



Trabalho do professor em sala de aula: a função didática das justificativas para o ensino e a aprendizagem da compreensão em leitura na educação infantil¹

Glaís Sales Cordeiro¹ (UNIGE-FAPSE)

Resumo: O estudo aqui apresentado diz respeito ao trabalho do professor no que tange ao ensino-aprendizagem da compreensão em leitura no nível da educação infantil. Seu objetivo principal é de descrever e compreender a ação mediadora do docente e as condições de acesso à compreensão de um conto tradicional e ao gênero « conto » a partir de um dispositivo didático que implica a produção coletiva de justificativas dos pontos de vista dos alunos. Os resultados do estudo revelam que procedimentos de justificativa constituem-se como uma ferramenta semiótica, para o professor e para os alunos, de transformação das capacidades de pensar e apreender o objeto de ensino e de aprendizagem. Nesse sentido, nossa contribuição pode levar à abertura de novas pistas no domínio da pesquisa, mas igualmente no domínio da formação inicial e continuada de professores da educação infantil.

Palavras-chave: trabalho do professor; educação infantil; compreensão em leitura; sequência de ensino; procedimentos de justificativa.

Abstract: The study we present here concerns teacher's work in regard of reading comprehension instruction in kindergarten education. It aims at describing and understanding teacher's mediating action and the conditions of access to comprehending a traditional fairy-tale and to "fairy-tale" genre on the basis of a didactic means that involves students' collective construction of points of view through justification procedures. The results show that justification procedures constitute a semiotic tool, for the teacher and for the students, which may transform capacities of thinking about and apprehending the object to be taught and learned. In this way, our contribution may open new paths concerning research as well as basic and continued education of kindergarten teachers.

Keywords: teacher's work; kindergarten education; reading comprehension; teaching sequence; justification procedures.

¹ Este texto é uma adaptação, em português, do artigo "*Justifications des élèves et médiations de l'enseignante dans une tâche de compréhension en lecture d'un conte en maternelle*", publicado em 2014 no no. 50 "*Lire en maternelle: la lecture avant que de savoir lire*" da revista *Repères*, coordenado por P. Sève e S. Cèbe.

1. Trabalho do professor e ensino da compreensão em leitura

Diversas pesquisas francófonas (BOIRON, 2010; BRIGAUDIOT, 2000; CÈBE & GOIGOUX, 2012, entre outros) têm evidenciado a importância do papel mediador do professor em salas de aula da educação infantil no que tange ao desenvolvimento das capacidades de compreensão em leitura dos alunos. Essas pesquisas mostram que as significações ligadas aos textos lidos em sala de aula são construídas no âmbito das interações professor-alunos que estes desencadeiam.

Se considerarmos, apoiando-nos nas ideias de CHEVALLARD (1985/1991), que o professor é uma peça mestra do sistema didático (cujo objetivo é a construção de conhecimentos próprios à esfera escolar), devemos levar em conta as finalidades de seu trabalho, a saber, a transformação das funções psíquicas dos alunos, de seus modos de pensar, falar e agir, através de ferramentas semióticas (SCHNEUWLY, 2009). De nosso ponto de vista, essas transformações têm lugar nas relações dialéticas entre “o antigo e o novo” (VYGOTSKI, 1934/1985), graças aos sistemas semióticos próprios aos contextos de ensino-aprendizagem que agem sobre o funcionamento psíquico do aluno. Sem discutir toda a abrangência conceitual desse pressuposto, limitamo-nos aqui a defender o postulado de que o ensino permite ao aluno o acesso a novas conceptualizações dos objetos do mundo, o que gera uma reorganização contínua de suas funções psíquicas. Na presente contribuição, esta contradição entre o antigo e o novo se desvela nas relações topogenéticas (LIGOZAT & LEUTENEGGER, 2008) diversas que o professor e os alunos entretêm com o objeto de ensino, a compreensão em leitura de um texto, num jogo complexo entre continuidades e rupturas.

As diferentes significações que emergem no contexto interacional específico da sala de aula são discutidas e negociadas num processo dinâmico de compreensão, que se constitui na interface entre o projeto do leitor e seus conhecimentos de mundo, semiotizados através dos gêneros textuais. Nessa perspectiva, o ensino da compreensão em leitura organiza-se em torno da unidade *texto*, considerada como uma produção verbal definida pelo conjunto das características do gênero ao qual pertence (BRONCKART, 1999).

Tradicionalmente, o gênero textual *conto* esteve sempre presente nas práticas de sala de aula no nível da educação infantil. Contados ou lidos pelo professor, os contos

constituem para os alunos uma das primeiras formas de acesso ao universo literário e contribuem, juntamente com outros gêneros, à construção da cultura escrita.

A pesquisa em que se insere o trabalho aqui apresentado parte desta tradição e toma como objeto de análise o ensino-aprendizagem desse gênero emblemático no âmbito de uma sequência de ensino sobre a compreensão em leitura de adaptações do conto do *Chapeuzinho Vermelho* numa classe da educação infantil (alunos de 4-6 anos)². Partindo de uma atividade da sequência sobre a caracterização dos personagens do conto, posterior à sua leitura, nosso objetivo principal é de descrever e compreender a ação mediadora do professor e as condições de acesso ao objeto ensinado no contexto de um dispositivo didático que implica a produção coletiva de justificativas dos pontos de vista dos alunos ao longo da atividade.

O artigo é organizado em três grandes partes. Na primeira, dedicada a apresentação de nosso referencial teórico, a questão do ensino e da aprendizagem da compreensão em leitura em classes da educação infantil é discutida, sendo, em seguida, apresentados elementos característicos dos textos narrativos, considerados como fundamentais para a abordagem escolar da compreensão de um conto com jovens alunos. Por fim, é evidenciada a função didática mediadora das procedimentos de justificativa em sala de aula. A segunda parte descreve as etapas de concepção e realização do dispositivo didático e os procedimentos de constituição e de análise dos dados da pesquisa. Na terceira parte, são apresentadas a análise da atividade acima mencionada e as conclusões que dela decorrem.

2. A atividade de leitura e a apropriação da cultura escrita através de gêneros textuais no nível da educação infantil

Ler para (e com) alunos em classes da educação infantil e ensinar-lhes a (e como) compreender os textos lidos pressupõe a explicitação, pelo professor, de uma série de gestos e de capacidades de linguagem específicas que são mobilizados durante a leitura em função das características dos diferentes gêneros textuais. Não se lê uma receita de cozinha como se lê um artigo enciclopédico ou, ainda, um conto...

² Este estudo faz parte do programa de pesquisas interdisciplinares em didática, desenvolvido entre 2009 e 2014 pelos pesquisadores do *Réseau Maison des Petits* (RMDP) em Genebra com a colaboração de docentes dos primeiros anos do ensino fundamental da rede pública. Tal programa compreende a concepção de sequências de ensino, sua realização em sala de aula e posterior análise a fim de avaliar sua pertinência didática (ver CORDEIRO, LIGOZAT, THÉVENAZ-CHRISTEN, LAMBIEL & LEUTENEGGER, 2013).

Diversas pesquisas em psicologia cognitiva (GIASSON, 1996; GOLDER & GAONAC'H, 1998; KLEIMAN, 1989; SOLÉ, 1998) demonstraram que para ler e compreender um texto o leitor recorre a uma série de conhecimentos e processos cognitivos (antecipação dos conteúdos contidos no texto; utilização de seus conhecimentos temáticos prévios acerca do texto; decodificação, seleção e memorização das informações necessárias à compreensão; realização de inferências; controle constante da atividade de compreensão) a fim de reconstruir os conteúdos comunicados pelo autor. Tais pesquisas insistem na importância da compreensão das intenções do enunciador (autor), porém enfatizam menos a dimensão social da recepção do texto, que confere uma especificidade às condições em que é lido. Além disso, as características do gênero ao qual pertence este último, e que também orientam o leitor em sua leitura, não são centrais nestes trabalhos.

Baseando-nos em BRONCKART (1999), acreditamos que “cada texto está em relação de interdependência com as propriedades do contexto em que é produzido” (e lido) e que cada texto revela uma forma específica de organização de seu conteúdo, de sua textualização e dos mecanismos de responsabilidade enunciativa “destinados a lhe assegurar coerência interna” (p. 71). Sendo assim,

os gêneros constituem meios sócio-historicamente construídos para realizar os objetivos de uma ação de linguagem (...). A apropriação dos gêneros constitui, assim, um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas. (BRONCKART, 2004, p. 106)

É por esta razão que a noção de gênero textual deve constituir um princípio organizador do ensino da compreensão em leitura desde o início da escolaridade. Esta concepção presume, assim, que os conhecimentos sobre os gêneros e suas dimensões linguísticas são constitutivos do processo de elaboração das significações vinculadas a um texto. Consideramos, que no nível da educação infantil, tal processo deva ser ancorado num dispositivo didático que implica a instauração de uma atividade interpretativa instigada e sustentada pelas intervenções mediadoras do professor. Com base na abordagem didática dos gêneros textuais proposta por DOLZ & SCHNEUWLY (2004) e DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY (2004), tais pressupostos orientaram a concepção da sequência de ensino para o trabalho com o conto de *Chapeuzinho Vermelho* e a análise de dados aqui apresentada.

3. A dinâmica narrativa-personagens: um objeto de ensino para ler e compreender um conto

Como dito anteriormente, contos e narrativas diversas fazem parte do dia-a-dia das classes da educação infantil (e, para algumas crianças, do cotidiano familiar também). No entanto, as maneiras de descobrir, ler e explorar livros podem variar profundamente de uma classe à outra. Certos professores leem textos em voz alta, outros preferem a leitura-prazer, outros ainda a leitura interativa ou compartilhada... (PASA, 2006). CÈBE & GOIGOUX (2012) afirmam que embora as práticas de leitura sejam diversas nas classes, “raros são aqueles [professores] que propõem um ensino explícito das competências que sustentam a compreensão” (p. 25) e, acrescentaríamos, ainda menos aqueles que propõem atividades sobre conteúdos específicos, organizados em sequências de ensino. Diante das particularidades das narrativas e contos lidos em sala de aula, esse tipo de ensino nos parece, porém, fundamental, sobretudo com alunos em início da escolaridade.

Enquanto determinados textos narrativos propostos em livros para crianças pequenas supõem uma atividade de compreensão de *scripts* de ações ou de eventos (FAYOL, 1985) organizados cronologicamente de forma linear, em que a intriga é tênue ou mesmo ausente (ações habituais no universo infantil, como ir à escola ou ao médico, por exemplo), na leitura de narrativas “elaboradas” (GROSSMANN, 1996) ou “que se interpretam” (TERWAGNE & VANESSE, 2008), como nos contos, a atividade de compreensão implica uma apropriação da parte do leitor das relações dinâmicas entre a construção da intriga, as motivações e as ações dos personagens³. Na educação infantil (e mesmo mais tarde!), esse movimento de apropriação é necessariamente determinado pelos apontamentos do professor durante as atividades em torno do texto lido.

O personagem é um elemento essencial que contribui para a construção das significações relacionadas ao conto e, conseqüentemente, para um ensino sistematizado da compreensão em leitura. Segundo REUTER (2000), os personagens assumem um papel organizador nas narrativas: “eles permitem as ações, assumem-nas, sofrem-nas, articulam-nas e dão-lhes sentido” (p. 27). Através de suas ações, de seus sentimentos, de seu aspecto

³ Sem discutir aqui as diversas correntes teóricas que buscaram descrevê-las, estas relações se estabelecem num processo de construção da intriga que pode ser textualizado por “sequências narrativas” (ADAM, 1992; BRONCKART, 1999) onde o esquema narrativo canônico *situação inicial – complicação – ações – resolução – situação final* (LABOV & WALETZKY, 1967) é presente de forma preponderante em gêneros textuais em que domina a ação de linguagem “narrar” (DOLZ & SCHNEUWY, 2004).

e da maneira como são designados pelo narrador, os personagens dão forma ao texto numa relação intrínseca com as dimensões que definem o gênero ao qual pertence. Por exemplo, num conto tradicional como *Chapeuzinho Vermelho*, o personagem do lobo é um animal antropomorfizado. A maneira como é ilustrado e o fato de que possa falar, de que seja caracterizado por sua lábia e de que Chapeuzinho não se surpreenda com seu aspecto humanizado, indiciam propriedades de um mundo imaginário, próprio a este gênero textual. Através das descrições, eventos e diálogos, cada personagem constrói e se constrói na história (TAUVERON, 1995), constituindo um sistema dinâmico de elementos que interagem (no contexto de uma outra estrutura mais ampla constituída pelo conjunto dos personagens), fazendo avançar a narrativa. Tal sistema advém, assim, um objeto de ensino.

De um ponto de vista didático, isso significa que um trabalho de identificação das representações e caracterizações dos personagens em diferentes momentos da narrativa, conduzido pelo professor junto a seus alunos, é imprescindível. Por um lado, o aspecto tipológico do personagem contribui a reconhecer o gênero no qual se ancora a narrativa. Por outro lado, em sua função de organizador do texto, o personagem motiva o fio condutor da narração.

4. A função didática mediadora dos procedimentos de justificativa em sala de aula

A partir dos anos 70, graças aos trabalhos de Vygotsky e de Bruner, bastante importância foi dada às interações em sala de aula do ponto de vista do ensino e da aprendizagem. Em seu artigo sobre "*L'enseignement de l'oral et des interactions verbales en classe*" (o ensino do oral e das interações verbais em sala de aula), NONNON (1999) afirma que:

"As didáticas de todas as disciplinas deparam-se necessariamente com a questão da verbalização e das trocas quando elas se interrogam sobre as operações pelas quais se constroem os conhecimentos, os obstáculos encontrados pelos alunos, as maneiras de ajudá-los. A centralização nos procedimentos obriga observações finas da atividade dos alunos ou formas de mediação da parte do professor (...)." (p. 90)

Concordamos com a autora quando refere que essa atividade de verbalização revela as interpretações e estratégias dos alunos, pois pressupõe diferentes operações cognitivas e

condutas discursivas, dentre as quais a de justificar um ponto de vista. Para Nonnon, estas condutas contribuem para a construção de novos conhecimentos pelos alunos em diferentes matérias escolares, que se diferenciam segundo estas.

Nesse âmbito, é em função de sua fecundidade para (...) a compreensão do texto ou a construção da noção visada que verbalizações e trocas vão ser suscitadas (...) como ferramentas a serviço das aprendizagens. (p. 91)

A pesquisadora enfatiza ainda a importância das variáveis didáticas da tarefa proposta e do papel mediador do professor para a transformação dos procedimentos e conhecimentos mobilizados pelos alunos.

Outras pesquisas francófonas sobre a explicação (PLANE, 2001-2002) e a argumentação (GARCIA-DEBANC, 1996-1997) demonstram que os procedimentos de justificativa constituem uma forma de acesso às maneiras de pensar e falar dos alunos com relação ao objeto ensinado. A partir de suas observações em sala de aula, Garcia-Debanc caracteriza a adequação do discurso justificativo através dos seguintes critérios: pertinência da resposta e apresentação hierarquizada dos elementos que a sustentam; ausência de circularidade; utilização de metalinguagem apropriada; explicitação das etapas do raciocínio; presença de uma forma de generalização.

Apoiando-se em Garcia-Debanc, CHARTRAND (2000) acrescenta que quando justifica seu ponto de vista, o enunciador (aluno) procura mostrar ao destinatário (professor) que seu discurso é “racionalmente aceitável” (p. 51) e que sua resposta não é aleatória. Ressalta, ainda, que o “discurso justificativo” implica o estabelecimento de relações entre “fatos pertinentes” e noções ou conceitos elaborados no domínio estudado.

Tais achados, transpostos ao contexto da educação infantil, forneceram-nos por um lado, um marco teórico para a concepção das atividades da sequência de ensino e por outro, referências para a análise da função didática mediadora dos procedimentos de justificativa no âmbito das tarefas propostas. Esta função é examinada a partir da dupla perspectiva das capacidades dos alunos a justificar seus pontos de vista e do papel mediador das intervenções do professor nesse processo.

5. A construção da sequência de ensino

5.1. Escolha do texto

Partindo dos objetivos do *Plan d'études romand*⁴ (CIIP, 2010-2015) para o ensino da compreensão escrita através de gêneros textuais e de trabalhos francófonos sobre o tema (BOIRON, 2010; BRIGAUDIOT, 2000; PASA, 2006; TAUVERON, 2002), uma seleção de livros infantis foi proposta ao grupo de professoras participando do projeto *Réseau Maison des Petits* (RMDP) entre 2009 e 2014. Os livros sugeridos foram escolhidos com base nos seguintes critérios: presença de conteúdo acessível; possibilidade de formulação de hipóteses sobre o texto e sua eventual verificação através das ilustrações do livro; presença de uma estrutura textual narrativa e de organizadores textuais; presença de duas instâncias enunciativas distintas – narrador (discurso indireto) e personagens (discurso direto).

O conto do *Chapeuzinho Vermelho* foi eleito pelas professoras em razão de sua estrutura narrativa canônica e de seus personagens principais, “Chapeuzinho” e o “lobo”, muito frequentes nos livros de literatura infantil francófona. Foram eleitas duas adaptações do conto, uma baseada na versão dos irmãos Grimm, em torno da qual se organiza a maior parte das atividades propostas na sequência de ensino, e uma adaptação mais moderna, apresentada no final da sequência para o trabalho de comparação entre as duas adaptações numa perspectiva de intertextualidade (TAUVERON, 2002). Os dados aqui analisados provêm de uma atividade relacionada à primeira adaptação.

5.2. Apresentação da sequência de ensino e da atividade analisada

A sequência de ensino visa à compreensão do conto a partir das dimensões de linguagem (cf. DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2004; DOLZ, GAGNON & DECÂNDIO, 2010) que caracterizam o gênero e, de forma mais geral, as narrativas. Assim, o trabalho⁵ organiza-se em torno do conteúdo temático (caracterização dos personagens), do plano textual (estrutura narrativa) e das unidades linguísticas de textualização (organizadores textuais). A tabela 1 apresenta as principais etapas da sequência.

⁴ Trata-se de um documento destinado aos cantões francófonos, semelhante aos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, adotado nas escolas genebrinas em 2010.

⁵ Os objetivos e as atividades da sequência foram elaborados conjuntamente com as docentes. Todas as orientações para a realização das atividades foram registradas por escrito e o material previamente preparado.

Tabela 1: Apresentação da sequência de ensino

Etapa 1	<i>Introdução da sequência:</i> Apresentação do projeto de leitura e verificação dos conhecimentos iniciais sobre o conto	
Etapa 2	<i>Escuta do conto:</i> Versão pessoal da professora por ela contada	
Etapa 3	<i>Descoberta do conto escrito:</i> Leitura integral da primeira adaptação do conto pela professora – Discussão sobre as diferentes versões – Identificação das diferenças (início, personagens, objetos, ações, fim)	
Etapa 4	<i>Restituições orais iniciais dos alunos</i> (a partir de seis ilustrações ⁶ da primeira adaptação lida)	
Etapa 5	<i>Módulos de aprendizagem</i>	<i>Identificação e representação dos personagens do conto</i>
Etapa 6		<i>Identificação dos sentimentos et motivos que guiam as ações dos personagens do conto</i>
Etapa 7		<i>Identificação da estrutura narrativa do conto (cronologia dos eventos e organizadores textuais) e comparação de duas adaptações diferentes</i>
Etapa 8	<i>Restituições orais finais dos alunos</i> (a partir de seis ilustrações ⁵ da segunda adaptação lida)	

O foco desta contribuição é a primeira atividade proposta no módulo a). Ela visa à identificação e a caracterização dos quatro personagens do conto, da maneira como são ilustrados na primeira adaptação: “Chapeuzinho Vermelho”, “o lobo”, “o lenhador” e “a vovó”. A atividade é dividida em duas fases. Em díades, os alunos recebem 12 cartões embaralhados, dentre os quais figuram os quatro personagens⁷ (ver Anexo, para os dois primeiros personagens). Primeiramente, devem selecionar as ilustrações que correspondem a cada personagem, descartando os cartões intrusos (dois por personagem). Em seguida, cada díade apresenta ao restante da turma os cartões selecionados, devendo justificar suas escolhas e descrever o procedimento utilizado para conservar ou excluir os cartões.

A tarefa proposta visa a suscitar momentos de verbalização coletiva, que levam, na discussão entre os alunos e a professora, à emergência de justificativas relacionadas a

⁶ As ilustrações selecionadas correspondem às fases do esquema narrativo canônico.

⁷ A atividade seguinte tem como objetivo a identificação dos personagens ilustrados por outros ilustradores a fim de proceder a uma generalização dos traços que caracterizam os quatro personagens do conto, observados na primeira atividade, a todas as versões do conto.

indícios icônicos reveladores dos traços característicos (aparência física, atributos) dos personagens apreendidos. Tal dispositivo didático pressupõe um processo de dupla semiotização (SCHNEUWLY, 2009). Ao mesmo tempo em que a tarefa proposta permite “apresentar” o objeto de ensino, possibilitando aos alunos a construção de (novas) significações sobre este, a docente orienta a atenção dos primeiros para suas dimensões significativas (pertinentes), com o intuito de erigi-las como objeto de estudo. Acreditamos, assim, que graças à relação dialética entre o objeto de ensino, a tarefa proposta e as intervenções da professora, os alunos desenvolvam capacidades para justificar suas propostas e escolhas. Mais especificamente, tal dispositivo didático contribui, tanto à compreensão da história quanto às primeiras aprendizagens sobre o gênero “conto”, pois promove a construção de um sistema dinâmico entre os elementos característicos dos personagens e suas ações nos diferentes eventos da narrativa, contextualizando-o no escopo das dimensões do gênero.

6. A coleta dos dados e os procedimentos de análise

6.1. A constituição dos dados

Os dados aqui analisados foram coletados numa classe da educação infantil de uma escola pública de Genebra⁸. As doze seções (com duração média de 20 minutos) da sequência foram integralmente filmadas e transcritas segundo as convenções adotadas pelo *Groupe de recherche pour l'analyse du français enseigné* (Grupo de Pesquisa para a Análise do Francês Ensinado) (GRAFE) da equipe de Didática de línguas da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra.

Para a análise, selecionamos excertos relativos à fase de discussão coletiva (com uma duração aproximada de 15 minutos) durante a atividade acima descrita a fim de examinar as justificativas produzidas durante a discussão, negociadas e validadas pela turma mediante as mediações da professora no decurso da atividade. Serão identificadas as manifestações de compreensão dos diferentes elementos do conto, traduzidas pelas

⁸ Vão aqui nossos agradecimentos a Monserrat Veiras, por nos ter autorizado a gravação em vídeo da totalidade da sequência de ensino em sua classe com o consentimento dos alunos e de seus pais. Agradecemos também às colegas Thérèse Thévenaz-Christen e Nathalie Lambiel pela colaboração durante o projeto.

justificativas relacionadas às ilustrações do livro, que revelam as representações construídas pelos alunos sobre os personagens.

6.2. Os procedimentos e os critérios de análise

A análise dos dados foi organizada em dois momentos. Primeiramente, percorremos a transcrição com o intuito de identificar, globalmente, as justificativas produzidas pelos alunos. Essa primeira leitura dos dados permitiu categorizar os tipos de justificativa identificados em três níveis determinados com base nos “traços pertinentes”⁹ extraídos pelos alunos para caracterizar os personagens. A classificação efetuada é apresentada na tabela 2.

Tabela 2: Tipos de justificação e traços pertinentes extraídos pelos alunos

Nível	Tipos de justificativa	Traços pertinentes
1	Ausência ou justificativa muito parcial	Os argumentos não implicam ou pouco: a caracterização dos personagens; a cronologia/lógica das ações dos personagens; as características do conto (gênero) Os argumentos são circulares ou tautológicos
2	Justificativa parcial	Os argumentos são mais explícitos e implicam parcialmente: a caracterização dos personagens; a cronologia/lógica das ações dos personagens; as características do conto (gênero)
3	Justificativa quase completa	Os argumentos são quase completos e sistêmicos (sem focalização num só aspecto) com relação: à caracterização dos personagens; à cronologia/lógica das ações dos personagens; às características do conto (gênero)

Num segundo momento, procuramos analisar as justificativas produzidas pelos alunos no contexto das discussões coletivas a fim de também depreender o papel mediador da professora na elaboração destas justificativas.

⁹ São considerados, de maneira não exaustiva, os traços apresentados anteriormente na descrição da atividade.

Para esta contribuição, selecionamos os excertos de discussão contendo exemplos de justificativas produzidas durante a apresentação dos cartões escolhidos/excluídos por duas díades com relação aos personagens do Chapeuzinho Vermelho e do lobo. Tais excertos foram selecionados pelo fato de serem representativos das capacidades de compreensão da turma e das formas de mediação docente propostas.

7. A análise da atividade: justificativas dos alunos e mediação docente para a caracterização dos personagens do conto

Nesta parte, buscamos mostrar como, graças às questões e ao direcionamento da discussão pela docente, os alunos conseguem elaborar e refinar suas justificativas num trabalho de construção coletiva que contribui a uma melhor compreensão da caracterização dos personagens do conto.

O primeiro excerto analisado diz respeito aos cartões propostos para a identificação do personagem do Chapeuzinho Vermelho (ver Anexo). Seu início exemplifica um tipo de justificativa considerada como *quase completa*. Esta é produzida após o pedido de explicitação da professora sobre os critérios utilizados por um aluno da díade para excluir os cartões intrusos¹⁰.

(...)

P: como vocês fizeram para achar os personagens ↑ dá prá ver que são os mesmos que os do outro grupo né / como vocês fizeram ↑

Al 1: ah a gente separou os errados a gente deixou eles de lado

P: então vocês deixaram os outros de lado mas como vocês sabiam que era o Chapeuzinho e não os outros ↑ Mostre prá mim Al 2 os cartões (recolhe os cartões intrusos) / como você sabia que esta (mostra o cartão contendo a ilustração da menina vestida de verde) não é Chapeuzinho ↑

Al 2: porque ela não tem um cesto

P: ela não tem um cesto é verdade / você viu Al 3 ↑ esta (mostra novamente o cartão contendo a ilustração da menina vestida de verde) não é Chapeuzinho Vermelho porque ela não tem um cesto /

(...)

Perguntando aos alunos *como vocês fizeram (...) para achar os personagens*, a professora interessa-se, primeiramente, pelo procedimento seguido (CHARTRAND, 2000) pelos alunos para realizar a tarefa. Procurando obter elementos que permitam compreender que traços foram extraídos pelos alunos para excluir os cartões intrusos, a

¹⁰ É importante salientar que certos elementos de caracterização dos personagens já haviam sido exibidos num cartaz afixado ao quadro negro durante a discussão sobre as diferentes versões do conto (professora, alunos, adaptação lida). Assim, os alunos podiam se referir ao cartaz durante a realização da nova atividade.

docente reorienta seu questionamento em torno de um cartão, especificamente: *como você sabia que esta (mostra o cartão contendo a ilustração da menina vestida de verde) não é Chapeuzinho*. Mesmo que a justificativa dada pelo Al 2 não seja completa (visto que a ausência da capa e do chapéu vermelhos não é mencionada), a pergunta da professora leva o aluno a identificar, ao menos, um traço pertinente: o fato de que a menina não leva um cesto nas mãos, objeto essencial, articulado às ações do personagem da história. As interações entre a docente e os alunos através de um procedimento que os faz justificar suas respostas aparece, assim, como uma ferramenta a serviço das aprendizagens visadas (NONNON, 1999). A continuação do excerto revela, porém, as dificuldades dos alunos em generalizar (GARCIA-DEBANC, 1996-1997) este traço pertinente ao outro cartão intruso.

(...)

P: e essa aqui por que não é Chapeuzinho Vermelho ↑ (mostra o cartão contendo a ilustração da menina vestida de vermelho com um colar nas mãos)

Als: porque é uma criança

P: psiu / então Al 4 ↑

Al 4: porque ela tem cabelo

P: porque ela tem cabelo ↑ e Chapeuzinho não tem cabelo ↑

Al 5: ela tem um chapéu vermelho e aqui ela não tem ela tem um colar

P: ah um chapéu vermelho Al 1 e Al 4 disseram que Chapeuzinho tem um chapéu vermelho / muito bem ↑ eu concordo com vocês

(...)

A justificativa proposta para excluir o segundo cartão é *parcial*, pois sustentada por um argumento que se apoia num traço, em princípio, pertinente visto que o personagem da história é uma criança. Entretanto, esse traço é comum às três ilustrações (*porque é uma criança*), o que relativiza seu valor. A justificativa seguinte (*porque ela tem cabelo*) foi considerada como *muito parcial*, já que o indício selecionado não permite caracterizar o personagem (a grande maioria das crianças tem cabelo...). Consequentemente, tal proposta não é validada pela docente que busca, através de uma intervenção que expressa uma dúvida (GARCIA-DEBANC, 1996-1997) suscitar novas propostas menos aleatórias (CHARTRAND, 2000). É nesse momento, que um aluno produz uma justificativa *quase completa* quando opõe dois cartões a partir de dois indícios, o chapéu vermelho e o colar, este último sendo considerado como não pertinente. Essa nova proposta, que emerge de uma negociação coletiva progressiva de significações, denota uma transformação do nível

de compreensão das relações entre os atributos que caracterizam o personagem do Chapeuzinho Vermelho: *ela tem um chapéu vermelho e aqui ela não tem ela tem um colar.*

A análise destes primeiros excertos evidencia ainda o papel mediador das diferentes intervenções da docente, que visam à explicitação do raciocínio dos alunos acerca dos traços pertinentes característicos do personagem no âmbito da construção de um discurso justificativo coletivo. Aspectos semelhantes deste tipo de construção semiótica encontram-se, igualmente, no seguinte excerto sobre o personagem do lobo (ver Anexo, para os cartões propostos).

(...)

P: Al 6 vocês fizeram como prá encontrar os personagens ↑

Al 6: bom a gente procurou os personagens que eram os mesmos

P: que eram os mesmos ↑ e como você soube que era esse lobo (mostra o cartão contendo a ilustração do lobo do livro) e não os outros

Al 6: ah porque

P: hum você pode me mostrar os outros lobos ↑ será que eles são muito diferentes ↑

Al 6: bom esse lobo não é o mesmo (mostra para a professora o cartão contendo a fotografia de um lobo) porque ele não tem os mesmos (XXX) e ele não tem a mesma cara

P: vamos mostrar para os colegas (mostra o cartão para a turma) ele não tem a mesma cara e depois Al 6 disse que aqui o lobo tem uma cabeça grande e este não

Al 6: esse tem uma cabeça pequena (mostra simultaneamente os cartões contendo a ilustração do personagem do livro e a fotografia)

P: será que tem uma outra diferença ↑ por que a gente sabe que este (mostra o cartão contendo a fotografia) não é o certo ↑

Al 6: porque ele é grande e é peludo e esse (mostra o cartão contendo a ilustração do personagem do livro) não é peludo

P: talvez /

(...)

Através de um questionamento similar aos anteriores, a docente procura levar os alunos a explicitar o procedimento utilizado pela díade de alunos para selecionar o cartão adequado (*vocês fizeram como...; e como você soube que...; por que a gente sabe que este (...) não é o certo*). Entretanto, o início do diálogo entre o Al 6 e a docente mostram as dificuldades e as tentativas pelas quais passa o aluno para justificar sua escolha, a partir das características físicas que extrai dos animais ilustrados, de maneira *parcial* (a dimensão da cabeça do animal ou de seu tamanho) ou mesmo *muito parcial* (a pelagem do animal). A participação da docente é moderada. Esta visa sobretudo a convalidar as asserções do aluno (GARCIA-DEBANC, 1996-1997) através de uma seleção gradual dos indícios mencionados que poderiam, talvez, levar a observações sobre a aparência imponente do lobo,

personagem do livro (*Al 6 disse que aqui o lobo tem uma cabeça grande e este não*). Convidados a compartilhar a construção de significações sobre as características deste personagem, outros alunos vão, em seguida, propor argumentos de natureza semelhante aos de Al 6, que não apresentamos aqui por razões de espaço, até o momento em que este procura formular uma nova justificativa ligada ao lugar em que se encontra o lobo nas duas ilustrações comentadas.

(...)

Al 6: é o lobo, na verdade é o lobo que anda na floresta e ele também mas não é o mesmo (referindo-se ao cartão contendo a ilustração do lobo do livro e ao cartão intruso)

P: não é o mesmo lobo / quem pode me explicar porque este (mostra o cartão intruso) não é o lobo da história / Al 7 ↑

(...)

Esta justificativa foi considerada como *parcial*, visto que o indício extraído pelo aluno é atrelado à floresta, lugar em que se passam eventos importantes para a compreensão do conto. No entanto, o aluno não é capaz, nesse momento da discussão, de explicitar inteiramente seu raciocínio. Assim, a professora dirige-se ao coletivo da turma, pedindo aos alunos que se focalizem no cartão intruso (*quem pode me explicar porque este (...) não é o lobo da história*) contendo a fotografia de um lobo. Essa forma de mediação vai permitir ao Al 7 estabelecer relações (CHARTRAND, 2000) entre o cartão intruso e o cartão contendo a ilustração do lobo do livro, levando-o a identificar um traço pertinente generalizável (GARCIA-DEBANC, 1996-1997) a outros contos: *é que aqui está desenhado (...) e aqui não (...)*. A caracterização dos elementos de um conto específico pode, assim, ser ancorada no contexto genérico (do gênero) de um conto. Este novo traço pertinente é avalizado pela docente – *isto é uma foto* – (sem que, no entanto, esta explicita que essa forma de ilustração é muito pouco frequente num conto tradicional) e, em seguida, auxilia a completar o raciocínio esboçado pelo Al 6 anteriormente.

(...)

Al 7: porque, olha, aqui ele está desenhado (mostra o cartão contendo a ilustração do lobo do livro) e aqui ele tem um nariz curto (mostra o cartão intruso) e aqui ele tem um nariz comprido (mostra o cartão contendo a ilustração do lobo do livro)

P: este tem um nariz comprido e este um nariz curto (mostra os dois cartões) mas você ia dizer outra coisa

Al 7: é que aqui está desenhado (mostra o cartão contendo a ilustração do lobo do livro) e aqui não (mostra o cartão intruso)

P: aqui está desenhado / e aqui não / isto é (mostra o cartão intruso) // uma fó/foto / isto é uma foto (...)

Tecemos a hipótese de que as intervenções da docente aqui apontadas permitem aos alunos 6 e 7 de, num segundo momento, desenvolver seu raciocínio de maneira mais autônoma mediante um procedimento de justificativas conjuntas. Tal procedimento levará em conta as diferenças e semelhanças entre as duas ilustrações a partir da articulação dos traços pertinentes identificados anteriormente (floresta ; desenho ; foto).

(...)

Al 7: é mas na verdade os lobos como o Al 6 disse os lobos andam na floresta

P: e este não anda na floresta ↑ (mostra o cartão contendo a ilustração do lobo do livro)

Al 7: sim ele anda na floresta mas na verdade ele não anda (hesita)

Al 6: ele não anda na mesma floresta

Al 7: é porque a floresta está toda desenhada

P: é uma floresta desenhada

Al 7: é e aqui (mostra o cartão intruso) não é uma floresta desenhada

P: uma floresta, uma floresta verdadeira é um bosque de verdade que não está desenhado

Al 6: é uma foto

P: é obrigada OK

(...)

Neste último excerto, os dois alunos esboçam, juntos, uma justificativa *quase completa* no que tange à caracterização do lobo no conto lido e de sua representação icônica nos contos, de maneira mais geral. Esta justificativa revela, por um lado, o nível de compreensão das relações (seguramente, ainda tênues) entre um personagem e o lugar de um evento da história e, por outro, como os alunos mobilizam seus conhecimentos prévios (mesmo que parcialmente explicitados) sobre algumas características do gênero “conto” para o estabelecimento destas relações, num jogo dialético entre o antigo e o novo (VYGOTSKI, 1934/1985). Relações entre a aparência dos lobos ilustrados nos cartões intrusos e a do personagem (seu aspecto imponente ou jovem, seu olhar sinistro ou benevolente) em suas diferentes ações durante a história não são, entretanto, tematizadas nas interações entre os alunos e a professora.

8. O trabalho do professor e a função didática das justificativas para o ensino e a aprendizagem da compreensão em leitura na educação infantil

Os exemplos aqui analisados fornecem, apenas, uma breve amostra do potencial didático dos procedimentos coletivos de justificativa em classes da educação infantil no que diz respeito à construção de significações em atividades de compreensão em leitura de um conto. Eles confirmam a hipótese inicialmente levantada de que a tarefa proposta, mediante as intervenções da professora, pode favorecer a identificação por parte dos alunos dos traços que caracterizam os personagens de um conto. Devendo justificar seus propósitos coletivamente, estes podem construir, progressivamente, relações entre os elementos que permitem caracterizar os personagens, explicitadas na rede de justificativas produzidas, e, assim, compreender o conto. Para nós, esse movimento de explicitação interpretativa contribui para a transformação das capacidades em leitura de jovens alunos.

A análise revela que, através do dispositivo didático proposto, os alunos são capazes de explicitar seu raciocínio num discurso racionalmente aceitável (CHARTRAND, 2000). Entretanto, as justificativas produzidas não constituem ainda um sistema inteiramente dinâmico entre os elementos de caracterização dos personagens e suas ações nos diferentes eventos que constituem a história. É possível notar, por exemplo, que os alunos não mencionam as razões pelas quais o personagem do Chapeuzinho Vermelho carrega um cesto, nem as intenções que o olhar do lobo desvelam, o que não é, de fato, surpreendente já que os dados analisados são provenientes da primeira atividade realizada após a leitura do conto adaptado. De nosso ponto de vista, a construção de uma representação mais sistêmica das relações entre narrativa e personagens depende, intrinsecamente, de um trabalho sistematizado de decomposição (ou “elementação”, segundo Schneuwly) e recomposição deste sistema em seus diferentes componentes através de um conjunto de atividades específicas determinadas pelos objetivos e pela organização da sequência de ensino. Mais especificamente, essas formas de “elementação” passam pela maneira como são abordados os personagens, suas motivações, a lógica/cronologia de suas ações e as dimensões do gênero “conto” que as engendram. A análise das restituições orais dos alunos em fim de sequência, que não pudemos aqui apresentar, mostram resultados desse processo de construção. Observações a respeito das interações entre a docente e os alunos

em outras atividades da sequência, com base nos mesmos critérios, se faz, porém, necessária para uma melhor apreensão das aprendizagens realizadas.

Com relação ao trabalho do professor, nossas análises reafirmam a importância das interações professor-alunos para o ensino-aprendizagem da compreensão em leitura, já observadas em outros trabalhos realizados no nível da educação infantil. Elas re-questionam, de certa forma, o conceito bruneriano de “*scaffolding*” (andaime) abundantemente tematizado nesses trabalhos, entendendo o diálogo didático como uma rede coletiva compartilhada de justificativas que se constrói a partir de uma tarefa específica e que permite aos alunos se depararem com o objeto ensinado, a partir das relações estabelecidas entre os traços pertinentes que o constituem. Ancoradas em atividades parcialmente dissociadas dos momentos específicos de leitura, os procedimentos de justificativa revelam-se, portanto, como uma ferramenta semiótica (SCHNEUWLY, 2009), para o professor e para o aluno, de transformação das capacidades de pensar e apreender um dado objeto de ensino e de aprendizagem.

Nessa perspectiva, acreditamos que nossa contribuição possa levar à abertura de novas pistas no domínio da pesquisa, mas igualmente no domínio da formação inicial e continuada de professores, no que concerne ao ensino-aprendizagem da compreensão em leitura no nível da educação infantil.

Anexo

Cartões fornecidos aos alunos para realizar a tarefa nos excertos analisados¹¹

Chapeuzinho Vermelho



Fonte: Cartwright (2004)



Fonte: Allag (2009)



Fonte: Corentin (2008)

¹¹ O primeiro cartão corresponde à ilustração do personagem do livro.

O lobo



Fonte: Cartwright (2004)



Fonte : Denver Bryan (<http://blogs.verts-vd.ch>)



Fonte : Corentin (2007)

Referências bibliográficas

ADAM, J.-M. *Les textes : types et prototypes*. Paris : Nathan, 1992.

BOIRON, V. Lire des albums de littérature de jeunesse à l'école maternelle : quelques caractéristiques d'une expertise en actes. *Repères*, n° 42, p. 105-126, 2010.

BRIGAUDIOT, M. *Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle*. Paris : Hachette Éducation, 2000.

BRONCKART, J.-P. *Atividade de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo : EDUC, 1999.

BRONCKART, J.-P. Les genres de textes et leur contribution au développement psychologique. *Langages*, n° 150, p. 98-108, 2004.

CÈBE, S. et GOIGOUX, R. Comprendre et raconter : de l'inventaire des compétences aux pratiques d'enseignement. *Le français aujourd'hui*, n° 179, p. 21-36, 2012.

CHARTRAND, S. Une pratique de la communication orale : la justification de ses dires. *Québec français*, n° 118, p. 46-47, 2000.

CHEVALLARD, Y. *La transposition didactique*. Grenoble : La Pensée sauvage, 1991. (Original publié en 1985).

Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP). (2010-2012). *Plan d'études romand*. Acesso no dia 10 de julho de 2015 no site WEB <http://www.plandetudes.ch>.

COIRIER P., GAONAC'H D. et PASSERAULT J.-M. *Psycholinguistique textuelle. Approche cognitive de la compréhension et de la production des textes*. Paris : Armand Colin, 1996.

CORDEIRO, G. S., LIGOZAT F., THÉVENAZ-CHRISTEN T., LAMBIEL, N. et LEUTENEGGER, F. De la fonction didactique des justifications dans la construction des savoirs en lecture/compréhension et en sciences de la nature au cycle 1 : une réflexion sur les cadres conceptuels des recherches didactiques . In Dorier J.-L., Leutenegger F. et Schneuwly B. (éd.) *Didactique en construction, constructions des didactiques*. Bruxelles : De Boeck, p. 255-279, 2013.

DOLZ J., GAGNON, R. et DECANDIO, F. *Produção escrita e dificuldades de aprendizagem*. Campinas: Mercado de Letras, 2010).

DOLZ, J. et SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – Elementos de reflexões a propósito de uma experiência suíça francófona. En: R. Rojo & G. S. Cordeiro (Eds.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, p. 41-70, 2004.

DOLZ, J. NOVERRAZ M. et SCHNEUWLY, B. Seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. En: R. Rojo & G. S. Cordeiro (Eds.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, p. 95-128, 2004.

FAYOL, M. *Le récit et sa construction*. Paris : Delachaux et Niestlé, 1985.

GARCIA-DEBANC, C. Pour une didactique de l'argumentation orale avec des élèves de 10 ans. *Enjeux*, n° 39-40, p. 50-79, 1996-1997.

GIASSON, J. *La compréhension en lecture*. Québec : Gaëtan Morin, 1996.

GOLDER, C. et GAONAC'H, D. *Lire et comprendre*. Paris : Hachette, 1998.

GROSSMANN, F. *Enfances de la lecture. Manières de faire, manières de lire à l'école maternelle*. Berne : Peter Lang, 1996.

KLEIMAN, A. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. São Paulo: Pontes, 1989.

LABOV, W. et WALETZKY, J. Narrative analysis: oral versions of personal experiences. In Helm J. (éd.) *Essays on the verbal and visual arts*. Seattle : Univesity of Washington Press, p. 14-44, 1967.

LARIVAILLE, P. L'analyse (morpho)logique du récit. *Poétique*, n° 19, p. 368-388, 1974.

LIGOZAT, F. & LEUTENEGGER, F. Construction de la référence et milieux différentiels dans l'action conjointe du professeur et des élèves. Le cas d'un problème d'agrandissement de distances. *Recherches en didactique des mathématiques*, 28(3), p. 319-378, 2008.

NONNON, É. L'enseignement de l'oral et les interactions verbales en classe : champs de référence et problématiques. *Revue française de pédagogie*, n° 129, p. 87-131, 1999.

PASA, L. (Ed.). *La littérature de jeunesse. Enjeux et usages pédagogiques*. Toulouse : Presses universitaires du Mirail (Les dossiers des sciences de l'éducation n° 15), 2006.

PLANE, S. Quelques repères pour la description d'explication. Fonctionnements et dysfonctionnements de l'explication orale. *Repères*, n° 24-25, p. 113-136, 2001-2002.

- REUTER, Y. *L'analyse du récit*. Paris : Armand Colin, 2000.
- SCHNEUWLY, B. Le travail enseignant. In B. Schneuwly & J. Dolz (Ed.), *Des objets enseignés en classe de français*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, p. 29-43, 2009.
- SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Editora Artmed, 1998.
- TAUVERON, C. *Le personnage. Une clef pour la didactique du récit à l'école élémentaire*. Neuchâtel/Paris : Delachaux et Niestlé, 1995.
- TAUVERON, C. *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? De la GS au CM*. Paris : Hatier, 2002.
- TERWAGNE, S. et VANESSE, M. *Le récit à la maternelle. Lire, jouer, raconter des histoires*. Bruxelles : De Boeck, 2008.
- VYGOSTKI, L. S. *Pensée et Langage*. Paris : Editions Sociales, 1985.(Original publié en 1934).

ⁱ **Glaís Sales CORDEIRO, Profa., Dra.**
Universidade de Genebra
Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação
Glais.Cordeiro@unige.ch

Recebido em 30/06/2015
Aceito em 30/07/2015