

## O ensino da língua materna: as narrativas cotidianas e literárias nos anos iniciais do Ensino Fundamental

Lilane Maria de Moura Chagas\*

### Resumo:

O texto apresenta a importância das narrativas na primeira série do Ensino Fundamental, destacando alguns aspectos das atividades de ensino da língua materna como resultado da pesquisa de doutorado na área da Linguagem e Educação. O objetivo do estudo foi o de compreender como as narrativas cotidianas e literárias foram trabalhadas e se manifestaram com todo o seu movimento, limitações e avanços, tendo como pano de fundo um conjunto de mediações que configurou, em parte, a análise realizada. O campo empírico foi analisado a partir de uma concepção de linguagem e de atividade humana, com base nas referências teóricas fornecidas pela perspectiva histórico-cultural, especificamente os aportes de Vygotski e Leóntiev. O resultado foi o de que as narrativas cotidianas e literárias estavam presentes nas atividades de ensino, mas que, em alguns momentos e ações, havia uma subordinação das narrativas literárias à didática, quando essas narrativas eram usadas como recursos para o ensino da língua. Essa questão tensionou a linha tênue entre a necessidade de ensinar a ler e a escrever, os processos de aprendizagem (campo da didática) e o uso da narrativa literária sem que se perdessem os elementos potencializadores nela contidos. Nesta pesquisa, defendemos a tese de que as narrativas – cotidianas e literárias – são relevantes e fundamentais nas atividades de ensino da língua materna. Mas as narrativas literárias são as que potencializam os aspectos e os saltos qualitativos que permitem ir além do plano da cotidianidade, ampliando e estendendo as diversas possibilidades do uso da palavra e o desenvolvimento da capacidade criadora.

**Palavras-chave:** Narrativas cotidianas e literárias. Didática. Língua materna.

---

\* Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Doutora em Educação pela Faculdade de Educação de São Paulo.

## Introdução

O ensino da língua materna, na escola básica, continua sendo um desafio. Velhos e novos problemas misturam-se, diferenciam-se e superam-se. Nesse panorama, a histórica relação entre a teoria e a prática se realiza de forma contínua nas escolas, e, mediada pelos professores, cada dia, em cada aula, ensinar é um ato de sínteses e de complexidade.

No entanto, as práticas pedagógicas individuais estão inseridas, entrecruzadas e determinadas pelo campo das mediações sociais. Não são meras individualidades que efetivam as práticas, são processos históricos em que cada prática individual emerge e constitui os traços próprios que a identificam.

Assim, na esfera da escola, e especificamente na sala de aula, muitas ações são de responsabilidade do conjunto de professores. São ações coletivas e individuais que materializam intencionalidades em projetos pedagógicos, e planos de aula que revelam as concepções de educação, de escola, de ensino, de aprendizagem, entre outras. E no caso específico do ensino da língua materna, concepções de linguagem, de língua, de leitura, de escrita, de oralidade, de alfabetização, de letramento, entre outros aspectos. Todo esse conjunto de mediações configurou, em parte, este estudo: as atividades de ensino que fazem parte da vida social e coletiva, com todo o seu movimento, limitações e avanços.

A atividade de ensino é um processo de objetivações no qual se efetiva a relação ativa entre os professores e estudantes. Nesse processo, se incorporam não somente as decisões que materializam as múltiplas ações, senão um conjunto de aspectos que condicionam a atividade de ensinar. Edelstein (2002) assinala que o ensino é um processo no qual o conhecimento se revela como problemático pelo entrecruzamento de diversas ordens: epistemológico, quando remete às formas de indagação e legitimação desse conhecimento e sua estruturação numa disciplina ou área; psicológica, quando se apreendem os conhecimentos, quais são os processos intrínsecos, e como se desenvolvem os processos psicológicos e os modos de relação que estes promovem; social e cultural, quando se reconhecem e se legitimam determinados conhecimentos, e não outros, operando-se na escola uma seleção valorativa sobre a base de um universo mais amplo de conhecimentos possíveis.

Compreendendo a importância da atividade de ensino, o texto apresenta alguns aspectos das atividades de ensino da língua materna analisado como resultado na pesquisa de doutorado (já concluída) na área da Linguagem e Educação.

### **As narrativas cotidianas e literárias nas atividades de ensino: uma breve reflexão**

Compreendemos que as narrativas – cotidianas e literárias – são relevantes e fundamentais nas atividades de ensino da língua materna. Mas acreditamos que as narrativas literárias são as que potencializam os aspectos e os saltos qualitativos que permitem ir além do plano da cotidianidade, ampliando e estendendo as diversas possibilidades do uso da palavra e o desenvolvimento da capacidade criadora (imaginação e fantasia), entre outras questões. Esta foi a tese defendida pela pesquisa intitulada “A língua materna na primeira série do Ensino Fundamental: as narrativas como uma fonte da imaginação criadora” (CHAGAS, 2006).

O pressuposto do qual partimos era o de que, nas aulas de língua materna, as narrativas literárias e narrativas cotidianas estavam presentes no ensino da língua, mas no desenvolvimento das atividades de ensino, as narrativas literárias apresentavam-se subsumidas à didática. Essa questão nos levou a pensar em uma “didatização” dessas narrativas e em uma preocupação também derivada dessa questão: essa subsunção não permite exprimir os elementos potencializadores que as narrativas literárias produzem, como, por exemplo, o desenvolvimento da imaginação criadora, a palavra poética, metafórica, entre outros aspectos.

Assim, perguntamo-nos: no momento em que se “didatiza” o trabalho com as narrativas literárias, elas não ficam no plano da cotidianidade? Como compreender essa linha tênue entre a necessidade do ensino (o campo da didática) e o resgate e a potencialização das narrativas literárias (não canônicas), sem que a didática perca o seu sentido de mediar os processos de ensino e de aprendizagem, e sem que as narrativas não canônicas percam os elementos potencializadores nelas contidos?

Igualmente, assinalamos que as narrativas cotidianas, canônicas, simples, compõem não somente nossa própria constituição de seres sociais, senão também, ao nos pôr em comunicação com os outros, introduzem

novas formas de compreensão. As narrativas canônicas fazem parte da cotidianidade, mas também elas se transformam pelas articulações e relações entre o mundo objetivo e o subjetivo, surgindo/sugerindo/despertando narrativas mais complexas – as literárias, que possibilitam um distanciamento do plano da cotidianidade, do imediatismo do contexto pragmático.

Ao estudar como as narrativas cotidianas e literárias – orais e escritas – se manifestaram nas atividades de ensino da língua materna na primeira série do Ensino Fundamental, constatamos que elas estavam presentes quando as professoras propuseram atividades de ensino como, por exemplo, a Hora do Conto, Troca-Troca de Livros, Roda de Poesia, Leitura Diária de Histórias, entre outras. E quando os estudantes narravam as histórias ouvidas, as suas descobertas, quando criaram as próprias histórias e poesias, etc. Também podemos afirmar que os contos, as histórias, a palavra poética tinham, no movimento das atividades de ensino da língua materna, um lugar e um tempo.

Em algumas das atividades analisadas, pode-se afirmar, ora com mais ênfase, ora não, o pressuposto de que há uma subsunção da narrativa literária à didática. Essa questão tensionou a linha tênue entre a necessidade de ensinar a ler e a escrever, os processos de aprendizagem (campo da didática) e o uso da narrativa literária sem que esta perdesse os elementos potencializadores nela contidos.

Nosso pressuposto se confirmou na medida em que as professoras, no afã de cumprir o conteúdo programático, incorporaram como “recurso didático” as narrativas literárias (os contos e as histórias) para realizar posteriormente exercícios gramaticais ou ortográficos – uso de sinais de pontuação, utilização de letra maiúscula e minúscula nas frases, cópia e ditado de palavras, tempos verbais –, propiciando ao aluno o aprender a ler e a escrever.

Obviamente, alfabetizar é tornar o indivíduo capaz de ler e de escrever (SOARES, 1998). Essa simples premissa é uma das funções *sine qua non* da escola. Os debates e as discussões sobre essa questão se complicam quando se indaga como ensinar a ler e a escrever. Aqui a didática ingressa com sua complexa especificidade, colocando os conhecimentos próprios de seu campo — os processos de como ensinar, que ensinar e a quem ensinar. Ou seja, em nossa discussão, como desenvolver as capacidades da

linguagem oral e da linguagem escrita e, ao mesmo tempo, usar a palavra poética, metafórica, entre outros aspectos.

Ao analisar as atividades de ensino da língua materna, observamos, no trabalho com as narrativas literárias, algumas posturas em relação ao ato de alfabetizar em que ensinar a ler e escrever se sustentava por uma concepção de linguagem dicotomizada (o pólo subjetivo e o objetivo). Não cabe aqui questionar o conteúdo, a forma e a concepção que as professoras escolheram para ensinar a língua materna. O que queremos ressaltar é a incorporação das narrativas como um recurso didático, porque entendemos que as narrativas literárias, ao serem utilizadas nessa perspectiva, não exprimem todas as potencialidades que elas possuem. Em outras palavras, a prioridade que se outorgou à função pedagógica provocou uma redução da importância e da real função das narrativas literárias.

Essa questão, podemos ilustrar com as palavras de Perroti (1986), ao analisar o discurso utilitário presente nas obras literárias para crianças e jovens. O autor adverte sobre esse caráter “instrumental” que as histórias freqüentemente têm nas escolas quando são usadas apenas como recurso didático para se abordar um determinado conteúdo. Destaca que:

Se o leitor dá à obra um caráter utilitário, tal fato não significa que ela tenha sido construída segundo parâmetros pragmáticos, como ocorreria, por exemplo, com as obras didáticas em geral. Daí a distinção feita por Cecília Meireles ao afirmar que a Beleza pode ser útil em seu aproveitamento e não no seu aparecimento. Não é, pois, a obra que se mostra utilitária, mas o uso que dela faz o leitor. E, claro, neste nível, é direito de cada um proceder como achar melhor. Pode-se lamentar o fato de a literatura estar sendo usada para finalidades que não sejam próprias da arte. Em todo caso, no mundo contemporâneo, quando a cultura é cada vez mais tratada como mercadoria, parece ser difícil escapar a essa condição. (PERROTI, 1986, p. 18-19).

Não é o caso de abrir uma discussão sobre as produções culturais para as crianças ou o mercado editorial, tampouco aquilo que os professores fazem ou não com essas obras. Mas as palavras de Perroti (1986) nos

instigam a pensar sobre a tenuidade de se trabalhar a narrativa não canônica sem obliterar a arte literária e, ao mesmo tempo, garantir seu lugar na sala de aula. Ou seja, na escola acontece a transmissão dos conhecimentos, mas como fazer para que, nas atividades de ensino, essa questão paradoxal e instigante, o narrar uma história ou conto – que também compõe o mundo da linguagem, da arte, e, portanto, ingressa na escola –, não perca a beleza implícita que existe ao contar um conto, declamar uma poesia, ler uma lenda ou uma fábula?

Igualmente, em algumas atividades que foram analisadas, vimos que as professoras, em algumas situações, preocupadas em ministrar o “conteúdo programático” já estabelecido, não reconheceram e se privaram de ampliar e exprimir conteúdos que estavam também presentes na própria narração de histórias. Mas essa não objetivação tem explicações que revelam uma forma e uma concepção de organização curricular, explicitada na fala de uma das professoras:

[...] a narração de histórias é uma coisa que eu gostaria de trabalhar mais com os alunos, mas tudo isso aí demanda tempo. É o bendito tempo que você tem que dar conta de um conteúdo. Você é obrigado a dar conta. E assim você fica naquela... Tem também a forte cobrança dos pais. É, porque chega no fim do ano, a criança tem que estar lendo e escrevendo. Lendo e escrevendo e fazendo as operações. Então você fica amarrada [...] E o tempo é curto [...] (ENTREVISTA, PROFESSORA I, 2004)

Ela está pontuando sobre uma organização do ensino, mas também está explicitando as dinâmicas pelas quais essas práticas estão atravessadas, sustentadas:

[...] depois também o colégio tem muitas outras atividades que não é a atividade da sala de aula. Ele tem sua própria programação, e as turmas devem participar. Você pára no colégio para olimpíadas, pára para outras coisas como: festa das mães, mostra científica e cultural do Colégio (que são com trabalhos realizados, só que você pára os dias para apresentar), a escola pára para muitas coisas.... E o tempo vai passando,

e então são dias letivos a menos. (ENTREVISTA, PROFESSORA I, 2004)<sup>1</sup>

Esse relato e grande parte dos dados analisados nos aproximam de encontrar algumas respostas, ainda que provisórias, sobre o lugar e o tempo das narrativas literárias na escola. Porque lugar e tempo não são simples conseqüências de uma organização, eles prolongam-se consolidando formas, visões de mundo e constituem esse amálgama do processo de objetivação. Embora falando somente do tempo, podemos pensar nas palavras de Machado (2004, p. 49), quando diz: “O tempo perguntou para o tempo, quanto tempo o tempo tem. O tempo respondeu para o tempo, que o tempo tem tanto tempo quanto o tempo tem”. O tempo e o lugar das narrativas literárias “nafragam” entre idéias que misturam o como é importante contar contos, trazer histórias para os estudantes, e uma definição e uma compreensão sobre o que significa alfabetizar, ler e escrever, articulada com concepções mais amplas sobre aquilo que tem que ser realizado (inclusive as expectativas) nas primeiras séries do Ensino Fundamental.

Pensamos que, nas atividades de ensino da língua materna, no momento de contar uma história ou um conto, a inquietação passa por procurar brechas, campos de possibilidades que permitam incorporar pontos, elementos, resquícios importantes da arte de narrar. A oralidade e a escrita, a linguagem que expressa as palavras pela fala ou pelo livro constituem elementos da comunicação verbal, conjugados por muitas dimensões: ritmos, tonalidades, estilos, estéticas.

Encontrar brechas, formas, tempo, lugar para a narração de histórias na escola é, por um lado, permitir o acesso ao mundo da literatura, da fantasia, àquelas crianças que não têm outro tipo de contato com repertórios de narrativas literárias e, por outro lado, ampliar o repertório daquelas que vêm com bagagem de “famílias leitoras” e possuem inserção em outros contextos que compõem o mundo da cultura. Em nosso percurso, vimos essa possibilidade em algumas das atividades de ensino propostas pelas professoras: cada uma em sua singularidade, elas propiciaram momentos e ações desencadeadores da imaginação criadora, dos sonhos, das descobertas.

Assim, no contato com as histórias, as crianças puderam desenvolver as suas fantasias, imaginando os acontecimentos, criando e combinando as imagens com os elementos da realidade, extraídos de suas experiências e

reelaborando-as em sua imaginação. Também, sonhando com um mundo de faz-de-conta, identificando-se com as personagens, amando-as ou odiando-as, vivendo conflitos, aventuras, experiências diversas, desejos e soluções. As palavras possibilitaram voar, saltar, visitar mundos inexistentes, elas foram pontes de arco-íris que ligavam coisas eternamente separadas.

Em muitos episódios das atividades Hora do Conto, da História, Hora da Poesia, as crianças manifestaram que aquele era o momento em que elas podiam elaborar e criar suas imagens, no silêncio da escuta de uma história. Enquanto a história ia sendo lida/narrada, significados e sentidos iam sendo produzidos pelo efeito da interação entre o locutor e o receptor (para usar um conceito bakhtiniano) através do material, nesse caso as histórias narradas.

Dessa forma, compreendemos as narrativas não canônicas ou literárias como um processo de comunicação verbal que potencializa aspectos que ampliam as experiências individuais e as articulações com as experiências dos outros. Ainda, essa capacidade de criar, de potencializar a função combinadora também desenvolve complexos que ajudam a ampliar o universo linguístico, a imaginação e a fantasia, os processos de antecipação, de projeções de outras possibilidades com elementos conhecidos que podem ser diferentes dependendo do processo e das etapas de desenvolvimento. Vygotski (2003, p. 11) afirma que a criação não é privativa de alguns seres “cleitos ou gênios”, nem está somente na origem de grandes acontecimentos, ou em importantes inventos científicos, ou nas realizações artísticas. Ela surge onde quer que exista um ser humano imaginando, combinando, modificando, descobrindo e criando algo novo, por mais insignificante que essa criação pareça. Os elementos da criação estão na vida social e histórica das relações, nessa criação coletiva se agrupam todas as criações individuais, e pode-se, na história humana, compreender a imensa criação coletiva de criadores anônimos e desconhecidos.

Através das narrativas, a língua se manifesta pelo “[...] fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua” (BAKHTIN, 2002, p. 123). Além disso, entendemos que as narrativas provocam uma das formas mais importantes da interação e comunicação verbal, o diálogo: o diálogo consigo mesmo, com as crianças entre si, com adultos, com o livro e outras produções escritas e orais.



Nesse constante processo, em nossas vidas, de objetivações – de exteriorização e interiorização –, as narrativas, ao intercambiar experiências, juntamente com outros elementos, permitem aproximações para compreender o mundo; quanto mais presentes nas vidas das pessoas, mais enriquecem o crescimento individual e a necessária relação com os outros (pessoas e/ou objetos) que estão nas histórias lidas ou narradas, que “saem” delas para serem objetivados.

Dessa forma, não podemos deixar de considerar as narrativas como um dos mais fortes elementos desencadeadores da imaginação criadora. Considerá-las como uma mediação nas atividades de ensino de língua materna é, segundo nosso entendimento, uma condição importante para compreender que a criação literária é a arte da palavra, é a manifestação que mais está presente desde o início da idade escolar. Vygotski (2003, p. 54) explica que a criança deve crescer até alcançar a capacidade literária, por isso é tão importante que acumule numerosa experiência. Ela deve conseguir um elevado domínio da palavra, deve levar seu mundo interior a um grau altíssimo de desenvolvimento. Nesse sentido, assevera o autor que a expressão oral tem vantagens em relação à linguagem escrita, já que esta última tem suas próprias leis, e as crianças que estão iniciando a sua apropriação da escrita não dominam ainda essas leis. A linguagem oral é sempre mais compreensível para as crianças e surge da comunicação viva com os outros. Ao começar seu processo de escrita, que é muito mais condicionada e abstrata, a criança, às vezes, não compreende para que escrever, qual é o motivo e a necessidade dessa atividade.

Cabe lembrar que o processo de imaginação criadora se manifesta na infância já nas brincadeiras, como uma atividade principal. Vygotski (2003) afirmou a esse respeito que as crianças não se limitam, em suas brincadeiras, a recordar somente experiências vividas, também existem processos de reelaboração criativos, combinando e criando novas realidades de acordo com seus desejos e necessidades. O gosto que sentem de fantasiar as coisas é reflexo de sua atividade imaginativa.

Por isso, torna-se fundamental que, quando a criança cria alguma situação, se compreenda que ela é produto das experiências anteriores já conhecidas, de outro modo não poderia inventar, e a combinação dos elementos que estão inseridos em sua história constitui algo novo, não mais uma mera repetição de coisas já vividas. Essa atividade combinada

da imaginação se consolida com os elementos tomados da realidade constantemente submetidos a modificações. O “mundo real” outorga à fantasia e à imaginação as pontes dos arco-íris.

### Considerações finais

A escola, em seu processo de ensino e aprendizagem, é um dos lugares para que isso aconteça (para que muitos arco-íris aconteçam). E, nesse sentido, a mediação do professor torna-se imprescindível. Portanto, a finalidade do ensino é a apropriação dos conhecimentos acumulados historicamente e criar as condições necessárias ao desenvolvimento psíquico dos estudantes. O professor é o mediador desse processo e pode assumir também a postura de provocador, de problematizador; sua presença na sala de aula outorga sentido ao ato do ensino, e, com todas as complicações que isso significa, quase sempre a mediação docente oferece diferentes tipos de “fios de Ariadne”, para depois se retirar. Ensinar é transmitir esse conhecimento e ampliar o acesso ao mundo da cultura e da sensibilidade mediante objetivos definidos, conteúdos concretos e operações realizadas conscientemente tendo por base as condições reais, objetivas na condução do processo de apropriação do conhecimento por partes dos estudantes. Nesse sentido, destaca Basso (1998, p. 4) que:

A mediação realizada pelo professor entre o aluno e a cultura apresenta especificidades, ou seja, a educação formal é qualitativamente diferente por ter como finalidade específica propiciar a apropriação de instrumentos culturais básicos que permitam elaboração de entendimento da realidade social e promoção do desenvolvimento individual. Assim, a atividade do professor é um conjunto de ações intencionais, conscientes, dirigidas para um fim específico.

Pensando no trabalho com as narrativas literárias, destacamos as palavras de Scliar (1995, p. 176-177), pois elas também sintetizam a mediação necessária do professor ao pensar as atividades que incorporem textos literários:

Nós justificamos o papel do professor como guardião da esfinge. Ele é que vai determinar

o caminho literário do seu estudante. Se por outro lado nós acreditamos que a pessoa chega aos livros de acordo com aquilo que ela é, nós temos no professor um outro papel, o papel de mediador emocional [...] Se nós prescindirmos da razão, se nós renunciarmos ao papel mediador, ao papel condutor do professor, se acharmos que tudo é igual, que não há diferença nenhuma entre os textos, que não há valor nenhum no trabalho da palavra escrita, que tanto faz um programa de televisão como uma peça de Shakespeare, que tanto faz uma história em quadrinho como um livro de Clarice Lispector ou um “videogame”, então teremos renunciado ao nosso próprio futuro. Teremos renunciado a qualquer crença que possamos ter no aperfeiçoamento não só do país, mas nosso aperfeiçoamento pessoal dentro desse país [...] (SCLIAR, 1995, p. 176-177).

Vemos, assim, a necessidade da mediação do adulto e, no caso da escola, do professor na formação integral da criança. Talvez pudéssemos pensar nessa assimetria como necessária também na escolha da narrativa literária. A escolha criteriosa é uma exigência que tem que ser pensada no mundo escolar e compõe um movimento de mão dupla: por um lado, vai constituindo a formação da criança como um leitor literário e, por outro, enriquece o repertório e a formação do professor.

Desta maneira, acreditamos que as crianças, ao ouvirem as histórias sendo narradas, estariam lidando com o texto oral e escrito desde muito cedo. E, nessa direção, Shedlock (2004) lança um desafio aos professores na preparação das histórias e, conseqüentemente, com relação à ação narrativa. A autora destaca a necessidade de cuidado na seleção e na preparação das histórias. Em outras palavras, significa estar envolvido pela história, estar tão mergulhado em seu assunto a ponto de comunicar não só o enredo, mas criar, proporcionar às crianças o lugar e o tempo do “sonho” e da “magia”. Nas suas palavras:

Compreendo como é difícil para as professoras dedicarem o tempo necessário para o aperfeiçoamento das histórias que contam em sala de aula, já que esse é apenas um dos muitos conteúdos que precisam trabalhar, dentro de seu currículo já sobrecarregado. O conselho que eu daria é bem prático: não tenha medo de repetir suas histórias. Se você contar apenas sete histórias por ano, escolhidas com infinito cuidado, e se você repetir essas histórias seis vezes durante o ano, você será capaz de produzir um trabalho artístico, e portanto duradouro, você terá proporcionado grande prazer às crianças, que se deliciam em ouvir a mesma história várias vezes. (SHEDLOCK, 2004, p. 26).

A mediação do professor e a atividade de ensino, qualquer que seja a área, são uma complexa síntese de dimensões. Se a escola possibilita a explanação dos conceitos, das idéias, das relações, possibilita ao mesmo tempo ampliar o mundo, a imaginação, a fantasia e emocionar através dos contos, das histórias, das lendas, ela certamente é também o lugar das narrativas literárias.

Por isso, compreendemos a unicidade das narrativas cotidianas e literárias, mas priorizamos as narrativas literárias pelo que de sonho, fantasia, imaginação, magia podem trazer às crianças, potencializando sua capacidade criadora. Quanto mais poesia, mais conto, mais histórias, mais arte literária as crianças tiverem, mais amplo será o seu desenvolvimento e, conseqüentemente, sua educação estética.

As narrativas não canônicas estão presentes no cotidiano escolar, como já mencionamos, mas, como assinala Torriglia (2006, p. 3, grifos no original), torna-se imprescindível perceber que

[...] a existência do “cotidiano escolar” não é diretamente proporcional ao “conhecimento cotidiano”. Significa que esta relação (as duas dimensões) constitui-se como central na produção do conhecimento e da cultura, e na reprodução dos sujeitos (estudantes e professores). Mas é o conhecimento elaborado, científico, artístico, que libera e amplia os limites da vida cotidiana e favorece as objetivações genéricas

humanas (objetivações genéricas para-si). Por isso não pode ficar nos limites da cotidianidade, embora aconteça no cotidiano escolar.

Dessa forma, afirmamos que, nas atividades de ensino, a mediação do professor produz as condições necessárias à efetivação dos processos de desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes. Ao defender que as narrativas literárias potencializam aspectos e saltos qualitativos que permitem ir além do plano da cotidianidade, ampliando e estendendo as diversas possibilidades do uso da palavra e o desenvolvimento da capacidade criadora (imaginação e fantasia), estamos sustentando o argumento de que a narrativa literária, conjuntamente com a formação dos conceitos e de outros processos em seu conjunto, permite a elevação dos saberes cotidianos e as saídas dos contextos pragmáticos, ou seja, a superação do plano da mera cotidianidade.

Ou, como defende Duarte, o papel da educação escolar na formação do indivíduo é o de mediador entre a esfera da vida cotidiana e as esferas não cotidianas da prática social do indivíduo. Destaca o autor que

[...] a educação escolar, ao mediatizar a relação entre cotidiano e não-cotidiano na formação do indivíduo, forma nesse indivíduo necessidades cada vez mais elevadas, que ultrapassam a esfera da vida cotidiana (a esfera das objetivações genéricas em-si) e situam-se nas esferas não cotidianas da prática social (as esferas das objetivações genéricas para-si).<sup>2</sup> (DUARTE, 2001, p. 2).

Para finalizar, destacamos que as atividades de ensino de língua materna realizadas pelas professoras, essas singularidades únicas, compuseram e compõem o campo de múltiplas mediações, e as narrativas estiveram presentes, revelando questões muito além das percebidas, e em muitos dos interstícios entre os silêncios e a palavra de cada uma delas, o ato afirmativo do ensino, as intencionalidades encontraram possibilidades de ações efetivas.

Com a compreensão da continuidade e descontinuidade do processo de conhecimento realizado no percurso deste estudo, surgiram novas indagações ou eixos que podem no futuro aprimorar reflexões em outras

pesquisas. Entre elas, instiga-nos a forma com que a educação vem se apropriando da categoria narrativa. Desse modo, a relação entre a educação e a narrativa torna-se um eixo imprescindível de se aprofundar, em especial, pela quantidade de estudos e perspectivas que utilizam a categoria narrativa para compreender e analisar os fenômenos educacionais.

### Notas

- 1 Após um ano de observação das atividades pedagógicas realizadas na primeira série do Ensino Fundamental do Colégio de Aplicação, do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina realizaram-se entrevistas com as professoras de cada turma da respectiva série. Essas entrevistas aconteceram com o objetivo de obter algumas informações importantes em relação ao objeto de estudo visando a triangular com os dados coletados na observação, além de complementar e refinar muitos aspectos que ainda estavam tênues.
- 2 Duarte adverte que utilizou as categorias “objetivações genéricas em-si” e “objetivações genéricas para-si” tendo como referência teórico-filosófica a teoria das objetivações do gênero humano desenvolvida por Heller (1977). Teoria que, por sua vez, se fundamenta na análise desenvolvida por Lukács (1978) na obra *Estética I* e outras obras do autor.

### Referências

- BASSO, Itacy Salgado. Significado e sentido do trabalho docente. *Educação & Sociedade*, Campinas v. 19, n. 44, p. 19-32, 1998.
- BAKHITIN, Mikhail (V. N. Volochinov). *Marcxismo e filosofia da linguagem*: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 10. ed. São Paulo: Hucitec/Annablume, 2002.
- CHAGAS, Lilane Maria de Moura. *A língua materna na primeira série do Ensino Fundamental*: as narrativas como uma fonte da imaginação criadora. 2006. 289f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo.
- DUARTE, Newton. *Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski*.

3. ed. Campinas: Autores Associados, 2001. (Coleção Polêmicas de Nosso Tempo).
- EDELSTEIN, Glória. Problematicar las prácticas de la enseñanza. *Revista Perspectiva*, Florianópolis, v. 20, n. 2, p. 467-482, jul./dez. 2002.
- LUKÁCS, Georg. *Introdução a uma estética marxista*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- MACHADO, Regina. No tempo em que não havia tempo. In: GIRARDELLO, Gilka (Org.). *Baís e chaves da narração de histórias*. Florianópolis: SESC, 2004 p. 38-54. (Coleção Milbocas).
- MEIRELES, Cecília. *Problemas da Literatura Infantil*. 3. ed. São Paulo: Summus; [Brasília]: INL/MEC, 1979.
- SCLLAR, Moacyr. A função educativa da leitura literária. In: ABREU, Márcia (Org.). *Leituras no Brasil*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995. Antologia comemorativa pelo 10º COLE.
- SHEDLOCK. Marie L. Da introdução de arte do contador de histórias. In: GIRARDELLO, Gilka (Org.). *Baís e chaves da narração de histórias*. Florianópolis: SESC, 2004. p. 20-37. (Coleção Milbocas).
- SOARES, Magda. *Letramento, um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- TORRIGLIA, Patricia Laura. *Dimensão cotidiana da escola e dimensão cotidiana do conhecimento*: aproximações, diferenças e continuidades, 2006. Mimeografado. Artigo originário da Pesquisa sob título: Sobre a produção de conhecimento. Florianópolis/UFSC.
- PERROTI, Edmir. *O texto sedutor na literatura infantil*. São Paulo: Ícone, 1986. (Coleção Educação Crítica).
- VYGOTSKI, Liev. S. *La imaginación y el arte en la infancia*: ensayo psicológico. 6. ed. Madrid: AKAL, 2003.

Teaching the maternal language: daily and literary narratives in the early elementary years

**Abstract:**

This text presents the importance of narratives in the first grade of Elementary School, highlighting some aspects of the activities of teaching in the maternal language as a result of doctoral research in the field of Language and Education. The objective of the study was to understand how the daily and literary narratives were worked with and manifest with all of their movement, limitations and advances. The background was a set of mediations that configure, in part, the analysis conducted. The analysis of the empiric field was based on a concept of language and human activity, based on the theoretical references supplied by the historical-cultural perspective, specifically the contributions of Vygotski and Leóntiev. The result was that the daily and literary narratives were present in the teaching activities, but that in some moments and actions, there was a subsumption of the literary narratives to the didactic, when these narratives were used as resources for the teaching of language. This question tightened the tenuous line between the need to teach reading and writing, the learning processes (the didactic field) and the use of the literary narrative without losing the elements contained in it that increase potential. In this study, we defend the thesis that the daily and

La enseñanza de la lengua materna: las narrativas cotidianas y literarias en los primeros años de la escuela básica

**Resumen:**

El texto presenta la importancia que las narrativas tienen en los primeros años de la enseñanza de la escuela básica. Se destacan algunos aspectos de las actividades de la enseñanza de la lengua materna como resultado de la tesis de Doctorado en el área del lenguaje y la educación. El objeto de este estudio fue el de comprender como las narrativas cotidianas y literarias fueron trabajadas y como se manifestaron con todo su movimiento, limitaciones y avances, teniendo con o contexto un conjunto de mediaciones que configuraron en parte, el análisis realizado. El campo empírico fue analizado a partir de una concepción de lenguaje y de actividad humana, con base en las referencias teóricas de la perspectiva histórico-cultural, específicamente los aportes de Vygotski e Leóntiev. El resultado fue que las narrativas cotidianas y literarias estaban presentes en las actividades de la enseñanza pero que, en algunos momentos y acciones, había una subsumción de las narrativas literarias a la didáctica, cuando esas narrativas eran utilizadas como recursos para la enseñanza de la lengua. Esa cuestión tensionó la línea tenue entre la necesidad de enseñar a leer y a escribir, los procesos de aprendizaje (campo de la didáctica) y la utilización



literary narratives are important and fundamental in the activities of teaching the maternal language. But literary narratives are those that give potential to the factors and the qualitative leaps that allow going beyond the plane of daily life, expanding and extending the various possibilities of the use of the word and the development of the creative capacity.

**Key words:** Daily and literary narratives. Didactic. Maternal language.

de las narrativas sin que perdiesen los elementos potencializadores que ellas contienen. en esa investigación defendimos la tesis de que las narrativas – cotidianas y literarias – son relevantes y fundamentales en la actividad de la enseñanza de la lengua materna. Pero, las narrativas literarias son las que potencializan los aspectos y los saltos cualitativos que permiten ir más allá del plano de la cotidianidad, ampliando y extendiendo las diversas posibilidades del uso de la palabra y el desarrollo de la capacidad creadora.

**Palabras-clave:** Narrativas cotidianas y literarias. Didáctica. Língua materna.

**Lilane Maria de Moura Chagas**

Universidade Federal do Amazonas

Endereço: Japurá, 5 – Centro

CEP: 69025-020 – Manaus – AM

E-mail: lilamoura@terra.com.br

**Recebido em:** 6/9/2007

**Aprovado em:** 10/12/2007