

**AS CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM
E AS NOVAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
NOS ANOS INICIAIS DO FUNDAMENTAL I**

Marta Luzzi (UEMS)

martaluzzi@terra.com.br e martinhaluzzi@hotmail.com

Maria Leda Pinto (UEMS)

leda@uems.br

1. Introdução

A visão sociointeracionista da linguagem lançada nos anos 80, nos remete a um distanciamento entre os conceitos de linguagem e as práticas exercidas pela escola, que, por sua vez, fundamenta e desenvolve toda proposta curricular.

Essa divergência reflete o descompasso entre a situação de alfabetização e o percurso do letramento, que é muito mais do que a simples decifração dos signos linguísticos. A função social da escrita, nesse processo, possibilita que o aluno – de mero espectador – torne-se sujeito de seu próprio texto. Conforme Zilberman (2002):

[...] a leitura proposta pela escola só se justifica se exibir um resultado que está além dela. [...] Eis que a utopia da leitura, utopia, no entanto, que a desfigura, porque promete uma felicidade que está além dela, mas pela qual não pode se responsabilizar. Vale perguntar se isso é o que os leitores esperam. Em depoimentos de escritores sobre suas leituras de infância, verifica-se que sua atitude perante os livros não coincide com as expectativas da escola, e vice-versa: a escola não lhes oferece o modelo desejado de aproximação aos textos literários. (ZILBERMAN, 2002, p. 21-22)

Embora o ensino voltado para a leitura e a escrita e, consequentemente, a formação do leitor seja temática reiteradamente discutida, como explica a autora, a escola precisa transformar esse ambiente ainda de visão fechada “de muros” para transpor a sala de aula. Diante disso, a educação precisa se voltar à leitura e à escrita como fontes para a constituição do leitor e como ampliação de sua capacidade discursiva.

Portanto, o profissional que atua nos anos iniciais do Ensino Fundamental I e que, por sua vez, se interessa pela educação e pelo desafio de como trabalhar a língua portuguesa nessa perspectiva, não pode fundamentar sua prática pedagógica em concepções estruturalistas, pois, conforme nos esclarece Bernard Schewly:

[...] *As práticas de linguagem* são consideradas aquisições acumuladas pelos grupos sociais no curso da história. Numa perspectiva interacionista, são, a uma só vez, o reflexo e o principal instrumento social. É devida (Sic) a essas mediações comunicativas, que se cristalizam na forma de gênero, que as significações sociais progressivamente reconstruídas [...] (SCHNEUWLY, 2004, p. 51).

Nessa perspectiva, a linguagem e sua variação linguística têm como princípio: a interação verbal, as vivências e a visão de mundo, construído pelo sujeito em suas relações sociais. A escola, como parte que integra esse sujeito, principalmente no ensino de língua portuguesa, confunde e exclui todo esse processo, fundamentado no emprego da gramática normativa, que não deve ser priorizada, pois de um modo geral apresenta os conteúdos desvinculados de seu uso. Normas e regras são incorporadas, esquecendo-se da função ampla e integrante da linguagem.

Para fundamentar esse processo de ensino sociointeracionista da linguagem, valemo-nos dos estudos relacionados à Teoria da Enunciação (BAKHTIN, 1981) que, segundo Smolka (2008), nos serve de base para muitas discussões, entre o ensino e os princípios teóricos, pois:

[...] aponta para a consideração do fenômeno social de interação verbal nas suas formas orais e escritas, procurando situar essas formas em relação às condições concretas de vida, levando em conta o processo de evolução da língua, isto é, sua elaboração e transformação sócio-histórica. (SMOLKA, 2008, p. 29).

A partir dessa constatação, é possível afirmar que logo nos primeiros anos da Alfabetização o aluno é capaz de desenvolver-se de maneira eficaz e competente, partindo do princípio que é um sujeito falante de sua própria língua, vivenciando as diferentes relações sociais para construir seu enunciado.

Segundo nos esclarece Bakhtin (2010, p. 283) [...] “Aprender a falar significa aprender a construir enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, evidentemente, não por palavras isoladas)”. Dessa forma, o trabalho com a escrita deve se dar em um jogo interativo entre o processo da fala e as hipóteses levantadas pelas crianças, para a construção dos enunciados na escrita, a fim de que mais tarde, essas crianças avancem gradativamente, tanto na fala como na produção de textos, dando sentido ao mundo da escrita.

Em outras palavras, significa dizer que os alunos precisam dos seus “saberes” – estimulados e compreendidos pelos seus professores – para que possam avançar cada vez mais na criação de novas hipóteses e

relacioná-las a sua própria experiência de mundo. Dessa perspectiva, a escola vem sendo desafiada a adotar uma nova postura em relação ao ensino de língua portuguesa, para que possa oportunizar aos alunos o desafio da leitura e da produção de textos, considerando sempre, dentre outros aspectos, a história e a própria cultura das crianças.

Para Possenti (2005, p. 47) “[...] poderíamos enunciar uma espécie de lei, que seria: não se pode aprender por exercícios, mas por práticas significativas”. Diante disso, um ensino de língua portuguesa que compreenda a realidade histórico-social, deverá proporcionar atividades que garantam um processo de ensino/aprendizagem que possa ir além da simples decifração de signos para um desenvolvimento pleno e proficiente do leitor/escritor do seu texto.

Isso vem corroborar com os pressupostos bakhtinianos sobre a essência da linguagem e a comunicação discursiva, pois para Bakhtin:

A língua como sistema possui uma imensa reserva de recursos puramente linguísticos para exprimir o direcionamento formal: recursos lexicais, morfológicos (os respectivos casos, pronomes, formas pessoais dos verbos), sintáticos (diversos padrões e modificações das orações). Entretanto, eles só atingem direcionamento real no todo de um enunciado concreto. A expressão desse direcionamento real nunca se esgota, evidentemente, nesse recurso linguístico especial (gramática). Eles podem nem existir, mas, neste caso, o enunciado pode refletir de modo muito acentuado a influência [...]. (BAKHTIN, 2012, p. 306)

Segundo nos esclarece Geraldi (1997, p. 42) “[...] No ensino da língua, nessa perspectiva, é muito mais importante estudar as relações que se constituem entre os sujeitos no momento em que falam do que simplesmente estabelecer classificações e denominar os tipos de sentença”. Essa situação é reveladora de que muitos professores equivocam-se quanto à prática de sala de aula, incorporando uma postura – frente ao ensino – de bagagem normativa.

Diante disso, é importante considerar que todo falante de uma língua constrói estruturas linguísticas, que segundo Travaglia (2002) são chamadas de gramática internalizada que deveria ser o ponto principal para o ensino de língua portuguesa, que tem por base a formação do sujeito. A essa integração entre ensino, língua e enunciação, é que a escola deveria pautar-se, pois recebe não só alunos provenientes das camadas mais beneficiadas da população, mas também aqueles que vêm das classes mais desfavorecidas e que, na maioria das vezes têm somente a escola como espaço de contato com o conhecimento elaborado cientificamente e com os bens culturais da humanidade.

É a esse desafio que procuramos ressignificar ao apresentarmos um trabalho com textos, com a escrita em um mecanismo que é construído a partir do jogo de fala/escrita ou a escrita da sua fala, estabelecendo um vínculo ainda maior, com esse texto. Dessa forma, o aluno poderá se utilizar de uma variedade linguística adequada, que pode ser ou não a culta, eliminando assim, todos os preconceitos linguísticos.

2. Paralelo entre as concepções de linguagem e o processo inicial da escrita

Entender esse processo nos remete às concepções de linguagem que são fundamentais para o ensino de língua portuguesa, em uma perspectiva sociointeracionista. De acordo com Geraldi (1997) os estudos linguísticos pressupõem, fundamentalmente, três *Concepções de Linguagem*:

a) *A linguagem é expressão do pensamento.* Essa concepção ilumina, basicamente, os estudos tradicionais. Se concebermos a linguagem como tal, somos levados a afirmação – corrente – de que pessoas que não conseguem se expressar e não pensam.

b) *A linguagem é instrumento de comunicação.* Essa concepção está ligada à teoria da comunicação e vê a língua como código (conjunto de signos que se combinam segundo regras) capaz de transmitir ao receptor certa mensagem. Em livros didáticos, é a concepção confessada nas instruções ao professor, nas introduções, nos títulos, embora em geral seja abandonada nos exercícios gramaticais.

c) *A linguagem é uma forma de interação.* Mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana. Por meio dela, o sujeito, que fala, pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando; com ela, o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam à fala (GERALDI, 1997, p. 41).

A concepção de linguagem como forma de interação pressupõe que toda prática pedagógica tenha o texto como ponto de partida e ponto de chegada do ensino de língua, garantindo, assim uma maior eficácia da aprendizagem da leitura e da escrita.

Os dados analisados neste trabalho têm por base o Referencial Curricular da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino do Mato Grosso do Sul (2007, p. 26-27) que preceitua, em relação ao processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, que os objetivos devem estar ligados às práticas pedagógicas a fim de que a leitura e a produção

textual aconteçam. Em sua organização e funcionalidade, esse referencial destaca e

ênfata a importância de trabalhar em sala de aula com a diversidade textual, reconhecendo sua função e os modelos sociais que incluem: conteúdo, formato, características gramaticais, procedimentos específicos para cada tipo de leitura e escrita.

Dessa perspectiva, procuramos nos pautar no fato de que toda a ação pedagógica deve ser fundamentada por estudos e teorias que proporcionem, aos alunos, observar, discutir e refletir sobre os conhecimentos, em busca de resultados que estabeleçam uma relação significativa entre esses conhecimentos e o processo de desenvolvimento desse aluno. Como, então, a escola – que é regida pelo Referencial, e esse, sustentado pelas teorias – pode evitar um contraponto entre a prática pedagógica e a construção do leitor/escritor?

Em uma análise inicial, podemos notar que existe uma vontade e uma prática significativa, dessa escola por uma mudança, principalmente em seu papel social, onde a leitura e a escrita ganham poder de transformação voltada para a criança, como nos esclarece Souza:

[...] A luta pela polivocidade da expressão semiótica da criança se constitui, então, no objeto essencial de uma educação voltada para se criar condições que permitam aos indivíduos adquirir meios de expressão relativamente autônomos e, portanto, relativamente não recuperáveis pelas tecnologias das diversas formações de poder. (SOUZA, 2012, p. 75)

Nessa perspectiva, Smolka (2008, p. 63), sugere três pontos de vista para o processo inicial da Escrita, dos quais escolhemos o terceiro, que interessa para os aspectos que estamos tratando:

Um terceiro ponto de vista (que abrange o segundo), da interação, da interdiscursividade, inclui o aspecto fundamental social das funções, das condições e do funcionamento da escrita (para que, para quem, onde, como, por quê). O que aparece também como relevante nesse terceiro ponto mencionado é a consideração da atividade mental da criança no processo da alfabetização não apenas como atividade cognitiva, no sentido estruturação piagetiana, mas como atividade discursiva, que implica a elaboração conceitual pela palavra. Assim ganham força a função interativa, instauradora e constituidora do conhecimento na/pela escrita. Nesse sentido, a alfabetização é um processo discursivo: a criança aprende a ouvir, a entender o outro pela leitura: aprende a falar, a dizer o que quer pela escrita. (Mas esse aprender significa fazer, usar, praticar, conhecer. Enquanto escreve, a criança aprende a escrever e aprender sobre a escrita). Isso traz para as implicações pedagógicas os seus aspectos sociais e políticos. Pedagogicamente, as perguntas que se colocam, então, são: as crianças podem falar o que pensam na escola? Podem escrever o que falam? Podem escrever como falam? Quando? Por quê?

Portanto, é nesse paralelo que as bases teóricas se reelaboram, como em um processo de *descobrir enigmas*, por meio dos textos, da fala, da enunciação, dando espaço às novas construções de sentido, trazidas pela criança. Como nos esclarece a autora, “que o discurso interior traz as marcas do discurso social, não poderíamos dizer que o discurso escrito, sobretudo na sua gênese, traz as marcas do discurso interior?” (SMOLKA, 2008, p. 71). Permitimos que a criança direcione o seu texto pelos caminhos do descobrir, do inovar, do elaborar, para que o sentido do escrito, esteja ligado à linguagem e ao pensamento.

Para tanto, apresentamos uma proposta de análise linguística realizada com três textos de crianças que são oriundas da educação infantil em escolas do município de Amambai, Mato Grosso do Sul. Por uma questão ética, nomearemos essas três crianças com as três primeiras letras do alfabeto: Criança A, Criança B e Criança C. É importante ressaltar que a professora utiliza a prova diagnóstica de acordo com as perspectivas construtivistas embasadas em Emília Ferreiro e Ana Teberosky.

Analisamos três exemplos de textos, que foram aplicados pela professora, como forma de avaliação diagnóstica, para que, em um primeiro momento, ela pudesse levantar as possíveis hipóteses (A alfabética, B silábico-alfabética e C pré-silábica) construídas pelas crianças, A, B e C, com o objetivo de, ao longo do período letivo, indicar de forma evidente, o avanço dessas crianças na escrita.

Nessa mesma perspectiva, a professora mesmo durante o trabalho com outros textos, volta ao diagnóstico e mais uma vez, os resultados ganham mais sentido no *corpus* do texto, como podemos observar o aluno C, que assume seu papel de escritor. No entanto, todos os alunos A, B e C, estabelecem uma produção discursiva intensa, que os faz transformar os poucos conhecimentos que possuem da escrita convencional, em uma nova etapa, uma nova hipótese.

A



E.E.Dr. FERNANDO CORRÊA DA COSTA

ALUNO:

DATA:10/04/2012

SÉRIE: 1°

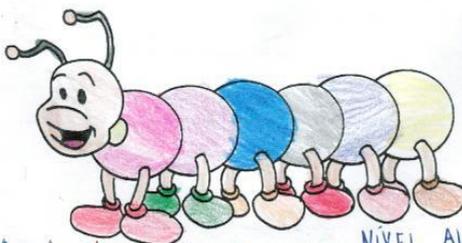
TURMA: B

PROFESSORA- LIZIANA TEIXEIRA

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

ESCREVA A MÚSICA: CENTOPÉIA DOROTÉIA

SENTI DORÉIA DOROTÉIA RESOLVEU VIAJAR CACHORRO - OS TODOS OS SEUS
CAUSADOS FRETÓVEU A CAMINHAR NO CAMINHO FICOU CASA DA
RESOLVEU PEGAR O TREN NA JANELA QUO FO BTADAS LOS BICH
MHS MUITO BEM ERA O CACHORRINHO A-A-A ERA DOROTINHO
MHA-MHA-MHA LA VAGINHA MU-MU-LOGEOR PIRO GLU-GLU-



NÍVEL ALFABÉTICO

B



E.E.Dr. FERNANDO CORRÊA DA COSTA

ALUNO: _____ DATA: 10/04/2012

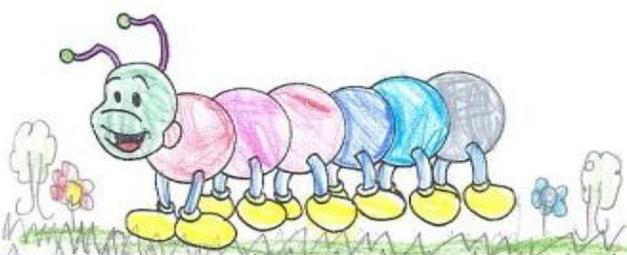
SÉRIE: 1ª _____ TURMA: B

PROFESSORA- LIZIANA TEIXEIRA

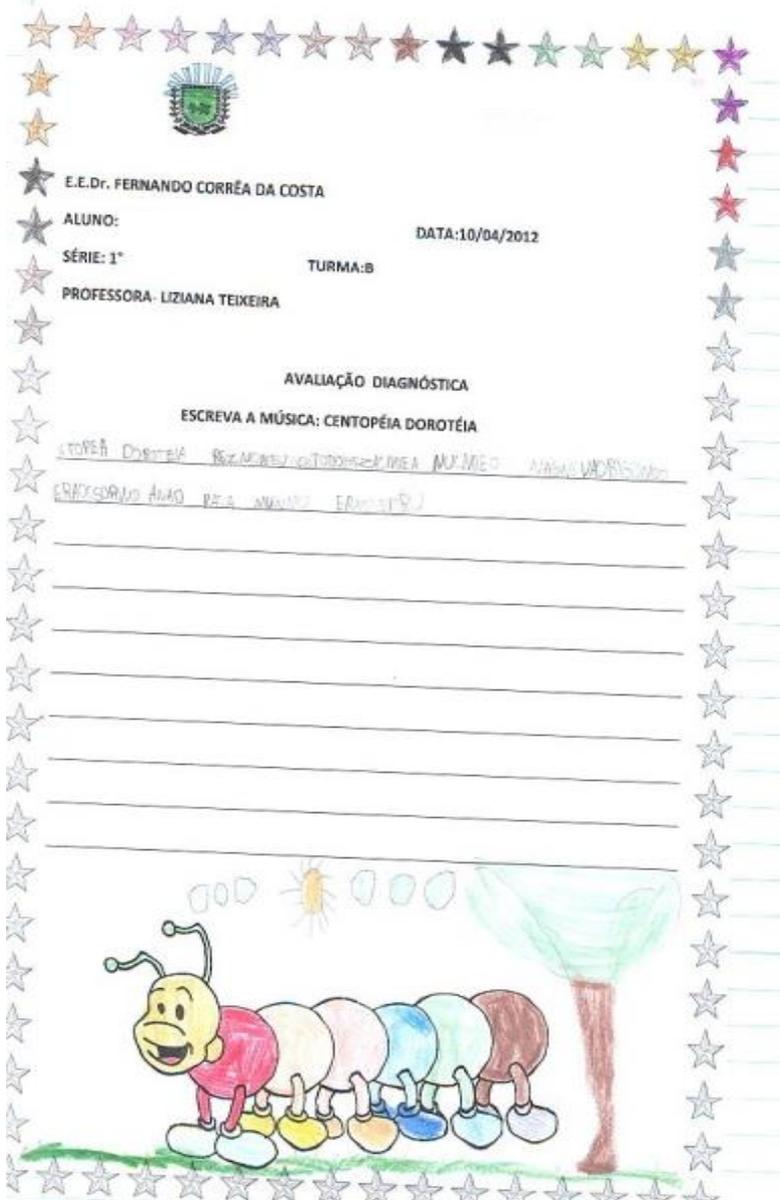
AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

ESCREVA A MÚSICA: CENTOPÉIA DOROTÉIA

CENTOR DORVAGACSTOSEOS VREI NUCA MSAD
REZOVOPOTERE NGANL OBXOMTOBO
EROCXRI, AO GATO ERASIPRO.



C





E.E. Dr. FERNANDO CORRÊA DA COSTA

ALUNO: DATA: 10/04/2012

SÉRIE: 1ª TURMA: B

PROFESSORA: LIZIANA TEIXEIRA

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

ESCREVA A MÚSICA: CENTÓPEIA DOROTÉIA

CENTÓPEIA DOROTÉIA RECORREU TODOS OS MEUS MESES AVALIANDO OS MEUS
PROGRESSOS ANOS DESEMPENHO EDUCATIVO



A música orientada pela professora é da “Centopeia Doroteia”, que significativamente, tem uma estrutura textual mais ampla, com sílabas complexas, rimas, palavras com diferentes formas ortografias (diferenciando-se da parte sonora da palavra) entre elas, algumas onomatopeias. Diante de tudo isso, a criança é encorajada a escrever, aquilo que canta e que na maioria das vezes a encanta, em uma atividade mental intensa, produtiva de linguagem, como nos esclarece Smolka:

Se tomarmos o texto, então, o *texto* – e suas condições de produção como unidade de análise, isto é, se da análise fonética, ortográfica, lógica ou gramatical, deslocamos o enfoque para a questão da constituição de sentido e perguntamos: como a criança se colocou nesse espaço de interlocução? Que tipo de posição ela assumiu para escrever o que escreveu? – vamos perceber indicadores de uma intensa atividade mental, cognitiva, discursiva, que revelam uma dialogia, que revelam a elaboração da relação pensamento/linguagem no processo da escrita. (SMOLKA, 2008, p. 84)

A partir dessas evidências, a professora tem a ressignificação da avaliação diagnóstica, em que os avanços foram construídos pelas crianças, mas é evidente que a grande questão vem à tona: como transformar a escrita não convencional em escrita de acordo com as normas de convenção?

É a esse desafio, que procuramos, mesmo que ainda em um processo de análise: perceber como a criança em meio ao seu grupo elabora e ressignifica o texto de um outro aluno. Nesse momento, a professora os convida para a reescrita coletiva do texto, momento em que todos terão a possibilidade de dar um novo significado ao texto do coleguinha. Vale ressaltar que para esse processo a professora tem consentimento dos alunos, para escolher um texto, que será reescrito com participação de todos, inclusive do próprio autor.

Contudo nesse momento, é dado a essas crianças um espaço que, pela atividade, se transformará na sua própria descoberta como leitor, como escritor, estabelecendo o verdadeiro sentido do texto no entremeio da relação social. Assim a reescrita coletiva, ganha um novo sentido, no qual as falas, as interações, jogos semânticos, os enunciados ganham vida em outros textos, produzidos por todos em muitas vozes, em muitos outros sentidos.

Nesse jogo, a criança ganha destaque em um sentido novo, onde tudo se transforma e o professor, por sua vez, apropria-se do papel de escriba e vai organizando na lousa o que as crianças dizem, questionam, afirmam e reelaboram para o novo texto. Vai surgindo o primeiro texto

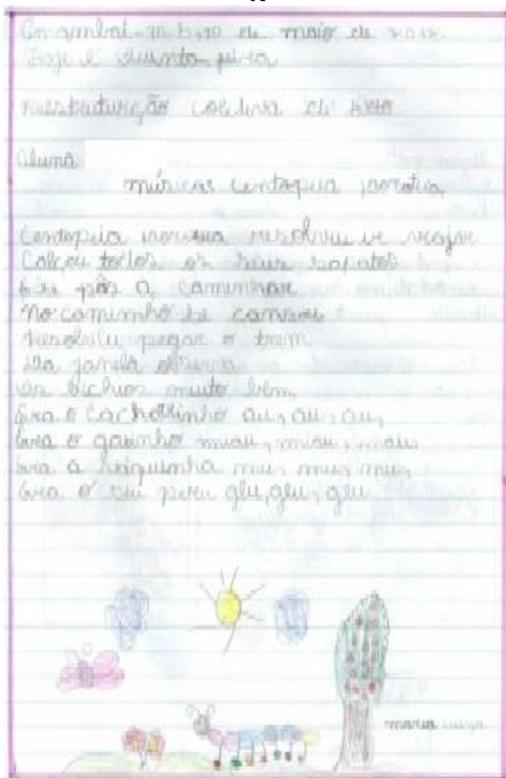
coletivo da turma.

Esse papel de escriba é de tanta importância, que o professor estabelece uma relação de maior proximidade com o aluno, como afirma Smolka:

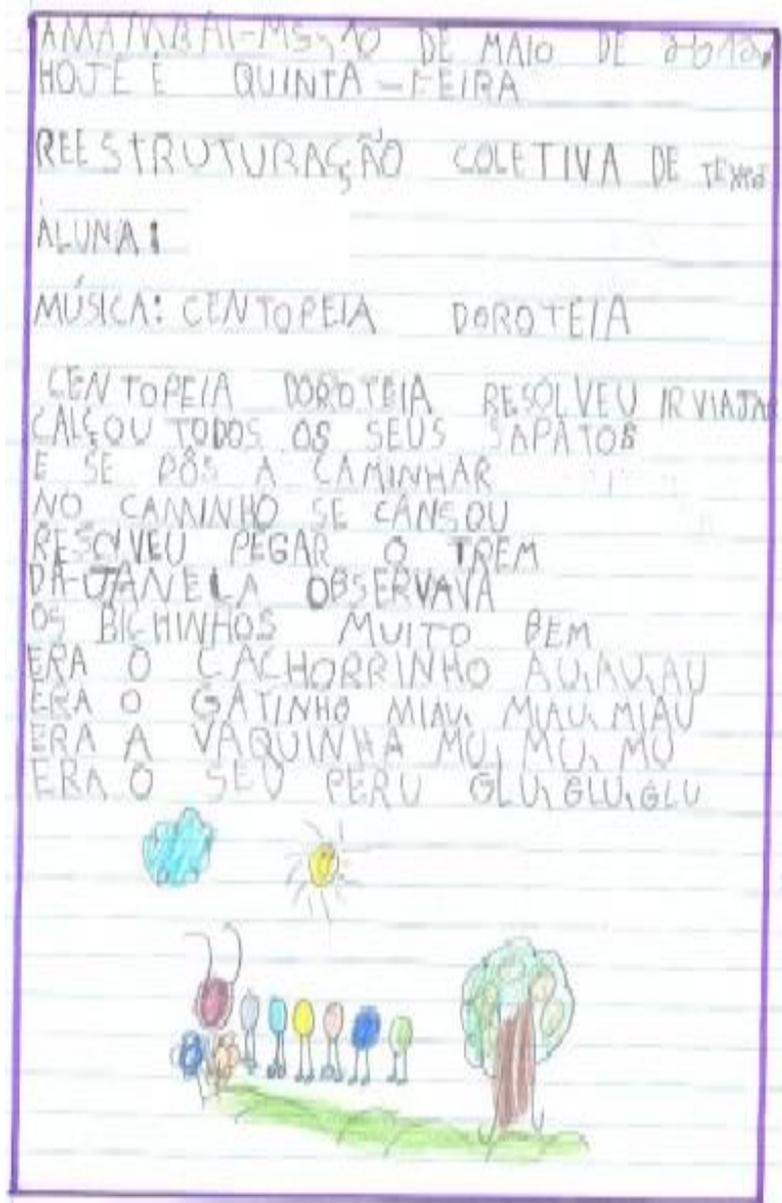
Como interlocutora e escriba, a professora imprime também um caráter ao texto. Ela não se anula nessa relação. Ela assume a relação de ensino que sustenta e dá sentido à sua tarefa de ensinar. Nesse contexto, a escrita não é uma mera transcrição da fala, e o texto não é uma “gravação do que foi dito”. O texto é uma forma de organização das ideias. É um trabalho que se realiza. É constituição da memória, documentação, história, pois possibilita um distanciamento e um retorno, propicia uma leitura... (uma, não! Várias!). (SMOLKA, 2008, p.95)

Observemos o texto de outra criança D, reescrito e registrado pelas crianças A, B e C:

A



B



C



Como podemos perceber no registro de cada texto, as crianças são levadas a uma incorporação do gênero, desafiadas a escrever o que cantam, o que os outros cantam e juntos transformam a música em um texto, escrito por eles. Nessa interação consigo mesmo e com os outros, é que a escrita ganha sentido, onde o texto ganha motivo para ser escrito. As regras, por sua vez, não têm espaço, pois a escrita flui, com a ajuda da professora, que cantarola com as crianças. E quando uma dúvida aparece é pelo som, na visualização das letras, na interação com o outro, na motivação dada pela professora, na memória sendo resgatada que o fluxo da escrita acontece.

Situações como essa geram e provocam *tensões*, em que a criança é levada ao esforço, ao contraponto, a ruptura, para que a produção tenha um sentido, que aos poucos vai se revelando em um processo contínuo, como nos explica Smolka:

A materialidade das palavras ganha novas formas na medida em que é produzida pelo gesto de escrever e marcada no papel. Ao mesmo tempo, o movimento intradiscurso vai adquirindo, pela escritura, novas características... (SMOLKA, 2008, p. 111).

Contudo, ainda hoje, a escola traz traços relevantes do ensino dirigido, mas percebemos que há uma vontade, por parte do professor, de transpor os “muros”, para que se possa dar/ter sentido a teoria sociointeracionista, em que o sujeito que já é escritor/leitor desenvolva de forma contínua, seu processo de ensino/aprendizagem e a escola possa ser o local ideal para isso.

Seguindo esses princípios, nos esclarece Possenti:

Falar é um trabalho (certamente menos cansativo que outros). Ler e escrever são trabalhos. A escola é um lugar de trabalho. Ler e escrever são trabalhos essenciais no processo de aprendizagem. Mas, não são exercícios. Se não passarem de exercícios eventuais, apenas para avaliação, certamente sua contribuição para o domínio da escrita será praticamente nula. Para se ter uma ideia do que significa escrever como trabalho, ou significativamente, ou como se escreve de fato “na vida, basta que verifiquemos como escrevem: escritores, jornalistas. Eles não fazem redação. Eles pesquisam, vão à rua, ouvem os outros, leem e releem, e depois reescrevem, e mostram para colegas ou chefe, ouvem suas opiniões, e depois reescrevem de novo. A escola pode muito bem agir dessa forma... desde que não pense só em listas de conteúdos e em avaliação “objetiva” (POSSENTI, 2000, p. 49).

A partir desta reflexão, procuramos mostrar que há um caminho possível, mesmo que estreito, para mudanças significativas na conjuntura educacional, pois a teoria está na forma da lei (como nos Parâmetros

Curriculares Nacionais ou nos Referenciais Didáticos de cada Estado). O que então precisamos fazer para que a escola incorpore essa nova teoria e essa nova prática? É preciso, contudo, que todos possam conhecer e praticar essas novas formas de alfabetização/letramento, no momento histórico em que vivemos para que a transformação necessária aconteça.

3. Considerações finais

É possível afirmar, a partir dessas reflexões, que a prática pedagógica fundamentada na teoria sociointeracionista para a aprendizagem da linguagem escrita nos anos iniciais, garante um processo mais abrangente e seguro para um resultado mais eficaz, levando a criança a um desenvolvimento contínuo de desafio para a nova aprendizagem.

Para isso, vale ressaltar que o professor deve prover-se de estudos teóricos ligados à linguagem como forma de interação, acreditando significativamente, que existe um processo que se constrói ao longo da escolaridade e não como pronto e acabado em cada ano escolar cumprido. O que podemos perceber, com os trabalhos realizados pelos alunos A, B, C e D, orientados pela professora, é uma possível mudança na postura, principalmente da professora, que pode ir além do papel de escriba, gerando outros textos, pelas interações feitas na sala de aula.

Diante dessas considerações, ressaltamos que a relação de aprendizagem por meio do estudo dirigido, faz parte de um processo de ensino e a maneira que a professora o conduz é relevante e apropriado, mas precisamos tornar a prática de análise linguística uma evidência em nossas aulas de língua portuguesa e sobre tudo, a partir dos textos que são produzidos pelos alunos.

Práticas como essas, voltadas à interação social, a discursividade e a produção de sentido, levam-nos a abrir um leque de possibilidade, para a prática em sala de aula que possibilite o desenvolvimento pleno do aluno, dando a ele a oportunidade da ruptura, da resignificação, da construção ativa e crítica de leitor/escritor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

GERALDI, João Wanderley (Org.) Concepções de linguagem e ensino de português. In: _____. *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1997.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 2002.

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. 14ª reimpr. Campinas: Mercado das Letras, 2005.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: DOLZ, J; SCHNEUWLY, B et alii. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e org.: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SOUZA Solange Jobim e. *Infância e linguagem Bakhtin, Vygotsky e Benjamin*. 1ª reimpr. São Paulo: Papirus, 2012.

SMOLKA, Ana Luíza Bustamante. *A criança na fase inicial da escrita: A alfabetização como processo discursivo*. São Paulo: Cortez, 1993.

ZILBERMAN, Regina. Formação do leitor na história da leitura. In: PEREIRA et al. (Orgs.). *Aprendizado da leitura: ciências e literatura no fio da história*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.