa atividade, mas a pesquisadora, por meio da pergunta sobre quantos versos tem o poema, iniciou a atividade problematizando a situação. As crianças buscaram as respostas, para isso tinham que compreender o que é estrofe e verso. No diálogo estabelecido, por meio da linguagem oral, as crianças percorreram as etapas de descoberta do texto, interpretação e exploração dos recursos poéticos, envolvendo-se na atividade proposta e criando os motivos para participar ativamente.

Ao fazer a pergunta “O que Cecília Meireles quis dizer para nós, nesta estrofe?”, a pesquisadora indicou para as crianças uma das formas de construção composicional do gênero poético, a estrofe. Em seguida, pediu para que as crianças localizassem no texto o número de estrofes e a quantidade de versos da primeira estrofe, introduzindo assim, também, a ideia de verso. Entretanto, em nenhum momento, o objetivo das ações foi que decorassem os recursos poéticos e os repetissem, mas foram trabalhados como forma de fazê-las perceberem as características composicionais do texto poético durante a sua interpretação.

No planejamento da pesquisadora, o jogo dramático aconteceria no final do encontro do ciclo temático Jogo de bola, entretanto, diante das questões apresentadas pelas crianças a ação foi antecipada. Foi preciso rever o planejamento, tendo em vista as condições objetivas da sala de aula e o atendimento das necessidades apresentadas pela turma. Para isso, é preciso, além de oportunizar o diálogo, desenvolver a habilidade de ouvir as crianças, ouvir no sentido de compreender como elas se apropriam de conceitos em sala de aula e como elas os generalizam.

A alegria e entusiasmo demonstrados pelas crianças na fase da descoberta do texto e durante a organização do jogo dramático sinalizaram que a ação oportunizou a elas o diálogo, a interação ao estabelecerem as regras do jogo: quem participaria ou não do jogo, encheria as bexigas e brincaria com elas de forma a interpretar a poesia utilizando outra linguagem: a corporal. E, principalmente, forneceu às crianças as condições necessárias para uma mudança de atitude frente ao objeto poesia: todas quiseram participar do jogo dramático porque todas estavam envolvidas numa atividade que era significativa agora para elas.

Para a realização do jogo dramático, a pesquisadora solicitou a participação de cinco meninas e cinco meninos, inicialmente. Ivone logo manifestou o desejo de participar. Tomaram parte cinco meninas (Ivone, Helena, Gisele, Aline e Ivone) e cinco meninos (Márcio, Ronaldo, Gustavo, Cleiton e Paulo), organizados em duplas: um de frente para o outro.

Inicialmente, a pesquisadora tentou deixá-los escolher seus pares e se organizarem, mas logo percebeu que não seria possível, pois eles riam sem parar e se dispersavam pela sala. Após a intervenção da pesquisadora, as crianças em duplas encheram as bexigas amarelas (meninas) e as bexigas azuis (meninos), e colocaram-se um de frente para o outro. Os que permaneceram sentados fizeram a leitura do poema junto à pesquisadora durante a dramatização do poema. A leitura coletiva se seguia, quase no mesmo compasso do jogo dramático, pois as crianças conheciam bem o poema pelas leituras realizadas anteriormente.

Ao ouvir a leitura da última estrofe – A de Raul é de Arabela –, as duplas ficaram alguns segundos em silêncio, olhando uns para os outros. De repente, Ivone pede a Gustavo para trocarem de bexigas. Os outros alunos percebendo a ação da dupla imediatamente trocam as bexigas. Neste momento a pesquisadora questiona:

Pesquisadora: O que aconteceu com a bola de Raul?

Ivone, Gisele, Ronaldo, Gustavo, entre outros alunos: Os meninos ficaram com a amarela e as meninas com a azul.

Poderíamos afirmar que há indícios de que o jogo dramático proporcionou às crianças as condições favoráveis para a apropriação do significado do poema, ao atribuírem coletivamente seu sentido interno, denominado subtexto por Luria (1987). A leitura do poema e sua escuta pelos alunos e a interpretação feita oralmente parecem ter contribuído para criar nas crianças os motivos de apropriação da poesia, motivo esse coincidente com o objetivo proposto pela pesquisadora. Em outras palavras, a ação das crianças, ao transformar o poema lido em jogo dramático, sugere que a atividade impulsionou o desenvolvimento de funções psicológicas superiores como a linguagem, o pensamento e a imaginação.

Jogo da memória da poesia **Jogo de Bola**

Para a realização do jogo de memória, a turma foi organizada em grupos de quatro elementos pela professora da turma, a pedido da pesquisadora. Também foi solicitado que os grupos fossem heterogêneos. A orientação para formar grupos heterogêneos deve-se ao fato de que na interação com o outro, mediada pela linguagem, o parceiro mais experiente pode atuar na zona de desenvolvimento iminente do parceiro menos experiente.

Ao estabelecer estratégias para mediar a relação do conhecimento com o parceiro menos experiente, o mais experiente tende a tomar consciência de sua própria ação, fato que faz avançar seu desenvolvimento e do colega que precisa de ajuda para realizar, com o companheiro mais experiente, o que poderá no futuro realizar sozinho. A interação interpessoal favorece as trocas intersíquicas – trocas cognitivas, afetivas e sociais –, que por sua vez são internalizadas e se tornam intrapsíquicas, isto é, do sujeito. O objetivo do jogo de memória, além de constituir um recurso para a apropriação do texto poético, foi também desenvolver a atenção e a memória voluntárias das crianças. Nessa atividade, as crianças fizeram desenhos para objetivarem sua compreensão sobre a poesia *Jogo de bola*, ou seja, utilizaram outra linguagem, a pictográfica.

Para a elaboração do jogo da memória foram entregues às crianças um pedaço de folha ofício, dois pedaços de papel colorset, cola, tesoura, lápis de cor e um fragmento do poema (duas estrofes), acompanhados das seguintes instruções: ler as estrofes do poema e interpretá-las; representar por meio de desenho no pedaço de folha ofício o que compreenderam sobre as estrofes lidas; colar o fragmento do poema num pedaço do colorset e o desenho no outro. Quando necessitassem de ajuda, recorreriam primeiramente aos colegas de grupo, depois à pesquisadora.

Na realização do jogo de memória, os alunos apresentaram o fragmento e o desenho aos colegas de grupo, organizaram o poema na sequência com a respectiva ilustração, apoiando-se no cartaz afixado na lousa e nas orientações da pesquisadora que ouviu a leitura do poema pelos componentes de cada grupo. Em seguida, eles alteraram a ordem das peças do jogo (texto/ilustração), buscando memorizar a reorganização das peças. As peças do jogo foram viradas, cada componente do grupo realizou sua jogada, observando a regra que, para conferir a correspondência entre ilustração e poema, deveria ler o fragmento do poema e verificar se a ilustração estava adequada. As crianças que não souberam ler foram ajudadas pelos colegas, pela pesquisadora e pela professora da sala. Por meio do jogo de memória, as crianças realizaram várias leituras coletivas do poema.

A fala que se segue mostra o envolvimento das crianças no jogo de memória:

Gisele: Oba! Nossa! A senhora é tão ótima! Queria que você fosse nossa professora! Queria tanto que a tia fizesse isso também. Ela não traz joguinho para nós.

[...]

Pesquisadora: Alguém brincou de jogo da memória? Como se joga?

Ronaldo: Tem que separar as cartas iguais e tem que achar...

Gisele: Já sei, tia!!! Eu já vi isso no desenho, pega a peça olha. Depois vira, pega a peça, olha, depois vai conseguir achar a outra. Acha a outra [sinalizava com a mão].

Isa: Tem que achar a peça, se não achar, tem que passar para o outro.

Ao transformarem a poesia em desenho, algumas crianças apresentaram dificuldades. Gisele precisou da ajuda da pesquisadora para a interpretação de seu fragmento que continha as duas rimas do poema Jogo de Bola.

Pesquisadora: De quem é a bola amarela?

Gisele: Da Arabela!

Pesquisadora:Será? Vamos ler novamente o trecho “A de Raul é de Arabela”. Nesse pedacinho do texto, que cor é a bola da Arabela?

Gisele: Azul.

Outro episódio se refere à reação de Rute durante a elaboração dos desenhos. Ao olhar para seu desenho, resmungava chateada:

Rute: Não, não gostei! Por favor, me dá outra folha.

Está feio!

Eu não sei desenhar, desenha pra mim? Eu não dou conta!

Ainda, no momento que os grupos elaboravam seus desenhos, um dos grupos formado por Helena, Márcio, Deivid e Gustavo surpreendeu a pesquisadora. Deivid, que estava sentado ao lado de Márcio, olhava para ele parecendo pedir ajuda. Como Márcio não lhe desse atenção, Deivid tentou ver o desenho do colega por várias vezes, mas não obteve sucesso. Apesar de ter apagado e recomeçado várias vezes, Deivid elaborou sua ilustração sem pedir ajuda aos outros integrantes do grupo, apoiando-se apenas na leitura realizada pela pesquisadora. Márcio, ao terminar seu desenho, levantou e foi para outros grupos para ver os desenhos dos colegas. Logo em seguida, Helena ajudou Deivid, atendendo ao pedido da professora da turma que acompanhava a jogada do grupo com a filmadora. Ao realizar sua jogada, Deivid apontou as peças (texto/ilustração) corretamente, mas não conseguiu ler o cartão do jogo, e pelo olhar buscou novamente a ajuda de Helena. Compreendendo sua atitude, ela iniciou a leitura esperando que ele repetisse. Ele repetiu olhando o rosto da colega, não o cartão. Helena levantou o braço direito e fez um movimento horizontal contínuo diante dos seus olhos, fazendo com que ele percebesse que devia olhar para o cartão.

Sem dizer nada, ele sorriu e voltou sua atenção para ler no cartão do jogo de memória.

Observamos nessa situação que prevaleceu a elaboração coletiva pelas crianças na atividade do jogo de memória. Como sinalizam os dados analisados, a atividade promoveu o diálogo, a interação da turma, o respeito e a valorização das opiniões dos parceiros do jogo.

A fala de Rute ao elaborar e avaliar seu desenho, “Eu não sei desenhar, desenha pra mim? Eu não dou conta!”, apresenta indícios de como ela lidou com a situação: diante do desafio proposto, parece não acreditar na sua capacidade de superação. Tal episódio leva à reflexão sobre a lógica estabelecida pela criança sobre seus próprios sentimentos, nesta idade, decorrentes das suas relações afetivas com seu entorno. Os juízos atribuídos pelo adulto à criança influenciam sua autoavaliação. As primeiras generalizações conscientes dos seus sentimentos estão entrelaçadas com as análises e os julgamentos que os outros fazem dela.

A figura 2 ilustra a elaboração da poesia Jogo de Bola no jogo da memória por um grupo de quatro crianças: Ivone, João, Cleiton e Gisele.

Figura 2 – Jogo de memória do grupo Ivone, João, Cleiton e Gisele.



Fonte: CUNHA, N. M., 2014.

O quarteto realizou a primeira jogada com o acompanhamento e a intervenção da pesquisadora, enquanto os outros grupos aguardavam sua

vez de jogar. O grupo que estava sendo atendido mantinha a concentração nas jogadas, enquanto os demais se dispersavam, conversando, brincando, discutindo entre si. Aqueles que não davam conta de ler, apresentavam maior inquietude, falta de paciência para aguardar sua vez. Optamos por agir desse modo, pois, de outra maneira, os alunos não realizariam a atividade de forma consistente e significativa.

Na figura 2, constatamos indícios de que o grupo de crianças conseguiu interpretar, por meio do desenho, o fragmento da poesia que lhes fora destinado. Gisele, especificamente, demonstrou, por meio de seu desenho, ter superado as dificuldades encontradas no momento da preparação do jogo, haja vista a coerência estabelecida entre o fragmento do poema e sua ilustração à direita. Ivone e João, (segundo e terceiro desenhos da figura 2) apresentaram três bolas em seus desenhos, uma vez questionados pela pesquisadora, eles justificaram que não tinham o lápis da cor destacada no poema. Entretanto, depois que a pesquisadora disponibilizou os lápis para a turma, eles resolveram desenhar outra bola e colorir.

Jogo poético: Jogo de Peteca

A tarefa consistiu na orientação às crianças para produzirem em duplas um texto escrito, a partir da poesia trabalhada Jogo de Bola. O nome jogo poético justifica-se porque na elaboração de um poema o poeta estabelece um jogo harmonioso com as palavras no intuito de estabelecer a estética e a melodia da poesia. O objetivo foi que as crianças elaborassem textos poéticos parafraseando a poesia de Cecília Meireles, Jogo de Bola. Trata-se de uma primeira tentativa de elaboração de textos que, preferencialmente, tivessem marcas poéticas.

As duplas de crianças foram organizadas pela pesquisadora. O trabalho contou com a colaboração da professora da turma, e consistiu em auxiliar na compreensão da atividade, organizando as duplas de forma a favorecer o trabalho coletivo e atuar na zona de desenvolvimento iminente das crianças.

Quando solicitada, a pesquisadora e a professora da turma atuaram como escribas, de forma que todas as duplas conseguissem elaborar o texto escrito. As duplas deviam produzir o texto interagindo, sendo que um deles registraria no papel a poesia.

Aparentemente surpresos com a proposta de elaborar um texto poético, atividade que não estão acostumados a realizar, as crianças reagiram como podemos verificar na fala de Ivone, Gisele e Lídia.

Ivone: Pode copiar este aqui? [Apontou um texto do livro de Português]

Pesquisadora: Não! Não é cópia.

[...]

Gisele: Tia, eu não entendi, se é para escrever ou não (apontou para o cartaz dando a entender que iria copiar).

[...]

Lídia: Qual poesia?

As perguntas das alunas Ivone, Gisele e Lídia demonstram claramente que, para as crianças, criar um texto é copiar da lousa, do livro didático, evidenciando que para essa turma produzir textos não fazia parte da rotina da sala, acostumados com os exercícios repetitivos de grafar mecanicamente letras e sílabas. Dos registros feitos pela pesquisadora, no período de observação, também não constavam momentos de produção de texto, eventualmente as crianças apenas copiam do quadro textos didatizados. Ao perceber que produzir textos era uma situação nova para elas, a pesquisadora redobrou as orientações.

Três episódios chamaram a atenção da pesquisadora neste encontro. Passamos, então, a descrevê-los.

O primeiro deles se refere ao comportamento da dupla Gisele e Isa na realização da produção do texto. Depois de algum tempo com a folha na qual deveriam registrar o texto poético, Gisele chama a pesquisadora em sua carteira, mostra a folha e diz:

Ivone: Pode copiar este aqui? [Apontou um texto do livro de Português]

Pesquisadora: Não! Não é cópia.

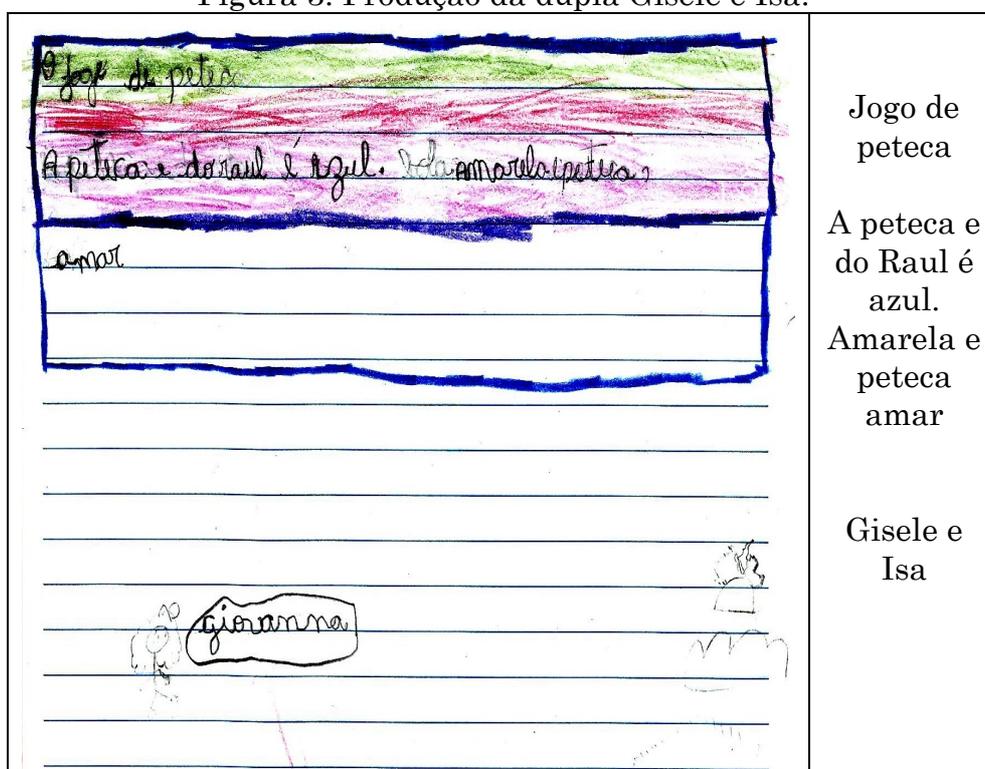
[...]

Gisele: Tia, eu não entendi, se é para escrever ou não (apontou para o cartaz dando a entender que iria copiar).

[...]

Lídia: Qual poesia?

Figura 3: Produção da dupla Gisele e Isa.



Jogo de
peteca

A peteca e
do Raul é
azul.
Amarela e
peteca
amar

Gisele e
Isa

Fonte: CUNHA, N. M., 2014.

Quanto à produção escrita da dupla Gisele e Isa, podemos observar na Figura 3, que o texto escrito não traduz o texto oral feito por Gisele, momentos antes. Elas alteram o texto demonstrando uma preocupação de copiar em parte a poesia *Jogo de Bola* afixada num cartaz. Logo abaixo, na parte inferior da Figura 3, ela desenha, depois apaga, por isso a imagem dificulta a identificação dos traços do desenho, que parece uma menina olhando à direita, chamada Giovanna. O desenho apagado sugere que Gisele tentou comunicar algo que não estava no texto escrito. Ambas tinham elaborado oralmente o texto com características do texto narrativo, provavelmente o tipo de texto que a turma tem mais acesso no cotidiano escolar. Isso mostra que as crianças não tinham acesso à diversidade de gêneros textuais, particularmente, aos textos poéticos.

A fala de Gisele revela que a dupla tem percepção de que ainda não se apropriou do texto poético, fazendo uma primeira tentativa de produzi-lo oralmente, depois produzir outro pequeno texto escrito de forma a aproximá-lo da poesia *Jogo de Bola*, uma vez que estão habituados a essa tarefa de cópia, sem sentido para eles. Elas ainda acrescentam o desenho, apagam deixando vestígios das marcas de sua escrita pictográfica, na tentativa de se constituírem autoras.

Ainda que não tenham criado uma poesia, a atitude da dupla na tentativa de elaborar o texto poético mostra que a atividade criou as condições para que Gisele e Isa sentissem a necessidade de escrever, de elaborar textos. As meninas estavam aprendendo a escrever nos atos de leitura e de escrita, na escuta da poesia, nas múltiplas leituras e diálogos para interpretar o texto, no jogo dramático que possibilitava a compreensão do texto por meio da linguagem corporal, no jogo da memória pelo qual empregavam a linguagem pictográfica e colocavam em movimento os recursos mnemônicos, e, finalmente, ao enfrentarem o desafio de produzir um texto poético, ainda que não dominassem o código linguístico. Gisele e Isa foram sujeitos nas atividades que participaram, colocando em ação

pensamento, criatividade e linguagem, funções psicológicas superiores que desenvolvem a criança, humanizando-a.

O segundo episódio anunciado se refere à dupla Ronaldo e Kelly. Ao produzirem seu texto escrito, eles demonstraram pelos seus comportamentos estarem realizando, como mostra a figura 4, com duas fotos na sequência. Eles conversam, trocam ideias, interagem o tempo todo. Kelly com a ajuda de Ronaldo registrou texto no caderno.

Figura 4 – Processo de criação do texto poético de Ronaldo e Kelly

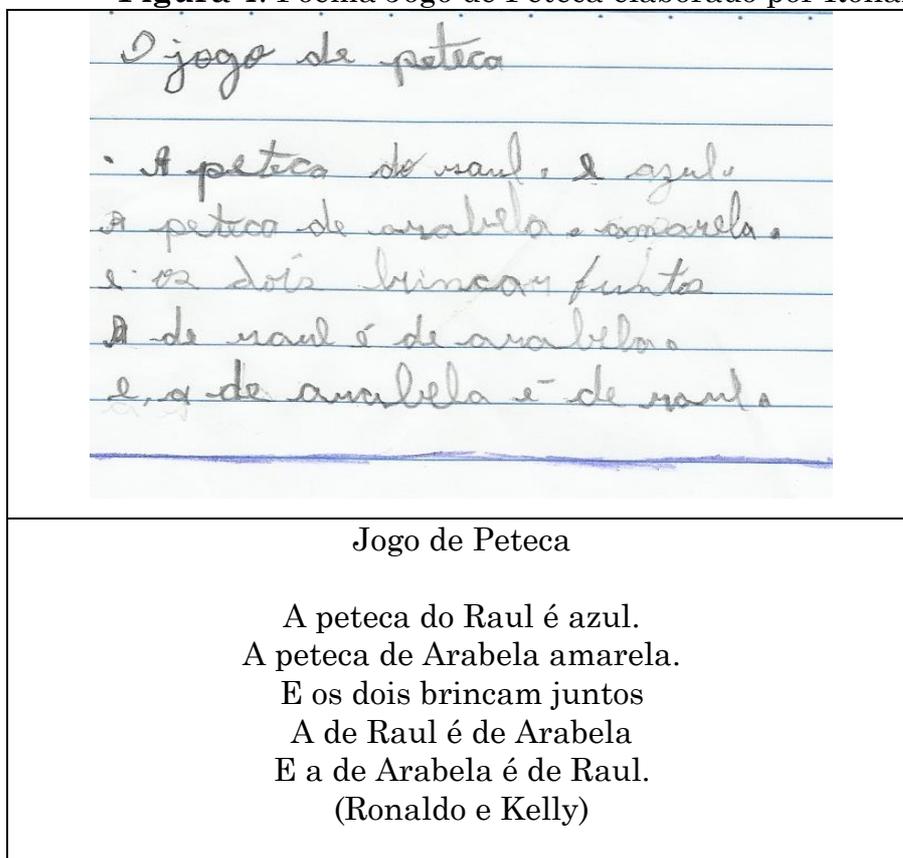


Na foto à esquerda, Ronaldo percebeu que Kelly havia registrado uma palavra de forma inadequada e a apaga. Logo em seguida, a foto à direita mostra quando Ronaldo se dirigiu ao cartaz do poema *Jogo de Bola*, identificou a palavra que Kelly havia registrada inadequadamente, apontando a palavra ortograficamente grafada no texto.

Primeiro, constatamos que o trabalho em duplas, quando intencionalmente organizado, favorece as ações para a aprendizagem das crianças. Segundo, a forma de organizar o processo de ensino e aprendizagem em que as crianças foram sujeitos da atividade – leitores nos atos de ler e autores nos atos de escrever – criaram as condições para que produzissem um texto, ainda que na tentativa de parafrasear a poesia Jogo de Bola não objetivassem suas marcas poéticas.

O texto escrito elaborado pela dupla apresenta características semelhantes ao da dupla Gisele e Isa. No ato de imitar a poesia Jogo de Bola, copiaram partes do texto trabalhado, mas no processo demonstram que estão se apropriando da estrutura composicional e conteúdo do texto poético. Segue a figura 4 que mostra o texto criado pela dupla.

Figura 4: Poema Jogo de Peteca elaborado por Ronaldo e Kelly.



Fonte: CUNHA, N. M., 2014.

Conclusão

O objetivo a que nos propusemos foi explicar a organização do processo de ensino e aprendizagem do gênero poético por meio dos jogos limítrofes, tendo como foco a escrita desse gênero textual de forma a impulsionar o desenvolvimento de funções psíquicas das crianças participantes do estudo, como o pensamento, a memória, a atenção, a imaginação, a linguagem.

Quanto à motivação e participação das crianças durante o processo investigativo, entendemos que a atividade de descoberta do texto proporcionou a leitura poética, a interpretação coletiva, de forma que as crianças pudessem identificar e reconhecer os recursos poéticos, ações essas que contribuíram para que se apropriassem dos usos e funções sociais da poesia.

No jogo dramático, as crianças vivenciaram uma experiência carregada de sentidos que suscitou nelas o desejo de ler o texto poético, interpretá-lo e objetivá-lo por meio da linguagem corporal, favorecendo a tomada de consciência da necessidade de submissão de cada um às regras do grupo estabelecidas. A atividade do jogo dramático, ao criar um espaço de diálogo e interação, mostrou que o trabalho coletivo é uma importante ferramenta no processo de ensino e aprendizagem. Estabelecendo regras de funcionamento do grupo, o grupo tomou decisões, administrou conflitos, superou dificuldades, as crianças desenvolveram assim sua autonomia.

Os dados analisados mostram indícios que o jogo de memória foi também um caminho para o desenvolvimento do pensamento abstrato e da imaginação das crianças, ao criarem, por meio da linguagem pictográfica, novas ilustrações elas puseram em jogo a relação entre imagem e palavra. Nessa atividade, as funções psicológicas da atenção e da memória passaram por um processo lógico e consciente: as crianças tinham que estar todo o tempo atentas às jogadas, e, simultaneamente, precisavam recorrer à

memória para acertar as jogadas recriando o fragmento da poesia. Para realizarem essa atividade, desenvolveram, portanto, estratégias cognitivas para trabalhar coletivamente e recriar a poesia Jogo de Bola, indo das partes para o todo e vice-versa.

Sabemos que crianças dessa idade, em torno dos 7 anos, possuem atenção e memória em desenvolvimento, sendo que a consciência dessas funções e de seu desenvolvimento de forma voluntária necessitam ser impulsionadas nas atividades de aprendizagem. Nesse sentido, os dados analisados sugerem que o jogo da memória contribuiu substancialmente para que as crianças as desenvolvessem, demonstrando ter sido uma opção metodológica adequada para o trabalho com o texto poético.

Quanto ao jogo poético, a partir da poesia Jogo de Bola, as crianças envolveram-se em um complexo grupo cooperativo nessa atividade, pois se tratava de objetivarem todo o processo de apropriação do texto poético elaborando uma paráfrase. O processo em si, e não o produto final, foi muito significativo, e revelou que os jogos limítrofes possibilitaram às crianças realizar ações com o texto poético de forma a desenvolver sua constituição autora e leitora. Embora, não demonstrassem, inicialmente, a necessidade de escrever poesias, foram criando, durante as ações, motivos para a realização da atividade final: produzir o texto poético. A imitação de um bom modelo – uma poesia de Cecília Meireles – escolhido para interagirem com esse gênero textual, possibilitou que as crianças se envolvessem ativamente em todo processo de maneira que as mais experientes auxiliassem as menos experientes, isto é, para além de sua zona de desenvolvimento real, pois as crianças só imitam o que está em sua zona de desenvolvimento iminente.

Observamos ainda que, por meio de atos de leitura e de escrita do texto poético, as crianças parecem ter desenvolvido o conceito de poesia, mesmo que no nível da generalização, pois o conceito como significado é um fenômeno do discurso, ou seja, reside na linguagem em movimento, como objeto vivo em permanente circulação pelos usuários de uma língua. Não se tratou de uma lição mecânica em que as crianças decorassem a definição de

dicionário da palavra poesia, elas vivenciaram-na durante toda a atividade, como atos discursivos que implicam sujeitos de linguagem que pela linguagem se constituem leitores e autores de textos.

A função primordial da escrita – a interação verbal – foi compreendida pelas crianças no jogo poético, ainda que a maioria das duplas não tenha conseguido criar um texto poético quanto à estrutura composicional, mas elas perceberam as principais características desse gênero durante as atividades realizadas.

Para além dos textos produzidos, os atos de escrever das duplas revelam marcas de autoria. Sem contato com o objeto poesia, nada habituados à leitura de textos poéticos, as crianças enfrentaram dificuldades para realizar o jogo poético, pois não tinham conhecimento prévio sobre esse gênero.

Os jogos limítrofes parecem ter criado as condições necessárias para despertar nas crianças o desejo de se apropriarem do texto poético, de lerem com compreensão, de descobrirem sua significação social e de lhe atribuírem novos sentidos. Os três jogos limítrofes trabalhados nas atividades – o jogo dramático, o jogo de memória e o jogo poético – mostraram que um ensino intencionalmente organizado para a aprendizagem da língua materna, por meio dos gêneros, pode favorecer a apropriação de conhecimentos necessários sobre a escrita para a constituição de crianças autoras e leitoras.

Enfim, a utilização dos jogos limítrofes como recurso didático, na transição da brincadeira para a atividade de estudo, mostrou-se um caminho válido, permitindo a incorporação de elementos do jogo protagonizado à atividade: brincando com o gênero poético, as crianças colocaram-se como sujeitos nos atos de ler e escrever textos poéticos. Deste modo, o presente trabalho abre um leque de possibilidades para pesquisas futuras, no que se refere à organização do ensino e aprendizagem utilizando tais jogos para o ensino da língua materna, por meio dos gêneros textuais como objeto de ensino.

Referências

DAVYDOV, V.V., SLOBODCHIKOV, V. I., TSUKERMAN, G. A. O aluno das séries iniciais do ensino fundamental como sujeito da atividade de estudo. In: *Journal of Russian and East European Psychology*, vol. 41, nº 4. July-August 2003.

ESTEVES, G. *Estudo do livro “Ou isto ou aquilo” de Cecília Meireles – Proposição de ilustração e projeto gráfico para uma nova edição*. 2011. Trabalho de conclusão de curso. USP, São Paulo, 2011.

LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 10ª edição. São Paulo: Editora Ícone, 2010.

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

MEIRELES, C. *Ou isto ou aquilo*. Ilustrações de Thais Linhares. 6. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002.

SCHNEUWLY B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. 2ª ed. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

VYGOTSKY, L S. *Obras Escogidas*, vol.3. Madri: Visor, 2000.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. 5ed. São Paulo: Martins, 1996

Recebido em junho de 2016.

Aprovado em outubro de 2016.

Cadê o sentido que estava aqui? O gato comeu! – discutindo o trabalho com a linguagem escrita na educação infantil

*Edith Maria Batista Ferreira*¹

*Joelma Reis Correia*²

RESUMO

Este artigo resulta de uma pesquisa realizada durante a disciplina “Linguagem, oralidade e escrita”, ministrada no Curso de Especialização para a Docência na Educação Infantil em 2015, promovido pelo Núcleo de Educação e Infância da Universidade Federal do Maranhão (NEIUFMA), em parceria com o Ministério da Educação e Cultura (MEC). Objetivou analisar o trabalho com a linguagem escrita desenvolvido pelas escolas de educação infantil em municípios maranhenses. Foram sujeitos da pesquisa vinte e seis professoras de dezenove instituições públicas de quatro municípios, integrantes deste curso. Compreendendo a linguagem escrita como expressão, comunicação e interação humana, portanto, integrando a vida através dos gêneros discursivos, dialogamos com Bakhtin (1995), Vygotski (1995), Mello (2009; 2012), dentre outros. Os resultados da pesquisa apontam que a escrita deve estar presente nas instituições de educação infantil, entretanto, não deve constituir-se como forma de linguagem exclusiva, negligenciando a presença das múltiplas linguagens. Apontou ainda que as atividades com o foco na escrita são as mesmas para as crianças com idade entre 3 e 5 anos, desconsiderando a forma como melhor elas aprendem e distanciando-se das situações de uso social da escrita, uma vez que estão centradas nos microaspectos da linguagem (GOULART, 2011).

PALAVRAS-CHAVE: Linguagem escrita. Educação Infantil. Trabalho pedagógico.

¹ Mestre Educação. Professora da Universidade Federal do Maranhão, Brasil. E-mail: edithribeiro75@gmail.com

² Doutora em Educação. Professora da Universidade Federal do Maranhão, Brasil. E-mail: joelmareis1970@hotmail.com

Where is the sense that was here ?the cat ate! Discussing the work with written language in early childhood education

ABSTRACT

This article result of a research held during the course of Language, orality and writing, given in the Specialization Course for Teaching in Early Childhood Education in 2015, promoted by the Center of Education and Childhood of the Federal University of Maranhão (NEIUFMA), in partnership with the Ministry of Education and Culture (MEC). Aimed to analyze the work with written language developed by the Early Childhood Education schools in Maranhão's municipalities. Twenty-six teachers of nineteen public institutions of four municipalities were the research subjects, who participated in this course. Understanding written language as expression, communication and human interaction, therefore, integrating lifethrough discursive genres, dialogue with Bakhtin (1995), Vygotsky (1995), Mello (2009; 2012), Smolka (2003), among others. The survey results point that writing should be present in the institutions early childhood education, however, should not constitute such as exclusive language way neglecting the presence of multiple languages. It further pointed that the activities with the focus on writing are the same for children aged between 3 and 5 years, disregarding the way they learn best and distancing themselves in situations of social use of writing, once that they are centered on micro aspects of language (GOULART, 2011).

KEYWORDS: Written language, Early Childhood Education, Pedagogical work.

Introdução

A ampliação do ensino fundamental de nove anos e a institucionalização do Ciclo de Alfabetização como a primeira etapa do ensino fundamental trouxeram novas questões para o trabalho com a linguagem na educação infantil. Isto porque, até antes da Lei nº 11.274/2006, que institui o ensino fundamental de nove anos, “competia” à

educação infantil alfabetizar as crianças, ainda que não no campo da legislação, mas na prática instituída, tanto que se intitulavam “salas de alfabetização” aquelas que atendiam às crianças de seis anos de idade.

Essas mudanças desacomodaram os professores da educação infantil: se não “comete” mais a esta etapa alfabetizar, o que fazer então no trabalho com a linguagem escrita? Ainda é muito recorrente observarmos nas escolas da infância o trabalho de identificar letras, copiar do quadro, entre outras atividades, que se assemelham ao que acontece em muitas turmas do Ciclo de Alfabetização. A vivência no estágio supervisionado em educação infantil, no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão, tem nos permitido estar dentro das escolas das redes públicas municipais e confirmar esta situação.

Ao ministrarmos a disciplina “Linguagem, oralidade e escrita” no Curso de Especialização para a Docência na Educação Infantil, no ano de 2015, promovido pelo Núcleo de Educação e Infância da Universidade Federal do Maranhão (NEIUFMA), em parceria com o Ministério da Educação e Cultura (MEC), interessou-nos saber como as professoras inscritas estavam proporcionando às crianças da creche e pré-escola o acesso à linguagem escrita, resultando na pesquisa denominada “Retratos do trabalho com a linguagem na escola da infância”, cujos dados trazemos neste trabalho. A pesquisa envolveu vinte e seis professoras de dezenove escolas de quatro municípios maranhenses, sendo duas de São José de Ribamar, quatro da Raposa, uma de São Mateus e doze de São Luís.

Defendemos, neste artigo, não ser função da educação infantil alfabetizar as crianças pequenas, o que não significa que elas não devam ser apresentadas à linguagem escrita. Somos favoráveis à presença das mais variadas formas de linguagem neste espaço, todas à serviço da expressão, comunicação, interação, portanto, para além dos microaspectos da linguagem (GOULART, 2011).

A importância de se trabalhar com as linguagens na educação infantil se justifica pelo fato de que a nossa sobrevivência no mundo depende da

nossa capacidade de se relacionar e se comunicar, o que acontece por intermédio da linguagem. Nesse sentido, as linguagens são apreendidas pelas crianças desde muito cedo nas interações com adultos e outras crianças, mas a escola é o espaço privilegiado para que esse aprendizado se intensifique.

Desse modo, o objetivo deste artigo é analisar o trabalho com a linguagem escrita desenvolvido pelas escolas de educação infantil em municípios maranhenses. Como forma de atingi-lo, discutimos sobre a necessidade da criança ter acesso a linguagem escrita como forma de interação, o que consideramos somente ser possível quando produzida a partir dos gêneros discursivos (BAKHTIN, 2003), estes compreendidos para além das estruturas ou tipos de textos trabalhados em sala de aula pelos professores, mas como relações estabelecidas entre as pessoas num determinado “espaço-tempo”, possibilitando às crianças o diálogo com o outro e com o mundo. Apresentamos, ainda, dados da pesquisa denominada “Retratos do trabalho com a linguagem na escola da infância”, no intuito de revelar como esta atividade cultural tem se feito presente em escolas maranhenses.

Linguagem escrita e educação infantil

Não é novidade para aqueles que têm se debruçado nos estudos da pequena infância, bem como militado nessa área, que o primeiro passo para se pensar propostas pedagógicas de qualidade para a educação infantil depende, inicialmente, da concepção que se tem de criança (ZABALZA, 1998), portanto, um sujeito de direitos, situado social e historicamente, curioso, competente, visto em suas possibilidades cognitivas, afetivas e sociais, capaz de expressar seus pensamentos, sentimentos e a sua visão sobre o mundo.

Essa concepção de criança, expressa nos textos dos mais variados documentos legais (BRASIL, 1994; 2009), os quais determinam uma política

pública de boa qualidade para a educação infantil, defendem, conforme Pinazza e Gobbi (2014, p.24), que “a educação ocorre no processo [...] centrada em atividades espontâneas que aproximam as crianças de situações e ocupações típicas da sociedade a que pertence e da qual deve participar de forma produtiva e criativa.”

Quando pensamos a criança a partir dessa perspectiva, consideramos não ser mais possível acreditar em argumentos pedagógicos, construídos ao longo da história, que evidenciam que a criança pequena se apropria dos bens culturais, dos conhecimentos historicamente acumulados através da pura transmissão, transformando os meninos e meninas em uma mão que copia e em um olho que, desde muito cedo, aprende a olhar somente para frente, bem como na crença de que existe apenas uma forma de exprimir o pensamento, desconsiderando muitas outras.

Se a criança está imersa no contexto sócio cultural, estimulada por adultos e crianças maiores na condição de parceiros mais experientes, ou sentindo necessidade de se fazer compreender ou responder às demandas daqueles que a cercam, ela se utiliza de diversas manifestações expressivas que, inicialmente, ocorre pelo gesto e, gradativamente, vão se tornando muito mais elaboradas.

É nessa perspectiva que enfatizamos o papel intencional da educação para promover situações significativas de aprendizagem para que a criança pequena se desenvolva, pois como afirma Mukhina (1996, p. 43):

As diferentes condições em que transcorre o desenvolvimento psíquico da criança interferem de maneiras distintas nesse desenvolvimento. As condutas naturais – constituição do organismo, suas funções e sua maturação - são imprescindíveis; sem elas não pode haver desenvolvimento psíquico, mas não são elas que determinam as qualidades psíquicas da criança. Isso depende das condições de vida e da educação, sob influência das quais a criança assimila a experiência social. A experiência social é a fonte do desenvolvimento psíquico da criança; é daí, com o adulto

como mediador, que a criança recebe o material com que serão construídas as qualidades psíquicas e as propriedades de sua personalidade.

É consenso entre os estudiosos da área (PINAZZA; GOBBI, 2014; MELLO, 2009; 2012) que a melhor forma de apreensão da experiência social pelos pequenos é possibilitar-lhes o acesso e a manifestação das múltiplas linguagens, pois, como bem aponta Loris Malaguzzi (1994), a criança é detentora de cem linguagens. Essa necessidade também fica demarcada nos documentos oficiais, a exemplo das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI's) quando determinam, no Art. 9º, que as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem garantir experiências que: “II - favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical.” (BRASIL, 2009).

Portanto, a escola precisa garantir espaços e meios para que isso aconteça, o que vai requerer, inicialmente, do professor, compreender a linguagem como uma forma de interação humana, apoiada nas relações discursivas e sociais e empreendidas por sujeitos historicamente situados (BAKHTIN, 1995).

Para Leontiev (1978, p.172), por meio da linguagem conseguimos garantir a transmissão “[...] da experiência da prática sócio-histórica da humanidade; por consequência, é um meio de comunicação, a condição da apropriação pelos indivíduos desta experiência e a forma da sua existência na consciência”. Assim, a apropriação social da linguagem é essencial para o desenvolvimento da história, bem como condição necessária para o desenvolvimento humano à medida que ela exerce o papel de organizar e fazer desenvolver os processos mentais.

Neste artigo, nosso interesse se volta para a linguagem verbal, que se traduz por intermédio do trabalho realizado com crianças pequenas com a

linguagem escrita e que, de acordo com as DCNEI's, também precisa se fazer presente no espaço da educação infantil ao enfatizar que precisamos possibilitar “III – [...] às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos” (BRASIL, 2009).

Em contato com as escolas da infância, por meio dos estágios em docência e em encontros de formação continuada de professores, temos visto que os textos até têm estado em sala de aula, mas afastados da noção de gêneros do discurso apontada por Bakhtin (2003). Para este teórico, os gêneros do discurso, isto é, os enunciados orais ou escritos, estão presentes no cotidiano, nas múltiplas formas de comunicação discursiva imediata (relato do dia a dia) ou mais elaborada (carta, romance, pesquisas científicas etc.), portanto, em cada situação específica de diálogo são elaborados “[...] tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2003, p.262).

Entretanto, em nossas investigações sobre a linguagem escrita na educação infantil observamos que os textos selecionados para o trabalho com as crianças não têm levado em consideração a natureza da comunicação discursiva, ou seja, a linguagem não entra na vida das crianças com o intuito de informar, de levá-las a se comunicar com o exterior, documentar, conhecer, enfim, para os mais variados usos sociais, ao contrário:

[...] Os gêneros do discursos[...] ao migrarem para a esfera didática pedagógica [...] é concebido como mera superfície textual, descontextualizado, destituído do seu processo de enunciação; passa a ser considerado “objeto de ensino” ou integrar práticas não de uso da linguagem que tenham por centralidade o texto, mas práticas de conferências de conteúdos; sofre processos de estereotipação, no qual se anula a presença do sujeito e de fetichização/estabilização, em que o produto do conhecimento científico é tomado como modelo de práticas a serem “repetidas”, desconsiderando o movimento e a historicidade inerentes a

produção do conhecimento científico e de seus produtos/conceitos (GRECCO; MENDONÇA, 2014, p.165, grifos dos autores).

Essa situação pode ser comprovada quando identificamos que os textos mais utilizados no espaço da escola são sempre as parlendas, os trava-línguas, as cantigas de roda, porém, sem focar no sentido, conseqüentemente, destituídos do seu processo de enunciação. O olhar do professor se volta exclusivamente para os microaspectos, deixando de lado os macroaspectos, ou seja, a natureza discursiva do texto em suas particularidades e usos.

Queremos então alertar que, muitas vezes, o professor faz uso dos textos com a mesma finalidade, sem compreender que existe em volta deste material um “espaço-tempo” envolvido, que se materializa por meio das relações que se estabelecem entre as pessoas.

Diante da realidade apresentada, levantamos os seguintes questionamentos: por que a linguagem escrita, e não outra forma de linguagem, tem se constituído nosso foco de investigação? Como tem sido trabalhada? Para estas perguntas teríamos inúmeras respostas, mas consideramos que a principal delas é o fato de a linguagem escrita, tão presente nas interações sociais, em muitas instituições de educação infantil, ainda não possibilita às crianças vivenciarem esta atividade cultural como desejo de expressão. Como afirma Vygotski (1995), essa linguagem ainda não tem sido incorporada ao trabalho de professores de crianças como uma atividade necessária para a vida, mas como um hábito de mãos e dedos, cujo foco é a alfabetização e por uma via artificial e mecânica que não faz sentido nem mesmo para as crianças em idade escolar.

Como exemplo desse foco alfabetizador, podemos citar as atividades cansativas e sem sentido a que são submetidas às crianças, como: traçado de letras, tracejado de formas, pintura de imagens desconexas, cujo objetivo é fazer com que a criança desenvolva a coordenação motora. No entanto, conforme aponta Mello (2012, p.32), o professor não compreende que a

coordenação motora está em tudo “[...] quando a criança se alimenta sozinha, escova os dentes, desenha, pinta, brinca, recorta, se veste sozinha, tudo desenvolve sua coordenação motora [...]”.

Poderíamos justificar ainda a importância do trabalho com essa linguagem na escola da infância com as próprias palavras de Vygotski (1995) quando afirma que o acesso da criança à escrita desempenha um enorme papel no seu desenvolvimento cultural, portanto, não são atividades de cobrir letras e formas que possibilitarão esse desenvolvimento.

Segundo Luria (2001), a linguagem escrita contribui enormemente para expandir os poderes do homem no mundo social. Crianças que vivem em um meio urbano estão constantemente expostas à escrita, visto que na nossa sociedade, o mundo da cultura é, em sua maior parte, escrito. Ainda que em suas casas isso não aconteça de forma efetiva, o seu entorno lhe possibilita o contato direto com a escrita nas suas mais diversas formas e suportes. Bajard (2007, p. 105) aprofunda essa discussão quando afirma:

Consideramos que o primeiro movimento em direção à escrita se realiza através de um ato de recepção. De fato, a criança é entronizada desde seu nascimento em um mundo letrado, assim como é lançada numa comunidade lingüística usuária de determinada língua. O recém-nascido não escolhe sua cultura, letrada ou oral, nem a língua portuguesa que a veicula.

A linguagem escrita deve e pode ter espaço dentro da escola de educação infantil, assim como as demais formas de linguagem, com o fim para o qual foi criada, como forma de expressão e comunicação com o outro. Mello (2012, p.17), fundamentada em Vygotski, aponta algumas pistas de como isso pode acontecer:

Quando a educadora utiliza a escrita para registrar coisas para se lembrar mais tarde, escrever cartas ou bilhetes para alguém distante, para expressar uma experiência vivida e relatada pela

turma, ou quando faz um livro de histórias com uma história coletiva criada pelas crianças [...] Utilizando a escrita – tendo a educadora como escriba – para atos regulares de expressão das experiências vividas, escrever se torna um processo atrativo e carregado de sentido para as crianças. Quanto mais portadores de texto houver para uso na sala (enciclopédias e folhetos, livros de história e de consulta, dicionários e gibis, jornais e revistas, livro de receitas, cartas recebidas de correspondentes, cartazes de combinados), sendo utilizados pela educadora e pelas crianças, mais elas se aproximam da escrita e da leitura formando uma atitude leitora e produtora de textos [...].

Quando a criança tem acesso à linguagem escrita a partir dessa perspectiva, ela vai tendo a possibilidade de testemunhar o seu uso e, paulatinamente, vai compreendendo o seu papel social e a sua função em nossa sociedade e, conseqüentemente, vai sentindo necessidade de se expressar por meio dela.

O encontro com a cultura escrita nessa perspectiva acontecerá na escola quando entendermos que a organização do ensino precisa considerar as especificidades do ato de aprender. Leontiev (2012) nos chama a atenção para percebermos que a aprendizagem da criança não se realiza de qualquer forma, nem por intermédio de um fazer mecânico, mas se desenvolve como uma atividade. A atividade é a forma de agir do sujeito direcionada para um objeto, satisfazendo uma necessidade.

Desse modo, a atividade sempre é estimulada por um motivo, coincidindo com o objetivo do indivíduo para realizar uma determinada ação. Quando o motivo não coincide com aquilo para o qual ele se dirige, estamos falando de ação e não de atividade. Para ilustrar, podemos pensar na situação de escrita, comum na escola: as crianças são levadas a traçar letras, quando na verdade elas querem aprender a colocar no papel as suas ideias, seus sentimentos, suas memórias. Analisando o fato, percebemos que estamos falando de ação e não de atividade.

Mello (2004, p.3), em acordo com este pensamento, vai dizer que “[...] se quisermos que as crianças se apropriem efetivamente do conhecimento, precisamos criar nelas o desejo e a necessidade do objeto a ser conhecido”. Assim, o papel da escola é criar nas crianças novos desejos, interesses e necessidades de aprender. No caso específico da linguagem escrita, objeto deste artigo, é preciso “[...] proporcionar às crianças um mergulho no mundo da cultura... E dentro deste mundo da cultura está a escrita” (MELLO, 2004, p.4). Como fazer isso? Não artificializando o uso da escrita, afastando-a dos fins para os quais foi criada: expressar, comunicar, registrar, informar.

Retratos do trabalho com a linguagem na escola da infância

Imbuídas dessas ideias, temos buscado investigar como a escola tem desenvolvido o trabalho com a linguagem junto às crianças pequenas e bem pequenas. Essa inquietação tem nos acompanhado em nossas ações desenvolvidas na graduação, com o Estágio em Educação Infantil e a disciplina Metodologias em Educação Infantil, bem como na Especialização em Docência na Educação Infantil e no Grupo de Pesquisa que estuda a leitura e escrita na perspectiva dialógica (GLEPDIAL/PPGEEB/UFMA).

De maneira mais específica tem nos interessado saber como a escola tem promovido o encontro das crianças pequenas e bem pequenas com a linguagem escrita. Desse modo, durante a disciplina “Linguagem, oralidade e escrita”, ministrada no Curso de Especialização para a Docência na Educação Infantil, em 2015, promovido pelo Núcleo de Educação e Infância da UFMA (NEIUFMA), realizamos uma pesquisa junto às professoras de escolas públicas municipais participantes do curso.

Promover um ensino articulado à pesquisa tem sido uma escolha, uma vez que desejamos criar, por meio dos encaminhamentos metodológicos adotados, condições para que os professores investiguem, indaguem, questionem e produzam explicações sobre sua forma de ensinar (FERREIRA, 2013). Uma das estratégias utilizadas, nesse sentido, tem sido a “estratégia do coaching” que, segundo Guarnieri (2009), é uma estratégia

formativa utilizada na formação de professores que busca captar a relação entre o pensar e o agir desse profissional, fazendo-o consciente de sua prática. Por meio dessa estratégia, pesquisador e professor analisam e refletem juntos sobre a situação de ensino; o pesquisador oferece ajuda real aos professores para que possam pensar criticamente e melhorar sua própria prática.

Refletir, segundo Ferreira (2013), é fazer retroceder, desviando da direção inicial; é voltar a consciência sobre si mesmo, considerando suas próprias ações. O processo reflexivo caracteriza-se por um vaivém permanente entre acontecer e compreender, na procura de significado das experiências vividas.

Desse modo, a reflexão exige que os professores analisem suas ações, suas decisões e resultados, fazendo aparecer, nesse processo, suas teorias sobre o ensino. “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo” (FREIRE, 1997, 24).

Com o propósito de compreender o que pensavam e faziam as vinte e seis professoras que atuavam em dezenove escolas, de quatro municípios maranhenses, com a linguagem escrita na educação infantil, realizamos a pesquisa intitulada “Retratos do trabalho com a linguagem na escola da infância”.

A pesquisa consistiu em um levantamento individual do que cotidianamente as professoras de creches e pré escolas propõem às crianças como atividades de oralidade, leitura e escrita, contudo, neste trabalho fizemos o recorte somente da escrita. Logo após, as professoras se organizaram em grupos, tendo como critério a faixa etária das crianças com as quais trabalham (2, 3, 4 e 5 anos de idade), para compartilhar suas experiências. Por fim, construímos, coletivamente, um quadro síntese dessas atividades, apresentado a seguir:

Figura 1 – Retrato do trabalho com a linguagem

RETRATO DO TRABALHO COM A LINGUAGEM NA ESCOLA (SÃO LUÍS, RAPOSA, SÃO JOSÉ DE RIBAMAR E SÃO MATEUS) PÚBLICO: 26 PROFESSORAS E 19 ESCOLAS, SENDO: 12 SÃO LUÍS, 04 RAPOSA, 02 SÃO JOSÉ DE RIBAMAR E 01 SÃO MATEUS	
QUEM FALA	ESCRITA
PROFESSORAS DA CRECHE	<ul style="list-style-type: none"> - Exploração do calendário; - Cardápio da merenda; - Nome próprio; - Textos (combinados e outros de diferentes áreas); - Alfabeto móvel; - Recorte de letras
PROFESSORAS DO INFANTIL I	<ul style="list-style-type: none"> - Escrita espontânea do nome; - Identificação de letras e recorte; - Manuseio de diferentes textos; - Representação das letras usando o corpo; - Modelagem de letras com massinha; - Recorte do nome e de histórias.
PROFESSORAS DO INFANTIL II	<ul style="list-style-type: none"> - Listagens diversas; - Desenhos, reprodução de textos que sabe de cor; - Alfabeto móvel para formação de palavras e frases; - Registro de informações (texto modelo); - Grafismo/caligrafia (coordenação motora).

Fonte: Arquivo Pessoal, 2015.

De acordo com as informações geradas, observamos a presença privilegiada da escrita em sua forma técnica (identificação, modelagem e recorte de letras; reprodução de textos que se sabe de cor; formação de palavras e frases com utilização do alfabeto móvel etc.), destituindo a linguagem escrita de todo o seu significado, porque não existe um locutor real, uma situação de locução, uma resposta a discursos ditos e, como aponta Bakhtin (2003), a possibilidade de se enxergar a compreensão responsiva do outro.

Nessa forma de aprender, a preocupação é com o sinal ou com os microaspectos da linguagem escrita,

[...] isto é, com a relação fonema-grafema, com o desenho/caligrafia das letras e com aspectos ortográficos, contextualizados por uma visão estrutural da língua. Os microaspectos de um modo geral também são contextualizados pela crença de que a escrita é a fala por escrito, o que pode acarretar uma série de equívocos metodológicos. (GOULART, 2011, p.58)

O trabalho prosseguiu com a análise, em que as professoras foram provocadas a pensar: Para que servem estas atividades? Há uma intenção comunicativa real? Elas consideram as especificidades das crianças em cada etapa de seu desenvolvimento, uma vez que a faixa etária envolvida é de 2 a 5 anos?

Partindo desses questionamentos, as professoras lançaram um novo olhar sobre as informações presentes no quadro síntese, ficando perplexas com as atividades sem sentido a que estavam submetendo as crianças. Perceberam ainda que não havia nenhuma diferença ao que propunham as crianças, independente das suas especificidades: o que seria interessante para as crianças de dois anos, que ainda estão desenvolvendo sua linguagem oral, de modo a comunicarem claramente o que sentem e pensam? Cobrir, identificar letras, contribuem para isso?

Recorreram ainda ao que havíamos estudado na disciplina sobre a concepção de linguagem, fazendo o movimento de articulação teoria-empíria. Perceberam que as atividades propostas se afastavam da fala e do enunciado vivo, os quais são de natureza ativamente responsiva, portanto, prescindem de uma resposta, o que torna o ouvinte um sujeito falante.

Desse modo, compreenderam a necessidade de rever o percurso e encontrar novas rotas para o trabalho com a linguagem escrita com as crianças pequenas e bem pequenas, precisando planejar vivências que permitam às crianças se sentirem afetadas pelo objeto a ser conhecido, ou

seja, que lhes sejam apresentados motivos reais para aprender, conhecer, se expressar continuamente.

Para isso, as crianças precisam compreender, por meio da vivência, o papel e a função social da escrita em nossa sociedade. Isso acontecerá quando for garantido a elas que as atividades produtivas, como o desenho, a modelagem, atividades de construção, a colagem, o faz de conta, entre outras, se façam presentes cotidianamente nas escolas, criando novas formas de expressão que contribuirão para a formação de atitudes leitora e produtora de textos.

A predominância da linguagem escrita como técnica, conforme quadro analisado, encontra legitimidade no discurso das professoras da educação infantil quando estas se posicionavam, durante o curso, indignadas sobre a desobrigação desta etapa da educação básica com a alfabetização (agora não podemos mais trabalhar com a escrita na educação infantil!!!), sob o discurso de que estariam contribuindo para a exclusão social das crianças das classes populares, uma vez que ler e escrever é condição para ser considerado cidadão e que as crianças que frequentam as escolas privadas são alfabetizadas nesse momento da escolarização e, portanto, encontram-se em posição de vantagem em relação às crianças das escolas públicas.

Ampliando esta discussão, Faria (2012, p. 99) diz que “[...] As pessoas que defendem a alfabetização no pré vêm fortemente munidas do discurso da democratização da escola. O direito de as crianças lerem e escreverem, não serem fracassadas, não repetirem a primeira série”. Concordamos com a defesa da democratização do acesso à leitura e a escrita, mas questionamos: a perspectiva técnica de ensinar a escrever, como revelou a pesquisa, de fato promove igualdade de condições? Não seria mais democrático então oferecer às crianças a oportunidade de se comunicarem utilizando as mais variadas formas de linguagem?

Pensamos que a argumentação das professoras contribui para reafirmar a predominância, ou arriscaríamos a dizer, a quase exclusividade, do trabalho com a linguagem escrita, bem como a compreensão de que escrever

é ter domínio da técnica. Nesse sentido, parece que a única forma de expressão legítima para a escola é a linguagem escrita.

Ainda que concordássemos que compete à educação infantil alfabetizar, nem de longe comungaríamos da ideia de que alfabetizar é ensinar o domínio do código de escrita. Sobre o assunto, Britto (2009, xiii) assevera:

[...] é preciso ter claro que alfabetizar não é formar no domínio de uma técnica, mas sim pôr a pessoa no mundo da escrita, de modo que ela possa transitar pelos discursos da escrita, ter condições de operar criticamente com os modos de pensar e produzir cultura escrita.

Essa intimidade com o universo escrito demonstrada pelo autor acontecerá quando as experiências com esta linguagem forem verdadeiras, nascendo do desejo e da necessidade real de escrita, como vimos anteriormente. Além disso, quando desde muito cedo, as crianças experimentarem distintas possibilidades de leitura de mundo que se expressam através dos mais variados recursos de comunicação (oral, escrito, artístico, pictórico, corporal, musical...), portanto, por meio das múltiplas linguagens.

Para a Vitória (2016, p.8),

[...] o que se pretende é que o desenvolvimento de múltiplas linguagens na Educação Infantil esteja a serviço de um desenvolvimento mais abrangente, que ultrapasse as habilidades de se expressar de múltiplas formas, e se configure como uma possibilidade de leitura significativa de mundo, o que implica identificar fenômenos, estabelecer relações, elaborar inferências a partir do que se vive e observa, sistematizar informações, enfim, produzir conhecimento.

Esse caminho será possível quando permitirmos que as crianças usufruam ao máximo das linguagens na sua função enunciativa, experimentando-as como formas mais elaboradas da cultura, por exemplo, quando tomarem contato com desenhos mais elaborados para aprender a desenhar; com a escultura para começar a manusear a argila ou a massa de modelar; com a dança para aprender a dançar, entre outras.

Conclusão

Diante das argumentações apresentadas ao longo do texto e entendendo que, dada a complexidade da temática, a discussão não se encerra aqui, compreendemos ser necessário, nos cursos de formação inicial e continuada, problematizar o trabalho com a linguagem escrita na educação infantil para além do conjunto de atividades a serem desenvolvidas junto às crianças, mas, sobretudo, interrogando sobre a concepção de linguagem anunciada em cada atividade proposta e a compreensão que temos sobre o seu processo de aprendizagem.

Enfatizamos ainda que compreendemos que as linguagens, nas suas mais variadas formas, devem se constituir ferramentas para as crianças manifestarem, expressarem, registrarem suas ideias, entendimentos, observações, sentimentos, lembranças, portanto, devem estar a serviço dos mais variados campos do conhecimento. Concordamos ainda, como sugere Farias (2012) que nós, educadores da infância, precisamos ser alfabetizados nas linguagens infantis, para que vislumbremos possibilidades de inventar situações reais onde o uso da linguagem se faça necessário.

No que tange especificamente à linguagem escrita reiteramos que as práticas focadas no treino do desenho da letra, na identificação de letras soltas, dentre outras, não contribuem para a formação de leitores e produtores de textos, papel indiscutível da escola. Assim, se faz necessário que a curiosidade, a necessidade e o desejo próprio das crianças em decifrar esse misterioso instrumento cultural complexo, sejam colocados a serviço de

sua aprendizagem. Para isso, o professor da educação infantil precisará promover situações de aprendizagem em que as especificidades do processo de aprender da criança sejam respeitadas e consideradas balizadoras para o planejamento do trabalho pedagógico da escola da infância.

Além disso, se faz imprescindível “[...] criar ambientes discursivos em sala de aula que valorizem os seus sujeitos e seus discursos” (CORAI, 2015, p.34). Tais ambientes devem promover interações discursivas entre criança-criança e criança-adulto, favorecendo o desenvolvimento das múltiplas capacidades: linguística, cognitiva, interpessoal, entre outras. Essas interações discursivas podem ser desencadeadas por meio das rodas, sejam elas de conversa, história, notícia ou de novidade, muito presentes nas rotinas da educação infantil. Outra possibilidade seria a exploração de textos que atendam à necessidade discursiva da turma, desencadeando processos cuja escrita se torne parte da vida das crianças.

Referências

BRASIL. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2009.

_____. Lei n. 11.274, 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Diário Oficial da União, Brasília, 7 fev. 2006.

_____. *Política nacional de educação infantil*. Brasília: MEC/SEB, 1994.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. Michel Lahud; Yara Frateschi Vieira. 5.ed. São Paulo: Hucitec, 1995.

_____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2003.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Educação Infantil e cultura escrita. In: MELLO, Suely Amaral; FARIA, Ana Lúcia Goulart de (Orgs.). *Linguagens infantis: outras formas de leitura*. Campinas: Autores Associados, 2009, p. vii-xiv.

CORAI, Maria Cristina. A linguagem na vida, a vida na linguagem! Afinal, qual a relação entre educação infantil e alfabetização? In: GOULART, Celília M.A.;

SOUZA, Marta (Orgs.). *Como alfabetizar? Na roda com professoras dos anos iniciais*. Campinas: Papyrus, 2015.

FERREIRA, Edith Maria Batista. *Formação de professores(as): movimentos de criação?* São Luís: UDUFMA, 2013.

GOULART, Cecília M. A. Educação infantil e práticas de letramento: conhecimentos da língua e do discurso de crianças de 4 e 5 anos. *Ensino Em Revista*, v. 18, n. 1, jan./jun. 2011.

GRECCO, Natália; MENDONÇA, Marina Célia. A aquisição da escrita e gêneros do discurso. In: DEL RÉ, Alessandra; PAULA, Luciana de; MENDONÇA, Marina Célia (Orgs.). *Explorando o discurso da criança*. São Paulo: Contexto, 2014.

GUARNIERI, Maria Regina. A estratégia do “coaching” na pesquisa de formação de professores. In: MARIN, Alda Junqueira; GIOVANNI, Luciana Maria; GUARNIERI, Maria Regina (Orgs.). *Pesquisa com professores no início da escolarização*. Araraquara: Junqueira&Marin, 2009, p.69-84.

LEONTIEV, A. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L. S. et al. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone/Edusp, 2012.

_____. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Novos Horizontes, 1978.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. LURIA, A. R. Vigotskii. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 8.ed. Trad. Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2001.

MALAGUZZI, Loris. (1994). *Ao contrário as cem existem*. Bambini. Milão, Fev/ano X, nº 2 (Tradução livre de Ana Lúcia Goulart de Faria, Patrícia Piozzi e Maria Carmem Barbosa).

MELLO, Suely Amaral. O processo de aquisição da escrita na educação infantil: contribuições de Vygotski. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral. *Linguagens infantis: outras formas de leitura*. 2.ed. Campinas: SP: Autores Associados, 2009 (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

MELLO, Suely Amaral. *Um mergulho no letramento a partir da educação infantil*. Caderno Temático de Formação, São Paulo, v. 2, p. 46-51, 2004.

MELLO, Suely Amaral. Uma teoria para orientar o pensar e o agir docentes: o enfoque histórico-cultural na prática de educação infantil. In: CHAVES, M. *Intervenções Pedagógicas e Educação Infantil*. Maringá: EDUEM, 2012, p.19-36.

MUKHINA, Valeria. *Psicologia da idade escolar*. Trad. Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

PINAZZA, Mônica Apezato; GOBBI, Marcia Aparecida. Infância e suas linguagens: formação de professores, imaginação e fantasia. In: GOBBI, Marcia Aparecida; PINAZZA, Mônica Apezato (Org.). *Infância e suas linguagens*. São Paulo: Cortez, 2014.

VYGOTSKI, L. S. La prehistoriadel desarrollo del lenguaje escrito. *Obras escogidas*. Madrid: Visor, 1995. v.3.

VITÓRIA, Maria Inês corte. *Múltiplas linguagens na educação infantil: acriança sob nova ótica, nova ética e nova estética*. Acesso em 01 de maio de 2016. Disponível em: <file:///C:/Users/USER/Downloads/M%C3%9ALTIPLAS%20LINGUAGENS.pdf>

ZABALZA, Miguel A. *Qualidade na educação infantil*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

Recebido em junho de 2016.

Aprovado em setembro de 2016.

Um olhar sobre o ensino de gramática em livros didáticos

Maria Aparecida Lopes Rossi¹

Fernanda Mesquita da Silva²

RESUMO

O presente artigo busca problematizar as atividades de ensino de gramática propostas nos Livros Didáticos de Língua Portuguesa com o objetivo de perceber como são didatizados e sistematizados os saberes sobre a língua no que se refere ao ensino da gramática em quatro livros adotados em escolas públicas no 5º ano do Ensino Fundamental. A opção por essa etapa da escolarização se justifica na medida em que o 5º ano deve marcar o final do processo de aquisição das habilidades de leitura e escrita, voltando-se para um trabalho de maior reflexão sobre os usos da língua nos diferentes contextos. O que se pôde perceber é que os quatro LDPs analisados possuem uma seção voltada para o trabalho com a gramática que enfatiza principalmente o estudo das classes de palavras voltado para o reconhecimento e memorização de definições.

PALAVRAS-CHAVE: Livro didático, Língua Portuguesa, Ensino, Gramática.

A look into the grammar teaching in textbook

ABSTRACT

This article seeks to discuss the activities of teaching grammar proposed in textbooks of Portuguese language in order to understand how are learned and systematized the knowledge of the language in relation to the teaching of grammar in four books adopted in public schools on the

¹ Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Goiás, Catalão, Brasil. E-mail: picialrossi@hotmail.com

² Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Goiás, Catalão, Brasil.

5th year of elementary school. The option for this stage of education is justified to the extent that the 5th year should mark the end of the acquisition process of reading and writing skills , turning to a work further reflection on language use in different contexts. What we could see is that the four LDPs analyzed have a section devoted to work with grammar that focuses primarily on the study of word classes focused on the recognition and memory settings.

KEYWORDS: Textbook , Portuguese language, Education , Grammar.

Introdução

A depauperização do professor (GERALDI, 1993), que redundou em carga horária de aulas excessiva, grande número de alunos por sala e falta de tempo para estudos e planejamento, tem feito com que o livro didático, principalmente a partir dos anos 70, desponte como um dos principais apoios que o professor tem para preparar suas aulas. Como ressalta Bezerra, ao discutir o papel do livro didático nas práticas de ensino de Língua Portuguesa, este material:

[...] ao diminuir a responsabilidade dos educadores na escolha do que ensinar, também permitiu elevar a carga horária semanal, em níveis diferentes, diminuir a remuneração do professor e contratar professores, independentemente de sua formação ou capacidade. (BEZERRA, 2002, p. 42).

Neste quadro, o livro didático de Língua Portuguesa (doravante LDP) tem ocupado um papel central na construção das práticas de ensino, constituindo-se, de acordo com Bräkling, “como referência organizadora do currículo escolar, selecionando conteúdos, determinando sua progressão, definindo estratégias de trabalho e metodologias de ensino”, (BRÄKLING, 2003, p, 212).

Estudos reunidos por Dionisio e Bezerra (2005) publicados na obra *O livro didático de Português: múltiplos olhares* lançam diversos olhares para o LDP e, a maioria deles, aponta inadequações que podem ser observadas nos manuais, no que se refere à articulação de seu conteúdo e a transformação que os estudos da linguagem têm sinalizado para o ensino de língua portuguesa. No que se refere ao tratamento que é dado ao estudo da gramática nos LDPs, Dias, ao se debruçar especificamente sobre o estudo das classes de palavras nos livros, observa duas tendências. Segundo ele:

Alguns livros, de linha mais conservadora, especificam a temática das classes de palavras, mesmo que associadas ao estudo de um texto. Outros, de linha inovadora, não especificam os tópicos relativos às classes gramaticais. Nestes, a gramática só aparece nos exercícios, muitas vezes sem mesmo a informação de que naquele momento uma palavra está sendo abordada no seu aspecto gramatical. (DIAS, 2005, p. 126).

Para esse autor, ambas as tendências apresentam problemas, vez que, se uma busca evidenciar o conceito, a outra se caracteriza pelo apagamento deste, delineando um quadro em que, tanto defensores quanto opositores do ensino de gramática na escola ainda “não têm clareza sobre aquilo que defendem ou que atacam” (DIAS, 2005, p. 126). Posicionando-se a favor do ensino de gramática no Ensino Fundamental, este autor coloca para o LDP a responsabilidade de:

formular uma orientação segura ao professor no sentido de encaminhar uma reflexão moderna e de perfil teórico definido sobre a classificação das palavras. É preciso que essa tarefa vá além da “didatização dos conceitos da gramática tradicional”. (DIAS, 2005, p.138).

Assim, compreendendo que os livros didáticos de Língua Portuguesa, figuram entre os principais auxílios do professor em sua prática pedagógica, e que as ações realizadas a partir da linguagem na sala de aula, não se dissociam dos sistemas de objetos que dão espessura a esse espaço (SIGNORINI, 2006), o presente artigo se propõe a lançar um olhar crítico sobre esse material. O foco da discussão está em perceber a configuração, e a concepção de ensino de língua que se vislumbra nos conteúdos e atividades propostas para o ensino de língua materna, especificamente no que se refere à análise linguística, colocados pelo LDP no 5º ano do Ensino Fundamental.

A opção por tal foco de investigação se justifica, visto que um dos principais desafios apontados pelos estudos sobre o ensino de língua materna tem sido transformar o estudo da gramática, tradicionalmente voltado para a memorização de regras e nomenclatura, em um estudo voltado para a análise linguística, ou seja, levar os alunos a perceberem os recursos dos textos, tanto dos que eles leem quanto dos que escrevem, utilizados para causar os efeitos de sentidos pretendidos. Neste último caso, a língua é concebida enquanto discurso e os recursos gramaticais:

Assumem a função de elementos que contribuem para o estabelecimento das relações de sentido em um texto a partir das intenções de falantes situados em um determinado contexto social. Assim, a sistematização de aspectos gramaticais por meio da reflexão metalinguística adquire um valor essencial: contribuir para a percepção do modo como os elementos linguísticos são selecionados e combinados no processo de textualização. Isso significa situar os tópicos gramaticais na perspectiva não só formal ou normativa, mas semântico-pragmática do funcionamento textual. (MENDONÇA, 2005, p. 115).

Nesta perspectiva, o direcionamento apontado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), no que se refere ao ensino da Língua Portuguesa (LP), articula-se com os estudos que apontam a necessidade de

enfocar os aspectos enunciativos da língua em seu ensino, apontando, como principal meta, um ensino que possibilite ao aluno um domínio da língua oral e escrita. Para isso o documento ressalta a responsabilidade que a escola tem em garantir aos alunos o acesso aos diversos saberes linguísticos exigidos pela sociedade, incluindo aí o domínio da norma padrão e a capacidade de ler e produzir textos de forma crítica e ativa.

No que se refere à análise e reflexão sobre a Língua, o documento coloca como objetivo de um trabalho didático para esse fim, “melhorar a capacidade de compreensão e expressão dos alunos, em situações de comunicação tanto escrita como oral” (BRASIL, 1998, p. 78). Entretanto, o documento ressalta que o ensino de língua, observado em suas práticas habituais, tende a tratar essa questão como se fosse um conteúdo em si. Neste caso a gramática, ensinada de forma descontextualizada:

[...] tornou-se emblemática de um conteúdo estritamente escolar, do tipo que só serve para ir bem na prova e passar de ano – uma prática pedagógica que vai da metalíngua para a língua por meio de exemplificação, exercícios de reconhecimento e memorização de nomenclatura. (BRASIL, 1998, p. 39).

Para Franchi (2006, p.80) “os estudos gramaticais nas escolas operam sobre objetos mortos ou sobre guardados de museus”. O que se tem evidenciado com tais discussões é a existência de um equívoco que ainda persiste na escola, em que o estudo da língua é confundido com o estudo da gramática. Esta crença, de que língua e gramática se equivalem, está arraigada, tanto entre os professores quanto no seio da própria sociedade. Portanto, nesta visão, basta saber a gramática para dominar uma língua.

Contrária a essa perspectiva, Antunes (2007), lembra que língua, como um meio de interação social, é composta por dois elementos: a gramática e o léxico. A gramática, que compreende as regras para constituir palavras e sentenças da língua regulamentando desde a formação da frase até as

palavras, e o léxico que, muito mais que um conjunto de palavras, expressa a função da língua como elemento de interação. Nesse caso, são recortes que as pessoas fazem do mundo, dando sentido a tudo. O léxico é tão fundamental para a língua quanto à gramática. Entretanto, mesmo com tantos estudos que mostram que o estudo da língua vai muito além da mera memorização da nomenclatura gramatical, grande parte das escolas ainda dá ênfase no estudo da gramática, acreditando que assim estarão formando alunos eficientes para ler e escrever.

Segundo Antunes o papel da gramática é, principalmente, controlar o fluxo da própria língua, visto ser esta um sistema dinâmico, que está, continuamente, sofrendo transformações. Sendo assim, faz-se necessário explorar a gramática de forma a levar o aluno a pensar sobre ela, compreendendo a língua, e não apenas memorizar as regras gramaticais. Para isso, conforme salienta Antunes (2007, p.41):

Para ser eficaz comunicativamente, não basta, portanto, saber apenas as regras específicas da gramática, das diferentes classes de palavras, suas reflexões, suas combinações possíveis, a ordem de sua colocação nas frases, seus casos de concordância, entre outras. Tudo isso é necessário, mas não é suficiente.

Na tentativa de mudar essa visão, o que os autores como Antunes, e outros, têm colocado como alternativa, é o trabalho com a reflexão e análise sobre a língua. Ou seja, como salienta Neves (2010), um estudo que coloque a gramática no centro da produção de sentido e das vivências de linguagem. Um ensino nesta perspectiva, conforme Geraldi (1993) aponta que as atividades de análise sobre a língua devem se realizar a partir das atividades de leitura e produção de textos, levando os sujeitos a perceber os recursos expressivos utilizados tanto nos textos que leem quanto nos que escrevem.

Esta é a proposta assumida pelos PCNs, que critica o ensino tradicional, aquele que desconsidera a realidade do aluno, trabalhando excessivamente textos e atividades de escritas que visam a aprendizagem apenas de nomenclatura gramatical, no qual o professor se preocupa em ensinar regras a partir de palavras e frases soltas. Assumindo uma visão de que a instituição escolar é detentora do saber e deve ensinar a ler e escrever, este documento oferece aos professores propostas didáticas visando a transformação das práticas de ensino de língua sugerindo um ensino em que o docente trabalhe as habilidades dos alunos de maneira que se tornem sujeitos capazes de ler e escrever de forma crítica, ou seja, leitores eficientes. Desse modo, o documento assume a concepção de que a língua se realiza nas variadas práticas sociais e que o homem a utiliza como o principal meio de interação em todos os espaços em que atua. Por isso, a escola deve trabalhá-la de forma a ensinar a produzir e interpretar textos que circulam socialmente, realizando uma análise linguística, visto que, nos momentos de interação não nos comunicamos com palavras ou frases soltas, mas sim produzindo textos orais e escritos dentro do contexto que estamos inseridos.

Assim, partindo-se do pressuposto que os LDP apresentam conteúdos e atividades que serão vivenciados por alunos e professores, influenciando os conteúdos que serão abordados no ensino de língua materna, a análise dos manuais reveste-se de grande importância, pois, como discute Mendonça, “a adoção acrítica do LDP é um grave equívoco por parte do professor que deve ser autônomo para planejar e ministrar as aulas” (MENDONÇA, 2005, p. 114).

Com isso, espera-se contribuir para o debate sobre as relações entre práticas de ensino, livro didático e Língua Materna. Neste aspecto entendemos:

[...] que a análise desses manuais adquire importância na medida em que pode contribuir tanto para que eles sejam aperfeiçoados, quanto para que sejam usados de modo mais consciente e reflexivo

por parte dos docentes, mantendo-se sempre como auxiliares e não, guias do processo de ensino aprendizagem. (MENDONÇA, 2005, p. 114).

Os dados discutidos no âmbito do presente estudo fazem parte de pesquisa que se realizou a partir da análise documental e objetivou perceber como são didatizados e sistematizados os saberes sobre a língua no que se refere ao ensino da gramática em livros adotados em escolas públicas no 5º ano do Ensino Fundamental. A opção por essa etapa da escolarização se justifica na medida em que o 5º ano deve marcar o final do processo de aquisição das habilidades de leitura e escrita, voltando-se para um trabalho de maior reflexão sobre os usos da língua nos diferentes contextos.

Deste modo, os LDP foram analisados procurando-se relacioná-lo ao contexto atual dos estudos da linguagem, que têm apontado a necessidade de que o ensino de língua materna se realize dentro de uma visão discursiva e interacionista da língua, colocando o texto no centro do processo ensino/aprendizagem. Nesse cenário, o livro surge como um objeto de estudo inserido em um contexto sócio-histórico no qual se situam as práticas sociais e escolares que são realizadas.

A análise dos manuais foi norteadada pelas seguintes questões: Como o livro está organizado; as atividades referentes à análise linguística e ensino de gramática são voltadas para o ensino de regras e nomenclaturas ou para levar os alunos a refletir sobre os recursos linguísticos utilizados nos textos; os conteúdos selecionados para o ensino e as atividades propostas são voltados para um ensino prescritivo, calcado na memorização de regras e nomenclaturas ou para um ensino produtivo que leve o aluno a se tornar um usuário competente da língua no que se refere à análise dos fatos da língua.

Na discussão dos dados foram considerados os conteúdos apresentados pelo livro no que se refere aos tópicos gramaticais, a forma de apresentação destes conteúdos e a presença explícita, ou não, de conceitos para explicação

de tais conteúdos e as atividades propostas para a fixação dos conhecimentos apresentados.

Ao todo foram analisados quatro livros didáticos, todos voltados para o ensino de Língua Portuguesa do 5º ano do Ensino Fundamental, sendo três de escolas estaduais e um do município. As escolas recebem livros didáticos que são selecionados pelo grupo de professores de cada instituição a cada dois anos.

O primeiro livro analisado faz parte da coleção ‘Projeto Prosa’, e é adotado por duas escolas municipais. As autoras da coleção são Angélica Prado e Cristina Hülle. O livro é da editora Saraiva, do ano de 2011. Contém 256 páginas de conteúdo voltado para o ensino de língua portuguesa, dividido em oito unidades, e em cada uma delas trabalha-se um gênero textual. As unidades são subdivididas em dois capítulos. No que se refere ao trabalho com o conteúdo gramatical, percebemos que esse livro didático tem como objetivo levar o aluno a reconhecer classes de palavras e, em seguida, realizar exercícios estruturais para reforçar esse conteúdo. A metodologia adotada parte do texto utilizado nos exercícios de interpretação para trabalhar classes de palavras.

Ao trabalhar a classe dos adjetivos, por exemplo, percebemos que o livro adota a linha que Dias (2005) denomina de conservadora, uma vez que a unidade se organiza de forma a levar o aluno inicialmente a perceber a classe da palavra que está sendo estudada a partir de um trecho do texto lido na unidade. Após esta etapa, são propostas atividades direcionadas para levar o aluno a reconhecer o conceito da classe gramatical. É o que acontece, por exemplo, na unidade 1. No item intitulado Palavra puxa palavra. Para trabalhar o adjetivo com o aluno a atividade é: “1- Observe as palavras destacadas neste trecho de “O gigante das montanhas Altai” (Prado, 2011, p.22). Depois do enunciado da atividade, o fragmento destacado, é colocado em uma caixa de texto.

O segundo exercício é voltado para a conceituação, onde se pede que o aluno assinale a alternativa que corresponde ao conceito da classe que está sendo estudada, conforme observamos abaixo.

2- Leia agora este outro trecho.

“O garoto estremeceu, assustado, porque o gigante era mais terrível do que ele havia imaginado. A voz era cruel, o olhar duro, os gestos violentos.”

• Copie no caderno a alternativa que corresponde às palavras destacadas.

a) As palavras destacadas indicam características: são adjetivos.

b) As palavras destacadas dão nomes aos objetos: são substantivos.

c) As palavras destacadas acompanham ou substituem o nome: são pronomes. (PRADO, 2011, p.22).

Como se pode perceber a ênfase da atividade é na nomenclatura gramatical. Não se percebe preocupação em levar o aluno a perceber os efeitos de sentido provocados pelo uso de tais palavras no texto. Assim, não se percebe um direcionamento da atividade que leve o aluno a tomar a linguagem como objeto de reflexão, no sentido apontado pelos PCNs de Língua Portuguesa (1997, p. 78), que teriam como “objetivo principal melhorar a capacidade de compreensão e expressão dos alunos em situações de comunicação tanto escrita como oral”. Como ressalta Alves (2013), quando apenas se destacam ou se retiram palavras de um texto e se formula questões sobre elas “não houve um trabalho na perspectiva textual, o texto foi apenas um “pretexto”, conforme definição famosa de Marisa Lajolo: as palavras ficaram isoladas, descontextualizadas como se não fizessem parte de um texto.” (ALVES, 2013, p.28)

Além disso, autores como Perini (1998) criticam as definições dadas pela gramática tradicional às classes de palavras, dizendo que tanto a classificação tradicional tem pouca utilidade para a descrição destas classes

quanto as definições dadas que, segundo ele, “não costumam ter nada a ver com as classes propriamente ditas. A maioria das classes tradicionais simplesmente não fazem sentido em termos de descrição da língua”(PERINI, 1998, p. 319). Ele mostra, por exemplo, que a distinção entre substantivos e adjetivos é muito pouco nítida, o que acaba provocando dúvidas sobre a existência de duas classes distintas. Franchi (2006) exemplifica os problemas criados com as definições dadas às classes gramaticais, mostrando o desafio que os alunos enfrentam para encontrar substantivos em um exercício dado a partir de um fragmento de texto. Segundo ele, fica difícil para o estudante identificar, a partir da definição que diz que substantivo é a palavra que designa os seres – pessoas, coisas, animais, lugares, palavras como: compreensão, relação, soluções, rapidez e outras, como pertencentes a esta classe.

Nas demais seções do livro voltadas para o estudo da gramática, são focalizadas quase todas as classes gramaticais como: substantivos, adjetivo e locução adjetiva; pronomes interrogativos, indefinidos, possessivos, oblíquos; preposições; verbo: flexão de modo, tempo, pessoa e número; advérbios e locuções adverbiais.

Além das classes de palavras, o estudo da língua se volta ainda para o trabalho com a ortografia, sinais de pontuação e acentuação. Como por exemplo, no item intitulado “Sopa de letrinha” que, para trabalhar as letras *sc* e *xc*, nos apresenta as seguintes atividades:

2- Leia em voz alta as palavras exceção, acender, excepcional e coceira.

Em qual ou quais delas o som *c* é também representado por duas letras (dígrafo)? Que letras são essas? (PRADO, 2011, p.24)

10- copie as palavras do quadro e complete-as com *sc* ou *xc*.

Pista: apenas duas destas palavras são escritas com *xc*.

Adole__ente/ Cre__imento/ E__epcional/ Fa__ículo/ Flore__er
Di__ípulo/ E__elência

(PRADO, 2011, p. 25)

A partir desses exercícios podemos perceber que as atividades relacionadas ao ensino de ortografia são voltadas para os efeitos de usos e não para o reconhecimento do porque se escreve desta ou de outra forma. O que não garante ao aluno a verdadeira compreensão para posterior uso de forma adequada, visto que ele aprendeu apenas a imitar o modelo correto, não compreendendo o que está sendo escrito.

Nessa perspectiva, conforme salienta Moraes, o ensino de ortografia que prevalece é aquele baseado nas práticas de cópia, ditados e memorização. Para ele o essencial é ensinar ortografia com base na reflexão. O professor deve utilizar o erro ortográfico do aluno, não como uma maneira de obter notas, mas como pistas do que tem que ensinar. “Os erros são pistas preciosas para o professor planejar seu ensino. Para selecionar e ordenar as dificuldades que ajudará seus alunos a superar”. (MORAIS, s.d., p. 39)

Para Moraes, não adianta o professor querer corrigir tudo aquilo que o aluno escreve de inadequado, visto que a aprendizagem da ortografia é um longo processo onde a criança aprende não só com o docente, mas também na sua prática de escrita. Este mesmo autor nos trás uma reflexão de que o LDP pode se constituir em um grande recurso para o ensino da ortografia, desde que apresente atividades que estimulem a reflexão sobre o objeto que está sendo abordado. Mesmo que seja o mesmo LDP para várias turmas, o docente não deve esquecer que cada uma possui alunos com necessidades de aprendizagem diferenciadas.

O segundo livro analisado é da coleção ‘Aprendendo Sempre’, adotado em uma escola estadual. Tendo como autoria, Cláudia Miranda e Vera Lúcia Rodrigues, da editora Ática de 2008. Esta é uma edição atualizada conforme o novo acordo ortográfico da Língua Portuguesa. A obra contém 256 páginas de conteúdo, divididas em 10 unidades. Em cada unidade trabalham-se dois textos, seguidos de atividades voltadas para interpretação de texto e reconhecimento do gênero textual.

Cada unidade é constituída por uma parte intitulada: Língua: reflexão e seu uso, que é destinada ao trabalho com: denotação e conotação; polissemia; origem de algumas palavras; variedades linguísticas; modos de narrar; pontuação e expressividade; relações de concordância; expressões de tempo e lugar; uso da vírgula; verbos: flexão de tempo, pessoa e número; pronome pessoal; coesão textual e uso de pronomes; palavras de ligação e relações de sentido; formação de palavras e, por fim, elementos de coesão textual.

Além dessa seção, há outra intitulada: Escrita das palavras, voltada para o estudo de sílabas e palavras que muitas vezes são confundidas pelos alunos como: mau e mal; uso das terminações: ram e rão; há e a; onde e aonde; ção, são e ssão; entre outras. Este item aborda as seguintes atividades:

“1- Leia as frases e preste atenção nas palavras destacadas”.

O bom aluno quase sempre é um bom leitor.

O mau aluno às vezes é também um mau leitor.

A menina não estava passando bem.

A menina estava passando mal.

Preconceito não faz bem a ninguém.

Preconceito não faz mal às pessoas

Responda no caderno:

a) Qual é o antônimo de bom?

b) Qual é o antônimo de bem?

2- Imagine que você tivesse que explicar a um colega de outra turma porque na frase “Ele foi mal na prova” mal se escreve com l. Pense um pouco, depois escreva uma regra bem prática.” (MIRANDA, 2008, p.66).

Neste livro podemos perceber que em alguns momentos, o ensino de leitura, incluindo gramática, é mais voltado para que o aluno compreenda o

texto conferindo-lhe sentido. Também as atividades direcionadas para o estudo da língua se diferenciam da obra anterior, já que se percebe nestas atividades a preocupação com o uso dos recursos linguísticos e não apenas com a sua conceituação. Os exercícios são trabalhados de forma contextualizada e não a partir de palavras soltas ou frases isoladas que não conferem sentido para o aluno.

Nesse sentido, podemos perceber que este LDP se insere, em alguns aspectos, no que Dias (2005) denomina de linha inovadora, visto que se preocupa, na maioria das atividades, em trabalhar o significado do texto em si, para depois oferecer exercícios que trabalham a reflexão sobre os usos da língua, sem a preocupação em levar o aluno à memorização da nomenclatura gramatical. Por exemplo, no tópico intitulado 'Língua: reflexão e uso', as atividades são as seguintes:

1- Leia.

Na escola, os dois partem para a briga toda vez que Jair é xingado. “Mas não criei coragem para enfrentar meu pai como enfrento meus colegas”, conta Luís.

a-Reescreva o trecho no caderno, trocando:

- Jair por os colegas;
- meu pai por alguns adultos;
- Luís por Luís e Jair.

b) Explique: ao fazer as substituições, por que foram necessárias outras mudanças na frase?

2- Em grupo. Reúna-se com mais três colegas e preparem-se: vamos brincar de organizar frases para observar a concordância!

Sigam as instruções.

Instruções

1ª) No seu livro há algumas cartas. Para essa brincadeira, vocês só vão usar as cartas amarelas (figuras de pessoas) e as cartas vermelhas (formas de verbos).

2ª) O professor vai sortear seis pares de cartas amarelas e vermelhas e escrevê-los na lousa.

3ª) Com seus colegas, você deve observar cada par de cartas no livro e escolher qual forma do verbo é a mais adequada para cada carta amarela.

4ª) Criem uma frase para cada par de carta amarela e vermelha. Escrevam as frases formadas no caderno. Atenção! Quando for necessário, acrescentem palavras que façam a ligação entre as cartas, ou palavras que completem o sentido da frase.

5ª) Ganha o jogo o grupo que terminar primeiro as frases, mas só se elas estiverem corretas.

(MIRANDA, 2008, p. 63 e 64)

Percebe-se nestas atividades a preocupação em mostrar ao aluno os usos da língua, no que se refere à concordância verbal, uma vez que não são explicitadas regras de concordância e os exercícios procuram levar o aluno a perceber as mudanças necessárias, quando o sujeito está no plural ou no singular, ou no que se refere à colocação pronominal. Para Antunes (1937) esta seria uma alternativa de trabalho com o objetivo de levar o aluno a perceber o funcionamento da língua na sua forma padrão. Entretanto, há que se ressaltar que os exercícios tomam como unidade de reflexão, trechos dos textos e frases isoladas, o que prejudica a percepção dos recursos da língua utilizados no texto como um todo, além de não estar sendo priorizado o desenvolvimento de competências textuais e discursivas dos alunos.

O terceiro livro é da coleção 'Projeto Buriti', adotado em uma escola estadual. Tendo como autora Marisa Martins Sanchez, da editora Moderna de 2011. Esse livro é composto por 232 páginas, divididas em nove unidades que são subdivididas em dois textos sempre de gêneros diferentes. Os textos

são seguidos de atividades escritas relacionadas à gramática, comunicação oral e escrita, ortografia, memória visual e uso de dicionário. É interessante ressaltar que a seção destinada ao estudo gramatical de todas as unidades, é composta de dois itens: uma intitulada de Gramática, outra denominada Ortografia.

Nos itens que trabalham ‘gramática’, o LDP aborda o ensino das classes de palavras; formação de palavras: composição e derivação; e introduz alguns conceitos da sintaxe como o estudo da frase e oração; sujeito e predicado. Já nos itens de ‘ortografia’ preocupa-se em ensinar terminações como, por exemplo: esa(s) e eza(s), ice e isse, isar e izar; letras como: lh e li, c, ç, s, ss, sc, sç e xc; sons da letra x; palavras como: porque, por que, porquê, por quê, tem, têm, vem, vêm, traz e trás; acentuação de palavras proparoxítonas, oxítonas e paroxítonas; crase e por fim abreviatura, sigla e símbolo.

. Esse livro também é estruturado com atividades voltadas para a memorização de nomenclaturas sem a preocupação com a reflexão sobre os usos da língua. Podemos perceber isso quando, no estudo dos pronomes, por exemplo, as atividades são voltadas para o aluno reconhecer os pronomes e suas classificações, sem se voltar para o uso dessa classe gramatical nos textos. É o que podemos ver no tópico intitulado, ‘Para falar e escrever melhor’, quando o aluno tem apenas que completar um quadro com os pronomes sem a preocupação de levá-los a perceber a função dessa classe gramatical na construção de um texto.

- 1- Copie a tabela abaixo no caderno e complete-a com as pessoas gramaticais correspondentes aos pronomes possessivos.

Pessoas gramaticais	Singular	Plural	Pronomes possessivos
_____	_____	_____	meu(s), minha(s), nosso(s), nossa(s)

_____	_____	_____	teu(s), tua(s), vosso(s), vossa(s)
_____	_____	_____	seu(s), sua(s)

2- Copie as frases no caderno completando-as com pronomes possessivos.

a) O professor chamou a _____ atenção porque falávamos demais.

b) _____ time está confiante porque treinamos com dedicação.

3- Copie as frases no caderno completando-as com pronomes possessivos de acordo com as palavras gramaticais destacadas.

a) Eu sonhei com _____ presente.

b) Elas viajaram com _____ pais, e nós viajamos com os _____.

(SANCHEZ, 2011, p. 97 e 98).

Nesse tipo de atividade percebe-se a ênfase no reconhecimento da classe de palavra ora em estudo, sem a preocupação de levar o aluno a perceber os efeitos do uso deste ou de outro recurso linguístico. Como ressalta Antunes (2007, p.59):

Não basta saber que o pronome é uma palavra que substitui o nome ou que uma elipse é a omissão de um termo recuperável pelo contexto precedente.[...]É preciso saber que efeitos o uso de um ou de outro provoca na sequência do texto.

É nessa perspectiva que seguem as outras atividades deste LDP relacionadas à gramática, sempre com a preocupação de trabalhar

memorização de regras e nomenclaturas, não se preocupando com a análise linguística, a qual confere ao aluno a capacidade de compreensão do sentido amplo do texto. É importante ressaltar ainda que todas as atividades voltadas para fixar a classe de palavras que foi estudada, são organizadas em torno de frases curtas, que não estão inseridas em um contexto, prejudicando assim, que o aluno perceba “em que ponto do texto convém usar um pronome em lugar de uma expressão nominal ou recorrer a uma elipse em vez de usar a forma explicitada” (ANTUNES, 2007,p.59). Sendo assim, este LDP se insere na tendência da linha conservadora, que conforme Dias (2001, p. 126) “[...] especificam a temática das classes de palavras, mesmo que associada ao estudo de um texto”.

O quarto LDP é um Caderno Educacional fornecido pelo governo para cada aluno. Este é adotado em uma escola do estado e trabalhado por bimestre, dividido em duas disciplinas, Português e Matemática. A parte de Língua Portuguesa é voltada para o estudo de três gêneros textuais: fábulas, manchete e tirinhas. Cada uma dessas unidades trás 17 aulas prontas para o professor aplicar. Cada aula apresentada pelo livro traz objetivos gerais e específicos, prática de oralidade, o conceito do gênero textual que está sendo trabalhado, prática de leitura, composta por um pequeno texto que, no final, apresenta a moral da história, seguido de questões de interpretação do texto e por fim uma prática de escrita, intitulada 'Desafio', com uma atividade que o aluno deve desenvolver, por exemplo: pesquisas, escrita, observação, releitura, reescrita, atividades em grupo etc.

Esse Caderno educacional, diferente dos outros LDPs, não traz itens especificamente voltados para a gramática e ortografia. O que percebemos é que são trabalhadas atividades voltadas para os alunos identificarem uma determinada classe de palavra, ou um aspecto dela, como nas atividades abaixo, retiradas do tópico intitulado ‘Prática de análise da língua’, em que o objetivo é levar o aluno a reconhecer o tempo verbal:

Identifique, dentre os seguimentos abaixo, retirados da fábula “O Urso e as Abelhas” os que se passam no momento em que acontecem (presente) e os que já aconteceram (passado-pretérito).

- a) “Um urso topou com uma árvore.”
- b) “... uma das abelhas do enxame voltou do campo de trevos.”
- c) “... e desaparece no buraco do tronco.”
- d) “... dá uma picada daquelas no urso.”
- e) “O urso fugiu a toda velocidade.”

1- Você reparou que a maioria dos seguimentos aconteceu no passado. Em sua opinião por que ocorre isso?

2- Veja a lista com alguns verbos que aparecem na fábula O Urso e as Abelhas e escreva-os no tempo passado e no futuro.

Verbo	Passado	Futuro
	O Urso e as Abelhas (eles)...	O Urso e as Abelhas A lebre e a tartaruga (eles)...
Topar		
Farejar		
Arranhar		
Sair		

3- Agora, em duplas analisem o que há em comum na terminação dos verbos e escrevam uma possível regra para o uso do “ão” e do “am”. (p.43 e 44).

Percebemos que, ao trabalhar o conteúdo voltado para o ensino da gramática, o Caderno Educacional não traz atividades que se preocupam em focar a memorização de regras e nomenclaturas, observando-se um direcionamento que poderia se aproximar do que os autores têm chamado de análise linguística, levando o aluno a perceber, por exemplo, a partir da

observação, as regularidades na terminação dos tempos verbais, como é o caso da terminação verbal do pretérito perfeito e do futuro do presente. Por outro lado, percebemos o equívoco na definição do que corresponderia ao presente dos verbos, colocado como os fatos que se passam no momento em que acontecem. Com essa definição fica excluída a ideia do presente contínuo, ou, como explica BECHARA (2009, p. 220), de que o presente se refere “a fatos que se passam ou se estendem ao momento em que falamos”.

Mesmo com tais equívocos, observamos em inúmeras atividades, o direcionamento do livro, voltado para o aluno perceber os recursos da língua que acontece quando são trabalhados os sinais de pontuação por exemplo. O que se percebe nas atividades é que o LDP procura trabalhar a questão da pontuação no texto levando o aluno a relacionar os recursos da linguagem oral como pausa, melodia, entonação e até mesmo silêncio, com a função que os sinais de pontuação desempenham na escrita. A partir dessa reflexão, o livro traz atividades que objetivam levar o aluno a perceber a função dos sinais de pontuação a partir da observação da leitura de alguns quadrinhos, buscando levar o aluno a perceber o que cada sinal expressa a partir da expressão das personagens dos quadrinhos.

Entretanto, há que se ressaltar que nas atividades propostas a leitura dos quadrinhos, que foi direcionada pelos exercícios de reconhecimento das funções dos sinais de pontuação, serviu como norteadora das atividades que foram desenvolvidas após a leitura. Desse modo, como diz Bazerman (2006), a leitura do texto é direcionada para as ações que acontecerão depois, levando as HQs a funcionarem como enunciados que levam à identificação de ações próprias do ensino de língua calcado na tradição gramatical. Nesse caso as HQs, ao serem escolarizadas pelo LDP, perdem características sócio-comunicativas como a percepção do humor, da ironia e do inesperado, para ganhar a função de um texto a partir do qual deve-se realizar atividades de aprendizagem.

Ao final das análises o que observamos é uma tentativa do LDP em assumir uma abordagem dialógica, que busca a interação com o aluno no

sentido de levá-lo a inferir os usos da língua em situações de leitura de texto. Ou seja, o livro busca, em vários aspectos, descrever os recursos linguísticos levando o aluno a refletir sobre a língua. Como ressaltam Kleiman e Sepúlveda, as análises metalinguísticas presentes nas atividades, na maioria das vezes, são realizadas não como um conteúdo a ser cobrado em avaliações “mas como um conhecimento útil, que pode contribuir para que os estudantes percebam com mais facilidades os usos de tais construções nos textos” (KLEIMAN e SEPÚLVEDA, 2012, p.146). Por outro lado, não podemos deixar de ressaltar que tal abordagem de ensino, convive ainda com uma visão tradicional em que os textos servem como pretextos para outras aprendizagens que não aquelas voltadas para as reflexões “sobre as estratégias do dizer, o conjunto historicamente constituído de configurações textuais” (GERALDI, 1993, p.192).

A partir das análises e discussões aqui apresentadas, procuramos destacar algumas considerações que o presente estudo suscitaram.

Conclusão

O que se pôde perceber é que, dos quatro LDPs analisados, três possuem uma seção voltada para o trabalho com a gramática, mas com abordagens que diferem entre si em alguns aspectos. No livro adotado pela rede municipal da coleção ‘Projeto Prosa’, a unidade voltada para o estudo da gramática é intitulada: Palavra puxa palavra. Nessa se verifica a preocupação com atividades voltadas para o reconhecimento e memorização das classes gramaticais, mas sem a ênfase com o conceito das mesmas. No livro da coleção Projeto Buriti, todas as unidades de estudo contam com uma seção intitulada Gramática, em que se observam também atividades voltadas para o estudo das classes gramaticais com exercícios de reconhecimentos de cada classe de palavras, e a preocupação com a definição de cada uma. Nos dois manuais o foco do ensino dito gramatical é o reconhecimento das classes de palavras ancorado em uma concepção que,

como salienta Perini, tem pouca utilidade para a descrição destas classes quanto as definições dadas que, segundo ele, “não costumam ter nada a ver com as classes propriamente ditas. A maioria das classes tradicionais simplesmente não fazem sentido em termos de descrição da língua” (PERINI, 1998, p. 319)

Já no livro da coleção ‘Aprendendo Sempre’, a seção voltada para o estudo da língua, intitulada Língua: reflexão e uso, aponta uma concepção de ensino de língua diferente dos dois primeiros, já que as atividades propostas buscam levar o aluno a pensar sobre os recursos linguísticos utilizados nos textos que compõem as unidades. Entretanto, há que se salientar que as atividades são formuladas tomando como unidade de reflexão, trechos dos textos e frases isoladas, o que prejudica a percepção dos recursos da língua utilizados no texto como um todo, além de não estar sendo priorizado o desenvolvimento de competências textuais e discursivas dos alunos.

No LDP Caderno Educacional, as atividades de ensino de língua propostas são as que mais se aproximam do que problematizamos como análise linguística, pois, mesmo com traços de um ensino voltado para o reconhecimento, observamos no manual atividades que evidenciam a preocupação com a construção de um conhecimento funcional que pode contribuir para que os estudantes percebam os recursos expressivos e efeitos de sentidos operados nos textos.

Assim, o estudo mostrou que, apesar da perspectiva de ensino de gramática como memorização de regras e nomenclaturas ainda persistir em muitos LDPs, algumas coleções, mesmo de forma híbrida em que, ao mesmo tempo que se percebe a aprendizagem voltada para a reflexão sobre os usos da língua são visíveis traços da abordagem tradicional, já procuram mudar esse enfoque.

Referências

- ALVES, Maria do Rosário N. R. O ensino da gramática nas séries iniciais. In. BORTONI-RICARDO, Stella Maris, MACHADO, Veruska R. (Orgs.) *Os doze trabalhos de Hércules: do oral para o escrito*. São Paulo: Parábola, 2013.
- ANTUNES, Irandé. *Muito Além da Gramática: Por um ensino de Línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- BAZERMAN, Charles. *Gênero, Agência e Escrita*. São Paulo: Cortez, 2006.
- BECHARA, Evanildo. *Moderna Gramática Portuguesa*. 37ª edição, Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.
- BRÄKLING, Kátia Lomba. A Gramática nos LDs de 5ª a 8ª séries.”Que rio é este pelo qual corre o Gânges?”. In. ROJO, Roxane, BATISTA, Antônio A. G. (Orgs.) *Livro Didático de Língua Portuguesa e Cultura da Escrita*. Campinas, S.P.: Mercado de Letras, 2003.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília, 1997, 144p.
- BUNZEN, Clécio. Reapresentação de Objetos de Ensino em Livros Didáticos de Língua Portuguesa: Um estudo exploratório. In: SIGNORINI, Inês. *Significados da Inovação no Ensino de Língua Portuguesa e na Formação de Professores*. Campinas, S.P: Mercado de Letras, 2007.
- DIAS, Luiz Francisco. O estudo de classes de palavras: problemas e alternativas de abordagem. In DIONÍSIO, Angela P. e BEZERRA. Maria A. *O Livro didático de Português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- DIONÍSIO, Angela; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. *Gêneros Textuais & Ensino*. 2º edição, Rio de Janeiro, Editora Lucena, 2002.
- DIONÍSIO, Angela P. e BEZERRA. Maria A. *O Livro didático de Português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- GERALDI, João Wanderley. *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- KLEIMAN, Ângela B., SEPÚLVEDA, Cida. *Oficina de Gramática: Metalinguagem para principiantes*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.
- FRANCHI, Carlos, (com) NEGRÃO, Esmeraldo V.& MÜLLER, Ana L. *Mas o que é mesmo “Gramática”?* São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- MENDONÇA, Márcia Rodrigues de S. Pontuação e Sentido: em busca da parceria. In: DIONÍSIO, Angela P. e BEZERRA. Maria A. *O Livro didático de Português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MORAIS, Arthur Gomes. Ortografia e aprendizagem baseada na reflexão. In. *Guia da Alfabetização*, V.2. São Paulo: Editora Segmento. S/D.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Ensino de Língua e vivências de linguagem: temas em confronto*. São Paulo: Contexto, 2010.

PERINI, Mário A. *Gramática descritiva do português*. São Paulo: Ática, 1998.

SIGNORINI. Inês, Repensando a questão da língua legítima na sociedade democrática, In: MOITA LOPES, L.P.(Org.) *Por uma Linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

Recebido em agosto de 2016.
Aprovado em outubro de 2016.

Parte III
Literatura

Leitura e educação literária: da viagem possível às restrições do mapa¹

Ângela Balça²

Paulo Costa³

RESUMO

Este texto pretende, partindo da discussão dos conceitos de leitura e educação literária, apresentar uma visão crítica relativamente aos mais recentes documentos normativos para a disciplina de Português no Ensino Básico, em Portugal, no que àqueles domínios diz respeito. A sua forma e conteúdo bem como a sua articulação com determinadas práticas dominantes de avaliação configuram-se como elementos potencialmente restritivos das competências profissionais do professor, do potencial que a leitura e que um percurso de educação literária possibilitariam e da formação do aluno em sentido mais abrangente. Procuraremos, na nossa reflexão, destacar os aspetos que se afiguram como os mais restritivos e limitadores na abertura à possibilidade de práticas mais flexíveis e ajustadas aos contextos de aprendizagem e, conseqüentemente, os maiores obstáculos à formação de leitores críticos e à promoção de uma efetiva educação literária.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura. Educação literária. Ensino do Português. Ensino Básico. Programas escolares.

Reading and literary education: from the possible journey to the restrictions of the map

¹ Este trabalho foi financiado por Fundos Nacionais através da FCT (Fundação para a Ciência e a Tecnologia) e cofinanciado pelo Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional (FEDER) através do COMPETE 2020 – Programa Operacional Competitividade e Internacionalização (POCI) no âmbito do CIEC (Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho) com a referência POCI-01-0145-FEDER-007562 e no âmbito do no âmbito do CIDEHUS (Centro Interdisciplinar de História, Culturas e Sociedades da Universidade de Évora) com a referência UID/HIS/00057/2013 (POCI-01-0145-FEDER-007702).

² Doutora em Ciências da Educação. Universidade de Évora. CIEC Portugal. E-mail: apb@uevora.pt

³ Doutor em Ciências da Educação. Universidade de Évora. CIDEHUS Portugal. E-mail: plc@uevora.pt

ABSTRACT

Starting from the discussion of the reading concepts and literary education, this text intends to present a critical vision of the latest normative documents for Portuguese discipline in Basic Education concerning those areas. Its form and content, as well as its relationship with certain dominant assessment practices can be configured as potentially restrictive elements of professional teacher competencies, of the potential that reading and literary education would make possible, and of the formation of students, in the broadest sense. We seek, in our reflection, to highlight the aspects that, in our opinion, seem to be the most restrictive and limiting in the opening to the possibility of more flexible and adjusted practices to learning contexts and therefore the major obstacles to the formation of critical readers and to the promotion of an effective literary education.

KEYWORDS: Reading; Literary education; Portuguese teaching; Primary education; Syllabus

Leitura e educação literária: convergências e especificidades

Neste artigo pretendemos discutir o papel e a importância da leitura e da educação literária, no âmbito mais vasto do ensino do Português, nas escolas, em Portugal. Para tal, trazemos a debate a questão do ensino da língua materna atualmente, discutindo os conceitos de leitura e de educação literária. Posteriormente, analisar-se-á, de forma crítica e reflexiva, o documento em vigor no sistema de ensino para a disciplina de Português, Programas e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico, com particular destaque no domínio da educação literária. Por último, apresentaremos algumas considerações finais.

O ensino da língua portuguesa, como língua materna, permanece um enorme desafio na escola portuguesa, ao longo de todos os ciclos de escolaridade. Apesar de a sociedade ter consciência deste fato, sucessivas mudanças de caráter governativo e o quase abandono de políticas de

formação de professores, nesta área, nos últimos anos, sobretudo a nível do governo central, contribuíram para que as práticas pedagógicas voltassem a refletir algum imobilismo.

Novos documentos oficiais foram sendo sucessivamente adotados na escola portuguesa, mostrando até alguns domínios supostamente inovadores, mas que na prática cedem à tentação de propor olhares desde há muito conhecidos pelos docentes. E não é de agora que várias vezes escutadas e respeitadas na sociedade portuguesa alertam para a importância do ensino da língua, chamando a atenção, por exemplo, Reis (2007) para o fato da “necessidade de encararmos o ensino do português como um imperativo nacional e uma questão de Estado.” (REIS, 2007, p. 09). De fato, o domínio da língua portuguesa permitirá aos seus falantes, espalhados pelo mundo, construir-se como cidadãos, participantes na vida em sociedade. Sabemos hoje que, quanto maior for o nível de literacia dos indivíduos, mais crítico, competente e ativo será o seu contributo para as comunidades, pois “Falar, escrever, comunicar bem em língua portuguesa é cultivar a exigência, a disciplina, o rigor e o respeito cívicos – é fazer-se entender.” (MARTINS, 2007, p. 18).

Em Portugal, a primeira década do século XXI trouxe um conjunto de fatores felizes que se conjugaram e que permitiram uma boa e interessante reflexão no país sobre o ensino do Português. O PNEP – Programa Nacional de Ensino do Português para Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, um outro programa oficial de Português para as escolas ao nível do ensino básico, o Plano Nacional de Leitura, o crescimento da Rede de Bibliotecas Escolares, múltiplos projetos de promoção da leitura da responsabilidade dos municípios são apenas alguns exemplos de projetos e ações que colocaram na primeira linha a discussão, a análise, a reflexão sobre o ensino da língua portuguesa.

Neste caminho, o texto de literatura, sobretudo os gêneros narrativo e poético, afirmaram-se com mais força e vitalidade dentro da escola e dentro

da sala de aula, com o auxílio das obras enviadas para as bibliotecas escolares pelo Plano Nacional de Leitura.

Dentro do ensino da língua portuguesa, como língua materna, a sociedade atual tem vindo, progressivamente, nos últimos anos, a valorizar a leitura como forma de aceder à informação, ao conhecimento, ao lazer. Para esta valorização muito têm contribuído os meios de comunicação social que noticiam amplamente os resultados, ainda aquém do desejável, dos alunos portugueses em testes internacionais.

A escola não tem ficado imune a este movimento, umas vezes ruidoso, outras mais silencioso. Certo é que a escola abraça, no que à leitura diz respeito, dois enormes desafios: o primeiro é ensinar a ler; o outro é formar leitores. A leitura e a sua promoção assumem, deste modo, várias aceções. Elas complementam-se entre si, ao contrário do que por vezes a sociedade e a escola parecem veicular. Como afirma Teresa Colomer, numa entrevista concedida a Mello (2015), a relação entre cognição e fruição, na educação literária (e obviamente na leitura, afirmamos nós) “Son dos aspectos inseparables em la experiencia del lector. Solo la escuela se ha empeñado a menudo en separar ambas cosas.” (MELLO, 2015, p. 320)

Na verdade, quando falamos de leitura, falamos de uma competência do modo escrito que encerra duas faces: a decifração e a compreensão. De fato, ler é compreender, mas a criança só acede à compreensão se for “capaz de decifrar, isto é, perante um sinal escrito encontrar a sua face sonora.” (MAGALHÃES, 2006, p. 74). Porém, não basta decifrar, é necessário que a descodificação esteja automatizada, pois “o que permite o acesso à compreensão é a automatização do processo de descodificação.” (ARAÚJO, 2007, p. 9)

De acordo com Araújo (2007), vários fatores influenciam a compreensão leitora e o acesso ao significado do texto por parte das crianças. Assim, um desses fatores é a eficácia na descodificação das palavras escritas que vai permitir ou não uma maior rapidez e fluência na leitura.

Outro fator que influencia a compreensão leitora dos alunos, segundo Araújo (2007), é possuir um bom conhecimento do vocabulário. Quanto mais complexos são os textos, mais se exige ao leitor um vasto domínio do vocabulário para prosseguir com fluência na leitura, dado que estes textos abandonam um vocabulário baseado na linguagem coloquial e adotam um léxico mais elaborado. De acordo com Viana e Ribeiro (2014), parece fácil e lógico inferir que a compreensão leitora será muito lesada, se os indivíduos não possuírem um domínio da maior parte das palavras que integram um determinado texto.

Ainda segundo Viana e Ribeiro (2014), parece ser fundamental, embora menos evidente, a relação entre o vocabulário e a descodificação, para a compreensão leitora. Se as palavras a descodificar já integrarem o léxico passivo e ativo dos indivíduos, rapidamente ele consegue associar o padrão ortográfico ao padrão fonológico, prosseguindo a sua leitura com mais celeridade e fluência.

Quanto maior for a complexidade dos textos, maior será a capacidade que se exigirá ao aluno para inferir sentidos que não estão explícitos no texto. Uma boa capacidade para inferir sentidos é outro fator, segundo Araújo (2007), que influencia a compreensão leitora bem como a rapidez e a fluência na leitura.

Logo, fatores como a experiência individual de leitura e a experiência e conhecimento do mundo do aluno facilitam a compreensão leitora, dado que possibilitam uma capacidade mais eficaz de reconhecer o léxico e de inferir informação que pode não estar tão explícita no texto.

No entanto, quando falamos de leitura falamos também da promoção e da formação de leitores, nomeadamente de leitores literários, e da promoção de uma educação literária. Desígnio perseguido pela escola desde há muito, mas também desde há muito pressentido como um intento falhado, a educação literária decorre da necessidade de levar, em primeiro lugar, o aluno a fruir de uma experiência estética com a Literatura, sendo assim, segundo Costa (2015), um “conjunto de experiências de participação

no processo de receção e de atualização interpretativa do discurso literário.” (COSTA, 2015, p. 24).

Roig-Rechou (2009) coloca a tónica da educação literária na oportunidade de o aluno ter “unha reacción individual perante unha obra literaria”, que lhe é possibilitada pelo seu “conxunto de saberes culturais, literarios e sociais” e pelos seus “intertextos individuais” (ROIG-RECHOU, 2009, p. 333). Teresa Colomer, numa entrevista concedida a Mello (2015), reforça esta ideia fundamental da reação, da resposta pessoal face a um texto literário, uma vez que, para ela, “la forma principal en que se responde a un texto es la proyección personal.” (MELLO, 2015, p. 321). Esta perspetiva é igualmente destacada por Mendoza Fillola (2004), ao afirmar que a educação literária consiste em formar o aluno para a participação ativa no processo de receção, de modo a que aquele “como receptor, sepa reconocer las peculiaridades del discurso literario y seguir las instrucciones de recepción que el mismo texto incluye.” (MENDOZA FILLOLA, 2004, p. 64). Assim, promover uma educação literária equivaleria a “Fomentar la implicación interativa del alumno lector com la obra literaria.” (MENDOZA FILLOLA, 2004, p. 64)

Quando falamos de educação literária na escola, falamos da “escolarização da relação entre texto literário e leitor” (COSTA, 2015, p. 25). É Costa (2015) que chama a atenção para o fato da receção do texto literário, por parte dos alunos, carecer de um processo educativo e não ser automática ou espontânea. Do mesmo modo, Teresa Colomer, na já mencionada entrevista, chama igualmente a atenção para a necessidade de conjugar a experiência individual perante uma obra literária com o domínio das convenções da comunicação literária que permitirão ao leitor aceder ao texto literário na sua plenitude,

Esta manera de leer fusiona la participación subjetiva y emocional del lector, con la recepción distanciada de la obra a partir de procedimientos de análisis e interpretación. Así, pues, el

objetivo de la educación literaria se formula como el desarrollo de la competencia en esta forma específica de lectura e implica un aprendizaje que asocie indisolublemente la implicación del lector y el dominio de las convenciones. (MELLO, 2015, p. 319).

Todavía, é comum a escola descurar, neste processo educativo, neste processo de aprendizagem, aspetos fundamentais, para que os alunos participem no processo de receção literária. Na verdade, não podemos deixar de chamar a atenção para um certo conjunto de fatores que (não) contribuem para a formação de leitores literários e para a promoção de uma educação literária.

A entrada dos livros e das obras literárias nos programas da disciplina de Português, sobretudo o estudo e a leitura orientada em sala de aula dessas obras, faz com que esses livros sejam objeto de uma recontextualização que, na maioria das vezes, não é feliz. Os alunos associam fatalmente essas obras à escola, à leitura orientada que as diseca em fichas de trabalho, guiões de leitura e outros materiais afins, à avaliação dessa leitura e desses exercícios, não havendo lugar para uma leitura fruitiva, que deixe espaço à voz dos alunos e que permita os múltiplos sentidos que, noutros contextos, a obra literária consente. Deste modo, “A relação texto-leitor, necessária para compreensão da leitura é quase ausente na maioria das escolas.” (SOUZA; GIROTTO; SILVA, 2012, p. 170).

Muitas destas obras não entram realmente no espaço da sala de aula, elas chegam aos alunos por meio de excertos, presentes nos manuais escolares. Como afirmam Balça e Pires (2012, p. 96),

Numa escola cada vez mais desabituada de trabalhar a leitura com livros e cada vez mais dependente dos manuais escolares e das respetivas fichas sobre os excertos apresentados, quando se propõe o trabalho com o objeto livro, naturalmente que esta sugestão é recebida com desconfiança e com receio (...) há que (re)aprender a trabalhar com o livro.

Assim, os alunos não se apercebem dos distintos aspetos que compõem uma obra literária e que concorrem para o estabelecimento de uma relação de prazer e de afeto com a mesma. Estes aspetos centram-se na materialidade do objeto livro: a sua encadernação, o seu formato, o seu tamanho, o seu peso, o seu cheiro. Será certamente uma experiência inevitavelmente diferente ter acesso/ler *Os Lusíadas* no manual escolar ou ter acesso/ler *Os Lusíadas* numa edição própria, mesmo que essa edição se destine a um público escolar.

Estes aspectos prendem-se também com a possibilidade dos alunos contactarem e perceberem os aspetos paratextuais que caracterizam uma obra literária: a capa e a contracapa, o prefácio e o posfácio, as dedicatórias e os agradecimentos. Sabemos que na obra de Literatura nada é despreciando, tudo concorre para a receção, compreensão e atualização do discurso literário. Logo, o aluno ao não contactar diretamente com o livro, com a obra, não terá a real oportunidade de explorar os seus paratextos e, a partir deles, construir as suas inferências e hipóteses interpretativas em redor do texto literário.

Por fim, desses aspetos ainda ressaltamos a oportunidade de ler a obra no seu todo, estabelecendo relações com a estrutura interna da mesma, mas também com a experiência e conhecimento do mundo dos alunos, permitindo uma leitura inteira, completa, total. Como afirma Martins (2007, p. 15),

Não se lêem os livros dos programas, mas os resumos deles, reduzidos a diagramas que permitem (ou dizem permitir) ao desprotegido estudante julgar que conhece o que não pode conhecer, porque a literatura e o mundo das palavras tornar-se-ão grotescas caricaturas infantilizadas se não forem servidas tal como são, como existem e tal como foram criados, para ser lidos e apreendidos como componentes essenciais da vida que deve ser vivida. Regressemos, pois, aos textos! É preciso ler mais e melhor!

Em termos de síntese, podemos afirmar que a opção no nosso sistema educativo pelo manual escolar em detrimento da obra literária não tem concorrido para o fomento da educação literária junto dos nossos jovens. Na verdade, pensamos que a adoção do manual escolar, como praticamente o único recurso presente na sala de aula, tem sido impeditiva de práticas pedagógicas alternativas em torno do texto literário. Como afirmam Souza, Giroto e Silva (2012), se não nos permitirmos práticas pedagógicas alternativas em redor do texto literário, não promovemos uma educação literária humanizadora, aquela que permite aprender a ler através da arte e que introduz a criança no mundo da cultura escrita.

Esta experiência de humanização, a formação de cidadãos do mundo abertos ao Outro e à diferença, à participação e construção social, promovida pelo contato com a arte e, de forma particular, com a literatura é algo que a escola não poderá ignorar. Aristóteles (1986), ao comparar história e poesia, bem como as funções do historiador e do poeta, distingue-os pelo fato de que “diz um as coisas que sucederam, e outro as que poderiam suceder. Por isso a poesia é algo de mais filosófico e mais sério do que a história, pois refere aquela principalmente o universal, e esta o particular.” (ARISTÓTELES, 1986, p. 115). Nussbaum (2003, p. 90), convocando a visão aristotélica, destaca o potencial educativo/formativo do contato com o texto literário:

The habits of wonder promoted by storytelling thus define the other person as spacious and deep, with qualitative differences from oneself and hidden places worthy of respect. (...) narrative imagination is an essential preparation for moral interaction.

Com a entrada em vigor do documento Programas e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico e, com ele, com a chegada à escola, de modo oficial e explícito, do domínio da Educação Literária, as editoras apressaram-se a colocar no mercado as obras indicadas para serem lidas e trabalhadas com os alunos. Muito embora anteriormente tenhamos

referido as obras em edições escolares, em muitas dessas obras encontramos os aparentemente inevitáveis roteiros/guiões de leitura, formatados, que não possibilitam, certamente, uma viagem e uma reação individual perante a obra literária.

Programas e Metas: quando o mapa restringe a viagem

Tal como abordado em Costa (2015), a uma maior especificação nas diversas categorias que integram os diferentes documentos normativos para um determinado espaço curricular, corresponderá um maior grau de restrição introduzida na atuação do professor, não apenas num plano imediato mas, sobretudo, pelo risco de progressiva funcionarização do docente, retirando-lhe, no médio e curto prazos, capacidade profissional. Acresce ao exposto que documentos de matriz comportamentalista, centrados em instruções precisas, sobretudo quando passíveis de validação com recurso a práticas de avaliação sumativa igualmente restritivas, conjugam-se no sentido de vir a normalizar práticas pedagógicas que garantam prioritariamente a eficácia de desempenho dos alunos nesses momentos precisos.

No caso das metas curriculares, aprovadas inicialmente em 2012 para o Português no ensino básico, foi possível constatar que a compulsão do Ministério em generalizar este tipo de enunciado levou a que esta nova tipologia de documentos coexistisse com um programa homologado em 2009 e construído com base nas competências definidas no Currículo Nacional do Ensino Básico (CNEB), datado do início da década de 2000. Não apenas a incongruência ao nível dos paradigmas que subjazem à conceção de um e de outro documento é evidente, como a correspondência entre os domínios constantes de ambos se revelam dissonantes. O documento posteriormente homologado em 2015, Programas e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico, justapondo metas e programa, vem diluir essas dissensões de

natureza conceptual, fazendo alinhar todo o discurso oficial pela matriz das metas curriculares.

Tanto as metas de 2012 como as de 2015, promulgadas estas últimas em conjunto com o novo programa, assumem, nos seus segmentos introdutórios, formulações que apontam para aquilo que consideraríamos como o anúncio de uma simplificação dos textos normativos, visando a otimização da sua dupla funcionalidade: ser de fácil consulta, análise e operacionalização pelos professores e permitir uma correspondência direta com instrumentos de avaliação tipificados. Parte-se, por um lado, do aproveitamento da percepção de que os textos anteriores, extensos e integrando um complexo aparato conceptual, são considerados muitas vezes pelos professores como excessivamente tendentes para a abstração, carecendo de assertividade no que se refere à operacionalização.

Por outro lado, parte-se do entendimento de que esse carácter menos imediatista decorre do grande malefício que o conceito de competência trouxe ao discurso pedagógico, nomeadamente a explicitação do conjunto de competências gerais, transversais e específicas constantes do CNEB e, em particular, ao estado do ensino por tornar as aprendizagens dos alunos difusas e passíveis de equívocos, imprecisões e, em última instância, falta de rigor. No despacho de revogação do CNEB, o Despacho nº 17169/2011, o ministro então responsável pela tutela refere, de forma inequívoca, que o documento é pouco claro nas recomendações, defende ideias ambíguas - e, por isso, dificulta uma orientação clara -, é extenso, promove a dispersão, é vago, despreza a aquisição de informação, o desenvolvimento de automatismos e da memorização e não se foca em objetivos mensuráveis. Em suma, é pouco útil, afirma-se.

Mais do que proceder a um hipotético e pouco produtivo resgate do CNEB, importa, a título instrumental, perceber que a crítica destituída de fundamentação, promovida pelo ministério, na peça legislativa que é aquele despacho de revogação, se configura como um anúncio daquilo que serão as premissas orientadoras dos documentos surgidos a partir de 2012: foco no

produto, partindo de objetivos tidos como precisos, formulação de descritores de desempenho, mensurabilidade, ensino concebido enquanto transmissão de conteúdos em detrimento de envolvimento dos alunos nas aprendizagens.

Qualquer enunciado surgido após 2012 apresenta a já referida alusão à simplificação, algo que é apresentado como vantajoso para o professor, na medida em que este poderá concentrar-se naquilo que se designa como o essencial. No documento de 2015, o segmento introdutório, menos extenso que o das metas anteriores, refere a Revisão da Estrutura Curricular promovida em 2012 como indutora do que se considera ser uma cultura de rigor e de excelência, clarificando que “Nas metas curriculares estão elencados objetivos e descritores de desempenho avaliáveis, permitindo que os professores se concentrem no que é essencial.” (BUESCU; MORAIS; ROCHA; MAGALHÃES, 2015, p.3).

Este essencial revela um claro estreitamento do âmbito de atuação do professor, da sua possibilidade de escrutínio crítico sobre o quê e o como, sobretudo no que respeita à possibilidade de fazer diferente, e à possibilidade de, por seu turno, formar leitores críticos, no sentido de implementar uma prática orientada para a “emancipación y autonomia del pensamiento (...) una didáctica de corte crítico que base su actuación en três ejes fundamentales: la comunicación, la reconstrucción y la contextualización” (ENCABO, 2013, p. 372). Tal pode limitar, de fato, o compromisso do professor, enquanto medidor, com uma efetiva educação literária, “ejercendo su papel de mediación de forma crítica, informada” (NUÑEZ; COSTA, 2013, p. 205), levando o aluno, leitor, a “implicar se em un processo que podría tener como finalidad última el desarrollo de su capacidad para ejercer su juicio crítico sobre el texto, sua apropiación enquanto experiencia esteticamente relevante.” (NUÑEZ; COSTA, 2013, p. 205)

Relativamente aos objetivos apresentados no programa para o ensino básico, num total de vinte e um, três referem-se explicitamente ao texto literário. Num primeiro objetivo (número 14.), este surge associado à

interpretação e a outros tipos de texto: o aluno deve interpretar textos orais e escritos, de expressão literária e não literária. Associa-se ainda a este enunciado a abordagem de modalidades gradualmente mais complexas.

Num segundo objetivo (número 15.), sendo retomado o aumento gradual da complexidade dos textos a interpretar, a referência é já exclusivamente aos textos literários e de diferentes gêneros. Aqui, especifica-se que a intenção deste trabalho sobre os textos visa “a construção de um conhecimento sobre a literatura e a cultura portuguesas, valorizando-as enquanto património de uma comunidade” (BUESCU; MORAIS; ROCHA; MAGALHÃES, 2015, p. 5). Das diversas funções que a disciplina de Português terá ido assumindo ao longo da sua construção no plano curricular, o seu entendimento enquanto garante de uma tradição comum, identitária, associada a uma visão da literatura como repositório patrimonial, num sentido até muito restrito, é muito relevante. Se é compreensível que esta dimensão não seja ostensivamente ocultada do discurso oficial, a sua sobrevalorização, algo de razoavelmente habitual, revela-se restritiva, no sentido em que tenderá a assumir o texto literário como objeto monumental, exemplo máximo de uma determinada época/período e/ou gênero. Este entendimento da literatura conduz não raras vezes a que o trabalho a sobre o texto ou a partir do texto se restrinja a uma abordagem de natureza eminentemente historicista.

O terceiro objetivo (número 16.) que explicitamente se debruça sobre literatura, centra-se no domínio da apreciação crítica da dimensão estética dos textos. O âmbito da literatura portuguesa é ultrapassado, sendo proposto o contato com textos nacionais e estrangeiros. Associa-se a este trabalho de apreciação a componente crítica que deve incidir não apenas sobre a dimensão estética, mas também sobre a relevância axiológica e social, em alguma medida, patente nos textos. Pensamos que o leque de experiências proposto pelos objetivos a que aludimos não se constitui necessariamente como limitativo; de fato, procura abranger um conjunto de

experiências abrangente e que em nada colidem com a promoção de uma educação literária e/ou com a formação de leitores críticos.

O tópico ‘caracterização’, consistindo numa breve explicação/fundamentação das opções tomadas nos diversos domínios, glosa, em alguma medida o enunciado dos objetivos, o que, para além de expectável, mantém a preocupação de explicitar a adoção de uma perspetiva abrangente. Em sentido contrário, porém, destacaremos dois aspetos, cujos indícios relevamos: a restrição canônica e o entendimento de educação literária que pode subjazer ao documento sobre os quais procuraremos refletir de seguida. Um documento como um programa escolar, materializa sempre uma escolha, uma seleção e, naturalmente, uma restrição no plano do cânone literário, neste caso. Essa seleção não será nunca ideologicamente neutra, uma vez que tal se configura como uma impossibilidade. Logo, a determinação de um certo núcleo canônico num documento prescritivo de âmbito nacional não será algo necessariamente estranho.

Ainda assim, sobretudo quando se pretende, no plano da educação literária, uma maior amplitude de possibilidades de escolha, não apenas do como mas também do quê, de modo a que possa haver um maior ajustamento aos interesses dos alunos, num contexto educativo dinâmico em múltiplas dimensões, parece-nos que a afirmação constante deste segmento do programa se constitui, em alguma medida, como um contrassenso, mesmo considerando que está salvaguardada a possibilidade de leituras autônomas, de carácter complementar e com a pertinente inclusão opcional do professor bibliotecário como mais um mediador no processo. O contexto, o percurso dos alunos, a dinâmica do grupo-turma, a dinâmica da relação pedagógica estabelecida poderiam ir além da sugestão normalizadora, sobretudo quando o argumento para tal não deixa de ser falacioso: “a escola, a fim de não reproduzir diferenças socioculturais exteriores, assume um currículo mínimo comum de obras literárias de referência.” (BUESCU; MORAIS; ROCHA; MAGALHÃES, 2015, p. 8).

Por outro lado, esta restrição e este entendimento do núcleo canônico que se configura como ‘mínimo’, muito em linha com a filosofia geral do documento em análise, atinente à ideia de garantia de um ‘essencial’ ou mesmo de um ‘mínimo essencial’, relacionam-se com o próprio conceito de educação literária que podemos entender como emergente no texto. Quando se opta por, nos dois primeiros anos de escolaridade, designar o domínio de ‘Iniciação à Educação Literária’, parte-se do pressuposto de que aquela terá pré-requisitos e de que a educação literária é uma espécie de fusão de uma competência de compreensão informada do texto com a fruição estética e que depende do domínio do código escrito. O conceito de educação literária que defendemos não deve começar nem terminar em consonância com o início e o final do processo de escolarização. Deste modo, a ideia de ‘introdução a’, não deixa de apontar para um entendimento de educação literária que, materializado em conteúdos muito específicos e metas com descritores de desempenho detalhados, é passível de avaliação e, neste contexto, avaliação parece corresponder àquilo que é mensurável, numa perspetiva de avaliação sumativa.

Ao nível do elenco de conteúdos apresentados, no programa referido, para os diversos ciclos do ensino básico, podemos encontrar formulações que apontam para alguma possibilidade de abertura a práticas de índole crítica e para a leitura enquanto fruição. Contudo, o caráter restritivo das formulações apresentadas pela maioria dos enunciados manifesta-se, uma vez que estes estão diretamente ligados à identificação de características tidas como exemplares de determinado gênero textual ou a outro tipo de elementos transversais àquilo que se entende como fulcral no trabalho sobre o texto literário. Em conjugação com os enunciados da mesma natureza materializados nas metas que com eles se articulam, de uma possibilidade de experimentar o texto, transita-se com facilidade para o treino de habilidades avaliáveis, o que, insistimos, corresponderá a mensuráveis. Parece-nos ser igualmente evidente que, à medida que se faz a transição para o 2.º e 3.º ciclo do ensino básico, o que corresponde ao final da

monodocência, se aposta numa discriminação de conteúdos e num conjunto de descritores de desempenho que amplificam os aspetos destacados anteriormente, muito focados na identificação de convenções passíveis de identificar gêneros textuais, de modo a que tal possa ser objeto de avaliação detalhada.

Tomando os recursos estilísticos como exemplo, é discriminado, para cada ano letivo, um conjunto específico de recursos estilísticos, tomando como critério um eventual e discutível aumento gradual da complexidade de alguns deles, como se fosse possível, a priori, determinar uma gradação na abordagem desses recursos estilísticos e como se tal fosse mais relevante do que a emergência dessas realidades, de modo produtivo, no decurso da interação com os textos, nos momentos em que tal ocorresse. Não resulta evidente o porquê de, no 5º ano, se trabalhar apenas a onomatopeia, a enumeração, a personificação e a comparação e, no 6º ano, se abordar a anáfora, a perífrase e a metáfora. Parece que se quer deixar subentendida uma lógica de gradual complexificação dos recursos, mas tal carece de fundamento de qualquer espécie e apenas acaba por potencialmente restringir mais o trabalho sobre um dado texto.

Igualmente discutível seria, num mesmo sentido, o da opção pelo reconhecimento de determinadas características identificativas de um dado texto, de um gênero particular, num nível específico de escolaridade. Sobre o grau de transigência relativamente a estas indicações poderíamos conferir o benefício da dúvida de que, posteriormente, talvez o documento deixasse em aberto que, em determinado nível de escolaridade, se vá além dos conteúdos ou dos descritores de desempenho que lhe estão diretamente associados.

O Ministério faculta um guião de ‘perguntas frequentes’, texto de natureza formalmente não prescritiva, mas que, dado o seu contexto de produção e inserção não pode ser desvalorizado no seu âmbito de atuação. Nesse texto, formalmente periférico, refere-se inequivocamente, como parte da resposta a uma pergunta sobre a obrigatoriedade do trabalho com certos textos no domínio da educação literária, que não se pretende que os alunos

cumpram mais do que os descritores indicados no domínio da educação literária.

Conclusão

No momento conclusivo do presente texto, não queremos deixar de enfatizar que os documentos normativos atualmente em vigor para a disciplina de Português no ensino básico, agora objeto de análise, se revelam restritivos não apenas pelo conteúdo, mas também, e sobretudo, pela forma assumida: as categorias taxonômicas envolvidas, a forma como se relacionam, estrutural e hierarquicamente, são muito relevantes para aquilo que a escola quer construir, bem como para os processos que são validados como passíveis de ser acolhidos no seu seio. É disto exemplo particularmente relevante, sobretudo tendo em consideração o enfoque do nosso texto, a separação dos domínios Leitura e Educação Literária. Mais do que permitir a cada um destes aspetos a assunção de um estatuto destacado, esta opção amplifica a artificialidade no tratamento autónomo destes campos e potencia a estratificação do tipo de trabalho a desenvolver de forma integrada. Tal redundante, na prática, no isolamento, sobretudo para efeitos de avaliação, de aspetos técnicos e contextuais específicos da compreensão de textos literários, com um persistente défice de adesão afetiva, de visão crítica, de envolvimento efetivo com os textos.

Por reconhecermos potencial à já muito usada metáfora da viagem para aquilo que o processo de educação literária pode ser, ousamos tomá-la de novo. Sabemos que a viagem possível nunca seria a viagem desejável. A escola, enquanto instituição, contexto particular no qual a viagem decorre, pela sua própria natureza constitutiva, limitaria sempre, em dimensões e graus variáveis, a possibilidade de percorrer, sem qualquer limite ou restrição, um qualquer universo infinito de percursos, de relações mais ou menos felizes com os lugares e objetos visitados, não visitados e por visitar, os acasos e as determinações da própria viagem. O programa e as metas curriculares, constituindo-se como mapas da viagem, encontram também na

sua natureza constitutiva de documentos prescritivos uma limitação de partida. Mas a restrição que o mapa introduz não é o fato de delimitar o território possível de viagem, mas antes a determinação rígida daquilo que se espera que o viajante encontre, aquilo que é expectável que ele registre, aquilo que não é suposto ser visto em dado momento porque não está previsto assim, os suportes legítimos para efetuar o registro.

Para que, na exploração da metáfora, não deixemos de trazer a evidência daquilo que se espera ser a orientação que a avaliação, um dado entendimento de avaliação e os documentos prescritivos, devidamente conjugados, imprimam ao processo, transcrevemos uma formulação daquilo que nos parece ser a pedra de toque no que se refere à literalidade com que devem ser entendidos e ao(s) constrangimento(s) que, numa matriz claramente comportamentalista, introduzem:

As Metas Curriculares que acompanham este Programa constituem o documento de referência para todos os processos avaliativos, de acordo com o estabelecido nos descritores de desempenho. A classificação resultante da avaliação interna no final de cada período traduzirá, portanto, o nível de consecução dos desempenhos descritos. (BUESCU; MORAIS; ROCHA; MAGALHÃES, 2015, p. 38)

É o mapa detalhado que induz a convicção do rígido itinerário previsto e que, conseqüentemente, impõe a perspectiva do escrutínio constante daquilo que se espera que venha a ficar em algo que, quanto muito, poderá aspirar a álbum de fotografias e outras evidências para memória futura ou, pior, para que alguém verifique se todos respeitaram escrupulosamente o itinerário, se todos mostraram espanto, medo, superação, esperança de uma forma que seja aceitável, no momento esperado, respeitando sempre os limites do mundo conhecido, apenas por ser esse o mundo que é permitido conhecer.

Referências

ARAÚJO, L. A compreensão na leitura: investigação, avaliação e boas práticas. In: AZEVEDO, F. (Org.). *Formar Leitores Das teorias às práticas*. Lisboa: Lidel, 2007. p. 9-18.

ARISTÓTELES. *Poética*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1987.

BALÇA, A.; PIRES, M. N. C. O ensino da leitura literária na escola, em Portugal: do discurso oficial às práticas. *Nuances: estudos sobre Educação*, n. 22, jan./abr. 2012. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/1624/1560>>. Acesso em: 13 abr. 2016.

BUESCU, H. C., MORAIS, J., ROCHA, M. R., MAGALHÃES, V. *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência, 2015.

COSTA, P. L. Algumas notas sobre o discurso oficial para o Português: as Metas Curriculares e a educação literária. *Nuances: estudos sobre Educação*, n. 3, set./dez. 2015. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/3691/3145>>. Acesso em: 06 abr. 2016.

ENCABO, E. Lectura critica. In: MARTOS, E.; CAMPOS, M. (Coord.) *Diccionario de nuevas formas de lectura y escritura*. Madrid: Santillana, 2013. p. 371-372.

MAGALHÃES, M. L. A aprendizagem da leitura. In: AZEVEDO, F. (Org.). *Língua Materna e Literatura Infantil. Elementos Nucleares para Professores do Ensino Básico*. Lisboa: Lidel, 2006. p. 73-92.

MARTINS, G. O. Língua Portuguesa – Ensinar um valor, preservar uma herança. In: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE O ENSINO DO PORTUGUÊS, 2007, Lisboa. *Actas*. Lisboa: Ministério da Educação, 2007. p. 13-18.

MELLO, C. J. A. Entrevista a Teresa Colomer sobre Educación Literaria. *Via Atlântica*, n. 28, dez. 2015. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/100870/107097>>. Acesso em: 12 abr. 2016

MENDOZA FILLOLA, A. *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Málaga: EdicionesAljibe, 2004.

NUÑEZ, G.; COSTA, P. Educación literaria. In: MARTOS, E.; CAMPOS, M. (Coord.) *Diccionario de nuevas formas de lectura y escritura*. Madrid: Santillana, 2013. p.204-205.

NUSSBAUM, M. C. *Cultivating humanity: a classical defense of reform in liberal education*. Harvard: Harvard University Press, 2003.

REIS, C. Apresentação de conferência. In: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE O ENSINO DO PORTUGUÊS, 2007, Lisboa. *Actas*. Lisboa: Ministério da Educação, 2007. p. 7-11.

ROIG-RECHOU, B. Educación literaria e historias literarias. In: DÍAZ, E. C.; SURIS, L. F.; MATO, E. M. (Org.). *A mi dicen quantos amigos hey. Homenaxe ao Professor Xosé Luís Couceiro*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela, 2009. p. 333-342

SOUZA, R. J.; GIROTTO, C.; SILVA, J. Educação literária e formação de leitores: da leitura *em si* para leitura *para si*. *Ensino em Re-Vista*, n. 1, jan./jun. 2012. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/viewFile/14914/8410>. Acesso em: 14 abr. 2016.

VIANA, F. L.; RIBEIRO, I. *Falar, ler e escrever. Propostas integradoras para o jardim de infância*. Carnaxide: Santillana. 2014.

Recebido em junho de 2016.

Aprovado em setembro de 2016.

Um novo final para *O Sofá Estampado*: a formação de alunos-autores

*Elisa Maria Dalla-Bona*¹

*Simone Luciano Vargas*²

*Bianca Lutt e Silva*³

RESUMO

A formação do aluno-autor, no ensino fundamental, é um desafio permanente para os professores. Neste artigo, relata-se uma experiência de escrita de natureza literária por alunos, com idade entre 12 e 16 anos, de uma escola pública situada na região metropolitana de Curitiba, extremamente reticentes para se lançarem na escrita. A estratégia adotada pela professora de Língua Portuguesa para encorajá-los foi ler o primeiro capítulo do livro *O Sofá Estampado*, de Lygia Bojunga. No entanto, a última frase não foi revelada, o que criou um suspense sobre o seu desfecho, fator motivante para os alunos, aos quais coube escrever a continuidade da história. A produção escrita desses alunos-autores foi analisada considerando aspectos como: personagens, verossimilhança, intertextualidade, ponto de vista, figuras de linguagem, coesão, coerência, enredo e sequência. Conclui-se que as estratégias adotadas pela professora propiciaram o desenvolvimento da autonomia do aluno-autor, da sua capacidade de estabelecer relações do texto literário com seu mundo, formular suas próprias ideias, adquirir confiança e ser criativo, enfim, assumir um papel ativo nas atividades de escrita.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura Infanto-juvenil. Escrita Literária. Ensino Fundamental.

¹Doutora em Educação. Professora do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná. Brasil. E-mail: elisabona2@gmail.com.

²Mestranda em Letras pela Universidade Federal do Paraná. Especialista em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Brasil. E-mail: simonevargas@gmail.com.

³Pedagoga pela Universidade Federal do Paraná. Brasil. E-mail: bianca.lutt@hotmail.com.

A new ending for O Sofá Estampado (The Printed Sofa): formation of student-authors

ABSTRACT

Forming student-authors in elementary school is an ongoing challenge to teachers. We report an experience of literary writing by students aged from 12 to 16 years old, who were extremely resistant to writing at a public school in the metropolitan area of Curitiba, Brazil. The Portuguese language teacher encouraged students by reading chapter one from Lygia Bojunga's book, *O Sofá Estampado (The Printed Sofa)*. The last sentence was not revealed, creating a thrilling aura for its conclusion, stimulating students to continue the story. The written text of these student-authors was analyzed considering characters, figures of speech, verisimilitude, intertextuality, point of view, cohesion, coherence, plot and sequence. It is concluded that the strategies adopted by the teacher induced the development of an autonomous student-author, capable of establishing relations between the text and the real world, constructing one's own ideas, acquiring confidence and being creative. These students acquired an active role in written activities.

KEYWORDS: Juvenile literature. Literary writing. Elementary school.

Introdução

Este artigo relata parte de um trabalho de pesquisa sobre a formação do aluno-autor, desenvolvido em uma escola estadual da região metropolitana de Curitiba, em turmas do 7º ano, com idade entre 12 e 16 anos. A investigação teve início em 2013, sendo que a atividade aqui relatada ocorreu no segundo semestre de 2014.

Durante o processo investigativo, verificou-se a dificuldade dos alunos com a leitura literária. Para superá-la, uma série de atividades foram propostas, as quais obtiveram um razoável sucesso. Entretanto, quando se

tratava da escrita de um texto, mesmo de pequena extensão, evidenciava-se o pouco interesse e as limitações dos alunos.

Com base nessas constatações, adotaram-se estratégias com potencial de envolver os alunos na escrita literária. Uma delas diz respeito ao livro *O Sofá Estampado*, de Lygia Bojunga, que foi escolhido por permitir forte identificação dos jovens leitores, porque mostra situações típicas da adolescência, como paixão platônica, vaidade, TV como principal passatempo e vigilância de adultos. Tudo isso dentro de casa, que é um espaço onde a maioria dos adolescentes fica grande parte do tempo.

Escola, atores e percurso metodológico da pesquisa

O Colégio Estadual João Gueno se localiza no município de Colombo, cerca de 17 quilômetros da capital paranaense, com aproximadamente 440 alunos que, segundo o projeto pedagógico da escola, são de nível socioeconômico médio-baixo. Dentre as suas 12 turmas, há duas de 7º ano, nas quais foi desenvolvido o trabalho ora relatado.

Esses alunos, quando avaliados, em 2013, pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná (SAEP), apresentaram um nível baixo de leitura: 62% dos alunos da escola não atingiram um nível adequado, sendo que 15,9% ficaram abaixo do nível básico, 46% foram classificados como nível básico, 34,9% como nível adequado e 3,2% com nível avançado. Conseqüentemente, eles também apresentaram problemas na escrita. Quando lhes era solicitado que escrevessem pequenas frases, cometiam muitos erros gramaticais e eram extremamente sintéticos ao se expressar. Nas aulas de Língua Portuguesa, quando sugerida a escrita literária, era marcante a falta de criatividade dos alunos, bem como o seu desconhecimento da arquitetura ou o modo de construção dos textos literários.

Diante da situação apresentada, a professora de Língua Portuguesa da escola teve a iniciativa de buscar apoio na Universidade Federal do

Paraná (UFPR). Desse modo, constituiu-se um grupo de pesquisa para atender a essa demanda. Logo nos primeiros contatos com a escola, foi possível perceber o potencial para o desenvolvimento de uma pesquisa de natureza etnográfica (ANDRÉ, 1995), a qual permitiria mergulhar em uma realidade para a compreensão do que se passa no seu cotidiano.

De acordo com a etnografia, o contato com o campo de pesquisa foi direto e com uma longa duração: iniciado em fevereiro de 2013 e ainda em vigor. A professora da escola teve um papel de destaque como investigadora, coletando dados, fazendo anotações em campo e, posteriormente, compartilhando o seu cotidiano ao fazer uma descrição minuciosa para o grupo de pesquisa, o que Moreira (2002) define como “relato etnográfico”.

A professora/pesquisadora e a bolsista de iniciação científica tiveram um papel central na produção dos dados etnográficos, na medida em que faziam a observação do participante e registravam as principais ocorrências, compilavam os textos produzidos pelos alunos e se reportavam ao grupo de pesquisa com essas informações. O grupo se debruçava sobre as ocorrências, replanejava as ações e analisava os textos dos alunos.

Adotou-se um plano de trabalho aberto e flexível (ANDRÉ, 1995) em que os focos de investigação foram constantemente revistos, as técnicas reavaliadas, os instrumentos reformulados e os fundamentos teóricos aprofundados. A ênfase incidu sobre o processo, a o que estava acontecendo, e não ao produto. Sendo assim, o olhar da investigação se concentrou nos detalhes de uma prática pedagógica singular e para a compreensão do modo como ela evoluiu. Concomitantemente, agiu-se sobre o campo pesquisado, modificando-o e construindo as respostas para o problema de pesquisa formulado ou para a formação do aluno-autor.

A atividade

O livro *O Sofá Estampado* conta a história de um tatu tímido, chamado Vitor, e de uma gata que gosta de ver televisão, chamada Dalva, ambos passam os dias no sofá estampado em frente à TV. O tatu quer atrair a

atenção da gata para si, mas ela somente presta atenção à programação da TV. Na obra, está presente o realismo fantástico, porque o tatu e a gata apresentam comportamentos, emoções e atitudes humanas, como participar de um concurso para ver quem fica mais tempo diante da TV, viajar em busca de aventura e conhecimento e participar de programas de televisão. A dificuldade de se relacionar com os outros, o autoisolamento, a timidez excessiva e o medo são temas tratados na obra. Pelo fragmento, pode-se conhecer o tom da narrativa e como o texto induz o leitor a crer que os personagens Dalva e Vitor são adolescentes:

E aí passaram um tempão sem falar. A Dona-da-casa às vezes espia da porta pra ver se os dois estão vendo tevê. Estão. Ela vai embora. Mas não estão. Quer dizer, a Dalva está, o Vitor, não: ele não tira o olho da Dalva, mas ela nem repara: o olho grudado na televisão. (BOJUNGA, 1997, p. 9-11)

A estratégia da professora foi distribuir para cada aluno a fotocópia do primeiro capítulo do livro excluindo a última frase, com o intuito de omitir a informação de que os personagens são animais. O objetivo, ao sonegar essa informação, foi instigar a imaginação dos alunos, que deveriam dar continuidade à história.

A mediação inicial foi a leitura em voz alta do capítulo, seguida de leitura individual e após a interpretação oral coletiva, em que a professora fazia perguntas que davam ênfase a diversos aspectos do texto de Bojunga, como: recursos linguísticos, caracterização dos personagens (Dalva sabia que era linda; quem seria a Dona-da-casa?), situações (você dialogaria de maneira tão fria e breve com o teu namorado? Por que Vitor não tirava os olhos de Dalva? E Dalva da televisão?) e ambiente (qual o motivo da descrição detalhada do sofá?) para a construção de efeitos de sentido do texto.

Grande parte dos alunos teve dificuldade em criar hipóteses interpretativas, embora alguns tenham se arriscado a responder, ainda que timidamente. Entretanto, a professora usou como estratégia não dar as respostas prontas para instigar a imaginação e estimular a percepção dos recursos linguísticos presentes no texto. Criou-se uma expectativa e curiosidade sobre o enredo capaz de motivá-los a se lançarem na escrita. A todo o momento, perguntavam sobre a história original e se tinham “acertado” na sua criação, o que mostra um condicionamento escolar a dar a resposta certa, mesmo sendo essa situação um convite à criação ficcional.

Na mesma aula, iniciaram a escrita da continuidade da história. Os que terminavam a atividade traziam-na para a professora, que os instigava sobre as eventuais incoerências do texto e os problemas gramaticais. A reescrita se iniciava imediatamente após essa intervenção e foi concluída nas aulas seguintes. Alguns alunos, que demonstraram mais dificuldades quanto à percepção e ao uso de recursos linguísticos na leitura e escrita do texto, completaram a produção textual na biblioteca, com o auxílio de uma bolsista do grupo de pesquisa. A duração total da atividade foi de aproximadamente três aulas.

Após todos terem entregado o texto definitivo, a professora leu a frase que tinha sido omitida inicialmente: “O Vítor é um Tatu e a Dalva é uma gata angorá.” (BOJUNGA, 1997, p. 9-11). A reação dos alunos foi de indignação, raiva e frustração porque eles haviam criado algo muito diferente do texto original, o que mostra o forte envolvimento emocional que tiveram com a história. Eles acharam decepcionante o fato dos personagens serem animais, inclusive os desmotivando inicialmente a conhecer o restante da obra. Porém, com a leitura da continuidade da história pela professora, eles se acalmaram e se mostraram curiosos para ouvir a versão original.

A arquitetura dos textos literários

Dos textos produzidos pelos alunos-autores, 25 foram selecionados para análise por se destacarem no seu modo de construção, o que Poslaniec e Houyel (2000) chamam de “arquitetura do texto literário”. Os aspectos mais marcantes dessa arquitetura que foram analisados são: personagem, verossimilhança, intertextualidade, ponto de vista, figuras de linguagem, coesão, coerência, enredo e sequência.

Personagem

O personagem é um dos elementos mais importantes no texto literário, porque por meio dele se organizam as histórias, ocorrem as ações e, principalmente, os leitores se identificam. Para Reuter (2014, p. 4.) “toda história é história de personagens”.

É importante que o aluno-autor conheça como, geralmente, são classificados os personagens. Giasson (2000) cita três categorias: personagem principal (é o protagonista e pode se tratar de um ser humano, de um animal ou mesmo de um objeto); personagem secundário (chamado de “auxiliar” ou de “oponente”); personagem acessório (situa-se nos bastidores da história e desempenha um papel pontual). Todos são importantes para a narrativa, pois pertencem a um sistema em que cada um se compreende nas relações com os outros.

Poslaniec e Houyel (2000) afirmam que, primeiramente, o aluno-autor deve entender que o personagem não é uma pessoa, mas deve dar a ilusão de ser. É fundamental que o leitor seja conduzido a acreditar na existência do personagem, sinta empatia, enfim, seja envolvido pela narrativa. Para criar um personagem, o aluno-autor deve inventar a sua biografia e criar uma coerência entre os diversos elementos que o caracterizam: suas emoções, sentimentos dominantes, sensações mais frequentes, gostos, vestimentas, lazer, profissão, histórias de amor, tristezas, desesperos etc.

A descrição dos personagens pode variar, conforme a sua importância ou relevância. Giasson (2000) trata de três possibilidades: uma descrição detalhada

que dá ao leitor a impressão de conhecê-lo bem; a esboçada, que seria mais superficial; e a estereotipada, que atribui fortemente ao personagem as características de uma classe.

Verossimilhança

O texto literário é ficcional e está baseado na imaginação do seu autor. Esse autor pode inventar tudo o que sua criatividade permitir e também pode criar com base em dados reais. Nesse sentido, a verossimilhança é um aliado do autor para provocar efeitos, porque o leitor é atraído de tal maneira que tenha a sensação de que aquilo realmente aconteceu, “quando houver algo ilógico ou irracional, a realidade fingida deve ser de modo tal que assim poderia ser naquelas circunstâncias” (ATAÍDE, 1974, p. 26).

Para provocar o efeito da verossimilhança, o aluno-autor pode recorrer a algumas técnicas, como as sugeridas por Foucault et alli (1993): em vez de apresentar resumidamente um acontecimento, ele deve fazê-lo detalhadamente, como descrever ambientes e atitudes dos personagens. Os autores sugerem ainda que recorrer à documentação, como mapas, cartas etc., provocam interessantes efeitos de verossimilhança.

Reuter (2014) afirma que a verossimilhança repousa, em sua maior parte, na construção de personagens como pessoas “normalmente possíveis” (e não heroicas). Também na descrição das situações que vivenciam e fazem parte do cotidiano, como a referência a questões da atualidade – tecnologia, eventos históricos etc. –, além da impressão de previsibilidade, ou seja, na antecipação pelo leitor de acontecimentos futuros.

Intertextualidade

Conceitualmente, a intertextualidade pode ser entendida como a “relação de co-presença entre dois ou vários textos”, que se concretiza, mais frequentemente, pela ‘presença efetiva de um texto em outro’” (GENETTE *apud* REUTER, 2014, p. 168). Nesse sentido, é importante considerar o que

dizem Poslaniec e Houyel (2000), ao afirmarem que a literatura é um vasto conjunto solidário em que cada obra se relaciona com as outras.

As referências intertextuais são dependentes do que Reuter (2014) chama de cultura do leitor ou repertório, que o instrumentaliza para identificar os intertextos e se divertir com eles ao identificá-los referenciados de forma explícita ou implícita em outro texto.

No começo da escolaridade, é comum predominar a reprodução na escrita daquilo que se leu ou viveu, quase como uma simples cópia. Segundo Lecuyer (1992), não se trata de plágio, pois os textos dos autores servem como referência para a criação, em um processo de construção e de desconstrução.

Ponto de vista ou foco narrativo

O ponto de vista, ou foco narrativo, é o primeiro elemento a ser identificado na narrativa, pois cria “no leitor ou ouvinte ‘a ilusão’, para estimular a sua imaginação, para ajudá-lo a figurar mentalmente o ocorrido.” (DEFINA, 1975, p. 32). Nos textos dos alunos-autores, atrelados ao texto de Bojunga, o narrador está em terceira pessoa e é do tipo observador.

Se o narrador não atua como personagem na narrativa, mas “assume o papel de um deus que tudo sabe, capaz de analisar as ações e os pensamentos de suas criaturas” (DEFINA, 1975, p. 32), então, estamos diante de um narrador onisciente. Esse narrador é identificado pela terceira pessoa e, segundo Friedman (2002), pode ser neutro (apresenta as ações, sem fazer nenhum tipo de juízo de valor sobre as personagens e suas ações) ou seletivo (assume a consciência de um ou mais personagens, trazendo seus pensamentos e opiniões ao conhecimento do leitor). Ainda segundo Defina (1975, p. 32), há o narrador observador, “que observa o objetivável, o mundo físico em que se movem seus personagens; ouve-os e escuta; vê-os atuar,

contudo não pode antecipar o que se passa por suas mentes; não pode seguir o fluxo de seus psiquismos”.

Figuras de linguagem

As figuras de linguagem, também conhecidas por figuras de estilo, permitem que os sentidos convencionados de palavras ou expressões sejam modificados, ampliando as possibilidades expressivas. No que se refere ao exercício com *O Sofá Estampado*, verificamos a presença de três tipos: ironia, sinestesia e comparação.

A ironia, segundo Kayser (1985), produz-se com base na ambiguidade e no contraditório dos significados com o auxílio do contexto. A ironia não está em uma palavra do texto, mas na situação comunicativa. Na linguagem escrita, a formulação do efeito irônico exige mais do autor, principalmente, porque é necessário que o leitor reconheça a ironia presente na situação. Na maioria das vezes, a finalidade da ironia nos textos é provocar o riso ou fazer uma crítica.

A sinestesia tem íntima relação com os cinco sentidos, pois o autor, para expressar suas impressões por meio da linguagem, combina termos que fazem referência às sensações olfativas, visuais, auditivas, palatais e do tato. Expressões como “perfume doce” e “voz macia” são exemplos de sinestesia.

A comparação, ou símile, ocorre quando aproximamos palavras ou expressões por sua similaridade de sentidos, ligadas pelos conectivos “como”, “tal como”, “igual a” etc., fazendo com que a comparação seja explícita. O ditado popular “tal pai, tal filho” é um exemplo de comparação.

Coesão

A conexão existente entre os enunciados de um texto permite que o leitor não se perca na leitura. A essa conexão interna se dá o nome de “coesão” (FIORIN; SAVIOLI, 2003). O uso apropriado de alguns

organizadores textuais, que interligam um enunciado a outro de forma que o leitor consiga produzir sentidos, pode indicar se o texto está bem construído ou não.

Uma das formas mais conhecidas de coesão é a referenciação. Trata-se de algumas estratégias para não repetirmos termos, por exemplo, fazer uso de pronomes ou de sinônimos para retomar um termo já mencionado. Em relação aos textos dos alunos, alguns apresentaram deficiência na retomada do referente, repetindo o mesmo termo várias vezes, o que torna a leitura cansativa.

Coerência

Segundo Koch e Elias (2011), não basta ter um texto bem escrito gramaticalmente para que ele seja coerente. A coerência se dá no processo da leitura, com base em elementos textuais e extratextuais que permitem ao texto ter sentido para o leitor e, assim, ser coerente ou não. Nesse sentido, o conhecimento de mundo partilhado entre o leitor e o autor auxiliam no entendimento do texto, por isso, “é preciso que o leitor ative conhecimentos previamente constituídos e armazenados na memória” (KOCH; ELIAS, 2011, p. 187).

Para que um texto seja coerente em suas ideias, ele não deve conter nenhum tipo de contradição. Dessa forma, nos textos dos alunos, não pode haver nenhum tipo de incoerência em relação aos eventos e às ações dos personagens. No entanto, o fato de em determinado trecho haver uma contradição não invalida o texto todo.

Enredo

O enredo é a estrutura que sustenta a história, podendo assumir um tom trágico, dramático ou cômico (DEFINA, 1975). Não basta uma sequência ordenada para compor o enredo, ele é uma ação completa com início, meio e fim.

“O enredo clássico típico desenvolve-se conforme o seguinte esquema estrutural: apresentação ou exposição; involução ou complicação; clímax;

solução, conclusão ou desenlace.” (CASTAGNINO, 1971, p. 756). A exposição acontece quando os personagens e ambientes são apresentados ao leitor, o que pode ocorrer logo no início ou ao longo da narrativa. A complicação é um conflito, geralmente entre o protagonista e o antagonista, que causa perturbações na vida dos personagens. O clímax é o momento próximo de se encontrar uma solução, é o instante de maior suspense e tensão da narrativa. O desenlace ocorre quando as soluções são apresentadas e a história chega ao final, comumente com os mistérios revelados.

Castagnino (1971) ressalta ainda que é possível coexistirem vários enredos dentro de uma mesma história, sendo eles de natureza secundária ou não. Nos textos analisados, percebemos que a lógica “clássica” de desenvolvimento do enredo foi mantida e a grande maioria optou por utilizar o tom cômico em suas criações.

Sequência

Um texto literário pode conter diferentes tipos de sequência: narrativa, descritiva, explicativa, argumentativa, injuntiva e dialogal. A ordem em que essas sequências aparecem no texto pode gerar diferentes efeitos de sentido no leitor e essa alternância constitui uma forma de prender a atenção, dando ou retardando informações, difundindo saberes e dispondo indícios sobre o desfecho.

Reuter (2002) afirma que as várias sequências dentro da narrativa contribuem para a interpretação do leitor, guiando sua percepção, gerando diferentes atmosferas, instigando sentidos estéticos e até gerando cumplicidade do leitor com o narrador.

Nos textos dos alunos-autores, as sequências mais utilizadas são a narrativa e a dialogal. Por meio delas, é possível fazer o leitor ver ou sentir algo, acelerar o ritmo da história e gerar efeitos de surpresa.

Análise dos textos dos alunos-autores

Com base nesses aspectos, observou-se nos textos dos alunos-autores a predominância das seguintes limitações: criação de situações isoladas que fragmentam o texto e não apresentam resolução; escritas repetitivas, sem sair da situação inicial proposta baseada no livro *O Sofá Estampado*; falta de clímax ou elemento surpresa; papel estereotipado da mulher (faxina, supermercado, cuidadora da casa e dos filhos); conflitos insignificantes com soluções abruptas; falta de criatividade e predominância do discurso direto, quase sem a presença de um narrador, com diálogos pobres e repetitivos que não cumprem o seu papel de trazer dinamicidade ao texto. Observou-se ainda a presença do final feliz, o que pode denotar imaturidade do leitor, ainda apegado a soluções simplistas e previsíveis, com uma formação pobre de referências literárias diferenciadas. Seguem alguns exemplos dessas limitações:

No texto do aluno MI⁴, observa-se o uso excessivo da conjunção aditiva “e” para separar orações simples:

E o Vitor sai triste e quase chorando e a Dalva sai correndo atras e fala: - Espera amor! Me desculpa! (...)

E o Vitor não aguentou ficar sem falar com ela e ele foi até a casa dela e ela não estava, ela tava no shopping e o vitor achou que ela não queria mais ele... ⁵

Nota-se a presença de organizadores textuais continuadores típicos da fala, mas se tratando de um aluno do 7º ano, esse tipo de limitação já deveria ter sido superada e substituída por sinais de pontuação, como a vírgula e o ponto final. Também se verifica no texto problemas de coesão referencial em razão do uso excessivo dos pronomes pessoais ela/ele/dela, que poderiam ser suprimidos ou substituídos.

⁴ Optou-se por se referir ao nome dos alunos por meio das iniciais para preservar as suas identidades.

⁵ Os trechos dos textos dos alunos estão transcritos conforme o original, sem correção gramatical.

Quanto a esse desfecho, é interessante, por um lado, a quebra do estigma do final feliz. Por outro, o uso de reticências pode significar que faltou ao aluno-autor imaginação, repertório e argumentação para dar continuidade à história.

O aluno LF utilizou desnecessariamente, por três vezes, o organizador textual “então”, fato que torna o texto cansativo e mostra falta de domínio do uso da linguagem escrita:

Então Vitor resolve (...). Então finalmente Dalva sai (...). Então eles terminam de comer (...). A mesma limitação aparece no texto do aluno KD: “Então Dalva percebe que Vitor está olhando para ela fixamente (...). Então Dalva olha para a TV de novo, o Vitor pergunta: (...) Então o que você acha de nois sairmos? (...) Então Vitor fica todo feliz!

O aluno MP começou sua história de forma original, criando para o leitor uma imagem do comportamento do personagem: “Vitor ainda acha que tem esperança e continua com os olhos focados em Dalva por um momento”. Contudo, na sequência da narrativa, o que se lê são clichês de um adulto repressor, situações cotidianas em casa e provavelmente autorreferenciadas, sem um elemento complicador que possa provocar o leitor. Além disso, apresenta uma incoerência nas atitudes do personagem Vitor, que quando finalmente consegue a tão esperada atenção de Dalva, sai para a cozinha.

O texto de BM tem as mesmas limitações dos de MP – situações cotidianas e sem um elemento complicador. Incoerentemente e de forma abrupta, Dalva resolve contemplar o jardim, o que quebra uma possível relação de empatia do leitor com a personagem, que se transforma em “boazinha”, afirmando gostar de estudar e de contemplar a natureza, sem que novos acontecimentos justifiquem tal mudança de comportamento, desconstruindo a personagem Dalva, tornando-a inverossímil. Vitor também deixa de existir aos olhos do leitor e perde sua empatia, porque ele – que

inicialmente a contrariava, era mais incisivo e tentava se impor –, sem qualquer justificativa, rende-se à Dalva ao se deparar com a sua doçura inesperada.

Não obstante às limitações observadas, há aspectos positivos na criação de vários alunos-autores, que serão destacados na sequência.

O aluno RP produziu um texto pouco atraente, sem clímax, sem conseguir sair da situação inicial proposta e não deu um encaminhamento instigante para a narrativa. Entretanto, estabeleceu uma aproximação com o leitor por meio da utilização de comentários do narrador, como se observa nos destaques em negrito do excerto:

- Vamos passear? – disse Vitor reunindo toda coragem possível.
- Hã? – foi tudo o que Dalva disse.
- Eu disse vamos passear? – disse novamente Vitor, agora tão vermelho quanto um pimentão (...)
- Pode ser – disse Dalva, ainda um tanto desatenta...

A voz narrativa pode tratar os fatos com certo distanciamento ou pode tomar partido e tentar convencer o leitor. No trecho citado, o aluno introduz um narrador onisciente que intensifica explicitamente os sentimentos.

A intertextualidade com a obra *A Culpa é das Estrelas* é notada no texto de ET. Ele utilizou o mesmo recurso linguístico utilizado no livro: “– Okay? – Okay. – Okay.”, assim como coincide o apelido “Gus” para os personagens que fazem par romântico com as protagonistas.

A descrição detalhada de situações vividas pelos personagens cria condições que permitem ao leitor acreditar na existência deles, como no caso do texto de BM, que deu intensidade a Dalva. As características dos personagens extrapolam criativamente as do texto de referência, que descreve Dalva como vaidosa e egocêntrica, acrescentando à personagem a ironia, já que Dalva não atende ao pedido do adulto e ainda o satiriza: “(...) Comportem-se garotos! – diz a dona-da-casa. – Garotos?! – resmunga

Dalva”; a arrogância, pois responde de forma ríspida a Vitor, que ao retirar o controle remoto das mãos de Dalva e desligar a TV, escuta: “– Ei, ta pensando o que? Não viu que eu já estava levantando!!!”; e a grosseria, ao receber um elogio de Vitor: “Nossa, você é única – se emociona o Vitor. – Eu sei, não precisa dizer!”.

Ainda no texto de BM, há um elemento diferencial ao quebrar a premissa social da autoridade do adulto, em que a Dona-da-casa pede para Dalva comprar um suco e ela se nega porque é hora da novela. O adulto acata passivamente essa atitude e sai para fazer a compra.

O aluno ET utilizou os recursos da coesão textual para criar lacunas na fala de Vitor: “– Faz tempo que eu queria te falar, mas você não para de olhar pra televisão, aí fica meio difícil de dizer que... Dalva parou de assistir e pensou: ‘Uhul, ele finalmente vai me pedir em casamento’”. Nota-se a importância do uso das reticências, pois, nesse caso, elas criam expectativa tanto para a personagem Dalva quanto para o leitor. A revelação inesperada é a de que ele teria sido pago para namorá-la e para que ela saísse da frente da TV, mas é surpreendido ao apaixonar-se e, por isso, não quer largá-la.

Além da retomada de elementos presentes na narrativa de Bojunga, como a descrição do ambiente onde está o sofá, o decorrer de situações que dão consistência aos personagens também é notado no texto de ET: após a revelação de que Vitor foi pago para namorar Dalva, ela se revolta e termina o namoro de forma violenta, jogando um vaso na parede e o controle da TV no espelho. Diante dessa atitude, Vitor se revela violento, transformando Joana – Dona-da-casa, tia da protagonista –, em sua refém para ameaçar Dalva. Em socorro à ameaçada, introduziu-se um novo personagem, Augusto. Ele entra na casa e luta com Vitor, que tropeça no portão e cai na calçada. Augusto aproveita o momento e fecha o portão. Então, entra na casa para acalmar as mulheres, sendo apresentado pelo narrador como o melhor amigo, vizinho e apaixonado por Dalva. O aluno-autor, sutilmente, mostra o ardil do personagem Augusto quando não explicita se ele bateu ou foi violento, aproveitando-se do momento em que Vitor está caído para

entrar na casa, sozinho. De forma oportunista, já que o namorado de Dalva se mostra violento, ele se declara apaixonado há muito tempo: “Dalva, eu sei que não é o momento, mas eu estou apaixonado por você”. O aluno ET, então, caracteriza uma passagem longa de tempo e a continuidade do namoro entre Dalva e Augusto, até o dia em que eles reencontram Vitor, que passa de moto e atira neles. O casal não é atingido, mas Vitor bate a moto e morre. Como desfecho da narrativa, eles se casam, constituem família e vão morar ao lado de Joana (a Dona-da-casa). Vitor se mantém violento, Augusto se mantém “mocinho”.

Há menção, ainda no texto de ET, a um jardineiro que se casa com Joana. Esse fato remete à cena do início da narrativa, aparentemente sem função, ao descrever um jardim florido, que sendo retomada ao final assegura a coerência textual.

No texto de AN, observa-se a sinestesia como recurso expressivo de linguagem ao situar, logo no primeiro parágrafo, o que cada personagem está fazendo: Vitor não tira o olho de Dalva que, por sua vez, não tira o olho da TV, enquanto a Dona-da-casa prepara um bolo cheiroso. A menção ao bolo, que não consta na história, é um elemento criativo que gera um efeito complementar e diferenciado do texto original. O aluno-autor usa de recursos para envolver o leitor pelas sensações olfativas do “cheirinho maravilhoso” do bolo, recriando um ambiente que não é explicado, mas capaz de fazer o leitor se inserir na cena vivida pelos personagens, com potencial inclusive de despertar sensações, remetendo o leitor a vivências de situações familiares afetivas. Esses sentimentos criam uma atmosfera para introduzir a narrativa, que é retomada ao final e assegura a coerência textual: “(...) sua tia que até lhe ensinou a fazer aquele delicioso bolo de fubá de cheirinho gostoso”.

Ao fazer a relação com questões da atualidade, observou-se que os alunos-autores provocam um efeito de atualização do texto, concomitantemente ao efeito de verossimilhança. Por exemplo, AN, em vez de expor uma alternativa mais simples como a Dona-da-casa desligar a TV

para que Dalva dê atenção a Vitor, optou por uma contextualização mais próxima do cotidiano dos adolescentes de hoje, pelo cancelamento da TV a cabo como uma solução para afastar Dalva da frente do aparelho. Outra atualização desse texto é a menção ao Facebook como uma segunda alternativa de lazer, na qual Dalva encontra respostas para seus conflitos por meio de um grupo, “Atormentados pela TV”. Para provocar o efeito da verossimilhança, o aluno-autor citou um nome criativo para um grupo da rede social que não existe no mundo real.

Outros elementos de atualização estão presentes no texto de EF: a Dona-da-casa havia desligado o disjuntor de luz, o que provoca a saída de Dalva e Vitor para o jardim, criando nele a expectativa de ter a atenção de sua namorada, o que não se confirma: “Mas ele estava enganado, quando olha para o lado perdeu a esperança a Dalva já tinha uma ocupação bem pior que a TV. O maldito ‘celular’”.

A contextualização da época também apareceu em alguns textos como uma referência às notícias midiáticas. Por exemplo, no texto do aluno-autor JS: “(...) tinham morrido, por mais um motorista irresponsável que dirigia alcoolizado. Esse foi um dos vários acidentes no trânsito por alcoolismo!”. Essa temática tem sido muito presente na mídia em geral e também pode significar que o aluno-autor encontrou uma forma de se autorreferenciar, extravasando uma experiência trágica relacionada à sua vida pessoal.

Essa atualização é observada no texto de ET, já que no momento de produção, a imprensa noticiou a morte de um casal de idosos nas mesmas condições descritas na narrativa: “Dalva e Gus morreram aos 80 anos com tataranetos. Eles morreram juntos dormindo de mãos dadas”. O aluno-autor ainda aproveita essa situação fazendo uma alusão ao texto de Lygia Bojunga, ao falar sobre o sofá e a sala que foi redecorada por Dalva, na frase final: “O Sofá ficou de herança para as novas gerações”. Nota-se, ao grafar a palavra “Sofá” com letra maiúscula, a utilização de recurso enfático a um elemento essencial na obra de referência.

O aluno GC fez uso de recursos expressivos da linguagem, como a ironia, uma sofisticação que torna o texto interessante ao leitor: “(...) de tardezinha Vitor foi embora: – tchau. – tchau. **Era um diálogo contagiante.** Isso se repetia todo dia, toda semana, era impossível Dalva sair de frente a TV. Vitor um dia se cançou e não foi mais na casa de Dalva” (grifo nosso). Essa ironia inicial propõe o desenvolvimento da narrativa e um desfecho: Vitor não retorna e Dalva para de assistir TV. Na frase de desfecho: “O sofá, bem o sofá foi jogado fora (...)”, nota-se a utilização de recursos criativos, como o humor, o diálogo com o leitor e a coerência – jogar fora o sofá que perdeu a importância com o rompimento de Dalva e Vitor.

No que se refere à elaboração da sequência narrativa, observou-se a inclusão de uma complicação ou elemento-surpresa no texto de JS ao descrever a ocorrência de um acidente, que provocou a morte de dois personagens (Dalva e Vitor) e o desfecho com a informação de que Dalva estava grávida, o que surpreende e instiga o leitor.

No texto do aluno KD, predomina a sequência dialogal, que nesse caso confere graça e dinamicidade à narrativa: “– O que você está olhando? – você é tão bonita que eu não me canso de olhar! – Eu sei obrigada. – Mas mesmo assim eu gostaria de lembrar. (...) – Porque você não dá atenção para mim? – Porque esse programa é inédito”.

O aluno-autor CS colocou um elemento desestabilizador, uma complicação, que não foi causado pelas ações dos personagens, tornando o texto interessante: a luz acaba. O aluno EF também usa a falta de luz como elemento complicador e introduz uma atmosfera insinuando uma possível cena romântica no escuro: “A Dona-da-casa ouve barulhos em cima do sofá, mais que depressa pegou uma lanterna e foi correndo até a sala. Ela vê o Vitor agarrado com a Dalva...”. A possibilidade de ocorrer um conflito entre o casal e a Dona-da-casa não se confirma, provocando uma interessante quebra de expectativa que gera um efeito intencional de humor. Vitor estava agarrado a Dalva, mas por medo do escuro:

Dalva empurra o Vitor e disse: – sai prá lá seu froucho, nunca vi homem tão medroso. Vitor fica tão envergonhado que pede desculpas e vai embora chorando por perder a Dalva. Mas a dona-da-casa aconselha a Dalva a voltar com o Vitor.

Dalva vai atrás dele e o encontra no meio fio, acabando-se em lágrimas. Esse aluno-autor faz transgressões de papéis sociais que divertem o leitor, por um lado, trazendo o estereótipo, em geral, ligado à figura feminina (chorar, ter medo de escuro) para o personagem masculino; e, por outro, trazendo o estereótipo ligado à figura masculina para a personagem feminina, com a firmeza com que Dalva critica Vitor.

No texto criado por KS, há uma transgressão do papel do adulto, que nesse caso não é repressor, provocando uma interessante quebra de expectativa: “A dona-da-casa achou melhor deixar Dalva e Vitor sozinhos para que eles ficassem mais a vontade. (...) voltou e encontrou os dois abraçados, sorriu e disse: – Meu Deus, eles formam um casal tão lindo!”. O mesmo ocorre no texto de EF, quando a dona-da-casa sai para deixar o casal a sós.

Feitas essas análises, pode-se concluir que, para esses alunos, a preocupação principal não se restringiu às questões gramaticais, mas à construção de textos de natureza literária. Os alunos-autores trabalharam para completar uma parte do texto, sem perder de vista a necessidade de preservar a sua literariedade, enfim, suas obscuridades, ambivalências e ambiguidades.

Conclusão

Um aspecto fundamental para o envolvimento dos alunos com a atividade foi a escolha do livro *O Sofá Estampado*, o que possibilitou a sua identificação com as situações vividas pelos personagens. Há várias maneiras de selecionar as obras literárias que serão trabalhadas em sala de

aula: alguns professores optam pelos cânones, pois, mesmo que os considerem inadequados para a escola ou faixa etária, sentem-se incapazes de questionar os grandes autores. A outra possibilidade foi a escolhida pela professora, que optou por uma obra contemporânea, de linguagem acessível aos seus alunos e tema próprio do seu universo, portanto, com maior potencial de aproximar leitores em formação. Essa forma tem sido eficiente para envolver até os alunos mais avessos à leitura, pois a torna democrática dentro da escola, já que reflete os princípios da sociedade em que está inserida (COSSON, 2006).

Destaca-se dessa experiência o fato de a ênfase não ter sido colocada em exercícios gramaticais e questionários simplistas e empobrecidos, que não exploram as potencialidades de utilização criativa da língua e a natureza simbólica do texto (SOUZA; AZEVEDO, 2005). A estratégia de omissão da frase final do primeiro capítulo do livro gerou uma expectativa dos alunos sobre os personagens; pois, à medida que eram caracterizados com atitudes humanas, os alunos eram levados a crer que se tratavam de adolescentes enamorados. Dessa forma, o trabalho foi direcionado para o preenchimento dos brancos do texto, o estabelecimento de relações, a busca da literariedade, dos recursos de expressão, do uso estético da linguagem (SOARES, 1999). A escrita esteve a serviço da elaboração do pensamento, da troca de opiniões, da interrogação do texto literário para atingir um processo interpretativo. Após a divulgação da real identidade dos personagens, o descontentamento demonstrado pelos alunos, por verem suas expectativas frustradas, longe de ser um ponto negativo, foi revelador do envolvimento deles com a leitura do texto e da participação ativa na tarefa.

Merecem destaque alguns aspectos da atividade. Um deles foi a leitura em voz alta pela professora, com efeito sensibilizador e capaz de inserir os alunos na especificidade do texto literário. Vieira e Fernandes (2010, p. 119) destacam que “ler em voz alta, com expressividade, colocando entonação nas palavras não é só para que os alunos fiquem atentos, mas também para indicar elementos textuais (como a ironia, a ambiguidade, a ênfase etc.)”. O

desafio de escrever o final para uma narrativa provocou a superação da frequente passividade dos alunos na escola e uma espontânea e produtiva interação entre eles, ao trocarem ideias sobre os rumos que cada um estava dando para a sua criação.

A tendência de um trabalho que procura desenvolver a autonomia do aluno-autor, como o aqui relatado, é que aos poucos se percebe o desenvolvimento da sua capacidade de estabelecer relações do texto com seu mundo, formular suas próprias ideias, adquirir confiança e ser criativo, enfim, assumir um papel ativo nas atividades de escrita.

Referências

- ANDRÉ, M. E. D. A. de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 1995.
- ATAÍDE, V. *A narrativa de ficção*. 3.ed. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1974.
- BOJUNGA, L. *O Sofá Estampado*. São Paulo: Editora Jose Olympio, 1997.
- CASTAGNINO, R. H. *Análise Literária*. 2.ed. São Paulo: Mestre Jou, 1971.
- COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.
- DEFINA, G. *Teoria e prática de análise literária: síntese de princípios de análise literária*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1975.
- FIORIN, J. L.; SAVIOLI, F. P. *Para entender o texto: leitura e redação*. São Paulo: Editora Ática, 2003.
- FOUCAULT, J.; HOUYEL, C.; POSLANIEC, C.; VERDUN, N. *Les coulisses de l'écriture: faire écrire les jeunes et les publier*. Amiens: Éditions Corps Puce, 1993.
- FRIEDMAN, N. *O ponto de vista na ficção: desenvolvimento de um conceito crítico*. Revista USP. São Paulo, n. 53, p. 166-182, março/maio. 2002.
- GIASSON, J. *Les textes littéraires à l'école*. Boucherville, Québec: G. Morin, 2000.
- GREEN, John. *A Culpa é das Estrelas*. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2014.
- KAYSER, W. *Análise e interpretação da obra literária*. 7. ed. Coimbra: Editora Armênio Amado, 1985.
- KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 3.ed. São Paulo: Contexto, 2011.
- LECUYER, C. Écrire et lire à l'école élémentaire. In: ORIOL-BOYER, C. (sous la direction de). *Ateliers d'écriture*. Grenoble: L'Atelier du Texte, p. 169-180, 1992.
- MOREIRA, D. A. *O método fenomenológico na pesquisa*. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

POSLANIEC, C.; HOUYEL, C. *Activités de lecture à partir de la littérature de jeunesse*. Paris: Hachette éducation, 2000.

REUTER, Y. *A Análise da Narrativa*. O Texto, a Ficção e a Narração. 4. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2014.

SOUZA, Renata Junqueira de; AZEVEDO, Fernanda Fraga de. Le traitement méthodologique de la poésie enfantine dans le livre scolaire brésilien et portugais. *REPÈRES – recherches en didactique du français langue maternelle*. Revue de l'Institut National de Recherche Pédagogique. Lyon, n. 13, p. 93-113, 2005.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy et alli. *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, p. 17-48, 1999.

VIEIRA, A. S.; FERNANDES, C. R. D. O acervo das bibliotecas escolares e suas possibilidades. In: PAIVA, A.; MACIEL, F.; COSSON, R. (Coords.). *Literatura: ensino fundamental*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, p. 107-126, 2010. (Coleção Explorando o Ensino).

Recebido em maio de 2016.

Aprovado em agosto de 2016.

Literatura infantil na sala de aula: experiências com obras literárias de Ruth Rocha

*Eliana Aparecida Carleto*¹

*Selva Guimarães*²

RESUMO

O caráter multidisciplinar de uma obra literária pode ser um poderoso aliado do professor para formar leitores críticos, plurais. Muito mais do que uma atividade inserida em propostas de conteúdos curriculares, oferecer e discutir literatura em sala de aula, propondo indagações ao leitor, estimulando a curiosidade e, instigando assim, a produção de novos conhecimentos, é poder formar leitores. Trabalhar com literatura infantil por meio de diálogos em sala de aula é o tema discutido neste artigo. Este texto versa sobre experiências com duas obras da autora Ruth Rocha, a saber: *Quem tem medo de quê?* e *As coisas que a gente fala*. Com base nessas obras, ao compartilhar as impressões sobre o texto lido, por meio de diálogos, os alunos e professores foram capazes de expressar seus sentimentos, medos, aflições e vivenciar o poder das palavras.

PALAVRAS-CHAVE: literatura infantil; sala de aula; formação de leitores; diálogo.

Children's literature in the classroom: experiences with literary works of Ruth Rocha

ABSTRACT

Abstract: The multidisciplinary character of a literary work can be a powerful ally of the teacher to form critical and plural readers.

¹ Professora titular da Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Brasil. E-mail: elianacarleto@gmail.com

² Professora titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Pesquisadora de Produtividade do CNPq nível 1C. Brasil. E-mail: selva@ufu.br

Literature in the classroom contributes to the production of new knowledge, stimulates curiosity, the development and, above all, the formation of new readers. The aim of this article is to discuss the work with children's literature through a dialogic interaction in the classroom. This text is about experiences with two works of Ruth Rocha, namely: *Quem tem medo de quê?* and *As coisas que a gente fala*. From these works, to share impressions about the text read through dialogues, students and teachers were able to express their feelings, fears, sorrows and experience the power of words.

KEYWORDS: children's literature; classroom; training of readers; dialog.

Introdução

É consenso na área educacional que para formar leitores na educação escolar é primordial que o professor seja um leitor. Na escola, o professor é um dos agentes que pode estimular a fantasia, a imaginação do aluno, aguçar a sua curiosidade para a leitura de textos literários. Ao realizar mediações, por exemplo, o professor auxilia o aluno a estabelecer relações entre o texto e seu conhecimento de mundo, a identificar os elementos linguísticos e a perceber a evolução temática por meio de elementos sequenciadores. Essas ações incitam a busca de referências que permitem estabelecer ligações entre o que é dito, o mundo e o que ele já conhece sobre o que foi dito. Assim, a nosso ver, a literatura infantil é uma rica fonte de aquisição de saberes e o professor um grande incentivador de leituras, um formador de leitores.

Dados da edição de 2012 da pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil”³, encomendada pelo Instituto Pró-Livro (IPL)⁴ e pelo Instituto Brasileiro de

³ “Retratos da Leitura no Brasil” é uma pesquisa realizada desde 2001. Tornou-se um dos principais estudos sobre o comportamento do leitor no Brasil. A segunda edição foi publicada em 2008 e a terceira edição em 2012.

Opinião Pública (Ibope), evidenciam, que no contexto dos incentivadores à leitura, os professores passaram do segundo para o primeiro lugar (de 33% em 2007, para 45%), ultrapassando a indicação da mãe (de 49% em 2007 para 43%) como a responsável por despertar o interesse pela leitura. Em 2015, essa mesma pesquisa destacou que nas faixas etárias correspondentes aos ciclos da escolarização básica (ensino fundamental e médio), as “dicas de professores” são fatores que influenciam na escolha de um livro e os professores permanecem como influenciadores do gosto pela leitura. As informações registradas nas pesquisas de 2012 e 2015 revelam o valor da atuação do professor como mediador de leitura em sala de aula. Assim, “maior deve ser o empenho da escola na formação de leitores, num país onde a família não tem enraizado o valor da leitura, dadas as suas históricas dificuldades sociais e a falta de cultura letrada” (CUNHA, 2012, p. 87).

As informações ratificaram que os professores foram distinguidos como aqueles que mais influenciavam as pessoas na formação do hábito de leitura. Se o professor é um leitor, se demonstra prazer em ler, poderá se tornar um exemplo. Assim, corroboramos a defesa de que o país deve investir na formação do professor leitor, pois, dessa forma, poderá melhorar os índices de leitura dos educandos. Ao Estado, não basta apenas desenvolver políticas públicas de distribuição de livros em grande escala, se não houver um conjunto de ações que incentivem a leitura. Ou seja, entendemos ser necessário que os educadores (professores, bibliotecários, diretores, coordenadores, dentre outros), além de receberem contribuições em materiais, livros, contem com atividades de formação, gostem de ler, por prazer, e leiam regularmente – o que não inclui livros técnicos e material didático, cujas leituras são consideradas inerentes à profissão. Nesse sentido, lembramos o texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais da

⁴ O Instituto Pró-Livro (IPL) é uma Organização Social Civil de Interesse Público (Oscip) mantida com recursos constituídos por contribuições de entidades do mercado editorial, com o objetivo principal de fomento à leitura e à difusão do livro. Disponível em: http://www.prolivro.org.br/ipl/publier4.0/dados/anexos/2834_10.pdf Acesso em: 20/09/2012.

Língua Portuguesa (BRASIL, 1997, v.2, p. 58) ao registrar: “É fundamental ver o professor envolvido com a leitura e com o que conquista por meio dela. Ver alguém seduzido pelo que faz pode despertar o desejo de fazer também”.

Nessa perspectiva, pode-se aferir a dimensão social que a leitura alcança; daí sua importância no processo de ensino e de aprendizagem. Nesse processo, a prática de leitura não se limita a um trabalho mecânico, centrado na aplicação de questionários que requerem do aluno apenas a localização de informações nos textos para a produção de respostas, como comumente ocorre. Isso porque:

A leitura é um instrumento básico na trajetória escolar e no sucesso acadêmico das pessoas. [...] Portanto, o ensino da leitura deve ser uma preocupação permanente dos professores durante o período de escolarização dos estudantes. Ele deve iniciar-se com a alfabetização e prosseguir na forma de uma espiral crescente de desafios ao leitor, tanto em densidade de textos como em habilidades devidamente sequenciadas (SILVA, 1991, p. 77).

Ela é, portanto, essencial no processo de ensino e de aprendizagem. A leitura, além de ser o ponto de partida de toda a aprendizagem propriamente dita, auxilia na compreensão do mundo, da cultura e da sociedade. Acreditamos que a leitura não é só decifrar os sinais gráficos de um texto. O ato de ler implica participação ativa do sujeito leitor, apoiada na sua experiência de vida e de leitor que, com o texto, mantém uma relação de cumplicidade.

A literatura infantil estimula o prazer pela leitura, pela viagem ao mundo da imaginação e cria oportunidades de interação entre os alunos. Todavia, é tarefa, tanto da família como da escola, despertar nas crianças e jovens o interesse pelos livros. A escola é um dos espaços privilegiados, socialmente reconhecido, para se desenvolver, nas crianças e jovens, a

cultura da leitura. No PCN de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997, v. 2, p. 58) está expresso que:

Para tornar os alunos bons leitores – para desenvolver, muito mais do que a capacidade de ler, o gosto e compromisso com a leitura – a escola terá de mobilizá-los internamente, pois aprender a ler (e também ler para aprender) requer esforço. Precisa fazê-los achar que a leitura é algo interessante e desafiador, algo que, conquistado plenamente, dará autonomia e independência.

Com base nesses pressupostos, neste texto apresentamos alguns resultados de uma pesquisa mais ampla, contendo uma análise da literatura infantil no trabalho pedagógico nos anos iniciais do ensino fundamental em escolas da rede pública municipal de Uberlândia, mais especificamente, com base em duas obras literárias de Ruth Rocha, selecionadas pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE): *Quem tem medo de quê?* (selecionada pelo PNBE 2005) e *As coisas que a gente fala* (selecionada pelo PNBE 2008). Ancoramo-nos em autores e perspectivas que demonstram a relevância da literatura infantil para o processo de ensino e aprendizagem. Dentre eles, destacamos Soares (2011), que analisa a questão das relações entre a literatura infantil e a escola, ou seja, a necessidade de saber como se dá a escolarização da literatura. Aguiar (2007) nos leva a refletir sobre os pretextos do uso da literatura para o ensino de diferentes componentes curriculares. Coelho (2000) analisa a redescoberta da literatura como espaço de convergência das multilinguagens que se cruzam no cenário contemporâneo; Zilberman (1982) reflete sobre os diálogos acerca da literatura na condição de modalidade de produção artística. Zamboni e Guimarães (2010) demonstram como a literatura infantil contribui para a aprendizagem das noções de tempo histórico nos primeiros anos de escolaridade. Portanto, concebemos a leitura de obras literárias infantis

como um processo de formação de leitores críticos, de pessoas capazes de sentir e expressar os seus sentimentos, de cidadãos críticos e criativos.

O texto está organizado em três partes. Na primeira, tecemos considerações acerca da obra literária *Quem tem medo de quê?*; na segunda parte, enfocamos a obra *As coisas que a gente fala*. Em seguida, registramos as considerações finais e as referências.

Obras literárias de Ruth Rocha na sala de aula

A instituição escolar é o ambiente no qual as práticas de leituras são mais propícias a se desenvolverem. Para muitos alunos, a escola é o principal lugar em que eles têm contato com materiais e práticas de leitura. Desse modo, defendemos que as atividades de leitura sejam planejadas no contexto das práticas de ensino e aprendizagem desenvolvidas cotidianamente, não só entre os alunos, mas também entre nós, professores. O primordial é ler.

Há diferentes formas de se fazer isso, vários caminhos, cada um trilhado de acordo com a turma, os ambientes e materiais disponíveis. O que dá certo em uma turma, pode não dar em outra. Não há uma receita, um modelo a ser seguido. O interessante é o compartilhar de experiências leitoras entre os professores e seus alunos.

Quando lemos um livro, reagimos a ele e organizamos essa reação de diferentes modos: expondo se apreciamos o livro ou não, recomendando-o a um amigo, falando bem ou mal do escritor; enfim, cada um a seu modo, levando em conta características da obra e as preferências leitoras. A presença de um mediador entusiasmado para orientar a leitura contribui para a organização dessa reação e para que o aluno possa obter um aproveitamento melhor da leitura.

Acreditando nas perspectivas de dialogar e compartilhar como um potencial para construir uma comunidade de leitores na escola, realizamos nossa pesquisa vivenciando, com nossas professoras

colaboradoras/participantes⁵ da pesquisa, oportunidades de explorar novos livros, escolher suas leituras, apreciar os efeitos que cada uma delas lhes trazia, falar sobre essas sensações, indicar leituras e analisar as recomendações recebidas dos colegas, a fim de abraçar aquelas que pareciam mais interessantes. Desenvolvemos e participamos de diferentes ações, ao longo da pesquisa, com o intuito de colaborar para a formação do professor e do aluno leitor. Algumas dessas experiências e diálogos são registrados a seguir, em especial os relacionados às duas obras de Ruth Rocha selecionadas pelo grupo de professores que participaram de nossas oficinas de formação continuada, no ano de 2012.

Quem tem medo de quê?⁶

Capa do livro *Quem tem medo de quê?*



Na obra *Quem tem medo de quê?*, Ruth Rocha questiona os medos internos e latentes que moram dentro do inconsciente do ser humano. O personagem, cujo nome não é identificado, dialoga com o leitor sobre seus medos: medo de escuro; de lagartixa; de injeção e de vampiro. O livro narra vários casos de medo que trazemos desde a nossa infância, inclusive das histórias de lobisomem. Porém, é nítida a preocupação da autora em salientar que os medos são menores do que os seres humanos: “Pelo que vemos, pessoal, ter medo não é vergonha. Todo mundo tem um medo, que a gente nem mesmo sonha” (ROCHA, 2003, p. 20).

⁵ Nossas colaboradoras serão identificadas por meio de letras: A e B, prevalecendo assim o anonimato das profissionais envolvidas na investigação.

⁶ ROCHA, Ruth. *Quem tem medo de quê?* São Paulo: Global, 2003.

É certo que cada cultura tem seus medos e ferramentas próprias para se defender deles. No tempo da infância, os medos são mais intensos em diferentes sociedades. Como explica Bosi (2003, p.119), “confiamos nas instituições que nos socializam: eis a razão das nossas primeiras crenças e atitudes”. As famílias, bem como outros espaços e agentes de socialização, criam dispositivos de amedrontamento de suas crianças: lobisomem; bicho-papão; homem do saco; monstros; bruxas; boi da cara preta; mulas sem cabeça; dentre outros. Esse elenco de personagens apavorantes faz parte da socialização de uma criança. Trata-se de dispositivos de segurança e de doutrinação. Para alguns autores, esses dispositivos móveis auxiliam na incoerência que vem do espírito infantil, que não consegue distinguir todos os perigos, pois o instinto do medo alerta o ser humano a não enfrentar o fogo ou a água, mas, quanto aos medos sociais, são necessários outros conjuntos de símbolos para se defender.

Ressaltamos, por exemplo, que com base nessa leitura, conhecemos papéis, descobrimos possibilidades nunca antes pensadas, refletimos sobre determinadas situações coletivas e individuais e somos impulsionados a sonhar e recriar a vida. O livro é um artefato cultural transformador, que torna possíveis ações impossíveis; que transporta o leitor para um mundo fictício, em que ele pode encontrar respostas para muitas de suas perguntas do mundo real, além de suscitar outras múltiplas indagações.

Além disso, vínculos são construídos a partir do momento em que um adulto lê para uma criança. Cria-se aí um espaço de cumplicidade e trocas afetivas, em que os dois estão juntos, compartilhando e sendo afetados, de diferentes maneiras, pela mesma história.

Durante o desenrolar de nossos encontros e debates sobre nossas experiências na sala de aula, as colaboradoras demonstraram compreensão quanto à existência de uma relação essencial entre leitura e literatura infantil, o que não significava que no fazer diário elas se encontravam harmonizadas e que a literatura estivesse sendo sempre escolarizada de forma adequada (SOARES, 2011).

Entendemos que, para obter sucesso ao concretizar práticas de leitura de literatura infantil, o professor tem como tarefa despertar o gosto pela leitura, um processo lento, realizado dia após dia, de forma gradual. “Não se transforma o comportamento leitor, e muito menos se formam leitores, na velocidade e na dimensão necessárias em curto espaço de tempo” (AMORIM, 2012, p. 162).

Os resultados foram aparecendo nas ações de nossas colaboradoras. Para o trabalho com o livro *Quem tem medo de quê?*, da autora Ruth Rocha e com ilustrações de Mariana Massarani, nossa colaboradora “A”, professora de literatura e linguagem de uma turma de 3º ano do ensino fundamental, não se preocupou em organizar o espaço da sala de aula previamente. Os alunos ficaram assentados em fila, um atrás do outro. Conforme ela relata:

Dois horários (de 50 minutos) não dão para ler uma história. É pouco tempo para possibilitar diálogo e organizar o espaço. O jeito é trabalhar com os alunos sentados em fila.

A aula foi realizada das 7h às 8h40. A professora iniciou as atividades apresentando o título da obra. Depois disse:

Esta história fala dos medos que a gente tem. O meu medo pode parecer pequeno para o outro, mas para mim não é. Tem gente que tem medo do escuro, de bicho.... No final da história eu vou ouvir os medos de vocês.

A professora fez a leitura da história. Ficava na frente dos alunos e à medida que lia mostrava as imagens à turma. Ela tinha conhecimento do texto, fez uma leitura prévia, porém, o leu, na maior parte do tempo, sem dirigir o olhar para os alunos. Nesse caso, é preciso criar atrativos, pois na ausência do seu olhar, os alunos se dispersam muito. Ela perdeu a oportunidade de verificar como os alunos estavam recebendo o texto. Bajard

(2007, p.58) destaca que “é interessante notar que a comunicação instituída pelo olhar é uma comunicação real entre o mediador e os ouvintes, mesmo se ela opera por meio de uma ficção. A história é fictícia, mas a comunicação estabelecida não é”.

As páginas do livro foram lidas sem interferências dos alunos. Quando a colaboradora “A” terminou a leitura, a turma estava tão habituada a registrar dados sobre as leituras, que parecia não acreditar que o resumo seria desnecessário, e que iriam conversar sobre a história. Ela anunciou à turma a atividade:

Todos vão falar de seus medos (agito geral dos alunos. Todos queriam falar ao mesmo tempo). Mas vão falar de uma forma diferente. Vão desenhar algo de que tenha medo. Não pode dizer para nenhum colega. Depois que terminarem, vão apresentar, mostrando o desenho.

Entregamos uma folha para cada aluno, eles foram desenhando e também conversando com os colegas que estavam sentados mais próximos.

Depois que todos desenharam, “A” disse que iriam fazer um combinado para as apresentações. Os alunos deveriam: “esperar sua vez de falar; ouvir o medo do colega e respeitar o medo de cada um”. Lembrou que todos têm seus medos. Ter medo não é vergonha para ninguém. No final perguntou: “Todo mundo vai ouvir em silêncio? Sem críticas?”. Firmado o compromisso, começaram as apresentações. Todos tiveram oportunidade de falar, justificar o porquê de cada medo.

No final das apresentações “A” disse:

Nós percebemos que cada um tem medo de alguma coisa. Às vezes, seu medo, para um colega, pode ser bobagem. Mas, cada um sabe o que significa ter medo. A autora Ruth Rocha falou dos medos dela por meio da história que escreveu. E vocês desenharam os seus medos. Eu tenho medo de rato. Se vejo um, quase morro, grito,

corro. A gente tem de respeitar os medos dos outros. Não importa qual seja o medo. Ele será sempre assustador. Alguns medos, com o tempo, podem ser resolvidos, outros ficam para a vida inteira.

No intervalo entre as aulas, dialoguei com “A” sobre a atividade que ela havia terminado de realizar. Falamos sobre outras possibilidades de trabalho com a obra *Quem tem medo de quê?*. A professora verificou que a turma gostou da atividade. Aproveitamos para conversar sobre a relevância da obra, que responde aos gostos dos alunos. *Quem tem medo de quê?* é uma obra sobre a qual os alunos se debruçaram, pediram o livro emprestado, queriam estar em contato com o texto impresso. Esse fato se deu, a nosso ver, porque os alunos foram capazes de dialogar, compreender seus significados e de se apropriar da linguagem. Houve um encontro entre a obra e as conversas sobre os medos dos alunos. A leitura foi compartilhada, saiu da rotina vivenciada anteriormente; os alunos não foram chamados a dizer do que gostaram, o que mudariam, a responder questões de interpretação. Observamos que, apesar de a leitura ter sido priorizada, ter sido feita antes de os alunos falarem de seus medos, o diálogo não ficou concentrado apenas na professora e em poucos alunos mais falantes. Notamos uma interação entre os participantes, ou seja, houve diálogo baseado na vivência de cada um.

A mesma história foi lida pela colaboradora “B” em outra turma. Essa professora fez a leitura exibindo as imagens, dialogando sobre cada uma delas. A conversa foi realizada de acordo com as intervenções dos alunos. Lerner (2002) destaca que, ao final de uma leitura, é interessante que o professor proporcione um momento para comentá-la:

Quando termina a história, em vez de interrogar os alunos para saber o que compreenderam, prefere comentar suas próprias impressões – como faria qualquer leitor – e é a partir de seus comentários que se desencadeia uma animada conversa com as crianças sobre a mensagem que se pode inferir a partir do texto,

sobre o que mais impressionou cada um, sobre os personagens com que se identificam ou os que lhes são estranhos, sobre o que eles teriam feito se houvessem tido que enfrentar uma situação similar ao conflito apresentado na história... (LERNER, 2002, p. 96).

Percebemos que a obra possibilitou conversas sobre a vida e aguçou a imaginação, permitiu opiniões. Destacamos que esse livro, a nosso ver, não tem objetivos moralizantes; ele fez com que os ouvintes se divertissem e imaginassem de forma lúdica um tema social relevante, ou seja, os medos dos alunos foram desvendados livremente. Com esse espaço de diálogo, os alunos sentiram que suas subjetividades e experiências de vida tinham lugar no contexto escolar. Os alunos falaram de seus medos e se sentiram reconhecidos e valorizados, além de reconhecerem e valorizarem os outros e se identificarem com os personagens. Essa postura, assumida pelas colaboradoras “A” e “B”, nos leva concluir que:

A literatura, e em especial a infantil, tem uma tarefa fundamental a cumprir nesta sociedade em transformação: a de servir como agente de formação, seja no espontâneo convívio leitor/livro, seja no diálogo leitor/texto estimulado pela escola (COELHO, 2000, p.15)

Nessa perspectiva, reiteramos o papel da literatura infantil como agente formador e, “a escola é, hoje, o espaço privilegiado, em que deverão ser lançadas as bases para a formação do indivíduo” (COELHO, 2000, p.16). O diálogo formativo com nossas colaboradoras contribuiu para o (re)pensar sobre as concepções leitoras que fundamentam suas práticas pedagógicas.

As coisas que a gente fala⁷

Capa do livro *As coisas que a gente fala*

⁷ ROCHA, Ruth. *As coisas que a gente fala*. Rio de Janeiro: Salamandra, 1998.



O tema do livro atrai pela linguagem poética e pelas alegorias simples a que a autora recorre. Nessa obra, Ruth Rocha narra a história de uma menina, Gabriela, que quebrou um vaso de sua mãe e afirmou ter sido Filisteu, seu vizinho, o responsável pelo fato, com o objetivo de alertar sobre a necessidade de se tomar cuidado com o que se diz. Na história, depois que Gabriela acusou Filisteu, os moradores da cidade onde viviam ficaram indignados com a proeza do menino. Quando o pai de Filisteu ficou sabendo do acontecido, colocou-o de castigo: não tinha mais TV, Coca-Cola, futebol etc. Chateado com as proibições, o menino procurou Gabriela, que repensou suas atitudes e tentou resolver a situação. Depois de muito tentar, a menina conseguiu recolher algumas mentiras que estavam soltas no ar. Com isso, a autora mostra que, depois de ditas, as palavras ganham vida própria, como escreveu em Rocha (1998, p. 6):

Por isso, quando falamos,
temos de tomar cuidado.
Que as coisas que a gente fala,
vão voando, vão voando,
e ficam por todo lado.
E até mesmo modificam
o que era nosso recado.

O enredo nos faz lembrar da facilidade de as pessoas serem mal interpretadas.

O texto, em forma de poesia, deixa uma mensagem sobre os danos que a mentira (mesmo inocente) pode causar. A importância da verdade e o poder de nossas palavras são descritos no texto.

Destacamos, com base nessa história, que a criança constrói sua linguagem por meio das interações que vivencia em seu meio social. É na interação com os outros que os significados das palavras vão se construindo: quanto mais ricas as possibilidades de interação que a criança tiver, maiores suas possibilidades de construir conhecimentos sobre o mundo que a cerca. Embora sejam processos distintos, pensamento e linguagem se relacionam. É a partir do momento em que pensamento e linguagem convergem que a criança descobre a função simbólica das palavras.

As instituições escolares têm um extraordinário poder na construção da linguagem, ou seja, na construção da subjetividade pela criança. É, portanto, fundamental que essas instituições sejam espaços que beneficiem as trocas interpessoais e as múltiplas linguagens; do contrário acabarão sendo espaços de silêncio.

Impactadas pela temática do livro, nossas colaboradoras optaram por contar essa história aos seus alunos. Elas acreditavam que a história iria ajudar a repensar o comportamento da turma.

Com essa escolha, percebemos que, no plano social, as relações interpessoais, em ambas as turmas, careciam de intervenções das professoras e elas viram na obra uma possibilidade de estimular a fantasia dos estudantes, libertar emoções e levá-los a refletir sobre suas ações. Elas acreditavam que os alunos, ao serem tocados pela obra literária, poderiam se identificar com o tema tratado e dialogar sobre ele.

A obra *As coisas que a gente fala* foi explorada pelas colaboradoras, em suas respectivas salas de aula de segundo ano do ensino fundamental de uma escola da rede municipal de ensino de Uberlândia, Minas Gerais. Como já havíamos dialogado sobre o que significava contar e ler histórias, ambas optaram por ler a história. No que tange à leitura de um texto escrito em voz

alta, Bajard (2007, p. 33) tece considerações sobre a transmissão vocal, na qual

[...] é preciso tomar conhecimento do texto antes da proferição. De fato é difícil atribuir um tom expressivo a uma passagem se o encadeamento dos eventos da história e seu desfecho não são conhecidos.

Preocupadas com essa questão, nossas colaboradoras leram várias vezes o texto antes de lê-lo para os alunos. Elas tiveram cuidados referentes à postura corporal, para que os movimentos enriquecessem a leitura do texto, alteraram o tom de voz, respeitando o desenrolar da trama e as características dos personagens.

Para ler a história, a colaboradora “B” manteve os alunos sentados, deixando um espaço entre as carteiras, para que pudesse circular entre as filas. Ela trouxe o livro em uma sacola, a “Sacola Mágica”. A leitura foi realizada por meio do seguinte diálogo:

Eu tenho uma amiguinha que se chama Gabriela. Ela pediu para eu contar o que aconteceu com ela. Com ela e o amigo dela, o Filisteu.

Mas antes, vamos falar de algumas coisas que já estudamos. Já aprendemos os adjetivos, qualidades boas e ruins, valores e outras coisas que a gente faz sem usar as palavras mágicas. Quais são as palavras mágicas?

Alunos: Obrigada. Com licença. Por favor.

Professora: E coisas boas?

Alunos: Paz, amor, carinho, amizade.

Professora: E as coisas ruins, que às vezes a gente sente?

Alunos: Maldade, inveja, raiva, fofoca.

Professora: Agora, vou entregar para vocês alguns papezinhos. Vocês vão escrever uma coisa legal e duas coisas feias que, às

vezes, escapam da boca da gente, fofoca, por exemplo. Então, escrevam: uma boa e duas ruins. Depois vou contar o que aconteceu com a minha amiga Gabriela.

Aluno1: Pode ser letra de forma?

Professora: Pode, use a letra que você quiser.

Depois de um tempo, a professora recolheu os papéis e os colocou numa bolsinha preta e disse.

— Quem gosta de uma bolsa assim, cheia de coisas ruins?

Alunos: Eu não!

Nem eu!

A professora misturou todos os papéis e deixou a bolsa em sua mesa. Ela disse:

— Bom, sabe o que aconteceu com aqueles dois amigos? A Gabriela e Filisteu? Eu vou contar...

A professora leu a história. Utilizou vários gestos, alterou o tom de voz. Parou, algumas vezes, para ressaltar passagens do texto ou para reforçar situações, por exemplo: “vocês são espertos, sabem o que estou falando”.

Quando Gabriela acusou o Filisteu, alguns alunos se manifestaram:

EAY1: Ah! Que mentirosa!

EAY2: Ih! Isso é ruim!

EAY3: Nossa! Que chato! Ela está mentindo.

EAY4: Mas mentira tem perna curta.

Ao ler o trecho: “Pronto! Lá vão as palavras! Vão voando, vão voando... Entrando pelos ouvidos de quem estiver passando”, a professora pegou a bolsa com os papéis em que os alunos escreveram as palavras, que representavam coisas boas e coisas ruins e os jogou pelo ar. O chão da sala

ficou repleto desses papezinhos, como se eles simulassem as palavras soltas ao vento, ou seja, entrando na cabeça das pessoas.

A professora continuou a leitura e, mais uma vez, utilizou os papezinhos jogados no chão. Isso aconteceu quando ela leu: “Gabriela foi andando. E as mentiras que ela achava na sacola ia guardando”. Ela continuou a leitura:

E quanto mais ia enchendo,
mais mentiras ia vendo,
voando, entrando nas casas,
como se tivessem asas,
como se fossem – que coisa!
– um milhão de borboletas! (ROCHA, 1998, p.14)

Nesse momento, a professora jogou várias borboletas, de diferentes cores, pelos ares e os alunos vibraram com essa ação. E a leitura continuou...

[...] Todo mundo em volta dela
perguntava o que é que havia.
Por que chora GABRIELA?
Por que toda esta agonia?
Gabriela olhou pro céu
e renovou a aflição
E gritou com toda força
que tinha no pulmão:
— Foi mentira!
— Foi mentira! (ROCHA, 1998, p. 17).

Para finalizar, “B” disse:

Recado da Gabriela:
Cuidado com que a gente fala.

Cuidado com que a gente cala.

Vocês gostaram da história?

Alunos: Sim! Muito!

Professora: Agora, vocês vão pegar os papezinhos com as coisas feias, ruins que estão esparramadas pela sala. Devagar!

Vamos jogar estas palavras no lixo. Opa! Joga direito senão as palavras vão insistir em sair, pegar carona com a borboleta.

Agora, peguem uma palavra boa e cole em uma borboleta para ela voar e esparramar coisas boas para todo mundo. Quem conseguiu pegar mais de uma palavra, dê uma para o colega que não conseguiu pegar nenhuma.

Movimento dos alunos...

Depois que todos realizaram a atividade, a professora elaborou alguns questionamentos e a cada questão ela já lançava outra: a borboleta pode voar? Pousar? Onde? No coração?

A professora continuou:

Esta história que acabei de contar ensinou algo para vocês? O que foi?

Aluno 1: Ensinou que não devemos mentir.

Aluno 2: Que se você mente, um dia alguém descobre a verdade.

Aluno 3: Então, alguém aqui da sala precisa parar de mentir.

Aluno 4: Mas eu só minto um pouquinho de mentira. Não prejudica ninguém.

Professora: Será que existe pouca mentira ou muita mentira?

Aluno 2: É, mas às vezes é preciso contar uma mentira.

Aluno 5: Por que é preciso contar mentira? A verdade não é melhor?

Aluno 7: É verdade, mentir é coisa feia.

Professora: Vamos combinar. Vamos procurar pensar antes de falar e dizer a verdade. Hoje a Eliana plantou uma sementinha. Ela me deu a chance de pensar sobre a importância de contar

história. Fez-me rever a importância da literatura e que contar história não é só para professora de Literatura. O que vocês acham de, uma vez por semana, contarmos histórias. Uma semana eu conto, outra vocês, não é Eliana?

Alunos: Oba! (Eles bateram palmas, muitas palmas...).

Enfim, essa colaboradora aproveitou a história para dialogar, não fez registros, com exceção da palavra que registraram no início da atividade. Iniciou a narrativa relembrando os conteúdos estudados anteriormente. É certo que trabalhar com perguntas e com o imaginário não se revela tarefa fácil para professores, que não foram formados para adotar outros procedimentos metodológicos. Entretanto, a professora mediou essa prática de leitura de tal forma, que nos levou a crer que ela repensou suas ações pedagógicas.

No dia posterior à atividade, conversamos sobre o que ela havia realizado. Ressalvamos o valor do diálogo, antes, durante e após a história lida. Conversamos sobre a literatura infantil no espaço escolar. Assim, ampliamos nossos olhares sobre possibilidades de atividades com obras de literatura infantil, tais como a confecção de um mural com dicas de leitura. Também conversamos sobre o fato de a leitura literária permitir momentos para (re)flexão sobre nossas ações, sobre como determinados temas, como o da mentira, exposto de modo explícito na obra de Ruth Rocha, trazem à tona discussões, valores humanos, questões éticas e sociais. Lembramos que a leitura do texto literário provoca reações, sensações e experiências múltiplas, autoriza trocas de impressões e comentários. Se, ao ler e/ou contar uma história, vários acontecimentos e sentimentos vêm à tona, seria enriquecedor que as escolas criassem oportunidades, espaços e tempos de debates, diálogos e leituras em grupo para criar ou consolidar um clima literário e, assim, formar leitores críticos e criativos no meio escolar.

Conclusão

Ao explorar obras literárias, o professor tem oportunidade de estabelecer uma relação dialógica com o aluno. Assim, quando pensamos na literatura infantil no espaço escolar, pensamos no trabalho coletivo, na leitura compartilhada. Isso requer um professor leitor que forma leitores.

Corroboramos a concepção de que a leitura literária propicia autonomia e independência e, nessa perspectiva, a literatura infantil tem um papel relevante na formação do professor e do aluno leitor. Entendemos que é preciso que se repense as metodologias e práticas de ensino com as obras de literatura infantil no espaço escolar, pois artefatos culturais concedem às crianças múltiplas formas de acesso aos saberes, que não podem ficar restritas aos “cantinhos de leitura” na sala de aula.

No decorrer de nossa pesquisa, considerando que as professoras/colaboradoras nem sempre dispunham de tempo para trabalhar com literatura infantil em sala de aula, realizamos encontros para que pudéssemos dialogar sobre formas de organizar as aprendizagens escolares que favorecessem especialmente a presença da leitura de obras literárias na escola. Observamos que elas foram diversificando suas ações. A cada leitura feita em sala de aula e em que se seguiram diálogos, debates e reflexões, as professoras foram conhecendo, aos poucos, as preferências de seus alunos e selecionando as histórias e textos que os agradavam. As tarefas propostas deram lugar ao trabalho “cooperativo” entre os alunos, de modo que eles socializavam o interesse suscitado, estabelecendo uma interpretação mais complexa, em virtude da interação entre os alunos e à intervenção da professora. O envolvimento dos estudantes nos trabalhos decorrentes da leitura proposta foi percebido por nós. As atividades possibilitaram a exploração, a compreensão e a interpretação dos textos lidos e contribuíram para o desenvolvimento da criatividade, de habilidades de leitura, de expressão oral dos estudantes.

As obras literárias de Ruth Rocha, analisadas neste texto, possibilitaram debates e reflexões por parte de alunos, professoras e

investigadoras. Em nossos diálogos, procuramos contribuir para a prática docente visando uma leitura estimulante, reflexiva, diversificada, crítica, pois, reiteramos: para formar alunos leitores, o professor deve ser um leitor. E para formar leitores autônomos, é essencial proporcionar momentos de debate, estimular a curiosidade, fazer indagações, ou seja, ir muito além de propostas lineares e mecanicistas de ensino dos conteúdos curriculares.

Finalizamos, reiterando que a literatura infantil é um ponto de partida para outras leituras. Ouvir histórias, ritual tradicional que acompanha o ser humano desde a antiguidade, é uma provocação para que os alunos mergulhem em fantasias, sentimentos e memórias. Enfatizamos que, na prática de sala de aula, é imprescindível que alunos e professores tenham contato direto com o livro e outros artefatos da cultura contemporânea. Trabalhar com leitura é tarefa do professor de História, de Geografia, de Ciências, de Artes, de Matemática; enfim, de todos os envolvidos no processo educativo, visto que a leitura é a mais básica das atividades interdisciplinares. Um desafio pedagógico para todos os educadores comprometidos com a formação de cidadãos leitores na educação escolar brasileira!

Referências

AGUIAR, Vera Teixeira de. Literatura e educação: diálogos. In: PAIVA, Evangelista, et al (Org.). *Literatura: saberes em movimento*. Belo Horizonte: CEALE/ Autêntica. 2007, p.17 – 27.

AMORIM, Galeno. Os muitos retratos da leitura no Brasil. In: _____ (Org.) *Retratos da leitura no Brasil*. São Paulo: Imprensa Oficial: Instituto Pró-Livro, 2008, p. 15-28. Disponível em: <<http://www.prolivro.org.br/ipl/publier4.0/dados/anexos/1815.pdf>> Acesso em: 05 de jun. 2012.

BARBIER, René. *A pesquisa-ação*. Brasília: Líber Livro Editora, 2007.

BOSI, Ecléa. Sugestões para um jovem pesquisador. In: _____. *O tempo vivido da memória: ensaios de psicologia social*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003, p. 58-67.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, v. 2, 1997.

CARLETO, Eliana Aparecida. *Literatura infantil como experiência de formação: um estudo com obras de Ruth Rocha*. 2014. 404 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014.

COELHO, Nelly Novaes. *Literatura infantil: teoria, análise, didática*. São Paulo: Moderna, 2000.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. O acesso à leitura no Brasil – os recados dos ‘retratos da leitura’. In: FAILLA, Zoara (Org.). *Retratos da Leitura no Brasil 3*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2012, p. 83 - 91.

ELLIOTT, John. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: GERALDI, Corinta Maria Grisoli; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar (Org.). *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas: Mercado das Letras, 1998, p.137-152.

KEMMIS, Stephen; WILKINSON, Mervyn. A pesquisa-ação participante e o estudo da prática. In: PEREIRA, Júlio Emílio Diniz; ZEICHNER, Kenneth M. (Org.). *A pesquisa na formação e no trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002, p.43-63.

LERNER, Délia. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PEREIRA Diniz, Júlio Emílio. A pesquisa dos educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação docente. In: PEREIRA, Júlio Emílio Diniz; ZEICHNER, Kenneth M. *A pesquisa na formação e no trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002, p. 11- 42.

PIMENTA, Selma Garrido. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v.31, n. 3, set/dez. 2005, p. 521- 539.

ROCHA, Ruth. *Quem tem medo do quê?* São Paulo: Global, 2003.

_____. *As coisas que a gente fala*. Rio de Janeiro: Salamandra, 1998.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *De olhos abertos: reflexões sobre o desenvolvimento da leitura no Brasil*. São Paulo: Ática, 1991.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (Org.). *Escolarização da leitura literária*. 2. ed. 3 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 17– 48.

ZAMBONI, Ernesta e GUIMARÃES, Selva. Contribuições da literatura infantil para a aprendizagem das noções de tempo histórico: leitura e indagações. *Cadernos Cedes*, v.30, n.82, p.339-353, set.dez.2010.

ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil na escola*. 2. ed, São Paulo: Global, 1982.

Recebido em agosto de 2016.

Aprovado em novembro de 2016.

Didática desenvolvimental da atividade: contribuições de V. V. Repkin ao sistema Elkonin- Davidov¹

*Roberto Valdés Puentes*²

*Paula Alves Prudente Amorim*³

*Cecília Garcia Coelho Cardoso*⁴

RESUMO

O filólogo, filósofo, psicólogo e didata ucraniano V. V. Repkin (1927) é a terceira mais importante figura do sistema Elkonin-Davidov, entretanto, sua obra é praticamente desconhecida no Ocidente. Esse educador e cientista fez contribuições relevantes ao sistema e, de modo geral, à didática desenvolvimental da atividade, em campos tão diversos como: teoria da atividade de estudo, metodologia do ensino da língua russa, formação de professores, processo de transição entre os diferentes níveis de ensino, diagnóstico do sistema, criação e consolidação de grupos e centros de pesquisa, bem como fundação da Associação Internacional de Ensino Desenvolvimental. O presente artigo aborda especificamente aportes teórico-metodológicos de Repkin em três campos específicos do conhecimento: 1) teoria da atividade estudo (conteúdo, objetivos, tarefas e estrutura); 2) transição do nível primário para o médio (o novo conteúdo da atividade de estudo, os novos métodos e a formação de professores) e; 3) o ensino desenvolvimental da língua e o problema da alfabetização ortográfica (o princípio fonético, a formação do conceito de fonema e escrita ortográfica).

PALAVRAS-CHAVE: Didática Desenvolvimental da Atividade; Sistema Elkonin-Davidov; V. V. Repkin.

¹ O artigo faz parte de um projeto de pesquisa que contou com o apoio financeiro da Capes, CNPq e Fapemig.

² Doutor em Educação. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, Brasil. E-mail: robertopuentes@faced.ufu.br

³ Professora do Colégio Nacional, Uberlândia, Minas Gerais, Brasil. E-mail: paulaped.alves@yahoo.com.br

⁴ Professora da Escola Ensina Mais Uberlândia, Minas Gerais, Brasil. E-mail: ceciliagcc@yahoo.com.br

Developmental didactic of activity: V. V. Repkin's contributions to the Elkonin-Davidov system.

ABSTRACT

The Ukrainian philologist, philosopher, psychologist and didactic V. V. Repkin (1927) is the third most important figure in the Elkonin-Davydov system, however, his work is virtually unknown in the West, especially in Brazil. This educator and scientist made important contributions to the system and, in general, to the developmental didactic of activity in fields as diverse as: theory of study activity, Russian language teaching methodology, teacher training, transition between different levels of education, system diagnosis, creation and consolidation of groups and research centers, as well as the foundation of the International Association of Developmental Education. This article specifically approaches Repkin's theoretical and methodological contributions in three specific fields of knowledge: 1) activity (content, objectives, tasks and structure); 2) transition from the primary to the secondary level of studies (the new contents of the learning activity, new methods and teacher training) and; 3) developmental teaching of language and the problem of orthographic alphabetization (the phonetic principle, the formation of the phoneme concept, and orthographic writing).

KEYWORDS: Developmental Didactic of Activity; Elkonin-Davydov system; V. V. Repkin.

Introdução

A didática desenvolvimental surgiu na ex-União Soviética no final da década de 1950, associada, em especial, à psicologia histórico-cultural, gerada com base em diferentes tendências que se constituíram ao longo de mais de cinquenta anos de construção de um sistema de ensino e de educação no contexto da edificação, principalmente, da sociedade socialista. Essas tendências deram lugar a duas grandes concepções de ensino: 1) a

didática desenvolvimental da atividade e 2) a didática desenvolvimental da subjetividade⁵.

A didática desenvolvimental da atividade, ao mesmo tempo que dispõe de uma matriz teórica comum inspirada na obra de L. S. Vigotski e A. N. Leontiev, interpreta de maneiras diferentes alguns dos principais postulados desses autores, sobretudo de Vigotski, gerando com isso o surgimento de pelo menos três sistemas didáticos distintos: a) o sistema Zankoviano, b) o sistema Galperin-Talízina e c) o sistema Elkonin-Davidov⁶.

O sistema Elkonin-Davidov, especificamente, desenvolveu suas teses fundamentais com base no trabalho de D. B. Elkonin e V. V. Davidov, em colaboração com um grupo numeroso de cientistas e professores das cidades de Moscou, Kharkov, Kiev, Dushanbé, Tula, Ufá, Volgogrado, Tomsk, Togliatti, Taganrog, Riga e Médnoe (região de Kalinin), entre outras, tendo como base pesquisas teórico-experimentais desenvolvidas ao longo de mais de cinquenta anos de trabalho ininterrupto no campo da psicologia do desenvolvimento, da psicologia pedagógica, da didática e das metodologias do ensino.

A ideia era confirmar experimentalmente a tese teórica de L. S. Vigotski sobre o papel essencial que desempenha o ensino das crianças em seu desenvolvimento psíquico e colocar a descoberto as leis psicológicas da didática desenvolvimental. Partiu-se da hipótese de que as bases da consciência e do pensamento teórico se formam nos alunos de menor idade durante a assimilação dos conhecimentos e atitudes no processo da atividade de estudo. Os resultados foram validando a importância que a

⁵ Inspira-se em uma parte significativa do pensamento de Vigotski, nega rotundamente as teses de A. N. Leontiev sobre teoria da atividade, assimilação e interiorização, e se aproxima muito mais da obra de autores como S. L. Rubinstein e L. I. Bozhovich, que defendem a ideia do caráter ativo e gerador da psique humana e da unidade do cognitivo e do afetivo.

⁶ O ponto de intersecção entre esses sistemas está nas seguintes teses vigotskianas: a) o ensino adequado é o aspecto internamente essencial e universal do processo de desenvolvimento das características humanas; b) “[...] a pedagogia não deve orientar-se em direção ao passado mas na direção do futuro (do amanhã), do desenvolvimento [...]” (VYGOTSKY, 2010, p. 114).

atividade de estudo, na idade escolar inicial, tem para o desenvolvimento psíquico do sujeito.

Uma das figuras que mais contribuiu para a consolidação do sistema Elkonin-Davidov, sobretudo na cidade de Kharkov e na república da Ucrânia, foi o psicólogo, filólogo e didata V. V. Repkin. Depois de D. B. Elkonin e de V. V. Davidov, V. V. Repkin foi o líder mais importante dessa concepção. Ele realizou aportes significativos no campo da teoria e da prática do ensino desenvolvimental, especialmente da didática da língua russa; na criação, fortalecimento e consolidação do grupo de Kharkov, do qual foi a principal liderança durante décadas; no estabelecimento de novos grupos e laboratórios em outras repúblicas soviéticas, bem como na fundação da Associação Internacional de Ensino Desenvolvimental, da qual chegou a ser vice-presidente.

O patrimônio científico-teórico impresso de V. V. Repkin é relativamente pequeno: uma monografia, várias brochuras, artigos em revistas científicas e antologias psicológicas e pedagógicas. Seu patrimônio didático, pelo contrário, é bem mais significativo: aproximadamente 50 livros, entre manuais sobre língua russa para as escolas de nível primário, orientações metodológicas para professores e dicionários.

O presente trabalho aborda os aspectos mais relevantes da obra de V. V. Repkin, com base na análise de suas principais contribuições teórico-metodológicas em três campos específicos: 1) a teoria da atividade de estudo; 2) a transição do ensino primário para o médio e 3) o ensino desenvolvimental da língua e o problema da alfabetização ortográfica.

Desenvolvimento

Dados biográficos

Vladimir Vladimirovich Repkin (Владимир Владимирович Репкин) nasceu na cidade ucraniana de Nikolaev, no dia 25 de dezembro de 1927, e atualmente vive com a filha, N. V. Repkina, na cidade de Lugansk. Estudou

Filologia, Filosofia, Magistério e Psicologia. Foi aluno de importantes psicólogos russos, tais como A. N. Leontiev, P. Ya. Galperin, S. L. Rubinstein, D. B. Elkonin, V. V. Davidov, entre outros. Na segunda metade da década de 1940, iniciou suas atividades como professor de língua russa; na década 1950, as suas primeiras pesquisas teórico-experimentais (REPKIN, 1960) e, no começo de 1960, estabeleceu-se com a família na cidade de Kharkov.

Na cidade de Kharkov, conheceu P. I. Zinchenko, sob cuja influência optou por abandonar os estudos relacionados à teoria de Galperin sobre a formação das ações mentais, para se focar na relação entre memória e aprendizagem. A partir de então, iniciou-se uma nova etapa na sua vida intelectual e acadêmica. Matriculou-se no programa de pós-graduação da Universidade de Kharkov; iniciou os primeiros experimentos didático-formativos na perspectiva do ensino desenvolvimental; associou-se a D. B. Elkonin, V. V. Davidov e ao resto do grupo de Moscou; fundou, em 1963, junto com outros pesquisadores, o grupo de Kharkov; defendeu em 1966 sua tese para a obtenção do título de Candidato a Doutor em Ciências Psicológicas; e publicou, a partir de então, numerosos artigos sobre a teoria, alguns dos quais passaram a ser referência no contexto do ensino desenvolvimental.

Contribuições teórico-metodológicas

V. V. Repkin pode ser considerado, depois de D. B. Elkonin e V. V. Davidov, o mais importante representante da didática desenvolvimental da atividade. As suas contribuições teórico-metodológicas se deram em três campos: 1) a teoria da atividade de estudo; 2) a transição do ensino primário para o médio; e 3) o ensino desenvolvimental da língua e o problema da alfabetização ortográfica.

Contribuições para o campo da teoria da atividade de estudo

V. V. Repkin fez parte do grupo de representantes do sistema Elkonin-Davidov, que na década de 1960, assumiu a necessidade e a tarefa de elaborar uma teoria psicológica e didática baseada na pesquisa das formas, dos tipos, da estrutura e do conteúdo da atividade de estudo. Segundo o próprio teórico, “o estudo dessa atividade tem importância não apenas científica, mas também, e sobretudo, importância prática e aplicada” (REPKIN, 2014, p. 86).

O problema da atividade de estudo em questão estava associado à tarefa de ponderar o que era exatamente o processo de aprendizagem e se os estudantes estavam fazendo uso racional de suas capacidades na escola. Em tal sentido, o estudo desse problema buscou responder a três aspectos fundamentais: 1) como o sujeito aprende? 2) que tipo de mecanismos estão subjacente à aprendizagem do sujeito?, 3) existe algum tipo de reserva oculta nesses mecanismos?

A análise dessas questões foi precedida por um aspecto puramente prático relacionado, sobretudo, à primeira dessas interrogantes: a ineficácia do sistema tradicional de educação, que, além de complicado e caro, apenas realizava tarefas educacionais puramente funcionais, incapazes de promover o desenvolvimento humano necessário e o autodesenvolvimento.

V. V. Repkin fez duras críticas ao modelo tradicional de ensino predominante na escola, que tinha a função de preparar para vida e para o resto da vida baseada no pressuposto de que se poderia viver para sempre com base na bagagem que se tinha “acumulado” em sala de aula.

Uma proposta que superasse as limitações do modelo de educação tradicional e que procurasse responder às questões acima citadas precisava estar orientada no sentido de um ensino humanista e desenvolvidor. A necessidade de implementar a ideia de ensino desenvolvimental, pensando em um ensino voltado para o desenvolvimento do sujeito, levaram os

membros do sistema Elkonin-Davidov, inclusive V. V. Repkin, a esclarecer as leis que fundamentam o processo de estudo, bem como analisar a estrutura, o conteúdo e a gênese da atividade de estudo como uma forma específica de atuação humana. Foram surgindo assim as teorias psicológica, didática, da modelagem genética, da generalização substantiva, do diagnóstico e da formação de professores na atividade de estudo.

V. V. Repkin inovou significativamente no campo dos estudos sobre a teoria da atividade, em especial, da atividade de estudo, seu conteúdo, estrutura, tarefas e objetivos, se comparado com os trabalhos efetuados por D. B. Elkonin e V. V. Davidov, estabelecendo hipóteses importantes que depois foram testadas. Suas maiores contribuições foram no campo da teoria didática da atividade de estudo, a formação de professores e, sobretudo, a didática específica do ensino de língua russa e na elaboração de seu material pedagógico.

Apoiado em Elkonin (1960), Repkin, também chegou a distinguir o que diferencia uma atividade de estudo propriamente dita de outro tipo de atividade qualquer. A diferença estava no fato de que o objetivo e o resultado da atividade de estudo não constituem apenas uma mudança no objeto com o qual a pessoa opera, mas, sobretudo, no sujeito que realiza a atividade. A transformação do objeto adquire um lugar importante no interior dessa concepção porque dela depende a autotransformação do sujeito.

Por outro lado, Repkin ressalta o significado social da atividade de estudo ao reconhecer que o desenvolvimento ou transformação do indivíduo em personalidade só acontece na medida em que se forma como sujeito em uma atividade conjunta e social. Mas, o social aqui é entendido como algo que está, em primeiro lugar, fora do sujeito, impregnado nos objetos reais; em segundo, apenas considera o papel instrumental da comunicação, do diálogo e das inter-relações pessoais nesse processo.

Ao mesmo tempo, entende o desenvolvimento como o processo pelo qual o indivíduo se torna sujeito; e o sujeito, por sua vez, como uma fonte de atuação efetiva, de atividade, de existência da atividade e de atividade

potencial. Dessa forma, o desenvolvimento e o sujeito estavam estreitamente interligados.

A atividade de estudo está associada à ação efetiva do sujeito, a qual precisa ser uma resposta a algum tipo específico de necessidade própria de um nível do desenvolvimento individual da pessoa e de um plano histórico específico. V. V. Repkin também abordou o lugar dos interesses conscientes (cognitivos) na atividade de estudo. De acordo com a opinião do autor, o interesse consciente é uma das fases que integram a parte motivacional da solução da tarefa de estudo. Quando o aluno começa a analisar a situação-problema colocada pelo professor e se convence de que suas ideias anteriores não dão uma base sólida para a ação, o significado da ação toma um caráter objetivo. Então, o objeto adquire um significado especial: passa a ser interessante.

Diferentemente de Davidov, V. V. Repkin define o interesse (DUSAVITSKY e REPKIN, 1975), estabelece a sua relação com a necessidade e deixa claro a diferença entre eles. Enquanto a necessidade é a carência de um objeto (pode ser a necessidade de saber), o interesse é a experiência subjetiva que o significado desse objeto (o saber) provoca no sujeito. Repkin também tenta explicar o vínculo existente entre as necessidades e os interesses ao afirmar que ambos se complementam em uma clara relação dialética: os interesses nascem com base nas necessidades, da mesma maneira que novas necessidades nascem desses interesses formados.

A obra de V. V. Repkin também aplica as ideias de A. N. Leontiev sobre o papel dos motivos na transformação das necessidades funcionais em necessidades superiores à atividade de estudo. Também reconhece que a necessidade de conhecimento é o tipo de interesse que subjaz à atividade de estudo; contudo, alerta para o fato de que ela pode ser satisfeita por qualquer atividade, de modo que a necessidade de conhecer em si não é suficiente para produzir atividade de estudo. A necessidade de conhecimento precisa se encontrar com o objeto do qual nasce o motivo.

Vista dessa maneira, a necessidade estimula os escolares a assimilar os conhecimentos teóricos; os motivos, por sua vez, a assimilar os procedimentos de reprodução desses conhecimentos por meio das ações de estudo dirigidas a resolver as tarefas de estudo. Fica assim colocada a proximidade da teoria da atividade de estudo com as teses principais de A. N. Leontiev sobre a interiorização.

O objetivo é outro dos componentes da atividade de estudo que V. V. Repkin analisa. Segundo ele, o objetivo emana do caráter consciente dos motivos internos e age como determinante direto que produz a atividade e condiciona as suas formas e meios. Ao mesmo tempo, o objetivo é o mecanismo psicológico para a regulação da atividade e só é atingido ou concretizado quando existem as condições necessárias definidas: os conhecimentos e habilidades do sujeito e as características especiais do objeto da ação, entre outros. Ao conjunto dessas condições concretas em que um objetivo é definido na psicologia da atividade foi dado o nome de “tarefa”.

O reconhecimento da tarefa de estudo permite identificar tanto o objeto quanto o objetivo específico da atividade. Na perspectiva do ensino desenvolvimental, qualquer tipo de atividade de estudo é um processo de resolução de tarefas que se apresenta na forma de problema de aprendizagem capaz de conduzir à formação do pensamento teórico por intermédio do domínio dos modos de ação, dos conceitos científicos, leis e princípios de ação.

Em tal sentido, a tarefa desempenha duas funções: por um lado, a autotransformação do sujeito; pelo outro, o domínio dos conhecimentos teóricos. Ambas funções guardam estreita relação dialética entre si: ao dominar os conhecimentos teóricos, o sujeito se transforma a si próprio; ao se transformar a si próprio, o sujeito domina os conhecimentos teóricos.

Sobre a atividade de pesquisa, considerada um tipo específico de atividade de estudo, é importante ressaltar que ela se dá com base na formulação e resolução de situações-problema (problemas de aprendizagem), no sentido de uma discrepância entre o plano de ação e sua concepção sobre

as reais condições de ação. Nesse particular, Repkin (2014) afirma: “um problema no sentido de que os modos de ação disponíveis são inadequados e não há outros. Em outras palavras, novos modos de ação são necessários” (p. 94).

Por fim, gostaríamos de comentar os pontos de vista de V. V. Repkin relacionados à estrutura da atividade de estudo. O autor adverte que, ainda quando a psicologia histórico-cultural toma a ação como unidade de análise da atividade, o mesmo não se aplica à análise da atividade de estudo em si, pela simples razão de que “todos os aspectos específicos à atividade, relacionados com sua motivação e definição de objetivos, desaparecem na ação” (REPKIN, 2014, p. 94). Em tal sentido, sugere como sua unidade de análise o ato integral da atividade, isto é, aquele segmento da atividade de estudo que começa com a formulação da tarefa de estudo e termina com a sua solução (planejamento, execução, controle e correção).

Contribuições no campo da organização do ensino desenvolvimental no nível médio

Uma parte pequena, mas não menos importante, da obra de V. V. Repkin foi destinada ao estudo da organização do ensino desenvolvimental no nível médio (fundamental II). Entre o final da década de 1950 e a primeira metade dos anos 1990, o sistema Elkonin-Davidov tinha dedicado seus esforços e pesquisas à elaboração de uma teoria da atividade de estudo para o ensino primário (1^a, 2^a, 3^a e 4^a séries).

Entretanto, a partir de um momento determinado, as primeiras gerações de estudantes formados na concepção desenvolvimental começaram a chegar ao nível médio, cuja escola e ensino não estavam organizados nesses moldes, nem eram capazes de dar continuidade ao tipo de formação exigida. Tal situação gerou um desafio gigante para o sistema: a transição de um nível de ensino para outro.

A segunda metade da década de 1990 marca o início de um movimento massivo no interior do sistema Elkonin-Davidov no sentido de ampliar para o nível médio as pesquisas e experimentos didáticos que se realizavam no nível primário. V. V. Repkin, na condição de segundo mais importante líder do sistema, depois de V. V. Davidov, foi um dos primeiros a chamar atenção para essa nova problemática.

Repkin, em um artigo escrito em parceria com V. V. Davidov (DAVIDOV e REPKIN, 1997a), reconhece o crescimento experimentado pelo sistema Elkonin-Davidov, mas admite também os numerosos problemas que acompanharam esse aumento: lidar com alunos cujo potencial acadêmico é elevado se comparados com seus pares formados em escolas tradicionais; como ensinar a esses estudantes de tal modo que não se enfraqueça seu desejo de explorar ativamente o mundo e a si mesmos e de maneira a não se esgotar o impulso para a autotransformação intelectual e espiritual.

De acordo com o autor, tanto a questão dos conteúdos e métodos quanto a formação de professores exigiam soluções que envolviam uma série de problemas inter-relacionados e interdependentes de caráter teórico (incluindo psicológico), tecnológico (por exemplo, o ensino) e organizacional. A solução desses problemas só seria possível, de seu ponto de vista, com a criação de grupos de trabalho interessados e dispostos a assumir a responsabilidade como objeto de pesquisa. Sobre o ensino de língua russa no nível médio, especificamente, Repkin acreditava que as principais hipóteses elaboradas e testadas para a formação das crianças nos primeiros anos escolares eram válidas para o desenvolvimento da língua nativa no contexto do ensino secundário de massas. Bastava apenas que essas hipóteses fossem confirmadas com o tempo e a prática escolar.

O desenvolvimento do sistema Elkonin-Davidov não é possível sem levar em consideração cada uma de suas partes, o que implica todos seus componentes, inclusive o currículo e os livros didáticos. Os princípios didáticos elaborados no nível primário se deram com base na experiência adquirida em laboratórios escolares. Por esse motivo, tal e como reconhece

V. V. Repkin, ficou claro desde o início que o uso dessas concepções na escola de massa sempre exigiria alguns ajustes. Sabia-se que no nível médio não seria diferente. Adequações foram sendo feitas ao longo dos anos e uma experiência de trabalho importante foi acumulada.

Do ponto de vista didático, Repkin, junto com Davidov, chama atenção para um aspecto fundamental, isto é, o tipo específico de atividade de estudo adequada para o adolescente. Defende a ideia de atividades escolares e extracurriculares pelas quais o aluno possa aprender as normas de trabalho social e organizacional. Sugere que os estudantes se envolvam em um ou dois tipos de atividades de formação que permitam dominar os meios de comunicação real em grupos próprios para essas atividades. Ao mesmo tempo, procura-se favorecer a interação dos adolescentes, por intermédio dos conteúdos e das tarefas executadas no cotidiano, reproduzindo na escola aquilo que eles vivem fora dela.

Um segundo aspecto que está em discussão é o modo como se forma no contexto da atividade o sistema de valores próprios da adolescência. A escola deve inserir o adolescente em atividades no contexto das quais o ensino e o trabalho do professor o ajudem a identificar, analisar e sintetizar o sistema de valores humanos subjacente a essa atividade. As atividades escolares devem levar em consideração a relação existente entre os valores individuais e os valores sociais, o modo como os valores individuais orientam a atividade e se generalizam e universalizam com base na realização de tarefas conjuntas.

A participação em atividades conjuntas busca colocar os padrões morais do adolescente em confronto com os valores morais sociais, o que é uma condição essencial para sua inclusão no grupo. O currículo deve prever os fundamentos da ética que auxiliam no entendimento dos valores morais universais. Até o final da adolescência, os estudantes serão capazes de confrontar seus valores com uma variedade significativa de normas e regular sua conduta com base nas exigências sociais. Esse processo de controle não pode ser fruto do poder coercitivo externo no sujeito, mas da

percepção consciente do próprio sujeito em relação ao sistema de valores que determinam a extensão da liberdade e da responsabilidade do indivíduo na sociedade.

Em outro trabalho, Repkin (DAVIDOV e REPKIN, 1997b) procura explicar, em essência, como alterar a vida dos adolescentes e o que deve ser feito pelos gestores escolares e professores nesse nível. Desenvolver no aluno o interesse pela autotransformação e ser capaz disso, é o conteúdo principal do ensino na idade escolar. Por sua vez, assegurar as condições necessárias para essa formação é o objetivo principal da didática desenvolvimental. A própria originalidade do objetivo do ensino desenvolvimental determina as características de seu conteúdo, o tipo de atividade de ensino, os métodos e formas de organização do processo educativo e a relação entre os membros que dele participam, em especial, a comunicação.

Na perspectiva que se analisa, o aluno só pode participar do processo educacional se for capaz de encontrar de forma independente e avaliar criticamente os métodos – os métodos gerais que permitem a solução dos problemas por ele enfrentados. Isso, por sua vez, só é possível desde que o ensino não tenha começado com a materialização das formas de resolver problemas particulares (o que é típico da escola tradicional), mas com o domínio de métodos gerais de resolução de problemas de uma determinada classe (linguística, matemática etc.).

A implementação desse método demanda uma mudança significativa no tipo de relacionamento entre os participantes do processo educativo, em primeiro lugar, no que se refere à relação entre alunos e professor. A aquisição de um determinado curso de ação normalmente exige que os alunos recebam orientações precisas do professor pela via da imposição. No entanto, esse tipo de orientação não é aceitável no âmbito do ensino e da atividade de pesquisa, que se tornam sem sentido no momento em que o professor começa a ditar o conteúdo e a sequência das ações aos estudantes.

A atividade de ensino-pesquisa também modifica, em segundo lugar, a relação entre os próprios alunos na medida em que é coletivamente

distribuída e envolve a comparação e avaliação crítica de abordagens diferentes para resolver o problema. Quanto mais o aluno leva em consideração seus progressos e os resultados das pesquisas dos outros estudantes, resolvendo o mesmo problema, maiores são as chances de encontrar a solução desejada. Esse tipo de prática gera nos alunos o interesse mútuo pelo trabalho dos outros, encorajando a análise e avaliação ativa.

A reestruturação das relações que têm lugar entre os participantes da atividade de ensino-pesquisa e das formas de organização do processo de aprendizagem estão ligadas particularmente ao componente comunicativo do ensino desenvolvimental, que assume o caráter de intensa comunicação interpessoal, não se limitando a uma simples troca de informações, como é frequente no modelo tradicional de assimilação individualizada de modos de ação dados pelo professor.

Contribuições no campo do ensino desenvolvimental da língua e o problema da alfabetização ortográfica

É possível afirmar com toda certeza que a contribuição mais significativa de V. V. Repkin ao desenvolvimento do sistema Elkonin-Davidov foi dada no campo da didática, especialmente, da metodologia do ensino da língua russa. Ele se considerava muito mais um didata do que um teórico e afirmou isso em várias oportunidades, ainda que tenha escrito textos fundamentais sobre a teoria da atividade de estudo, sobretudo, entre 1965 e 1980.

A partir da década de 1970, V. V. Repkin assumiu a maior parte da responsabilidade de elaborar os livros didáticos dos alunos e as orientações metodológicas para professores do ensino de língua russa para o nível primário. Ele dividiu essa tarefa com uma equipe de autores membros do grupo de Kharkov, integrada por P. S. Zhedek, T. V. Vostorgova, E. V. Nekrasova, L. V. Chebotkova, L. I. Timchenko, V. A. Levin, N. G. Agarkova,

I. P. Staragina, G. N. Kudina, Z. N. Novlianskai, E. I. Matveev e N. T. Vadimovna. Trabalho muito similar foi feito também pelo grupo de Moscou (E. A. Bugrimenko, G. A. Zuckerman, S. V. Lomakovich, entre outros).

Como resultado do esforço inicial realizado pelo grupo de Kharkov, foi elaborado o primeiro livro experimental para o ensino de língua russa nas três primeiras séries do nível primário. Depois disso, foram produzidos, revisados e reformulados mais de cinquenta títulos diferentes que integravam um kit pedagógico para cada uma das quatro séries do ensino primário (Programa didático, Orientação para professores, Livro didático do aluno, Formulário eletrônico, Teste para treinamento, Teste e trabalho de diagnóstico). Aqui não está contemplado o material que também foi produzido para o ensino de língua russa no nível médio (5^a à 9^a séries)⁷.

As principais teses de Repkin sobre o ensino da língua estão plasmadas em diversos artigos publicados, sozinho ou em parceria, ao longo das décadas de 1970 e 1980 (ZHEDEK e REPKIN, 1972, 1974; REPKIN, 1982; DAVIDOV e REPKIN, 1986). A proposta de uma nova metodologia do ensino da língua russa na perspectiva desenvolvimental partiu da crítica ao modelo tradicional que se sustentava na natureza morfológica da ortografia. Esse princípio busca a assimilação pela criança das particularidades ortográficas de cada tipo particular de padrão ortográfico, sem levar em conta a grafia de quaisquer outros padrões ortográficos. Como resultado, os alunos se veem na obrigação de obter dicas por intermédio das inúmeras regras parciais da ortografia, que não seguem uma única linha de raciocínio para todos os casos.

Em lugar do ensino com base na morfologia, Repkin defendeu o princípio fonético, com base no qual as mesmas letras do alfabeto designam o fonema em todas as suas variações. O procedimento geral da ação

⁷ É preciso que toda essa contribuição no campo da didática específica da língua russa, sobretudo, seu potencial para o ensino de outras línguas, seja pesquisada de maneira interdisciplinar por especialistas tanto na área da didática geral quanto da didática específica e da psicologia pedagógica. O trabalho arqueológico em tal sentido ainda não foi realizado no Brasil, entre outras coisas, pelas dificuldades de acesso ao material produzido e sua tradução para o português.

ortográfica fica assim colocado: a designação com letras dos fonemas em posições fracas (as vogais sem acento, as consoantes cuja ortografia gera dúvidas) é determinada pelas posições fortes dos fonemas em questão (vogais acentuadas, consoantes antes de vogais e sonoras na composição de morfemas), graças a isso se assegura uma escrita de maneira uniforme.

A utilização do princípio fonético na metodologia do ensino da língua russa possibilita a formação do conceito de fonema nas crianças de nível primário. Esse princípio serve depois de fundamento único para ensinar o modo geral por meio do qual todos os padrões ortográficos assimilados na escola primária podem ser identificados e escritos.

A concepção didática de Repkin tinha como propósito conseguir que as crianças examinassem as letras como designador de um fonema e não como o som do fonema. O fonema é assumido como a unidade da estrutura sonora da língua que cumpre a função de identificação e diferenciação de suas unidades significativas (morfemas) e que não se realiza em único som (ou tipo de som), mas em um sistema sucessivos de sons.

No começo do estudo da língua, a criança tem como objeto de análise a palavra, e não o morfema. Sendo assim, o significado nominativo da palavra, interpretada em forma visual/objetal e, portanto, intuitivamente compreensível para as crianças, torna-se o primeiro objeto na relação a ser examinada. Para a criança, a forma do fonema da palavra é amorfa e diferenciada, por isso mesmo a demarcação e diferenciação de seus elementos, ou seja, a análise do som da palavra é o primeiro e muito importante passo na análise da relação indicada que responde às seguintes perguntas: quais sons estão sendo usados em uma determinada palavra? Quais funções são desempenhas por esse som nessa palavra em particular? Na busca de respostas a essas perguntas a criança realiza transformações especiais da forma sonora da palavra.

A construção de um modelo de uma palavra, que reflete as propriedades fonologicamente significativas dos elementos nas suas formas sonoras, leva as crianças a compreenderem as particularidades da escrita

alfabética. Esse processo é realizado no contexto da atividade de estudo, seguindo uma sequência de tarefas complexas que requerem a construção de um sistema de signos univocamente correlacionados com o sistema de sons diferenciados de sentidos.

As pesquisas realizadas permitiram supor que a assimilação, pelas crianças, do princípio geral da ortografia russa, de suas regularidades e peculiaridades, garantia um nível mais alto de formação das habilidades e dos hábitos ortográficos.

Contudo, o próprio Repkin (REPKIN, 1996) tinha identificado que o grande problema da alfabetização das crianças nos anos iniciais do ensino primário, e que ainda persistia no interior do sistema Elkonin-Davidov na segunda metade da década de 1990, tinha a ver com a importância desmedida concedida à assimilação de conhecimentos teóricos em detrimento do desenvolvimento da fala e das habilidades práticas que precisavam ser dominadas.

Conclusão

Surgida na década de 1950, a Didática Desenvolvimental da Atividade se manifestou por meio de três grandes sistemas. O sistema Elkonin-Davidov, foi, por razões diversas, o mais importante, consistente e reconhecido deles tanto no âmbito nacional como internacional. Entre suas principais lideranças, está V. V. Repkin, que fez contribuições inovadoras tanto na ordem teórico-metodológica como de gestão científica.

A maior parte de sua obra escrita permanece em língua russa e ucraniana, o que dificulta muito o conhecimento de seus aportes, sobretudo, no campo da teoria da atividade de estudo e da didática específica da língua russa.

Repkin critica a escola tradicional que prepara para toda a vida e formula uma nova proposta sobre a base da ideia do ensino desenvolvimental, cujo objetivo fundamental é formar no sujeito a atividade

de estudo que leva à sua própria transformação pela via da formação do pensamento teórico (conceitos científicos, modos de ação e princípios de ação).

No interior da teoria da atividade de estudo, Repkin fez contribuições específicas em relação, por um lado, com o estudo do desenvolvimento dos interesses cognitivos, as suas diferenças com as necessidades, bem como o vínculo existente entre eles; pelo outro, com o aprofundamento dos princípios de ação como componente do pensamento teórico.

Sobre o processo de transição de um nível para o outro, Repkin contribuiu apontando os principais desafios inerentes a essa questão: por um lado, os métodos e conteúdos próprios do próximo nível e o tipo de formação adequada que era necessária para os professores. Considerou que para o ensino da língua russa poderiam ser utilizadas as mesmas hipóteses elaboradas para o ensino primário, ao mesmo tempo defende um modo específico de atividade de estudo que permita a comunicação íntima e pessoal dos adolescentes, bem como a aprendizagem das normas de trabalho social e organizacional.

Com base nessas e outras contribuições, é possível dimensionar a magnitude do trabalho teórico e didático de V. V. Repkin, o qual ainda pode ser de grande utilidade no contexto brasileiro atual, levando em consideração as diferentes realidades para a melhoria do ensino e da educação.

Referências

ELKONIN, D. B. A experiência da investigação psicológica em uma classe experimental. *Questões da Psicologia*, no. 5, 1960.

DAVIDOV, V. V.; REPKIN, V. V. ИЗ НАУЧНОЙ ЛАБОРАТОРИИ Дети растут. А вы? Как организовать развивающее обучение в 5-9 классах средней школы. Вестник, No 2, 1997a. Disponível em <http://www.experiment.lv/rus/biblio/vestniki.htm>, acesso em 20 de novembro de 2015.

DAVIDOV, V. V.; REPKIN, V. V. Организация развивающего обучения в V-IX классах средней школы. Рекомендации для учителей, руководителей школ и органов

управления образованием. Психологическая наука и образование, 1997b, No1.- С. 15-34. Disponível em <http://psyjournals.ru/psyedu/1997/n1/Davydov.shtml>, acesso em 23/04/2016.

DAVIDOV, V. V.; REPKIN, V. V. Особенности экспериментальных учебных предметов начальной школы. А.Русский язык / Características das disciplinas experimentais da escola primária. DAVIDOV, V. V. *Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования.* – М.: Педагогика, 1986. – 240 с. – (Труды д.чл. и чл.-кор. АПН СССР), p. 170-178.

DUSAVITSKY, A.K.; REPKIN, V. V. Исследование развития познавательных интересов младших школьников в различных условиях обучения. *Вопросы психологии*, 1975, No 3, с. 92-102.

РЕРКИН, В. В. ИЗ НАУЧНОЙ ЛАБОРАТОРИИ РАЗВИВАЮЩЕЕ ОБУЧЕНИЕ ЯЗЫКУ И ПРОБЛЕМА ОРФОГРАФИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ. *Вестник*, No 1, 1996. Disponível em <http://www.experiment.lv>, acesso em 26 de setembro de 2015.

РЕРКИН, В. В. Формирование орфографического навыка как умственного действия. *Вопросы психологии*, 1960, No 3.

РЕРКИН, В. В. Kontrol'v uchebnoi deiatel'nosti shkol'nikov. [Monitoramento da atividade de estudo da criança em idade escolar]. *Radians'ka shkola*, 1982, n° 11, pág. 62-88.

РЕРКИН, В. В. Развивающее обучение языку и проблема орфографической грамотности. *Вестник* (Международная Ассоциация развивающего обучения). – Вып. 1. – М.- Рига, 1996. – С. 36–42.

РЕРКИН, В. В. Ensino desenvolvente e atividade de estudo. *Ensino em Re-Vista*. V. 21, n. 1, p. 85-99, jan./jun. 2014.

VYGOSTKY, Lev. S. Aprendizagem e desenvolvimento na Idade Escolar. In: *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. L. S. VYGORAKY, L. LURIA, A.N. LEONTIEV. 11ª. Edição. São Paulo: Ícone, 2010, p. 103-117.

ZHEDEK, P. S., REPKIN, V. V. Iz optya izucheniia zakonomernostei russkoi orfografii. [Da experiência do estudo das regularidades da ortografia russa]. *Obuchenie orfografii v vos'miletnei shkole; Posobie dlia uchitelia* [Ensino da ortografia na oitava série; Guia do Professor] (Moscou, 1974) pág. 16-44.

ZHEDEK, P. S., REPKIN, V. V. Orfograficheskaia teoriia i obuchenie orfografii. [Teoria ortográfica e o ensino da ortografia]. *Proekt programy po russkomu iazyku dlia srednei shkoly* [Currículo da língua russa par as escolas secundárias], (Moscou, 1972), pág. 115-156.

Recebido em agosto de 2016.

Aprovado em novembro de 2016.

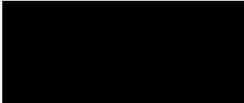


Normas para publicação

1. A redação deve primar pela clareza, brevidade e concisão. O material deve vir devidamente revisado pelo autor, sendo que os textos, assinados, são de inteira responsabilidade deste.
2. A revista se permite fazer alterações formais no texto visando à editoração final.
3. Eventuais modificações de estrutura ou de conteúdo sugeridas pelos pareceristas ou pela comissão editorial só serão incorporadas mediante concordância dos autores.
4. O trabalho pode ser recusado por não se coadunar com a linha editorial e temática da revista.
5. A apresentação dos artigos deverá seguir a NBR 6022 de agosto de 1994 da ABNT (apresentação de artigos em publicação periódica).
6. Os artigos devem ter entre 15 e 20 páginas e as resenhas entre 5 e 7 páginas. Artigos e resenhas devem apresentar nome(s) completo(s) do(s) autor(es), vínculo acadêmico e profissional e endereço (físico e eletrônico) completo. Título, resumo (entre 100 e 150 palavras) e palavras-chave (máximo cinco) devem estar na língua de origem do texto e em inglês. Trabalhos que exijam publicação de gráficos, quadros e tabelas ou qualquer tipo de ilustração devem apresentar as respectivas legendas, citando fonte completa e sua posição no texto. Os arquivos devem ser encaminhados no corpo do texto, onde se deseja que seja editado.
7. O texto deve ser digitado em software compatível com o ambiente (Word for Windows). A fonte usada para o texto deve ser Times New Roman, tamanho 12, com espaçamento 1,5. Notas de rodapé, de caráter explicativo, deverão ser evitadas e utilizadas apenas quando estritamente necessárias para a compreensão do texto.
8. A revista recebe textos escritos em português, inglês, espanhol, italiano, alemão ou francês, escritos em qualquer época do ano.
9. As citações bibliográficas deverão estar de acordo com a NBR 10520 (jul/2001) da ABNT.

Exemplos:

- citação direta: “...” (FREITAS, 2002, p. 61)

- 
- citação indireta: Romanelli (1996, p. 27) considera...
 - citação de citação: Ausubel (1977, apud SILVEIRA et al, 2002, p. 139) afirma...
 - havendo mais de uma referência do mesmo autor no mesmo ano, usar a, b, c imediatamente após a data (FREIRE, 1996b; 132)
 - havendo mais de dois autores, mencionar o primeiro seguido da expressão “et ali”

10. As referências deverão ser de acordo com a NBR 6023 (ago/2000) da ABNT.

Exemplos:

- LIVRO:

CICILLINI, G. A.; NOGUEIRA, S. V. (Org.). *Educação escolar: políticas, saberes e práticas escolares*. Uberlândia: Edufu, 2002.

- ARTIGO:

BOLDRIN, L. C. F. Cultura, Sociedade e Currículo – dimensões sócio-culturais do currículo. *Ensino em Re-Vista*, Uberlândia, v. 8, n. 1, p. 7-25, jul. 1999/jun. 2000.

- TESE/DISSERTAÇÃO:

MARQUES, Mara Rúbia A. *Um fino tecido de muitos fios... mudança social e reforma educacional em Minas Gerais*. 2000. 247 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Gestão da Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2000.

11. O material para submissão deverá ser enviado para: ensinoemrevista@gmail.com ou então ser postado via homepage da Ensino em Re-Vista em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista>



General information to employees

1. Education in Re-View is a journal aimed at researchers, teachers and students in the field of Education. Publishes articles that deal with research findings and original essays, book reviews (two years) and translations. Annually publishes a thematic dossier, organized by researchers in theme, bringing articles by invited experts - Brazilians and foreign - and covering topics of current interest and discussion in various fields of education.

2. The texts will be judged by members of the Editorial Board for an opinion as to the publication, entitled to the remittance of the original and without a royalty payment.

3. The process to process the articles occurs with blind assessment of the Editorial Board. For each text are issued two opinions, and in case of divergence in opinions, a third reviewer is consulted.

4. In texts of collective authorship, authors must appear in descending order of titration. The magazine is not responsible for conflicts of interest among authors, funders, sponsors and others possibly involved and / or quoted in the text.

5. The magazine will inform the author (s) on the publishing of your articles, and the originals will not be returned.

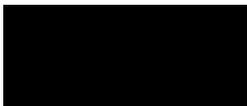
6. The author who have their papers accepted for publication will receive a document by email, which must print, sign and send by mail to the Teaching Re-View. In this paper, the authors show that it is an original text , which was not previously published in any other medium , and authorizing the transfer of copyright rights in the Education Re - View . No texts will be published of those who do not submit such a document.

Guidelines for publication

1. The writing must strive for clarity, brevity and conciseness. The material should come duly reviewed by the author. The text, signed, are the sole responsibility of the author.

2. The magazine is allowed to make formal changes to the text, in order to final editing.

3. Any modifications to the structure or content as suggested by the editorial committee or are only incorporated into by agreement of the authors.



4. The work may be refused by not conform to the editorial line and theme of the magazine.

5. The submission of articles should follow the NBR 6022 August 1994 from ABNT (submission of periodical articles).

6. Articles should be between 15 and 20 pages and reviews between 5 and 7 pages. Articles and reviews must provide name (s) complete (s) (s) of author (s), academic affiliation, professional and complete addresses (physical and electronic) . Title, abstract (100 to 150 words) and keywords (maximum of five) in the source language text and English . Work requiring publication of charts and tables or any type of graphic should submit their captions, citing one source and its position in the text. Files should be sent in the body of the text where you want to be edited.

7. The text should be typed into the environment (Word for Windows) software. The font used for the text should be Times New Roman, size 12 with 1.5 spacing. Footnotes, explanatory character, should be avoided and used only when strictly necessary for understanding the text.

8. The journal receives texts any time of the year written in English, Portuguese, Spanish, Italian, German or French.

9. The citations should be according to NBR 10520 (Jul/2001) ABNT .

Examples:

- Direct quote : “ ... “ (Freitas , 2002, p. 61)
- Paraphrase : Romanelli (. 1996: 27) consider ...
- Quote quotation: Ausubel (1977, apud Silveira et al , 2002, p 139) states ...
- There is more than one reference by the same author in the same year , use a, b, c, immediately following the date (Freire , 1996b , 132).
- There are more than two authors, the first name followed by “ et alli “

10. References should be according to NBR 6023 (Aug/2000) ABNT.

Examples:

- BOOK :

CICILLINI , G. A. ; WALNUT , S. V. (Eds.). *Education: policies, knowledge and school practices*. Uberlandia: Organizing agency, 2002.



Normas para publicación

1. La redacción debe primar por la claridad, brevedad y concisión. El material debe venir debidamente revisado por el autor. Los textos, firmados, son de entera responsabilidad del autor.
2. La revista se permite hacer alteraciones formales en el texto, procurando la edición final.
3. Eventuales modificaciones de estructura o de contenido, sugeridas por los pareceristas o por la comisión editorial, sólo serán incorporadas mediante autorización de los autores.
4. El trabajo puede ser reprobado por no corresponderse con la línea editorial y temática de la revista.
5. La presentación de los artículos deberá seguir la NBR 6022 de agosto de 1994 de la ABNT (presentación de artículos en publicación periódica).
6. Los artículos deben tener entre 15 y 20 páginas y las reseñas entre 5 y 7 páginas. Artículos y reseñas deben presentar nombre(s) completo(s) del (los) autor(es), vínculo académico y profesional y dirección (física y electrónica) completos. Título, resumen (entre 100 y 150 palabras) y palabras clave (máximo de cinco) en la lengua original del texto y en inglés. Trabajos que exijan publicación de gráficas, cuadros y tablas o cualquier tipo de ilustración deben presentar las respectivas leyendas, citando la fuente completa y su posición en el texto. Los archivos deben ser encaminados en el cuerpo del texto, donde se desea que sea editado.
7. El texto debe ser digitado en software compatible con el ambiente (Word for Windows). La fuente usada para el texto debe ser Time New Roman, tamaño 12, con espacios 1,5. Notas de pie de página, de carácter explicativo, deberán ser evitadas y utilizadas apenas cuando estrictamente necesarias para la comprensión del texto.
8. La revista recibe textos en cualquier época del año escritos en portugués, inglés, español, italiano, alemán o francés.
9. Las citas bibliográficas deberán ser de acuerdo con la NBR 10520 (jul/2001) de la ABNT.

Ejemplos:

- Citación directa: “...” (FREITAS, 2002, p. 61)

- 
- Citación indirecta: Romanelli (1996, p. 27) consideran..
 - Citación de citación: Ausubel (1977, apud SILVEIRA et al, 2002, p. 139) afirma...
 - Existiendo más de una referencia del mismo autor en el mismo año, usar a, b, c, inmediatamente después de la fecha (FREIRE, 1996b; 132).
 - Existiendo más de dos autores, mencionar el primero seguido de la expresión “et alli”

10. Las referencias deberán ser de acuerdo con la NBR 6023 (ago/2000) da ABNT.

Ejemplos:

- LIBRO:

CICILLINI, G. A.; NOGUEIRA, S. V. (Org.). *Educação escolar: políticas, saberes e práticas escolares*. Uberlândia: Edufu, 2002.

ARTÍCULO:

BOLDRIN, L. C. F. Cultura, Sociedade e Currículo – dimensões sócio-culturais do currículo. *Ensino em Re-Vista*, Uberlândia, v. 8, n. 1, p. 7-25, jul. 1999/jun. 2000.

- TESIS/DISERTACIÓN:

MARQUES, Mara Rúbia A. *Um fino tecido de muitos fios... mudança social e reforma educacional em Minas Gerais*. 2000. 247 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Gestão da Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2000.

11.El material para sumisión deberá ser enviado para: ensinoemrevista@gmail.com ou entonces ser postado vía homepage de la Ensino em Re-Vista em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista>