



ANAIS

Simpósio Internacional de Língua, Literatura e
Interculturalidade (SIELLI)
e Encontro de Letras

www.sielli.ueg.br

POSLLI
Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística

Clareira
Coraléia
Universidade
Estadual de Goiás

09 A 13 DE NOVEMBRO DE 2020

**UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA NA PERSPECTIVA
CONSTRUTIVISTA DE VYGOTSKY PARA O ENSINO DE LITERATURA: O QUE
HÁ POR TRÁS DO BONECO DE MADEIRA?**

**AN EDUCATIONAL SEQUENCE PROPOSAL IN VYGOTSKY'S
CONSTRUCTIVIST PERSPECTIVE FOR TEACHING LITERATURE: WHAT'S
BEHIND THE WOODEN DOLL?**

Isadora Mendes Batista¹
Vinícius Medeiros dos Santos²

Resumo:

O objetivo deste artigo é propor uma sequência didática de ensino pautada na perspectiva construtivista de Vygotsky (1987; 2010), a fim de formarmos leitores e escritores críticos e conscientes do seu papel político na sociedade. Para tanto, realizamos um estudo acerca da (co)construção do conhecimento, a perspectiva sociocultural de aprendizagem (VIEIRA-ABRAHÃO, 2012), do ensino de literatura, de maneira geral, em sala de aula, e da obra que apresentamos em particular, *As aventuras de Pinóquio*, de Carlo Collodi. Como resultado, elaboramos uma sequência didática que parte dos conceitos cotidianos dos alunos e busca alcançar, de maneira colaborativa, a construção dos conceitos científicos a respeito da produção literária collodiana e da realidade na qual os estudantes estão inseridos (VYGOTSKY, 1987; 2010).

Palavras-chave: Sequência didática. Perspectiva Sociocultural. *As aventuras de Pinóquio*. Collodi.

Abstract:

The purpose of this article is to propose an educational sequence based on the constructivist perspective of Vygotsky (1987; 2010), in order to form readers and writers who are critical and aware of their political role in society. Therefore, we researched about the (co)construction of knowledge, the sociocultural perspective of learning (VIEIRA-ABRAHÃO, 2012), teaching literature, in general, in the classroom, and the work we present, *The adventures of Pinocchio*, by Carlo Collodi. As a result, we developed an educational sequence that starts from the students' everyday concepts and seeks to achieve, in a collaborative way, the construction of scientific concepts regarding Collodian literary production and the reality in which students are inserted (VYGOTSKY, 1987, 2010).

Key words: Educational sequence. Sociocultural Perspective. *The Adventures of Pinocchio*. Collodi.

Introdução

1 Graduanda em Licenciatura em Letras. UNESP/IBILCE. E-mail: isadorambatista@yahoo.com.br.

2 Graduando em Licenciatura em Letras. UNESP/IBILCE. E-mail: vinicius_medeiros2@hotmail.com.



ANAIS

Simpósio Internacional de Língua, Literatura e Interculturalidade (SIELLI) e Encontro de Letras

www.sielli.ueg.br

POSLLI
Língua, Literatura e Interculturalidade

Clareira Cora Corralina
Universidade Estadual de Goiás

09 A 13 DE NOVEMBRO DE 2020

Neste artigo, elaboramos uma sequência didática de seis aulas a fim de trabalharmos com a leitura e a interpretação da produção literária *As Aventuras de Pinóquio* (COLLODI, 2002a) em sala de aula, sobretudo com os discentes do Ensino Fundamental II. O trabalho com a sequência didática em ambiente de ensino-aprendizagem é relevante, uma vez que ele favorece um conjunto de aulas organizadas em torno da exploração ativa, da observação de regularidades e dos recursos expressivos da língua, em situação concreta de uso, sendo, assim, seu eixo norteador a articulação da leitura, da escrita e da análise linguística (ZANINI, 2009).

Embasamo-nos na perspectiva sociocultural de aprendizagem (VIEIRA-ABRAHÃO, 2012), considerando os alunos como sujeitos históricos e sociais, com papel ativo em sala de aula, bem como pautamo-nos em pressupostos de Vygotsky (1987; 2010), reconhecendo a aprendizagem como um processo de (co)construção, mediado pelo professor e por intermédio das interações sociais em ambiente escolar.

Nosso objetivo é desenvolver as competências tanto de leitura quanto de escrita dos estudantes, de maneira crítica e reflexiva, a fim de que eles possam se aprimorar enquanto leitores e escritores conscientes de seu papel na sociedade (MARINS et al, 2015). Para alcançarmos essa finalidade, abordamos o conteúdo didático partindo dos conceitos cotidianos dos alunos e oferecendo auxílio para que eles construam os conceitos científicos (VYGOTSKY, 1987; 2010). A nossa metodologia em sala de aula organizou-se da seguinte maneira: primeiro, realizamos um reconhecimento das suposições dos jovens acerca da obra, depois, introduzimos inicialmente uma Análise Linguística do contexto, do gênero e da produção literária (MENDONÇA, 2007) e, por fim, refletimos as críticas e as temáticas manifestas na obra por meio tanto do uso da linguagem quanto de uma análise comparativa com Pinóquio às Avessas, de Rubem Alves (2010).

Em relação à avaliação, ela é organizada de maneira processual, uma vez que consideramos a aprendizagem um processo de construção, consoante à abordagem construtivista de Vygotsky (1987; 2010). Diante dessa conjectura, avaliamos não só a participação ativa e o engajamento comunicativo dos estudantes em sala de aula, mas também o percurso de seu desenvolvimento cognitivo, tendo em vista os conteúdos ensinados e aprendidos. Para tanto, o professor, pautado na posição sócio-cognitiva de língua, avaliação e redação, e, os alunos, inseridos em um contexto social, dinâmico e processual de construção do conhecimento, torna possível a realização de uma avaliação de redação na perspectiva formativa, em duas etapas: a saber, uma redação dissertativo-argumentativa inicial e o seu posterior refazimento, já ao final desse processo de aprendizagem (MARCUSCHI, 2004).

Fundamentação teórica

De acordo com Vieira-abrahão (2012), há diferentes concepções de ensino, dentre as quais distinguem o papel do aluno e do professor em sala de aula. De acordo com a estudiosa, na perspectiva positivista, por exemplo, a aprendizagem ocorre de maneira tecnicista, isto é, o aluno, considerado como uma tabula rasa, absorve o conhecimento de maneira passiva por meio das instruções do professor. Já na perspectiva cognitivista, considera-se que o discente possua uma bagagem cultural e assuma um papel mais ativo em sua aprendizagem, porém o contexto social e físico ainda não são considerados relevantes para o ensino. Por sua vez, na perspectiva



09 A 13 DE NOVEMBRO DE 2020

sociocultural, a pesquisadora aponta que o ensino é compreendido como um processo construído por intermédio do engajamento ativo dos alunos em práticas sociais e culturais, logo, o desenvolvimento da competência intelectual discente é visto como um processo interativo mediado pela cultura, pelo contexto, pela linguagem e pela interação social.

Nesse sentido, apontamos que a abordagem sociocultural (VIEIRA-ABRAHÃO, 2012) vai ao encontro dos postulados da perspectiva construtivista de Vygotsky (1987; 2010), que considera o conhecimento um processo ativo de construção desenvolvido pelas interações sociais entre professor e alunos.

Nessa concepção, Vygotsky (1987; 2010) entende que as relações sociais transformam-se em funções mentais em razão da mediação entre os sujeitos, de modo que essa mediação é fundamental para a internalização dos conceitos aprendidos. De acordo com Oliveira (1997), a mediação proposta por Vygotsky refere-se especificamente aos andaimes psicológicos criados pelo professor a fim de auxiliar na atividade de aprendizagem de modo a torná-la mais compreensível aos alunos, garantindo então a internalização dos conteúdos ensinados.

Por sua vez, a internalização, segundo os pressupostos de Vygotsky (1987; 2010), trata-se de uma aprendizagem ativa, em que a atividade, sendo mediada por um interlocutor mais capacitado, é apropriada pelo indivíduo e regulada por ele, o qual se torna capaz de realizá-la de maneira independente e autônoma.

A fim de que esse processo de apropriação ocorra, Vygotsky (1987; 2010) defende o ensino por intermédio da transformação dos conceitos cotidianos dos alunos em conceitos científicos. De acordo com o estudioso, deve-se partir da realidade concreta dos estudantes para alcançar uma compreensão mais abstrata dela, ou seja, os conceitos cotidianos são os conhecimentos empíricos dos discentes, enquanto que os conceitos científicos são resultados de investigações e análises científicas. Todavia, o estudioso faz uma ressalva, pois esse movimento de transformação dos conceitos cotidiano-científico não ocorre de maneira linear, mas efetuado de maneira espiral, isto é, o educando retorna para a sua realidade, antes caótica, com uma interpretação mais sistematizada e complexa daquilo que o cerca.

Nesse sentido, o professor-mediador, pautado nas abordagens construtivista e sociocultural desses estudiosos, deve estar não só atento para as variáveis intrínsecas ao processo de aprendizagem, mas também consciente das consequências políticas, sociais e pessoais que suas escolhas podem resultar, como compreendidas pelo conceito de professor reflexivo (ZEICHNER, 2008). Diante disso, com o desenvolvimento de uma capacidade crítica e reflexiva, o aluno recusará a posição de alienado de outrora, tornando-se o protagonista de sua própria história, um ser crítico e consciente da sociedade em que vive, conforme postula Freire (2003) sobre a conscientização do ensino.

Literatura e ensino

De acordo com Candido (1995), a literatura é uma manifestação humana presente em todas as sociedades e em todos os tempos. Quando reflete sobre o assunto, Costa (2007, p. 10) entende que “a literatura apresenta-se como uma instituição do pensamento e da arte que tem formato próprio e específico. A linguagem literária tem a ver com o inconsciente, com a reprodução do real e com a palavra em estado de arte”.

Quando consideramos a literatura infantojuvenil, podemos apontar que, segundo



09 A 13 DE NOVEMBRO DE 2020

Machado (1999), ela é um fenômeno particularmente recente, desenvolvido na época moderna, constituída e organizada por meio de complexidades e, em certo sentido, complicações (PALO; OLIVEIRA, 1992).

Segundo Paiva; Oliveira (2010), tendo em vista o desenvolvimento do gosto dos discentes pela leitura de textos significativos, dentre eles, a própria produção literária, um dos objetivos principais da escola é formar um indivíduo leitor. De comum acordo estão Anhaia; Zimmermann (2015), que reconhecem como importante o contato dos alunos com os mais diversos gêneros em ambiente escolar, sobretudo o literário em razão de suas qualidades inerentes.

Embora as estudiosas considerem que o ensino das produções literárias na escola deva ser voltado para a obra em si, elas fazem uma ressalva, pois, de maneira geral, esse procedimento não ocorre, uma vez que o ensino de literatura em sala de aula tem sido realizado para alcançar finalidades utilitaristas, como o ensino de gramática.

Nesse sentido, Dalla-Bona (2017) destaca a atuação do professor, pois ele é o profissional responsável em preparar atividades que promoverão a aproximação discente das obras literárias, auxiliando-os. Em comum acordo está Mendonça (2007), que entende a relevância do papel do docente, sobretudo referente a sua preocupação em desenvolver, por intermédio da análise linguística, trabalhos que reconheçam os aspectos linguísticos e discursivos dos gêneros de maneira geral e da literatura de modo específico.

Quando consideram o ensino de gêneros textuais, dentre eles a literatura, em sala de aula, Marins et al (2015) estabelecem que ele promove a formação de um cidadão consciente, sendo capaz de concordar, discordar, questionar, por meio do uso da palavra. Segundo os pesquisadores,

Para que isso se efetive é fundamental que a escola cumpra seu papel no desenvolvimento do letramento, embora se saiba que isso pode acontecer fora do espaço escolar. Como agência principal desse processo, cabe à escola repensar seus modos de conceber o ensino, ainda um tanto preso às prescrições e propor um currículo que oportunize o engajamento discursivo dos alunos nas práticas sociais, de modo que possam aprender novos conhecimentos, ressignificar outros e perceberem-se agentes na construção da sua aprendizagem. (MARINS ET AL, 2015, p. 54).

Portanto, de acordo com Marins et al (2015), a leitura e a escrita são habilidades essenciais para promover a inclusão do cidadão na sociedade letrada em que vivemos atualmente. Nesse sentido, quando buscamos desenvolver as competências de aprendizagem do aluno, garantimos não só a criticidade em seu pensamento, mas também a conscientização sobre sua própria realidade, condições ideais para o sujeito tornar-se protagonista de sua própria história, assim como postula Freire (2003) ao defender o papel conscientizador do ensino.

As aventuras de Pinóquio

Carlo Collodi é o pseudônimo de Carlo Lorenzini, que, conforme aponta Souza (2009), nasceu no dia 24 de novembro de 1826. Ele foi um Collodi foi autor, tradutor, editor, redator e jornalista. Trabalhou também como atendente de uma tradicional livraria de Florença, local



ANAIS

Simpósio Internacional de Língua, Literatura e Interculturalidade (SIELLI) e Encontro de Letras

www.sielli.ueg.br

POSLLI
Linguagem, Interculturalidade e Intertextualidade

Clareira Corralina
Universidade Estadual de Goiás

09 A 13 DE NOVEMBRO DE 2020

onde ele teve contato com intelectuais e artistas: atuou como censor de peças teatrais e como servidor público na prefeitura de Florença: além disso, foi secretário do senado da Toscana, tendo fundado revistas e jornais. Também, escreveu artigos, ensaios, críticas e peças teatrais, além de servir voluntariamente à guerra pela independência e pela unificação italiana, como mencionam Avanzini (2014) e Nunes (2016).

Ao considerarmos especificamente o século XIX na península itálica, podemos indicar que esse período não foi exatamente tranquilo. E é justamente em plena revolução industrial (SOUZA, 2009), em um momento de intensa reforma educacional (SOUZA, 2009), em um período de pós-unificação italiana (NUNES, 2016) e do ressurgimento italiano (SOUZA, 2017), no qual a população vivia em extrema pobreza e miséria (NUNES, 2016), cujos índices de analfabetismo atingiam 78% da população (AZEVEDO, 2013), que surge a famosa narrativa de um boneco de madeira.

De fato, Collodi ocupa um local de destaque na história da literatura infantojuvenil, pois, conforme indica Balça (2015), ele é autor de uma das principais obras desse gênero, *As aventuras de Pinóquio*. Segundo Nunes (2016), Collodi foi convidado a produzir trabalhos para o *Giornale per i bambini*, um periódico destinado ao público infantojuvenil, em 1881. No dia sete de julho desse mesmo ano, o autor lança a sua *Le avventure di un burattino* (As aventuras de um fantoche), o título original de *As aventuras de Pinóquio*. De acordo com a estudiosa, o sucesso foi instantâneo, o que surpreende pelo fato de o país ter um alto índice de analfabetos até então. De certo modo, como menciona Moraes (2013), parte de sua conquista deve ser entendida pelo fato de o século XIX ter sido o período no qual a literatura infantojuvenil expandiu-se e ampliou-se como nunca antes.

As aventuras de Pinóquio narra a história de um boneco de madeira que gostaria de tornar-se um menino real. No entanto, essa transformação acontecerá apenas no final da narrativa, depois de o protagonista viver diversas aventuras, além de ser surrado, espancado, enforcado, acorrentado, preso e enganado.

Ferreira; Cassal; Pamplona (2018, p. 291-292) mencionam como o protagonista vive uma jornada da humanização, por meio da qual a sua civilização não “[...] escamoteia a importância da ternura e da transmissão de valores aos mais jovens e nem o caráter quase transcendental do amor das figuras masculina e feminina presentes na criação de seus rebentos”. Para os estudiosos, essa personagem pode ser considerada híbrida, definida por vezes como boneco, por vezes como menino e, tal hibridismo, permite o reconhecimento de um processo de obtenção da autonomia e da individualidade.

Segundo os pesquisadores, é por meio da internalização da culpa é que Pinóquio acomoda-se e aceita quem ele realmente é, não mais vivendo na dualidade, ainda que ele não possa mais experimentar as aventuras de outrora. Nesse movimento, Collodi segue os princípios do que se espera do desenvolvimento civilizatório, um personagem cuja moralidade e identidade pode ser compreendida e seguida por todos os jovens leitores (FERREIRA; CASSAL; PAMPLONA, 2018).

De acordo com esse pensamento, Moraes (2013) refere o quanto a criança é vigiada e cerceada a todo instante por adultos e supervisores, sem a oportunidade de ser livre e apreciar a sua fase de vida, cujo período é utilizado, na verdade, para que o cidadão, influenciado, aceite o seu lugar na sociedade ou, do contrário, ele será excluído da vida em comunidade. A infância não é compreendida como momento de aprendizagem, mas tão somente como o de preparação



09 A 13 DE NOVEMBRO DE 2020

da criança para cumprir com suas atividades quando adulto. Sendo ao final da narrativa influenciado, dominado e subjugado, como se observa em “[...] Pinóquio, junto aos poucos incluídos pela ‘democracia’ do contrato social, aprendendo um ofício e desempenhando um trabalho, esteja a salvo das zonas selvagens [...] aos quais se destina enorme parcela da população do nosso planeta” (MORAES, 2013, p. 324).

Uma vez que consideramos as qualidades literárias de *As aventuras de Pinóquio*, assim como apresentamos nosso referencial teórico, trazemos a proposta de sequência didática na próxima seção.

Uma proposta de sequência didática

Considerando a importância do ensino de literatura infantojuvenil em contexto escolar (MARINS ET AL, 2015), elaboramos uma sequência didática a fim de trabalharmos com a produção literária *As aventuras de Pinóquio*, de Carlo Collodi. Este planejamento tem como objetivo desenvolver a capacidade interpretativa dos estudantes no intuito de auxiliarmos na formação de leitores críticos e escritores conscientes

Buscando esses objetivos, esta sequência didática considera os alunos como sujeitos históricos e sociais, inseridos em uma realidade cultural e com frequentes interações sociais que permitem a troca de conhecimentos empíricos. Assim, baseamo-nos na perspectiva sociocultural de aprendizagem (VIEIRA-ABRAHÃO, 2012), cuja abordagem tanto considera as interações sociais e culturais como o meio pelo qual ocorre a mediação do conhecimento quanto reconhece o aluno como uma figura ativa e participativa em ambiente escolar.

Dito isso, a sequência didática organiza-se no decorrer de seis aulas, sendo duas para a introdução e a apresentação da obra (1 e 2), duas para uma reflexão crítica sobre ela (4 e 5) e duas para as avaliações (3 e 6). As avaliações serão realizadas de duas maneiras, processualmente: subjetiva, por meio da observação do engajamento participativo dos discentes durante as aulas, e formativa, por meio de uma redação dissertativo-argumentativa inicial e sua posterior refação, conforme Marcuschi (2004).

Para melhor visualização e sistematização dessa sequência didática, apresentamos o quadro a seguir:

Aulas	Conteúdos
(1)	Reconhecimento e Discussão
(2)	<i>As aventuras de Pinóquio</i> (contexto, gênero, título)
(3)	Avaliação I
(4)	Reflexão sobre o conceito <i>boneco de madeira</i>
(5)	Reflexão sobre as ilustrações e o texto
(6)	Avaliação II

O foco da primeira aula é reconhecer os conhecimentos prévios dos alunos acerca da personagem principal de *As aventuras de Pinóquio*. Para tanto, iniciamos a discussão por meio de imagens que façam referência, direta ou indireta, ao boneco de madeira, como por exemplo;



09 A 13 DE NOVEMBRO DE 2020

o uso de memes que ironizam personalidades da sociedade, inserindo nelas um nariz grande (remetendo à temática da mentira) e o emoji da própria personagem principal em aplicativos de celular, como *whatsapp*. Vale ressaltar que as imagens podem ser adaptadas em plataformas diferentes a depender do contexto e da situação escolar, como o uso de computador, data-show, papel impresso ou do próprio celular do docente e/ou discentes.

Durante essa primeira aula, é importante que o professor auxilie na discussão de maneira a torná-la mais científica, desenvolvendo a criticidade do discente acerca do conteúdo para que a mediação dos conceitos científicos ocorra e não se mantenha apenas no nível de conhecimento já trazidos pelos jovens (VYGOTSKY, 1987; 2010). Nessa discussão introdutória, questionamos os alunos sobre o significado dos memes e do emoji, não só para conferir se, e até que ponto, os estudantes conhecem a história de Pinóquio, mas também para destacar a temática da mentira. Ao considerar esse tema em específico, realizamos a leitura do seguinte trecho, em voz alta, no qual temos um diálogo entre Pinóquio e Gepeto:

trecho 1

- E como sabe que eu contei uma mentira?
- As mentiras, meu menino, se reconhecem logo, porque são de duas espécies: as que têm as pernas curtas, e as que têm o nariz comprido. A sua é justamente daquelas que têm o nariz comprido. (2002a, p. 73).

Por meio do *trecho 1*, o docente deve auxiliar na discussão sobre o tema da mentira tendo em vista a perspectiva política retratada pelo enredo, a saber, a total dependência da criança para com o adulto, no qual a mentira é inapropriada e causa sanções físicas severas para quem a comete. Além disso, o professor deve esclarecer, solucionando para os alunos, a relação literal na trama entre mentira e comprimento do nariz, ou seja, à medida que Pinóquio mente mais o seu nariz de madeira cresce. Ademais, pode-se questionar sobre quais são os possíveis níveis de mentira existentes no mundo aos estudantes, isto é, considerando uma escala que mede desde *as mentiras de pernas curtas*, mais difíceis de serem detectadas, até *as mentiras de nariz comprido*, mais fáceis de serem reconhecidas.

Desse modo, buscamos conduzir a aula por meio de questionamentos feito pelo professor e por meio da participação ativa dos estudantes a fim de proporcionar o ambiente propício para a construção do conhecimento discente. Num primeiro momento, considerando os saberes prévios dos alunos sobre a narrativa em geral e a simbologia da personagem principal em relação à mentira em particular. Num segundo momento, relacionando essa temática com a realidade de mundo dos discentes, a fim de construir relações complexas sobre o mundo em que vivem. Desse modo, realizamos o processo de (co)construção de maneira espiral (VYGOTSKY, 1987; 2010), ou seja, partindo-se dos *conceitos cotidianos* e transformando-os em *conceitos científicos*, por meio da leitura do *trecho 1*.

Na segunda aula, continuamos o processo de aprimoramento dos conhecimentos dos estudantes, ensinando e proporcionando a reflexão tanto da obra em si quanto da obra em relação ao contexto social discente. Para tanto, baseamo-nos nos postulados de Análise Linguística de Mendonça (2007) a fim de discutirmos acerca de informações da dimensão macro e micro do texto. Primeiro, apresentam-se informações macro do texto, como o autor da obra, Carlo Collodi, o período de sua publicação, final do século XIX, o suporte original, por



ANAIS

**Simposio Internacional de Língua, Literatura e
Interculturalidade (SIELLI)
e Encontro de Letras**

www.sielli.ueg.br

POSLLI
Linguagem, Literatura e Interculturalidade

**Universidade
Estadual de Goiás**

09 A 13 DE NOVEMBRO DE 2020

meio de jornal, e o público alvo, o infantojuvenil. Na sequência, seguimos analisando as informações micro do texto, como uma análise do título, da linguagem verbal utilizada pela narrativa e das temáticas principais. Nesse momento, dentre os questionamentos relevantes que são discutidos com os discentes, destacamos o suporte de publicação, refletindo acerca dos princípios ideológicos daquele jornal, o caráter de *manual de conduta* da narrativa e a concepção de público leitor daquela época, cotejando-o com o eventual público atual.

Em seguida, após essa discussão introdutória sobre a narrativa, abordamos, de maneira panorâmica, sobre o contexto histórico, sociopolítico e ideológico da península italiana na época da publicação de *As aventuras de Pinóquio* a fim de melhor contextualizarmos o momento de produção dessa narrativa, refletindo sobre ela.

Na sequência, o docente analisa a composição formal da obra, de modo geral, a literatura infantojuvenil se organiza com a presença de personagens como o herói, o antagonista, o auxiliar, o pai (CAMPBELL, 2007) e a concepção da proibição/transgressão da personagem principal (FERREIRA; CASSAL; PAMPLONA, 2018). Assim, partimos das pressuposições dos discentes acerca desse gênero textual para, então, proporcionar reflexões sobre o papel dessas personagens na literatura infantojuvenil.

Após essa análise do contexto histórico e da obra, compreendidas como informações macro do texto (MENDONÇA, 2007), abordamos conceitos de nível micro do texto, como o seu título original em língua italiana, *Le avventure di Pinocchio. Storia di un burattino*, cuja tradução literal é *As aventuras de Pinóquio. A História de um Boneco de Madeira/Marionete*. Especificamente sobre essa tradução, discutimos sobre a composição semântica do termo italiano *burattino*.

De acordo com Marques (2007), *burattino* pode ser traduzido para o português como *boneco de madeira* ou *marionete*. Nesse sentido, conforme explana a estudiosa, ambas as traduções estão adequadas, uma vez que elas enquadram-se na concepção ideológica da narrativa, a saber, a figura do infante entendida como passiva e limitada, compreendida, por meio da visão do adulto, como manipulável. Assim, enquanto o docente discute essas traduções com a turma de alunos, ele questiona-os acerca desses significados, tendo em mente as suas significações no interior da história collodiana.

Para aprofundarmos sobre a discussão de *burattino* em sala de aula, apresentamos o recorte do estudo de Marques (2007, p. 92), que compara duas traduções para o português nas quais são utilizadas as versões elencadas. Na primeira, cuja tradução é de Marina Colasanti, temos uma rubrica que resume os acontecimentos do *Capítulo 29*, como se lê em “volta para a casa da Fada, a qual lhe promete que no dia seguinte não será mais uma **marionete**, mas se tornará um menino.” (COLLODI, 2002a, p. 127). Na segunda, traduzida por Gabriela Rinaldi, temos a mesma rubrica, como se observa em “volta para a casa da Fada, a qual lhe promete que no dia seguinte não será mais um **boneco**, mas vai se tornar um menino.” (COLLODI, 2002b, p. 100).

Reservamos a terceira aula da sequência didática para realizarmos a avaliação I. Uma vez que consideramos a aprendizagem um processo de construção, conforme Vygotsky (1987; 2010), optamos por um procedimento avaliativo processual, o qual considera tanto uma avaliação subjetiva, por meio da qual verificamos a internalização dos conteúdos pelos alunos a partir de sua participação e seu engajamento nas discussões e interpretações dos trechos durante as aulas (VIEIRA-ABRAHÃO, 2012), quanto uma avaliação objetiva, de modo formal



09 A 13 DE NOVEMBRO DE 2020

e escrito, visando aprimorar a habilidade da escrita discente a fim de torná-los escritores conscientes.

Para tanto, guiamos nosso processo avaliativo por meio da avaliação na perspectiva processual de Marcuschi (2004), de modo que, neste momento, aplicamos a avaliação I em formato de uma redação dissertativo-argumentativa para verificarmos o nível de compreensão dos conteúdos trabalhados com os alunos até este momento. Os critérios avaliativos são focados nas discussões levantadas na primeira e na segunda aulas.

Na quarta aula deste planejamento, retornamos, aprofundando, a discussão acerca da criticidade da narrativa collodiana, tendo em vista os conhecimentos sobre as traduções do termo *burattino*, isto é, *boneco* e *marionete*. Para auxiliar nesse fim, realizamos a leitura de trechos da obra *Pinóquio às Avessas* (2010), escrita por Rubem Alves e ilustrada por Maurício de Sousa, na qual Alves (2010) critica o conceito de escola da sociedade burguesa, cujos fins são práticos e tecnicistas, a saber, a formação de cidadãos aptos para o mercado de trabalho.

Para apresentarmos essa análise comparativa entre as produções literárias, realizamos, em primeiro lugar, a leitura do *trecho 2*, proveniente de *As aventuras de Pinóquio*, de modo a discuti-lo e interpretá-lo à luz de nossa perspectiva teórica (VIEIRA-ABRAHÃO, 2012) e, em segundo lugar, lemos o *trecho 3*, oriundo de *Pinóquio às Avessas*, seguindo o mesmo procedimento metodológico.

No *trecho 2*, fazemos dois momentos da narrativa, um diálogo entre Grilo-falante e Pinóquio e um diálogo entre Pinóquio e Fada.

trecho 2

- Pobre Pinóquio! Que pena você me dá!

- Por que lhe dou pena?

- Porque é uma marionete e, o que é pior, porque tem a cabeça de madeira.

[...]

[...]

[...] - Vou estudar, vou trabalhar, vou fazer tudo o que a senhora disser, porque, afinal, cansei dessa vida de marionete e quero me tornar um menino a qualquer custo (2002a, p. 22 e 110).

Por meio desse trecho, questionamos o que os estudantes entendem por expressões como *cabeça de madeira* e *vida de marionete*. Com o auxílio do docente, a discussão é encaminhada em torno do conceito de criança, no interior da sociedade daquela época, como um ser sem reflexão e sem voz, remetendo simbolicamente a uma cabeça de boneco oca, enquanto que o adulto é visto como um cidadão que pensa, que raciocina, um ser humano completo. O professor promove a discussão de modo a conferir se os alunos entendem se houve mudanças em relação a essa concepção, além de destacar a função social da instituição escolar, compreendida no contexto tanto da narrativa quanto da realidade atual dos discentes. Como aponta Alves (2010, p. 2), a escola resume-se como entidade que promove determinados conceitos pedagógicos prescritivos e morais, tanto que o autor decide contar a história de “um menino que nasce de carne e osso e, à medida que estuda na escola, vai virando outra coisa...”, num movimento contrário ao seguido por Collodi.



09 A 13 DE NOVEMBRO DE 2020

É justamente disso que o autor trata no *trecho 3*, em que temos um diálogo entre Felipe, a personagem protagonista de sua história, e a professora.

trecho 3

Felipe: Eu sei tantas coisas! Sei o nome dos passarinhos, sei jogar gude, sei nadar, sei empinar pipa, sei fazer limonada, sei subir em árvore, sei montar quebra-cabeça, sei descascar laranja, sei dar laço no meu tênis, sei contar estória, sei regar o jardim...Acho que vou ter boas notas no meu boletim. [...] Professora, para que serve um dígrafo? O que é que eu faço com ele?

[...]

Professora: É preciso saber essa palavra para tirar boas notas no boletim. Ela vai cair na prova. Vai cair no vestibular. É preciso aprender porque é preciso passar no vestibular. (2010, p. 22 e 35-36).

Por meio da leitura desse trecho, contrapondo-o com o *trecho 2*, esperamos demonstrar, à luz de nossa abordagem (VIEIRA-ABRAHÃO, 2012), como a criança é retratada na sociedade e o papel da instituição escolar para sua formação. Por meio desse movimento, os discentes poderão estabelecer relações de comparação entre as personagens principais, Pinóquio e Felipe, pois, enquanto aquele era constantemente instruído pelas demais personagens sobre a necessidade urgente de ele frequentar a escola, senão se manteria ignorante, este é apresentado como uma criança inteligente e interessada, mas quando vai para escola depara-se com regras e prescrições que são apresentadas de modo mecânico, totalmente descoladas de sua realidade social e cultural. Assim, a escola é descrita como um sistema controverso, conteudista, descontextualizado e desconexo da realidade da criança.

Na quinta aula, retomamos essa argumentação, ou seja, discutimos com os alunos acerca do que é ser criança e a função social da escola, partindo dos seus *conceitos cotidianos*, opiniões empíricas sobre o assunto, para alcançarem os *conceitos científicos*, compreensão abstrata e complexa do conteúdo (VYGOTSKY, 1987, 2010). Além disso, abordamos em específico o desejo de Pinóquio em ser um garoto real, conferindo criticamente o que há por trás, de fato, desse desejo.

A fim de auxiliar os jovens nesse raciocínio e aprimorar suas interpretações de texto, lançamos mão de linguagens não verbais também, como a ilustração de Maurício de Sousa presente na obra de Alves (2010). Na decisão acertada de criticar o funcionamento atual da escola, temos a ilustração de uma esteira repleta de crianças, cada uma diferente da outra, com roupas e cabelos coloridos, com feições sorridentes. Essa esteira entra, pelo lado esquerdo, no interior de uma caverna, entendida simbolicamente como o instituto escolar, e sai, pelo lado direito, repleta pelas mesmas crianças, porém, elas não estão mais sorrindo e suas particularidades físicas e desejos pessoais foram neutralizados, com todas as crianças com o mesmo corte de cabelo, padronizado, com camisetas e calças parecidas, remetendo ao uniforme escolar.

Após a apresentação dessa imagem, refletimos com os alunos sobre os possíveis significados dessa condição, além de associá-la ao desejo de Pinóquio em estudar para tornar-se um menino real. Conforme Rubem Alves (2010, p.2), a história de Pinóquio parece ensinar “que as crianças nascem de pau e só depois de passar pela escola viram crianças de verdade. Se



09 A 13 DE NOVEMBRO DE 2020

não passarem pela escola, correm o risco de se tornar jumentinhos, inclusive, com rabo e orelha de burro.”

Nesse sentido, ao analisar *As Aventuras de Pinóquio*, o desejo do boneco de madeira de tornar-se um menino real oculta uma padronização, uma alienação, ou seja, a desconstrução da singularidade das crianças, o que as tornam diferentes.

Para complementar essa leitura, podemos remeter à imagem final presente na obra de Collodi. Nesse momento da narrativa, sabemos que Pinóquio abandonou a figura do boneco de madeira, tornando-se um menino de verdade. Assim, nessa imagem, temos a carcaça do boneco colocada desengonçadamente em cima de uma cadeira, com a sua cabeça baixa, mediante à qual se segue um diálogo entre Pinóquio e Gepeto, como se lê em

trecho 4

Pinóquio: E o velho Pinóquio de madeira onde será que se escondeu?

Gepeto: Olhe ele lá – respondeu Gepeto. E indicou-lhe uma grande marionete encostada numa cadeira, com a cabeça virada para um lado, os braços pendentes e as pernas atravessadas e meio dobradas, de um jeito que parecia milagre que continuasse em pé.

[...]

Pinóquio: Como eu era engraçado quando era uma marionete! E como estou contente agora que me tornei um bom menino!... (2002a, p. 191).

Nesse momento, Pinóquio revela sua percepção de mudança de personalidade ao tornar-se um *bom menino*, ao ponto de ele não se reconhecer mais da maneira que era outrora. Além disso, Pinóquio diz estar *contente* com sua nova forma física, porém, o docente pode solicitar qual a opinião dos estudantes em relação a esse estado de ânimo do Pinóquio, contrapondo-o com a ilustração do boneco sentado tristemente na cadeira.

Por meio dessa ilustração, verificamos que Pinóquio não parece nada contente em relação a sua transformação, pelo contrário, está com uma feição triste e desanimada. Nesse caso, o docente pode remeter a essa contrariedade de emoções, entre o que é falado por Pinóquio e pelo que é demonstrado pela sua antiga fisionomia física.

Por fim, na sexta aula, realizamos o refazimento da avaliação I, que é entregue corrigida e comentada aos alunos, de forma escrita, na qual se busca observar e descrever a capacidade do aluno em mobilizar e articular recursos e competências para elaborar informações detalhadas a respeito de sua aprendizagem e internalização do conteúdo (MARCUSCHI, 2004). Dessa maneira, os estudantes têm a oportunidade de conferir equívocos ou inadequações realizadas por eles, de modo a, agora que retomamos os conceitos e os conteúdos nas quarta e quinta aulas, refazerem essa avaliação, entendida agora como a avaliação II.

Considerações finais

Por meio deste estudo, buscamos desenvolver as habilidades de leitura, de interpretação e de escrita dos alunos por intermédio de uma proposta de sequência didática (ZANINI, 2009) sobre *As aventuras de Pinóquio*, a fim de formarmos sujeitos críticos e conscientes sobre a realidade onde estão inseridos.



ANAIS

Simpósio Internacional de Língua, Literatura e Interculturalidade (SIELLI) e Encontro de Letras

www.sielli.ueg.br

POSLLI
Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística

Clareira
Cara Coralima
Universidade Estadual de Goiás

09 A 13 DE NOVEMBRO DE 2020

Constituída por seis aulas, a sequência didática foi planejada para promover um movimento em espiral na construção do conhecimento pelos alunos, conforme a perspectiva de Vygotsky (1987; 2010). Primeiro, abordamos o conhecimento prévio dos jovens, depois as informações macro do texto, garantindo um panorama formal e contextual da produção literária, em seguida, aprofundamos as informações micro, como o título e a interpretação dos trechos apresentados, e, por fim, focamos em uma leitura crítica da obra.

Nesse sentido, o estudo do texto foi baseado na Análise Linguística de Mendonça (2007) e a abordagem adotada em sala de aula foi pautada na perspectiva construtivista de Vygotsky (1987; 2010), em que o professor conduz a aula de forma interativa de modo a garantir uma mediação entre os *conceitos cotidianos* dos alunos e os *conceitos científicos* a serem aprendidos por eles.

Assim, buscamos contribuir, ainda que de modo limitado, para com a área de educação em geral e para com o trabalho dos docentes de língua materna em particular ao sugerir uma proposta de plano didático de ensino de literatura infantojuvenil pautada em uma abordagem ativa de aprendizagem (VYGOTSKY, 1987; 2010; VIEIRA-ABRAHÃO, 2012).

Referências

ANHAIA, Sabrina Aparecida A.; ZIMMERMANN, Fernanda. Letramento literário: o papel do professor e do aluno na leitura em sala de aula. **1º Seminário Regional Proesde/licenciaturas/SC**, 2015.

ALVES, Rubens. **Pinóquio às avessas**. São Paulo: Mauricio de Sousa Editora. 2010.

AVANZINI, Alessandra. *Era uma vez*: reflexões sobre uma obra prima da literatura para a infância italiana: Pinóquio. **Hist. Educ.** Porto Alegre v. 18 n. 44 set./dez. 2014, p. 187-196.

AZEVEDO, Fernando. Pinóquio: breves apontamentos sobre um clássico contemporâneo. In: AZEVEDO, Fernando, ARAÚJO, Alberto F.; ARAÚJO, Joaquim M. (Coord.), **As vidas de Pinóquio**. Ecos Literários e Educacionais. Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança / Instituto de Educação. 2013, p. 5-10.

BALÇA, Ângela. **As aventuras de Pinóquio**: representações dos estudantes universitários. In: AZEVEDO, Fernando, ARAÚJO, Alberto F.; ARAÚJO, Joaquim M. (Coord.). *As vidas de Pinóquio*. Ecos Literários e Educacionais. Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança / Instituto de Educação, 2015, p. 11-25.

CAMPBELL, Joseph. **O herói de mil faces**. São Paulo: Pensamento, 2007, trad. Adail Ubirajara Sobral.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: _____. **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995, p. 235-263.



09 A 13 DE NOVEMBRO DE 2020

COLLODI, Carlo. **As aventuras de Pinóquio**. Trad. de Marina Colasanti. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2002a.

COLLODI, Carlo. **As aventuras de Pinóquio**. Trad. e Adaptação de Gabriela Rinaldi. São Paulo: Iluminuras, 2002b.

COSTA, Marta M. Introdução. In: _____. **Metodologia do ensino da literatura infantil**. Curitiba: Ibpex, 2007, p. 9-13.

DALLA-BONA, Elise M. Leitura em voz alta na sala de aula: a materialização do texto literário. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente-SP, v. 28, n. 1, 2017, p. 112-126.

FERREIRA, Marcelo S.; CASSAL, Luan C.; PAMPLONA, Marina H. Pinóquio e a jornada para tornar-se humano: contos que persistem. *Periódicus*, Salvador, n. 9, v. 1, maio-out. **Revista de estudos indisciplinados em gêneros e sexualidades**. Publicação periódica vinculada ao Grupo de Pesquisa CUS, da Universidade Federal da Bahia, UFBA. 2018, p. 288-302.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

MACHADO, Ana Maria. Ideologia e livro infantil. In: _____. **Contracorrente: conversas sobre leitura e política**. São Paulo: Ática, 1999, p. 29-58.

MARCUSCHI, Elizabeth. Avaliação da língua materna: concepções e práticas. **Rev. de Letras**, n. 26, v. 1/2, p. 44-49, 2004.

MARQUES, Vanessa S. A variação de léxico nas traduções modernas de Pinóquio. **Revista Língua**, n. 22, 2007.

MARINS, Ida Maria M. et al. Reinvenção do Ensino da Língua Portuguesa e Literatura na Escola: Propostas de Alunos Estagiários em Letras. **Conexões Culturais – Revista de Linguagens, Artes e Estudos em Cultura** - vol. 01, n. 02, 2015, p. 51-65.

MENDONÇA, Márcia. Análise Linguística: refletindo sobre o que há de especial nos gêneros. In: _____. SANTOS, Carmi F.; MENDONÇA, Márcia.; CAVALCANTE, Marianne C. B. (org). **Diversidade Textual: os gêneros na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 73-87.

MORAES, Fabiano O. O trabalho e a educação na literatura infantil do século XIX. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.21, n.1, jan./jun. 2013, p. 303-326.

NUNES, Simone L. A. **Seguindo Pinocchio**: a ambientação, o feminino e a fuga na obra fílmica de Roberto Benigni como elementos de ressignificação da obra literária de Carlo



09 A 13 DE NOVEMBRO DE 2020

Collodi. 2016. 163 f. Dissertação de Mestrado em Estudos de Tradução no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução da Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

OLIVEIRA, Marta. K. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1997.

PAIVA, Sílvia C. F.; OLIVEIRA, Ana Arlinda. A literatura infantil no processo de formação do leitor. **Cadernos da Pedagogia**. São Carlos, ano 4, v. 4 n. 7, 2010, p. 22-36.

PALO, Maria J.; OLIVEIRA, Maria R. D. Da literatura e de sua outra. In: _____. **Literatura infantil**: voz de criança. São Paulo: Ática, 1992, p. 5-14.

SOUZA, Carolina G. **A escritura da voz**: uma experiência na prática de leitura/escuta de As aventuras de Pinóquio, de Collodi, no ensino fundamental. 2009. 92 f. Dissertação de Mestrado em Educação no Instituto de Biociências do Câmpus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2009.

SOUZA, Carolina G. **Pinóquio e a festa do corpo**: em artesanias, a vida espetáculo. 2017. 119 f. Tese de Doutorado em Educação no Instituto de Bioiências do Câmpus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2017.

VIEIRA-ABRAHÃO, Maria Helena. A Formação do Professor de Línguas de uma Perspectiva Sociocultural. Londrina, **SIGNUM: Estud. Ling.** n. 15/2, dez. 2012, p. 457-480.

VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e linguagem**. Trad. de Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

VYGOTSKY, Lev S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Trad. de Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

ZANINI, M. O texto como unidade de ensino e objeto de ensino: da teoria a transposição didática. In ANTONIO, Juliano. D.; NAVARRO, Pedro. **O texto como objeto de ensino de descrição linguística e de análise textual e discursiva**. Maringá: EDUEM, 2009. p. 13-25.

ZEICHNER, Kenneth M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 29, nº 103, 2008, p. 535-554.