

ENSINAR E APRENDER A COMPREENDER LIVROS INFANTO-JUVENIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

TEACHING AND LEARNING TO UNDERSTAND STORYBOOKS IN BASIC EDUCATION

Glaís Sales Cordeiro¹

<http://orcid.org/0000-0002-5151-1578>

Séverine Liaudet²

<http://orcid.org/0000-0002-1498-9003>

Resumo:

Nas parcerias estabelecidas com professores do primeiro ciclo da educação básica (4-12 anos) visando à formação para o ensino da língua de escolarização, temos coelaborado ferramentas conceituais e didáticas para a compreensão em leitura de livros infanto-juvenis. A finalidade é (re)construir, no diálogo didático professor/alunos, o *sistema narrativa-personagens* num *circuito mínimo de atividades* que visa à apropriação pelos alunos das relações entre os personagens através das inter-relações entre suas ações, intenções e sentimentos, elementos que configuram a intriga narrativa. Neste artigo, partimos de dados coletados em uma sala de aula de 2º ano da Educação Infantil (5-6 anos) de uma escola pública em Genebra (Suíça) durante a realização de uma curta sequência de ensino com o intuito de tecer reflexões amparadas em dois objetivos principais: 1. analisar como os jovens alunos identificam os personagens e apreendem as relações que caracterizam o *sistema narrativa-personagens*, permitindo um acesso à singularidade da obra; 2. apreciar as intervenções da professora no diálogo professor/alunos no que diz respeito aos elementos textuais e icônicos essenciais à criação da intriga no âmbito do *sistema narrativa-personagens*. Além de mostrar as potencialidades dessa ferramenta conceitual enquanto objeto didático que contribui para o ensino e a aprendizagem da compreensão em leitura de livros infanto-juvenis na educação básica, temos como objetivo mais amplo promover uma perspectiva de ensino da língua de escolarização assentada num processo de construção conjunta por parte de pesquisadores e professores de objetos nocionais e didáticos, constitutivos tanto das práticas de ensino como das conceptualizações elaboradas.

Palavras-chave: Ensino de compreensão em leitura. Livros infanto-juvenis. Sistema narrativa-personagens. Circuito mínimo de atividades. Diálogo didático.

¹ Universidade de Genebra, Genebra, Suíça.

² Departamento de Instrução Pública, Genebra, Suíça.

Abstract:

In the partnerships established with teachers of the first cycle of basic education (4-12 years old) targeting training on language of schooling instruction, we have co-elaborated conceptual and didactic tools for storybooks reading comprehension. The purpose is to (re)construct, in the teacher/students didactic dialogue, the *narrative-characters system* in a *minimum circuit of activities* that aims at the students' appropriation of the relationships among characters through the interrelations between their actions, intentions and feelings, elements that configure the narrative plot. In this article, we start from data collected in a 2nd grade preschool classroom (5-6 years old) in a public school in Geneva (Switzerland) during the execution of a short teaching sequence with the purpose of weaving reflections supported by two main objectives: 1. To analyze how the young students identify the characters and apprehend the relations that characterize the *narrative-characters system*, providing access to the singularity of the work; 2. To appreciate the teacher's interventions in the teacher/students dialog regarding the textual and iconic elements necessary to the creation of the plot in the scope of the *narrative-characters system*. Besides showing the potentialities of this conceptual tool as a didactic object that contributes to storybooks reading comprehension instruction in basic education, we have as a broader objective to promote a perspective of language of schooling instruction based on a researchers and teachers' joint construction process of notional and didactic objects, constitutive of both the teaching practices and conceptualizations that were elaborated.

Keywords: Reading comprehension instruction. Storybooks. Narrative-characters system. Minimum circuit of activities. Didactical dialog.

INTRODUÇÃO

A compreensão da dinâmica de uma narrativa é fundamental para o acesso às significações do texto e das imagens em livros infanto-juvenis que contêm uma intriga narrativa, principalmente quando trabalhamos com alunos em início de escolaridade.

Nas parcerias estabelecidas com professores que ensinam a língua de escolarização no primeiro ciclo da educação básica (4-12 anos) em escolas públicas no cantão de Genebra (Suíça), temos coelaborado ferramentas conceituais e didáticas que têm como objetivo levar os alunos a compreender essa dinâmica narrativa, assim como depreender os aspectos que a determinam. Trata-se de (re)construir, no diálogo didático professor/alunos, o que denominamos *sistema narrativa-personagens* num *circuito mínimo de atividades* (CORDEIRO; AEBY DAGHÉ, 2020). Nesse diálogo, o professor conduz os alunos a identificar, progressivamente, através de diferentes atividades, os personagens e as relações dialéticas entre suas ações, intenções e sentimentos, que são elementos constitutivos de toda narrativa.

Como procedem os alunos para identificar os personagens e apreender essas relações que caracterizam o *sistema narrativa-personagens* e que permitem um acesso à singularidade da obra? Como age o professor para ir além de uma simples restituição “de uma série de ações cronologicamente orientadas”³ e sensibilizar os alunos quanto ao “efeito poético da criação da intriga, que consiste em estruturar o texto, determinando seus elementos essenciais”⁴ (BARONI, 2007, p. 66-67)? Tais são as perguntas que subjazem às reflexões tecidas nesta contribuição.

³ Em francês: *une série d'actions chronologiquement orientées*.

⁴ Em francês: *l'effet poétique de la mise en intrigue, qui consiste à structurer le texte en déterminant ses charnières essentielles*.

Para desenvolvê-las, partimos de dados coletados em uma sala de aula de 2º ano da Educação Infantil (alunos de 5-6 anos) durante a realização de uma curta sequência de ensino. Esta última foi baseada num *circuito mínimo de atividades* para a compreensão em leitura de livros infanto-juvenis, dispositivo didático elaborado no âmbito de um projeto de *pesquisa de engenharia didática em colaboração* que contou com a participação de pesquisadoras da Universidade de Genebra e de professoras do Ensino Fundamental da rede pública do cantão de Genebra (Suíça)⁵.

Iniciamos a reflexão, apresentando o *sistema narrativa-personagens*, seus pressupostos teóricos e suas implicações didáticas. Continuamos com uma breve exposição do *circuito mínimo de atividades*, dispositivo didático a partir do qual foi organizada a sequência de ensino cujos dados são analisados nesta contribuição, apresentando-os em seguida. Terminamos com a análise e discussão desses dados, seguidas de algumas conclusões. Nosso objetivo maior é mostrar as potencialidades do *sistema narrativa-personagens* enquanto objeto didático que contribui para o ensino e a aprendizagem da compreensão em leitura de livros infanto-juvenis, assim como promover uma perspectiva de ensino da língua de escolarização assentada num processo de construção conjunta por parte de pesquisadores e professores de objetos nocionais e didáticos, constitutivos tanto das práticas de ensino como das conceptualizações elaboradas.

ENSINAR E APRENDER A COMPREENDER O SISTEMA NARRATIVA-PERSONAGENS: UM REVELADOR DO PROCESSO DE CRIAÇÃO DA INTRIGA EM LIVROS INFANTO-JUVENIS

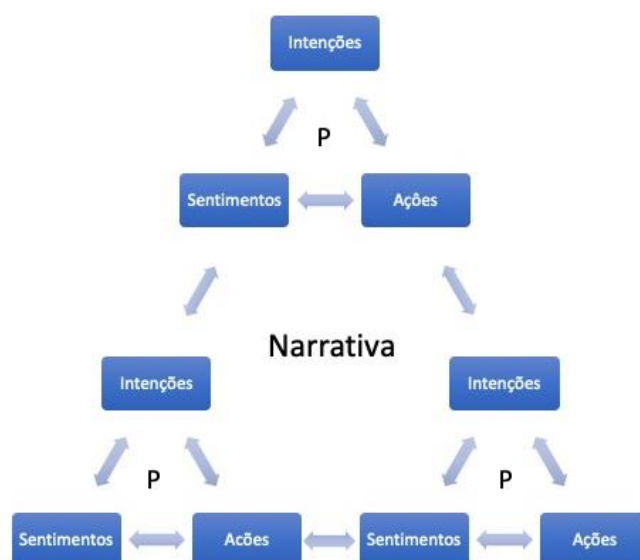
Diversas pesquisas têm apontado a necessidade de um ensino sistemático e organizado da compreensão em leitura, principalmente nos primeiros anos da educação básica. No entanto, raros são os professores “que propõem um ensino explícito das competências que sustentam a compreensão”⁶ (CÈBE; GOIGOUX, 2012, p. 25) e realizam atividades sobre as particularidades dos livros lidos aos alunos nas salas de aula nesse nível da escolaridade (CORDEIRO, 2015).

Sendo que vários livros infanto-juvenis apresentam narrativas ancoradas num processo de criação de uma intriga, o acesso às significações do texto depende, nesse caso, inteiramente da compreensão das inter-relações entre as ações, as intenções e os sentimentos dos personagens, tendo estes últimos um papel organizador na narrativa (REUTER, 1988; TAUVERON, 1995). A atividade de compreensão que requerem tais livros pressupõe, assim, a apropriação dessas inter-relações. Para Baroni (2007, p. 40), a intriga corresponde ao “estabelecimento, [à] manutenção e [à] resolução de uma tensão na leitura”⁷ que tornam a narrativa atraente. Acreditamos que as fases da intriga – o nó, as peripécias, o desfecho – tornam-se acessíveis para os alunos mediante um trabalho com o *sistema narrativa-personagens* (doravante, SNP), representado na figura abaixo.

⁵ Para uma apresentação detalhada do projeto e de suas fases de construção, ver CORDEIRO; AEBY DAGHÉ (2020).

⁶ Em francês: *qui proposent un enseignement explicite des compétences qui soutiennent la compréhension*.

⁷ Em francês: *l'établissement, la manutention et la résolution d'une tension dans la lecture*.

Figura 1 – Sistema narrativa-personagens

Fonte : as autoras.

De acordo com Reuter (2000), pelas ações que autorizam, assumem ou recebem, que os levam a entrar em contato um com o outro e os sentidos que lhes atribuem, pelas motivações que as geram e os sentimentos que delas decorrem ou as ocasionam, os personagens, da maneira como são designados e caracterizados pelo narrador, constroem e se constroem na narrativa (TAUVERON, 1995). Tais elementos constituem, para nós, o SNP (CORDEIRO; AEBY DAGHÉ, 2020) acima esquematizado, que evidencia a dinâmica própria ao processo de construção da intriga numa narrativa, ilustrada no centro do esquema, fruto das relações estabelecidas entre os personagens (P). Cada personagem forma, assim, um sistema triádico definido pelas relações dialéticas entre suas intenções, seus sentimentos e suas ações que interage, num movimento constante, com os sistemas triádicos dos outros personagens, no escopo de um sistema mais amplo, o SNP, origem e resultado dessas inter-relações.

Nesse âmbito, a identificação dos personagens e de seu papel na construção da narrativa constitui um marco para um ensino da compreensão em leitura que visa ao desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos em relacionar uma série de elementos complexos (BONNERY, 2015), proporcionando, ao mesmo tempo, um distanciamento das tradicionais atividades de restituição oral das etapas da narrativa que se focalizam, sobretudo, na cronologia dos eventos e das ações realizadas pelos personagens.

De forma mais concreta, esse ensino implica a realização de atividades escolares que permitam aos alunos identificar os personagens e se apropriar dos elementos que caracterizam o SNP do livro infanto-juvenil lido pelo professor, este último ocupando um papel de mediador para o desenvolvimento das capacidades de compreensão de seus alunos. Como vários pesquisadores têm apontado (entre outros, BOIRON, 2010; BRIGAUDIOT, 2000; CÈBE; GOIGOUX, 2012), as significações ligadas aos textos lidos em sala de aula (sobretudo no nível da Educação Infantil) são construídas no âmbito das interações professor-alunos que estes desencadeiam. Desse modo, o professor torna-se um ator fundamental no sistema didático, cujo objetivo é justamente transformar

as funções psíquicas dos alunos, isto é, seus modos de pensar, falar e agir, através de ferramentas semióticas (SCHNEUWLY, 2009).

A sequência de ensino cujos dados serão analisados mais adiante constitui uma ferramenta semiótica e fundamenta-se nesses pressupostos. Inspira-se, também, nos princípios que regem um *circuito mínimo de atividades*, dispositivo didático elaborado no decurso de um projeto envolvendo pesquisadoras da Universidade de Genebra e professoras do Ensino Fundamental da rede pública do cantão de Genebra realizado pelo grupo *Réseau Maison des Petits*⁸ entre 2014 e 2018. Apontamos, abaixo, as linhas gerais de tal dispositivo, seguindo com uma apresentação do livro infanto-juvenil a partir do qual foi realizada a sequência.

PARTIR DE UM CIRCUITO MÍNIMO DE ATIVIDADES PARA ENSINAR E APRENDER A COMPREENDER O SISTEMA NARRATIVA-PERSONAGENS

O *circuito mínimo de atividades* (doravante CMA) é um dispositivo didático construído no âmbito de um *projeto de engenharia didática em colaboração* (doravante, PEDCo). Fruto de “fases espiralares e iterativas de concepção, de realização e de reajustes” com relação aos fundamentos conceituais e didáticos, “marcadas por um diálogo permanente entre pesquisadoras e professoras” (CORDEIRO; AEBY DAGHÉ, 2020, p. 401), o CMA⁹ é uma curta sequência de atividades que visam à compreensão fina dos componentes e da dinâmica do SRP, isto é, dos elementos textuais e icônicos que contribuem para a construção da intriga na narrativa presente em um livro infanto-juvenil. A flexibilidade e a modularidade do dispositivo, composto de 6 etapas, permite ao professor realizar um trabalho interpretativo conjuntamente com os alunos, em função de suas necessidades, e de coletar traços orais, iconográficos e/ou escritos relativos à maneira como estes (re)constróem sua compreensão do SNP ao longo das atividades.

Figura 2 – Circuito mínimo de atividades



Fonte : as autoras.

Os dados analisados nesta contribuição são provenientes, essencialmente, de duas etapas do CMA: aquela em que os alunos realizam um desenho dos personagens principais e a atividade de coconstrução coletiva do “Quadro SNP”. A realização desse quadro composto de 4 colunas permite

⁸ O *Réseau Maison des Petits* (*Casa dos Pequenos*), anteriormente *Maison des Petits*, faz parte de uma parceria com o Departamento de Instrução Pública do cantão de Genebra e da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Genebra. Para maiores informações, ver <http://www.maisondespetits.ch>.

⁹ Para maiores detalhes sobre o CMA, ver CORDEIRO; AEBY DAGHÉ- (2020).

evidenciar: 1. quem são os personagens; 2. o que desejam (suas intenções); 3. o que fazem (suas ações); 4. o que sentem (seus sentimentos). Também é importante que os alunos identifiquem o(s) problema(s) do(s) personagens e as soluções buscadas/encontradas. A construção do quadro SNP (ver Figura 8) não se faz, entretanto, da esquerda para a direita e de cima para baixo. Ele é preenchido, de maneira dinâmica, em função das respostas dos alunos às perguntas do professor e dos comentários feitos pela turma com relação aos diferentes componentes do SNP. O livro pode também ser consultado em caso de dúvidas.

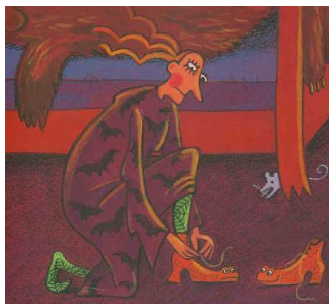
É importante ressaltar que os traços coletados tanto no diálogo didático em torno do SNP quanto nos desenhos feitos pelos alunos constituem um suporte de reflexão para o professor, orientando, assim, uma perspectiva de ensino da compreensão em leitura que favoreça a aprendizagem dos alunos e não um dispositivo experimental que busca apenas validar hipóteses preexistentes. Nesse sentido, todos os traços coletados, orais ou iconográficos, auxiliam o professor a apreciar e a desenvolver as capacidades de linguagem de seus alunos.

TÁ PRONTA, DONA BRUXA? UM LIVRO DE LITERATURA INFANTO-JUVENIL ABERTO A MÚLTIPLAS INTERPRETAÇÕES

A sequência de ensino destinada a uma turma de 18 alunos do 2º ano da Educação Infantil foi realizada a partir do livro de literatura infanto-juvenil *Tá pronta, dona bruxa?*¹⁰. Este retoma, na figura da bruxa, a brincadeira infantil *Tá pronto, seu lobo?* em que as crianças dizem: “Vamos passear na floresta enquanto seu lobo não vem! Tá pronto, seu lobo?”. Contudo, o personagem responde sempre que ainda não está pronto (“estou tomando banho”, “estou vestindo a roupa”, etc.) e as crianças vão, enquanto isso, “passeando” pela floresta. Num dado momento, a criança que encarna o personagem do lobo e que estava escondida corre atrás das outras crianças, tentando pegá-las. A criança que for pegada torna-se o novo lobo e a brincadeira recomeça.

Em *Tá pronta, dona bruxa?*, três crianças perguntam à bruxa se ela está na floresta. Como o lobo, esta descreve o que está fazendo, dizendo também que vai transformá-las para comê-las. No entanto, a bruxa não se apressa e já tem sua refeição preparada, uma sopa de lobo! As imagens mostram que as crianças se divertem de forma despreocupada na floresta durante toda a narrativa. Observamos, assim, que o SNP de *Tá pronta, dona bruxa* não parece, afinal, tão simples, apesar da estrutura repetitiva e previsível da narrativa, levando o leitor, ao contrário, a diversos questionamentos: Quais seriam as reais intenções e sentimentos dos personagens do livro? A bruxa deseja realmente comer as crianças? As crianças têm medo da bruxa? Esta não estaria, de fato, se preparando para comer o lobo da brincadeira e não as crianças?

¹⁰ O título em francês é *Sorcière y es-tu?*. O livro foi escrito por Magdalena, ilustrado por Françoise Müller e editado pelas Edições Retz.

Figura 3 – Imagens do livro *Tá pronta, dona bruxa?*

Fonte: *Sorcière y es-tu ?*

Várias hipóteses poderiam ser elaboradas para responder a essas perguntas, levando a múltiplas reflexões e interpretações. Por exemplo, seria possível imaginar que a bruxa transforma o lobo para comê-lo em sua sopa... Dessa forma, ela não teria a intenção de comer as crianças, mas de brincar com estas como num jogo de gato e rato, sem pressa para capturá-las. Por sua vez, estas poderiam, num outro momento, já ter realizado a brincadeira com o próprio lobo sem que este as tivesse comido, o que explicaria a imprudência do passeio despreocupado pela floresta.

Na seção seguinte, fazemos uma rápida apresentação dos dados coletados pela professora em sala de aula seguida de sua análise com o intuito de observar como essas especificidades do SNP de *Tá pronta, dona bruxa?* são apreendidas pelos alunos no início, durante e no final da sequência de ensino. Tal análise permitirá, igualmente, apreciar as potencialidades do dispositivo didático implementado em sala de aula.

A SEQUÊNCIA DE ENSINO NA SALA DE AULA: TRANSFORMANDO AS CAPACIDADES DE COMPREENSÃO DOS ALUNOS ATRAVÉS DA (RE)CONSTRUÇÃO DO SISTEMA NARRATIVA-PERSONAGENS

Seguindo a progressão proposta no CMA apresentado na Figura 2, a professora iniciou a sequência de ensino pela leitura em voz alta do livro para a turma, possibilitando o acesso às imagens e abrindo espaço para comentários e reações espontâneas. Privilegiando um momento de discussão entre os alunos para verificar suas capacidades iniciais de compreensão, passou, em seguida, a uma fase coletiva de perguntas, buscando também ressaltar, através das respostas dadas pelos alunos, os elementos importantes para a identificação e compreensão das ações e intenções dos personagens no âmbito da criação da intriga, evocados mais acima.

Após essa etapa prévia de discussão, teve início a primeira atividade individual da sequência, de cunho mais diagnóstico: desenhar os personagens “mais importantes” da história. A segunda atividade realizada consistiu na (re)construção coletiva do quadro SNP do livro. A sequência de ensino encerrou-se com uma nova atividade de desenho, a fim de verificar os progressos realizados pelos alunos com relação à identificação dos personagens responsáveis pela construção do SNP.

Abaixo, apresentamos e comentamos alguns desenhos iniciais e finais dos alunos com o intuito de ilustrar a progressão de suas capacidades de compreensão antes e depois da realização do

quadro SNP. Passamos, em seguida, a uma análise pormenorizada dessa atividade que, de nosso ponto de vista, favoreceu tal progressão.

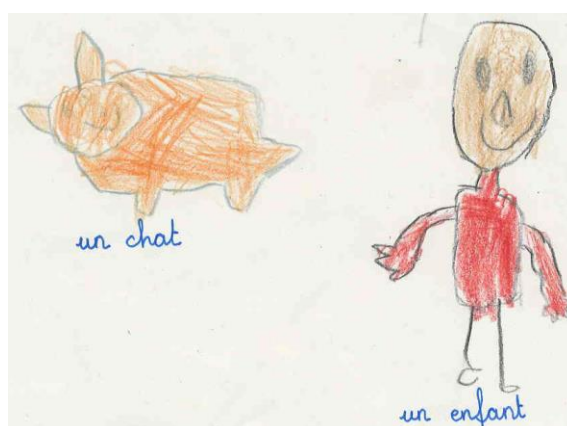
IDENTIFICANDO E CARACTERIZANDO, ATRAVÉS DO DESENHO, OS PERSONAGENS QUE CONSTROEM A TRAMA NARRATIVA

Nos desenhos realizados pelos alunos nessa etapa da sequência de ensino, observamos, com certa frequência, a ausência da bruxa, como mostra a figura 4.

Figura 4 – Exemplos de desenhos iniciais sem a presença da bruxa



Aluno 1



Aluno 2

Fonte: as autoras.

Isso nos leva a pensar que, aparentemente, a discussão coletiva realizada após a leitura do livro não foi suficiente para que todos os alunos representassem, em seus desenhos, os quatro protagonistas que contribuem para a construção do SNP no livro. A proximidade entre o perfil dos personagens, crianças como eles, e o “mundo construído”¹¹ (ECO, 1979) pela autora em torno destes, cujos elementos e propriedades parecem contíguos às próprias experiências de vida dos alunos, poderia explicar essa focalização inicial. Segundo Eco (1979), “a antecipação do leitor constitui uma porção de *fabula* que *deveria* corresponder àquela que ele vai ler”¹² (p. 148), “ele tenta fazer hipóteses quanto às estruturas dos mundos”¹³ (p. 149) possíveis que serão desvelados pelo texto (e pelas imagens). Visto que “um mundo narrativo toma emprestado seus indivíduos e suas propriedades do mundo “real” de referência”¹⁴ (p. 172), parece-nos que esses jovens alunos não dispõem ainda das capacidades de linguagem a distingui-los claramente, os elementos de conhecimento do mundo em que vivem prevalecendo fortemente diante daqueles que participam à construção do mundo ficcional.

É interessante ressaltar que mesmo alunos que desenharam todos os personagens, “separando” a bruxa e as crianças em dois subconjuntos, exprimem também tais dificuldades. Por exemplo, no desenho da figura 5, observamos que o aluno 3 diz que uma das crianças usa óculos (*la*

¹¹ Em francês: *monde construit*.

¹² Em francês: *l'anticipation du lecteur constitue une portion de fabula qui devrait correspondre à celle qu'il va lire*.

¹³ Em francês: *il ahasarde des hypothèses sur des structures des mondes*.

¹⁴ Em francês: *un monde narratif emprunte ses individus et leurs propriétés au monde « réel » de référence*.

fille qui a des lunettes), o que não corresponde, entretanto, aos atributos de nenhum personagem infantil da história.

Figura 5 – Exemplo de desenho inicial que comporta todos os personagens com alguns erros



Aluno 3

Fonte: as autoras.

Também é visível o embaraço de certos alunos em representar o grupo de três crianças que se encontra na floresta (uma menina, um menino, uma bebê) ou em identificar os personagens que contribuem, de fato, à construção da intriga. O aluno 2 (figura 4) ilustra apenas uma das crianças e o gato da bruxa, sendo este último um personagem figurante representado somente numa das páginas do livro. Na figura 5, o aluno 3 ilustra três crianças, mas designa dois meninos (*le garçon*) e uma menina (*la fille*).

Os exemplos analisados mostram, portanto, como nessa faixa etária é ainda complexo para os alunos compreender e aceitar a coerência interna do universo ficcional a que se refere Eco (1979), dissociando-o do mundo em que evoluem. Isso reforça a ideia da necessidade de um ensino sistemático precoce da compreensão em leitura que permita ao professor evidenciar as observações, os gestos, as reflexões e o movimento de vai-e-vem entre os próprios conhecimentos e o mundo da ficção imposto pela narrativa realizados pelo leitor, permanentemente, quando lê. Nesse sentido, os desenhos iniciais dos alunos apontam pistas a serem exploradas durante a realização das outras atividades previstas numa sequência de ensino.

No caso da curta sequência realizada com a turma de alunos do 2º ano da Educação Infantil, a atividade de coconstrução coletiva do quadro SNP efetuada após a atividade de desenho, apresentada e discutida mais adiante, ocasionou transformações notáveis nas capacidades dos alunos em representar os personagens principais da história em seus desenhos finais. Observemos os seguintes exemplos na Figura 6.

Figura 6 – Exemplos de desenhos finais dos alunos

Aluno 1



Aluno 2



Aluno 3

Fonte: as autoras.

Os desenhos dos alunos 1 e 2 revelam transformações importantes em suas capacidades em identificar os personagens que contribuem à construção do SNP no livro. O aluno 1, que havia omitido a bruxa, desenha os quatro personagens principais. O aluno 2, que havia desenhado apenas uma criança e o gato da bruxa, é agora capaz de representar iconograficamente duas crianças e a bruxa. O aluno 3 desenha todos os personagens como antes, agregando, todavia, um personagem, o “irmão do meio” (*le frère moyen*).

Se certos erros persistem em alguns desenhos com relação ao número de personagens representados (alunos 2 e 3), observamos, entretanto, que a turma toda é capaz de selecionar apenas os personagens principais. Além disso, vemos que no diálogo com a professora os alunos procuram caracterizar os personagens (*a menina chora – la fille pleure*¹⁵; *a bruxa que é muito malvada – la sorcière qui est très méchante*; *a irmãzinha – la petite soeur*; *os dois grandes – les deux grands*; *o irmão do meio – le frère moyen*) ou suas ações (*a bruxa não se apressa – la sorcière traine*; *as crianças brincam na floresta – les enfants jouent dans la forêt*), bem como ilustrar a expressão facial sorridente das crianças (ou de malvadez da bruxa – aluno 1), majoritariamente ausente em seus desenhos iniciais.

Podemos, assim, pensar que a atividade realizada com o quadro SNP entre as duas atividades de desenho contribuiu para uma compreensão mais fina de *Tá pronta, dona bruxa?*, orientando o

¹⁵ Note-se que na história, nenhum personagem chora, mas podemos interpretar aqui a intenção desse aluno em representar os sentimentos do personagem em seu desenho, aspecto amplamente trabalhado na atividade do quadro SNP. Como já comentado, percebe-se novamente a dificuldade de certos alunos em navegar entre o mundo vivido e o mundo ficcional, comum nessa faixa etária.


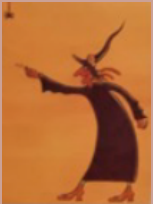
olhar dos alunos para as “articulações essenciais”¹⁶ (BARONI, 2007) da história e proporcionando deslocamentos em suas capacidades de análise quanto aos componentes do SNP.

Debrucemo-nos agora na atividade de construção do quadro SNP para melhor apreciar tais transformações.

CONSTRUINDO O QUADRO SNP PARA SE APROPRIAR MELHOR DE SEUS COMPONENTES E SUAS INTER-RELAÇÕES

Para iniciar a atividade de realização do quadro SNP, a professora afixou na parede um papel *kraft* com as seguintes ilustrações e informações. Ela seguiu, portanto, o modelo proposto no CMA exposto mais acima.

Figura 7 – Quadro SNP antes de ser preenchido

Personagens	O que desejam	O que fazem	O que sentem
			
			

Fonte: as autoras.

Vale lembrar que a construção do quadro SNP não é efetuada de maneira linear e sim a partir das propostas dos alunos e de suas respostas às eventuais perguntas do professor. Aqui, os alunos decidiram iniciar a construção do quadro pelos personagens infantis.



As colunas correspondentes às intenções e ações dos personagens foram facilmente preenchidas. A turma lembrava-se bem do que as crianças faziam na floresta, identificando-se ao desejo destas de se divertir.

A terceira coluna, *o que sentem*, suscitou, entretanto, uma discussão bastante importante para a compreensão do SNP. Com efeito, baseando-se somente em seus conhecimentos prévios do estereótipo literário (DUFAYS, 2011) da bruxa malvada construídos a partir da leitura de outros livros infanto-juvenis, alguns alunos pensavam que as crianças tinham medo deste personagem porque *é normal a gente ter medo dela* e porque *as crianças fogem quando a bruxa sai de casa*. Aqueles que se focalizaram nos elementos relacionados ao mundo ficcional, em que se ancora o SNP construído pela autora propuseram, no entanto, justificativas (CORDEIRO, 2015) que permitiram compreender

¹⁶ Em francês: *charnières essentielles*.

que as crianças não tinham medo: *elas estão sorrindo o tempo todo e não estão com pressa de voltar prá casa.*

Figura 8 – Quadro SNP terminado

Personnages	Ce qu'ils veulent	Ce qu'ils font	Ce qu'ils ressentent
	<ul style="list-style-type: none"> - que la sorcière ne les mange pas et ne les transforme pas - s'amuser dans la forêt 	<ul style="list-style-type: none"> - Ils posent des questions à la sorcière pour savoir quand elle arrive. À la fin, ils rentrent en courant. Ils ramassent des pommes, pêchent, pique-niquent, ramassent des marrons, grimpent aux arbres, jouent à cache-cache, font une cabane. 	<ul style="list-style-type: none"> - joyeux, sereins parce que la sorcière se prépare lentement - joyeux, contents
	<ul style="list-style-type: none"> - attraper, transformer et manger les enfants → Elle ne veut pas les attraper, elle veut jouer avec eux 	<ul style="list-style-type: none"> - Elle se prépare lentement, elle traîne. - Elle n'attrape pas les enfants. 	<ul style="list-style-type: none"> - Elle est joyeuse. - Elle est fâchée.

Fonte: as autoras.

Referindo-se ao texto e às ilustrações, a turma pôde, assim, chegar a um consenso a partir das diversas justificativas dadas, afirmando que as crianças estavam *alegres (joyeux)*, *tranquilas (sereins)* porque a bruxa se prepara lentamente (*parce que la sorcière se prépare lentement*) (ver Figura 8). Os traços dessa discussão revelam, portanto, deslocamentos no ponto de vista de certos alunos com respeito aos sentimentos desses personagens, uma informação essencial para a professora.

Quanto ao personagem da bruxa, foi a coluna *o que deseja* que deflagrou uma reflexão mais aprofundada sobre as motivações desta. No início, alguns alunos propuseram que a bruxa queria *pegar (attraper)*, *transformar (transformer)* e *comer (manger)* as crianças (ver Figura 8). No entanto, após terem preenchido as outras duas colunas, *o que sente* (a bruxa *está contente* durante a história, mas *brava* no final – *elle est joyeuse; elle est fâchée*) e *o que faz* (ela se prepara lentamente – *elle se prépare lentement*, mas *não pega as crianças* – *elle n'attrape pas les enfants*), a professora questionou os alunos da seguinte maneira: *mas por que é que a bruxa não se apressa?* É, portanto, essa pergunta fundamental para a compreensão do SNP de *Tá pronta, dona bruxa?* que levou a turma a concluir que a bruxa não tinha, finalmente, vontade de comer as crianças, como é o caso em outros livros, e que o que ela desejava mesmo era brincar com elas como num jogo de gato e rato. Essa constatação foi, então, anotada no final da primeira coluna do quadro SNP (ver Figura 8).

Como podemos ver, o quadro SNP cumpre com a função de fixar, através da escrita, traços dos níveis de compreensão dos alunos, tornando também visíveis as transformações em seu modo de pensar (nesse caso, principalmente, no que diz respeito à intenção da bruxa). A atividade de construção do quadro favorece, assim, uma reflexão não linear a respeito dos elementos chave do SNP, levando os alunos a se focalizar diretamente no nó da intriga, através de retornos a passagens prévias da narrativa, da procura de indícios e da realização de debates de ideias devidamente justificadas. Nessa turma, a reflexão implicou a revisão de uma primeira compreensão das motivações

de um dos personagens principais (CORDEIRO; LIGOZAT; THEVENAZ-CHRISTEN; LAMBIEL; LEUTENEGGER, 2013; CORDEIRO, 2015), o que possibilitou a reconstrução do SNP para certos alunos e a explicitação das inter-relações entre seus componentes para todos.

CONCLUSÕES

Os traços que mostram a evolução das capacidades de compreensão dos alunos dessa turma de 2º ano da Educação Infantil aqui analisados devem ser articulados aos diferentes elementos que compõem o SNP. Concebida a partir de uma abordagem com geometria variável, uma ferramenta didática como o quadro SNP permite a apropriação desses elementos pelos alunos, possibilitando transformações importantes em seus modos de pensar e falar sobre a narrativa e a criação da intriga. Tais transformações impactam, por conseguinte, suas capacidades de compreensão fina, estas últimas se revelando diferentes segundo as singularidades de cada livro lido em sala de aula.

Com relação ao livro *Tá pronta, dona bruxa?*, é a partir do momento que as ações da bruxa são reinterpretadas, no diálogo didático professora/alunos, à luz de uma nova intenção não imediatamente apreendida pela turma que esta é capaz de elaborá-la: a bruxa não deseja comer as crianças! São, portanto, os contornos desse diálogo, erigido com base num movimento de explicitação e justificação do que cada interlocutor pensa, professora e alunos, que tornam possível a (re)construção da criação da intriga a partir de seus elementos essenciais para além de uma simples ordenação cronológica das ações dos personagens.

O exercício de análise aqui realizado desvenda, assim, as potencialidades de ferramentas conceituais e didáticas inicialmente concebidas no âmbito de uma PEDCo em outros contextos de ensino e de aprendizagem. Aponta novas pistas de desenvolvimento do CMA como dispositivo didático que permitem generalizar elementos chave do conceito de SNP a diferentes livros infanto-juvenis contendo uma intriga narrativa, contribuindo, assim, para uma perspectiva de ensino mais explícito da compreensão em leitura desde os primeiros anos da educação básica.

Nossa experiência de colaboração entre pesquisadoras e professores que atuam nesse nível da escolaridade tem evidenciado, no entanto, que uma tal perspectiva de ensino da língua de escolarização só pode ser alcançada a partir de um trabalho que leve em conta tanto o conhecimento acadêmico quanto os saberes do professor. E isso, desde a escolha dos objetos a serem ensinados até a elaboração dos dispositivos didáticos para ensiná-los em sala de aula. Essa perspectiva implica, portanto, um processo de verdadeira elaboração conjunta por todos os participantes envolvidos dos objetos nocionais e didáticos, constitutiva **tanto** das práticas de ensino, **como** das conceptualizações elaboradas. De nosso ponto de vista, é esta a base para a instauração de um processo de legitimação dos objetos construídos, sustentável em sala de aula.

REFERÊNCIAS

BARONI, Raphaël. **La tension narrative. Suspense, curiosité et surprise**. Paris: Seuil, 2007.

BOIRON, Véronique. Lire des albums de littérature de jeunesse à l'école maternelle: quelques caractéristiques d'une expertise en actes. **Repères**, n. 42, 2010.

BONNERY, Stéphane. **Supports pédagogiques et inégalités scolaires**. Paris: La Dispute, 2015.

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

CEBE Sylvie ; GOIGOUX, Roland. Comprendre et raconter: de l'inventaire des compétences aux pratiques d'enseignement. **Le français aujourd'hui**, n. 179, p. 21-36, 2012.

CORDEIRO, Glaís Sales. Trabalho do professor em sala de aula: a função didática das justificativas para o ensino e a aprendizagem da compreensão em leitura na educação infantil. **Eutomia**, v. 1, n. 18, p. 447-467, 2015.

CORDEIRO, Glaís Sales; AEBY DAGHÉ Sandrine. Perspectives para uma pesquisa participativa em didática do francês como língua de escolarização: uma pesquisa de engenharia didática em colaboração. **ReVEL**, v. 18, n. 17, p. 399-417, 2020.

CORDEIRO Glaís Sales; LIGOZAT Florence; THÉVENAZ-CHRISTEN Thérèse; LAMBIEL Nathalie et LEUTENEGGER Francia. 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 J.-L. Dorier J.-L., F. Leutenegger & B. Schneuwly (Ed.). **Didactique en construction, constructions des didactiques**. Bruxelles: De Boeck, 2013. p. 255-279.

DUFAYS, Jean-Louis. **Stéréotype et lecture. Essai sur la réception littéraire**. Bruxelles, Bern, Berlin, Frankfurt am Main, New York, Oxford, Wien: Peter Lang, 2010.

ECO, Umberto. **Lector in fabula**. Paris: Grasset, 1979.

REUTER, Yves. L'importance du personnage. **Pratiques**, n. 60, 1988. Disponível em : http://www.pratiques-cresef.com/p060_re1.pdf. Acesso em 11 nov. 2021.

REUTER, Yves. **L'analyse du récit**. Paris: Armand Colin, 2000.

SCHNEUWLY, Bernard. Le travail enseignant. In B. Schneuwly & J. Dolz (Ed.). **Des objets enseignés en classe de français**. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2009. p. 29-43.

TAUVERON, Catherine. **Le personnage. Une clé pour la didactique du récit à l'école élémentaire**. Neuchâtel/Paris: Delachaux et Niestlé, 1995.