



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

ADRIELLY ROCATELI MARESTONE

**PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA NOS ANOS INICIAIS: UMA
PROPOSIÇÃO DIDÁTICA À LUZ DA TEORIA DA ATIVIDADE DE ESTUDO**

LONDRINA
2024



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



LONDRINA
2024

ADRIELLY ROCATELI MARESTONE

**PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA NOS ANOS INICIAIS: UMA
PROPOSIÇÃO DIDÁTICA À LUZ DA TEORIA DA ATIVIDADE DE ESTUDO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em
Educação da Universidade Estadual de Londrina - UEL,
como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Sandra Aparecida Pires Franco

LONDRINA
2024

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

A243p Marestone, Adrielly Rocateli.

Práticas de leitura literária nos Anos Iniciais : uma Proposição Didática à luz da Teoria da Atividade de Estudo / Adrielly Rocateli Marestone. - Londrina, 2024.

221 f. : il.

Orientador: Sandra Aparecida Pires Franco.

Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2024.

Inclui bibliografia.

1. Práticas de leitura literária - Tese. 2. Teoria da Atividade de Estudo - Tese. 3. Anos Iniciais do Ensino Fundamental - Tese. 4. Proposição didática - Tese. I. Franco, Sandra Aparecida Pires . II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 37

ADRIELLY ROCATELI MARESTONE

PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA NOS ANOS INICIAIS: UMA PROPOSIÇÃO DIDÁTICA À LUZ DA TEORIA DA ATIVIDADE DE ESTUDO

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor.

BANCA EXAMINADORA:

Orientadora: Prof^a. Dr^a.
Sandra Aparecida Pires Franco
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof.^a Dr.^a Componente da banca
Cynthia Graziela Guizelim Simões
Giroto
Universidade Estadual Paulista
"Júlio de Mesquita Filho" - UNESP

Prof. Dr. Componente, da banca
João Luiz Gasparin
Universidade Estadual de Maringá - UEM

Prof^a. Dr^a. Componente da banca
Adriana Regina de Jesus
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof^a. Dr^a. Componente da banca
Cassiana Magalhães
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, 12 de junho de 2024.

Dedico este trabalho a todos que contribuíram com a minha trajetória. Com toda a certeza, carrego um pouco de cada um em mim. À minha família, que sempre me incentivou na realização dos meus sonhos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, em primeiro lugar, por me dar sabedoria, força e paciência para atingir os meus objetivos.

À minha orientadora, professora Dr^a. Sandra Aparecida Pires Franco, por sua paciência em orientar o meu trabalho, acolher as dúvidas e incertezas durante minha pesquisa e que não poupou tempo para que este trabalho pudesse ser construído.

Aos meus queridos pais, Adenir Rocateli e Nazira Maria de Arruda, por me apoiarem durante a realização desta pesquisa, me incentivando nos estudos, acreditando no meu potencial e na minha capacidade de ser uma profissional dedicada, responsável e, acima de tudo, apaixonada pelo que faz.

Ao meu esposo, Rodolfo Silva Marestone, pela presença em minha vida, pela dedicação e carinho que demonstra em cada momento; que me possibilitou conhecer o verdadeiro amor que se materializa em nossa filha, Helena Rocateli Marestone, luz das nossas vidas, um presente doce enviado por Deus.

Aos meus amigos, pela compreensão pelos vários distanciamentos em momentos importantes; aos meus irmãos, pelo apoio, ajuda e compreensão.

Aos membros da banca examinadora: Prof.^a Dr.^a Cynthia Graziela Guizelim Simões Giroto, Prof. Dr. João Luiz Gasparin, Prof.^a Dr.^a Adriana Regina de Jesus, Prof.^a Dr.^a Cassiana Magalhães, Prof.^a Dr.^a Fátima Francioli, Prof. Dr. Rovilson José da Silva, Prof.^a Dr.^a Marta Regina Furlan e Prof.^a Dr.^a Marta Silene Ferreira Barros.

Aos colegas de sala com quem compartilhava expectativas, angústias, medos e alegrias.

À Universidade Pública e a todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina, por possibilitarem novos olhares e o alçar de novos voos por meio do conhecimento.

Aos participantes da pesquisa, estudantes e professores pela compreensão e apoio, sendo fundamentais para a realização deste estudo.

À CAPES, pelo apoio financeiro.

“O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001”.

A escola existe para que os alunos aprendam conceitos, teorias; desenvolvam capacidades e habilidades de pensamento; formem atitudes e valores e se realizem como pessoas e profissionais-cidadãos. Essa escola requer relações pedagógicas visando à conquista do conhecimento, o desenvolvimento das capacidades intelectuais e a formação da personalidade pelos alunos, sendo nessa condição que pode contribuir para a redução da diferença de níveis de escolarização e educação entre os grupos sociais, já que a superação das desigualdades sociais guarda estreita relação com o acesso ao conhecimento e à aprendizagem escolar (Libâneo, 2020, p. 42).

MARESTONE, Adrielly Rocateli. **Práticas de leitura literária nos Anos Iniciais:** uma Proposição Didática à luz da Teoria da Atividade de Estudo. 221 f. Tese (Doutorado em educação) – Universidade Estadual de Londrina. Orientadora. Sandra Aparecida Pires Franco. Londrina, 2024.

RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo compreender a teoria da atividade de estudo por meio de uma proposição didática acerca das práticas de leitura literária nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a fim de proporcionar a formação de leitores. Assim, o problema a ser abordado é: Como a Teoria da Atividade de Estudo, por meio de uma proposição didática, contribui para práticas de leitura literária nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental? Esse assunto está, pois, relacionado diretamente com a formação e a ação docente e trata-se de uma análise das atividades de estudo presentes nas práticas pedagógicas com a leitura literária. Abordar a formação da personalidade dos professores formadores de leitores exige pensar no trabalho docente feito pelos professores, uma vez que só se forma um leitor quando o próprio professor tem a prática da leitura. Assim, não basta conhecer, interpretar e analisar dados, mas, sim, produzir um conhecimento de leitura e proporcionar leituras de diferentes textos para que possam formar leitores que leem o mundo. Pensar na personalidade do professor exige pensar no ato educativo, pois educar exige um posicionamento político e pedagógico, pressupõe a ação intencional do educador a todo momento, implica tomadas de decisões. A intencionalidade é um pressuposto da consciência e esta é o núcleo da personalidade. Utilizou-se de: a) coleta de dados e análise das práticas pedagógicas de 21 (vinte e um) professores acerca da leitura literária por meio de formulário; b) apresentação dos experimentos didáticos formativos dos autores brasileiros; c) elaboração de uma proposição didática com as práticas de leitura literária para alunos do 2º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Para o desenvolvimento do estudo, optou-se pela abordagem crítico-dialética, com delineamento de levantamento de dados. Os dados foram organizados e analisados à luz dos pressupostos teóricos e metodológicos crítico-dialético, com base em estatísticas descritivas, utilizando as categorias de análise: trabalho, mediação e práxis. Por fim, foram discutidas as convergências e as discrepâncias sobre as práticas pedagógicas utilizadas e a estrutura das atividades de estudo, com a leitura literária, para a formação de leitores. Como resultados, tivemos convergências e discrepâncias nas práticas literárias informadas por estes professores. Por fim, sugerimos proposições didáticas baseadas nas ações de estudo do Sistema Elkonin - Davidov – Repkin para refletirem sobre essas práticas de leitura literária realizadas dentro de sala de aula.

Palavras-chave: Educação. Práticas de leitura literária nos anos Iniciais do Ensino Fundamental. Proposição didática. Teoria Histórico-Cultural. Teoria da Atividade de Estudo.

MARESTONE, Adrielly Rocateli. **Literary reading practices in the Early Years: a Didactic Proposal in the light of the Activity Theory of Study.** 221 f. Thesis (Doctorate in Education) - State University of Londrina. Advisor. Sandra Aparecida Pires Franco. Londrina, 2024.

ABSTRACT

The aim of this research was to understand the theory of the activity of study through a didactic proposition about literary reading practices in the Early Years of Primary School, in order to provide the formation of readers. Thus, the problem to be addressed is: How does the Theory of the Activity of Study, through a didactic proposition, contribute to literary reading practices in the Early Years of Primary School? This subject is therefore directly related to teacher training and action and is an analysis of the study activities present in pedagogical practices with literary reading. Addressing the formation of the personality of teachers who form readers requires thinking about the teaching work done by teachers, since a reader is only formed when the teacher has practiced reading. Thus, it is not enough to know, interpret and analyze data, but rather to produce a knowledge of reading and provide reading of different texts so that they can form readers who read the world. Thinking about the teacher's personality requires thinking about the educational act, because educating requires a political and pedagogical stance, presupposes the intentional action of the educator at all times, and implies decision-making. Intentionality is a presupposition of consciousness and consciousness is the core of the personality. It used: a) data collection and analysis of the pedagogical practices of 21 (twenty-one) teachers about literary reading using a form; b) presentation of formative didactic experiments by Brazilian authors; c) development of a didactic proposal with literary reading practices for students in the 2nd year of the Early Years of Primary School. The study used a critical-dialectical approach, with a survey design. The data was organized and analyzed in the light of critical-dialectical theoretical and methodological assumptions, based on descriptive statistics, using the categories of analysis: work, mediation and praxis. Finally, the convergences and discrepancies in the pedagogical practices used and the structure of the study activities with literary reading for the formation of readers were discussed. The results were convergences and discrepancies in the literary practices reported by these teachers. Finally, we suggest didactic proposals based on the study actions of the Elkonin - Davidov - Repkin System to reflect on these literary reading practices carried out in the classroom.

Keywords: Education. Literary reading practices in the early years of elementary school. Didactic proposal. Historical-Cultural Theory. Study Activity Theory.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|-----|
| Figura 1 – Lev Semionovitch Vigotski | 40 |
| Figura 2 – Alexis Nikolaevich Leontiev | 57 |
| Figura 3 – Daniil Borisovich Elkonin | 68 |
| Figura 4 – Vasili Vasilievich Davidov (1930-1998) | 93 |
| Figura 5 – Vladimir Vladimirovich Repkin (1927-2022) | 98 |
| Figuras 6 – Tradução: Livro didático para o 1º ano. Conjunto em 2 partes. UMK Ensinar alfabetização. Repkin V.V (В.В. Репкин). E.V. Vostorgova (Е.В. Восторгова), V.A Levin (В.А. Левин) | 103 |
| Figuras 7 – Livro de matemática, dos autores V.V Davidov, Gorbov, G.G Mikulin, O.V Savelyeva. Ensino de Matemática. 1 ano fundamental. | 104 |
| Figuras 8 – V.V Davidov (В.В. Давыдов), Gorbov (С.Ф. Горбов), G.G Mikulin (Г.Г. Микулин), O.V Savelyeva (О.В. Савельева) | 104 |
| Figura 9 – Os três sistemas didáticos - Didática desenvolvimental da atividade. | 111 |
| Figura 10 – Ilustração do processo de mediação..... | 163 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|-----|
| Quadro 1 – Título e metadados dos trabalhos resultados das buscas nas bases Capes, Scielo, Google Acadêmico..... | 24 |
| Quadro 2 – Título e metadados dos trabalhos resultados das buscas nas bases ERIC e SCOPUS. | 27 |
| Quadro 3 – Aspectos diferenciais entre as escolas positivista, fenomenológica, hermenêutica e marxista. Quadro extraído do livro Metodologia científica e educação. | 34 |
| Quadro 4 – Sistema de Periodização de Vigotski – (Obras escogidas IV, 1996, p. 261) | 48 |
| Quadro 5 – Sistema de Periodização de Leontiev – (O Desenvolvimento do Psiquismo, 2004) | 64 |
| Quadro 6 – Sistema de Periodização de Elkonin – (Abrantes, 2012) | 77 |
| Quadro 7 – Comparativo entre a sistematização de Periodização de Vigotski, Leontiev e Elkonin..... | 91 |
| Quadro 8 – Ações de estudo segundo Davidov (1988) por Cleber Clarindo.... | 95 |
| Quadro 9 – E-mail com carta convite para líderes de grupo de pesquisa..... | 137 |
| Quadro 10 – Modelo de plano de ensino sugerido por Libâneo (2016) | 175 |
| Quadro 11 – Síntese de princípios didáticos e ações docentes | 177 |
| Quadro 12 – Ações de estudo elaborado por Miller (2017) | 179 |
| Quadro 13 – Esquema da proposição didática elaborado pelas autoras | 183 |
| Quadro 14 – Proposição didática com as práticas de leitura literária para alunos do 2º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental..... | 186 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CHAT – Cultural-Historical Activity Theory

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNPQ – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

COVID-19 – Coronavirus disease 2019

DC – Divulgação Científica

ERIC – Education Resources Information Center

FAPESP – Fundação de Amparo à Pesquisa de São Paulo

GEPEDI – Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática Desenvolvidora e Profissionalização Docente

MEC – Ministério da Educação e Cultura

MGU – Universidade Estatal Lomonosov de Moscou

PDPG – Programa de Desenvolvimento da Pós-graduação

PCUS – Partido Comunista da União Soviética

PPedu – Programa de Pós-Graduação em Educação

RSFSR – República Socialista Federativa Soviética da Rússia

SCIELO – Scientific Electronic Library Online

TICS – Tecnologias da Informação e da Comunicação

UEL – Universidade Estadual de Londrina

UNESP – Universidade Estadual Paulista

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

URSS – União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|---|-----|
| Gráfico 1 – Em qual região do Brasil os participantes residem | 141 |
| Gráfico 2 – Tempo de atuação profissional de cada participante | 142 |
| Gráfico 3 – Tempo de atuação na escola atual | 143 |
| Gráfico 4 – Definição de Atividade de Estudo para o participante | 147 |
| Gráfico 5 – Atividade de estudo vinculada à leitura literária | 148 |
| Gráfico 6 – Práticas pedagógicas com a leitura literária durante suas aulas . | 151 |
| Gráfico 7 – Livros de literatura que o participante seleciona para suas práticas | 153 |
| Gráfico 8 – Etapas que compõem a elaboração do seu plano de aula com a leitura literária | 155 |

QUESTÕES DISSERTATIVAS DO FORMULÁRIO

| | |
|---|-----|
| Questão 1 – O que possibilita ao estudante e professor o trabalho com a Educação Desenvolvidora? | 156 |
| Questão 2 – Podemos denominar a atividade desenvolvida por nossos estudantes nas instituições de ensino como Atividade de Estudo? | 159 |
| Questão 3 – Na sua concepção, o que faz os estudantes terem pouca clareza do que estão aprendendo na escola? | 163 |
| Questão 4 – Quais são os motivos que levam o estudante a ter a necessidade pela leitura literária? | 166 |
| Questão 5 – Descreva como elabora suas práticas pedagógicas com a leitura literária. | 168 |

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| 1 INTRODUÇÃO | 18 |
| 1.1 O LEVANTAMENTO DE PESQUISA | 22 |
| 2 TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E SEUS DESDOBRAMENTOS | 33 |
| 2.1 ÂMBITO FILOSÓFICO DE ATIVIDADE | 33 |
| 2.2 ÂMBITO PSICOLÓGICO DE ATIVIDADE | 40 |
| 2.2.1 TEORIA VIGOSTKIANA | 44 |
| 2.2.2 PERIODIZAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO HUMANO: DISCUSSÕES TEÓRICAS DE VIGOTSKI | 47 |
| 2.3 ALEXIS NIKOLAEVICH LEONTIEV | 57 |
| 2.3.1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS | 58 |
| 2.3.2 TEORIA DA ATIVIDADE | 60 |
| 2.3.3 PERIODIZAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO HUMANO: DISCUSSÕES TEÓRICAS DE LEONTIEV | 63 |
| 3 FUNDADORES DO SISTEMA ELKONIN – DAVIDOV – REPKIN: VIDA, PENSAMENTO E OBRA | 68 |
| 3.1 DANIIL BORISOVITCH ELKONIN (1904 - 1984) | 68 |
| 3.1.1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS | 71 |
| 3.1.2 PERIODIZAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO HUMANO: DISCUSSÕES TEÓRICAS DE ELKONIN | 73 |
| 3.1.3 ORGANIZAÇÃO DAS CARACTERÍSTICAS OBJETAIS E DE CONTEÚDO | 87 |
| 3.1.4 PERIODIZAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO HUMANO: COMPARATIVO ENTRE OS TRÊS AUTORES | 90 |
| 3.2 VASIL VASILIEVICH DAVIDOV (1930-1998) | 93 |
| 3.2.1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS | 94 |
| 3.2.2 CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO | 96 |
| 3.3 VLADIMIR VLADIMIROVICH REPKIN (1927-2022) | 98 |
| 3.3.1 CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO | 101 |
| 3.4 SISTEMA ELKONIN – DAVIDOV – REPKIN NO CONTEXTO DA DIDÁTICA DESENVOLVIMENTAL DA ATIVIDADE (1958 – 2020) | 109 |
| 4 LEITURA LITERÁRIA E SEU PAPEL HUMANIZADOR | 119 |
| 4.1 LEITURA LITERÁRIA DURANTE A PANDEMIA..... | 131 |
| 5 METODOLOGIA DE PESQUISA CAMPO E ANÁLISE DE DADOS..... | 135 |
| 5.1 OBJETO, PARTICIPANTES E FORMULÁRIO | 136 |
| 5.2 PLANO DE ANÁLISE DE DADOS | 138 |

| | |
|---|------------|
| 5.3 CATEGORIAS DE ANÁLISE NO MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO | 139 |
| 5.3.1 CATEGORIA DIALÉTICA TRABALHO | 140 |
| 5.3.2 CATEGORIA DIALÉTICA MEDIAÇÃO | 162 |
| 5.3.3 CATEGORIA DIALÉTICA PRÁXIS | 167 |
| | |
| 6 PROPOSIÇÕES DIDÁTICAS | 174 |
| 6.1 JOSÉ CARLOS LIBÂNEO | 174 |
| 6.2 MARTA SUELI DE FARIA SFORNI | 176 |
| 6.3 STELA MILLER | 178 |
| 6.4 PROPOSIÇÃO DIDÁTICA | 180 |
| | |
| 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS | 203 |
| REFERÊNCIAS | 206 |
| APÊNDICES | 218 |
| APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO | 219 |
| APÊNDICE B – FORMULÁRIO PARTICIPANTE | 220 |

1 INTRODUÇÃO

Diante do cenário atual em que as preocupações com a educação giram em torno da perda sofrida pelos estudantes na pandemia da COVID-19, muito se discute a respeito da defasagem na alfabetização, em que essa realidade não só aumentou os déficits educacionais, mas também agravou as desigualdades. Para evitar o retrocesso da educação, pesquisas indicavam que era necessário o engajamento dos estudantes com o ensino remoto e implantação do ensino híbrido.

Após o retorno ao ensino presencial, o foco das instituições estava voltado para a recuperação e aceleração do aprendizado e a otimização do currículo. A orientação das Secretarias de Educação era de aplicação de avaliações que apontassem os níveis em que esses estudantes se encontravam, uma realidade em que os professores eram cobrados para suprir essas necessidades causadas pela pandemia no ensino à distância. Nesse ponto, o trabalho com a leitura literária apresentou um retrocesso, pois muitas bibliotecas escolares estão sem bibliotecárias, o que as tornam uma sala de leitura com livros sem catalogação, sem organização. Diante deste cenário, surge o nosso problema de pesquisa: Como a teoria da atividade de estudo, por meio de uma proposição didática, contribui para práticas de leitura literária nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental?

Mediante o exposto, a presente pesquisa¹ se justifica por estar pautada em analisar como os professores elaboram as ações de estudo em suas práticas pedagógicas acerca da leitura literária e, como essas ações de estudo

¹ A pesquisa é um desdobramento das ações realizadas na Linha 2 - Docência: Saberes e Práticas, Núcleo 2: Ação Docente, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina. E surge em decorrência da participação no **Grupo de Pesquisa: Leitura e Educação: práticas pedagógicas no contexto da Pedagogia Histórico-Crítica**, participação no **Grupo de Pesquisa: Leitura e Atividades de Estudo: Práticas Pedagógicas com a Leitura Literária na Educação Básica** e participação no **Grupo de Pesquisa: Leitura e práticas pedagógicas na Escola da Infância em tempos de pandemia: ação docente para o ensino e a aprendizagem on line e presencial**.

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES). Programa de Desenvolvimento da Pós-graduação - (PDPG) edital nº 18/2020. Apoio aos Programas de Pós-Graduação emergentes e em consolidação em áreas prioritárias nos estados.

podem avançar, no sentido de serem elaboradas de forma consciente e prática pelo professor.

Nesse sentido, esta pesquisa teve como objetivo principal compreender a Teoria da Atividade de Estudo por meio de uma proposição didática acerca das práticas de leitura literária nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a fim de proporcionar a formação de leitores.

Os objetivos específicos tiveram o intuito de caracterizar a gênese da Teoria da Atividade; assimilar o conceito de Educação, Ensino e Atividade de Estudos na visão dos teóricos precursores da Teoria da Atividade; compreender o processo de Atividade de Estudo em que se mediatiza todo o sistema de relações da criança com os adultos; analisar os elementos propostos das atividades de estudo nas práticas pedagógicas dos professores acerca da leitura literária; identificar e sopesar limites e possibilidades das atividades de estudo de leitura para promover a compreensão da leitura literária trabalhada em sala de aula; analisar as concepções teóricas que abarcam as atividades de estudos presentes nas práticas pedagógicas dos professores acerca da leitura literária; oferecer subsídios para repensar a introdução de mudanças no contexto escolar e pensar em atividades de estudo nas práticas pedagógicas acerca da leitura literária compromissada com a melhoria do processo de ensino e de aprendizagem e para a formação de leitores e contribuir para a formação de professores, inseridos/mergulhados no processo de trabalho – muitas vezes mais marcado pelas limitações e carências, do que pelas possibilidades.

Apontamos a necessidade de as instituições escolares conhecerem e terem a possibilidade de utilizarem uma Aprendizagem Desenvolvimental, que trata do desenvolvimento do sujeito, busca pela transformação do pensamento teórico – reflexivo dos estudantes e que difere da educação tradicional.

Na educação tradicional, o sistema de conceitos é orientado para a sua assimilação a partir da formulação de seus conceitos, suas definições. Existe, pois, uma relação exata do que o aluno deve saber. Na aprendizagem desenvolvimental os conceitos científicos existem em uma variante fácil: no modelo da ação. O aluno assimila o modo, suas bases, sabe como construir essa ação e como argumentá-la. Na Aprendizagem Desenvolvimental, não é conveniente e nem possível apresentar definições prontas. A formulação do

conceito é o resultado ao qual o aluno deve chegar ao final de sua análise (Repkin, 2020a, p. 403).

Temos como hipótese que professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental desenvolvem suas ações docentes com a leitura literária voltadas para práticas conteudistas, utilizam o texto sem um contexto, visto que a pandemia tenha causado um atraso educacional e, ao retornar para o ensino presencial, as instituições estão mais preocupadas em alfabetizar e letrar essas crianças, deixando outras questões em segundo plano. Acreditamos que não haja um embasamento teórico nas instituições escolares para desenvolver ações de estudo com a leitura literária.

Com a aprendizagem desenvolvimental, as ações de estudo ocorrem de modo que o aluno assimila o conceito, identifica a estrutura, aprende como construir e, ao final, apresenta sua análise sobre esse conceito estudado. Enquanto percorre cada ação de estudo, aprende e desenvolve suas capacidades.

Diante disso, entendemos que a Teoria da Atividade de Estudo vai permitir a transformação do pensamento teórico dos professores e, futuramente, das práticas literárias, pois defendemos a tese de que há a possibilidade de desenvolver, de forma consciente, as práticas de leitura literária por meio da Atividade de Estudo.

Esse assunto está, pois, relacionado diretamente com a formação e a ação docente e trata-se de uma análise das atividades de estudo presentes nas práticas pedagógicas com a leitura literária e, nesse aspecto, está condizente com a linha 2 de pesquisa: Docência: saberes e práticas, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL), núcleo 2: ação docente, do qual a pesquisadora é integrante.

O tema estudado revela, *a priori*, o interesse da pesquisadora, construído por meio de perguntas e inquietações dos professores acerca da leitura. Antes de iniciar o doutorado, já tínhamos essa preocupação com a leitura literária: foi na iniciação científica, em 2016, participando do projeto "Biblioteca no Ensino Fundamental de escolas públicas de Londrina: Mediação Pedagógica da leitura e informação", e atuando no subprojeto de pesquisa intitulado: "Hora do Conto de uma escola pública de Londrina - PR", que surgiu

o interesse pelo tema, dando início, assim, à escrita do trabalho de conclusão do curso de Pedagogia na UEL, intitulado: “A leitura e a formação de leitores: A Hora Do Conto nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental”, com conclusão em 2017.

Em seguida, no Mestrado em Educação no PPEdu-UEL, aprofundando o estudo do tema, alicerçadas no Materialismo Histórico-Dialético, redigimos a dissertação intitulada: “Da leitura na escola à leitura no espaço não formal: aproximações e distanciamentos para a formação de leitores”, com conclusão em 2019.

Neste sentido, a pesquisadora pretende compreender a Teoria da Atividade de Estudo por meio de uma proposição didática acerca das práticas de leitura literária nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a fim de proporcionar a formação de leitores.

Para realizar tal pesquisa², alguns pressupostos da pesquisa qualitativa revelam-se apropriados, pois se tratam de aspectos de compreensão e uso de teorias. Diante disso, ganham significado a presença de: a) coleta de dados e análise das práticas pedagógicas de 21 (vinte e um) professores acerca da leitura literária por meio de formulário; b) apresentação dos experimentos didáticos formativos dos autores brasileiros; c) elaboração de uma proposição didática com as práticas de leitura literária para alunos do 2º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Cabe ressaltar que um dos aspectos essenciais desse tipo de pesquisa qualitativa está no reconhecimento e análise de diferentes perspectivas e reflexões dos pesquisadores acerca do conhecimento, pois, ao abordar questões sobre a pesquisa qualitativa no século XXI, observa-se que há um destaque para as tendências da pesquisa social empírica, expressando a necessidade de se estudar os problemas em seu contexto temporal e histórico, a fim de descrevê-los e explicitá-los com vistas a encontrar possíveis encaminhamentos pedagógicos para a transformação social.

² Autorização do comitê de ética: Processo n.º CAAE: 31710520.0.0000.5231 - Número do parecer: 4.029.707.

1.1 O LEVANTAMENTO DE PESQUISA

Para descobrir o que foi produzido anteriormente sobre a leitura literária alicerçada na Teoria da Atividade, a pesquisa bibliográfica assume um papel importante, que impulsiona a discussão sobre o tema. Sendo assim, o levantamento de pesquisa possibilitou o conhecimento e/ou reconhecimento de estudos que estão sendo ou já foram realizados no Brasil e no exterior, os quais podem ser encontrados em bases de dados que possuem credibilidade científica no Brasil, como o periódico da Capes, Scielo e Google Acadêmico³; no exterior, como Scopus e ERIC⁴, bases de dados que permitem pesquisar trabalhos acadêmicos, literatura escolar e artigos variados. A escolha dessas bases de dados ocorreu por se tratar de repositórios autênticos, com um acervo variado: teses, artigos, dissertações, resumos científicos e livros. Nestas bases, há a possibilidade de utilizar uma opção de pesquisa avançada, a qual permite filtrar os resultados, fazer uso de descritor e, concomitantemente, de operadores booleanos, sendo eles: AND, OR e NOT, que significam, respectivamente, E, OU e NÃO. Ao utilizar esses descritores e operadores booleanos, a pesquisa é filtrada, definindo relações entre os termos da pesquisa e apresentando retorno somente de textos relacionados ao tema pesquisado, em que foram utilizados os descritores “Teoria da atividade”, “Anos Iniciais”, “Teoria Histórico-Cultural” e “Leitura Literária”.

³ PERÍODICO DA CAPES: Criado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), elaborado com a pretensão de fortalecer os programas de pós-graduação no Brasil por intermédio da democratização do acesso online à informação científica. Reúne mais de 45 mil publicações periódicas, nacionais e internacionais.

SCIELO: Scientific Electronic Library Online – (SciELO) é uma biblioteca digital de livre acesso e modelo cooperativo de publicação digital de periódicos científicos brasileiros, resultado de um projeto de pesquisa da Fundação de Amparo à Pesquisa de São Paulo - FAPESP, Centro Latino-Americano e do Caribe de Informação em Ciências da Saúde - Bireme e conta com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq.

GOOGLE ACADÊMICO: O Google Scholar — Google Acadêmico, em português — é um mecanismo virtual de pesquisa livremente acessível que organiza e lista textos completos ou metadados da literatura acadêmica em uma extensa variedade de formatos de publicação.

⁴ SCOPUS: SciVerse Scopus é um banco de dados de resumos e citações de artigos para jornais/revistas acadêmicos. Fornecedor Elsevier; acesso por assinatura. No Brasil, a CAPES fornece acesso gratuito por meio de servidores institucionais.

ERIC: Education Resources Information Center - Centro de Informações sobre Recursos Educacionais - é uma biblioteca digital on-line de informações e pesquisas em educação. O ERIC é patrocinado pelo Instituto de Ciências da Educação do Departamento de Educação dos Estados Unidos.

No dia 29 de março de 2021, realizou-se a pesquisa na base de dados da Capes, Scielo e Google Acadêmico. Utilizaram-se como critérios básicos a delimitação temporal (2017 a 2021) e a busca de periódicos revisados por pares, idioma português, sendo realizadas por pesquisa avançada.

No portal da Capes, foram realizadas três tentativas. Na primeira, foi utilizado o termo “Teoria da Atividade”, obtendo 219 (duzentos e dezenove) artigos. Na sequência, ao utilizar os critérios de inclusão “Anos Iniciais”, os resultados diminuíram para 7 (sete) artigos, sendo 4 relevantes. Posteriormente, ao realizar a leitura dos resumos, selecionou-se 1 (um) artigo, o que mais se aproximou ao tema pesquisado.

Na segunda tentativa, foi utilizado o termo “Teoria Histórico-Cultural”, obtendo 413 (quatrocentos e treze) artigos. Ao utilizar os critérios de inclusão “Teoria da Atividade AND Teoria Histórico-Cultural” à pesquisa, os resultados diminuíram para 6 artigos relevantes. A partir da leitura dos resumos, selecionou-se 1 (um) para a pesquisa.

Na terceira tentativa, foi inserido o termo “Leitura Literária”, obtendo 231 (duzentos e trinta e um) resultados. Ao utilizar os critérios de inclusão “Teoria da Atividade AND Leitura literária”, não obtivemos retorno de artigo. Na base de dados Capes, a pesquisa resultou em 2 (dois) artigos.

Realizaram-se três buscas no portal Scielo, utilizando os mesmos termos anteriormente descritos. As buscas na Scielo pelos termos “Teoria da Atividade” retornaram com 72 (setenta e dois) trabalhos. A partir dos critérios de inclusão “Anos Iniciais”, obtivemos o resultado de 4 (quatro) trabalhos relevantes. Desses, selecionou-se 1 (um) trabalho para a pesquisa.

Na segunda tentativa, utilizou-se o descritor “Teoria Histórico-Cultural”, retornando 112 (cento e doze) trabalhos. A partir dos critérios de inclusão “Teoria Histórico-Cultural AND Teoria da Atividade”, obteve-se o resultado de 3 (três) trabalhos relevantes e, após a leitura dos resumos, selecionou-se 1 (um) trabalho.

Na terceira tentativa, utilizou-se o descritor “Leitura Literária”, obtendo o retorno de 45 (quarenta e cinco) trabalhos. Ao utilizar os critérios de inclusão “Teoria da Atividade AND Leitura literária”, não obtivemos retorno de artigo. Na base de dados Scielo, a pesquisa resultou em 2 (dois) artigos.

No portal da Google Acadêmico, foram realizadas três tentativas. Na primeira, foi utilizado o termo “Teoria da Atividade”, obtendo 1.150 (mil cento e cinquenta) artigos. Na sequência, ao utilizar os critérios de inclusão “Anos Iniciais”, os resultados diminuíram para 559 (quinhentos e cinquenta e nove) artigos. Ao afinar a pesquisa para “Teoria da Atividade” AND “Anos Iniciais” AND “Leitura Literária”, retornaram 16 (dezesesseis) artigos. Ao inserir o critério de inclusão “Teoria Histórico-Cultural”, retornaram 5 (cinco) artigos relevantes. Posteriormente, ao realizar a leitura dos resumos, identificamos que 2 (dois) se encontravam próximo ao tema pesquisado.

Com esse levantamento de trabalhos científicos nas três bases de dados, obtivemos 6 (seis) estudos que contribuem para a escrita desta pesquisa. No quadro a seguir, apresentamos os 6 (seis) artigos selecionados, considerados de grande relevância e proximidade com esta pesquisa. Na sequência, discorreremos a análise e discussão destes trabalhos.

Quadro 1 – Título e metadados dos trabalhos resultados das buscas nas bases Capes, Scielo, Google Acadêmico

| Artigo | Metadados |
|---|--|
| 1. A contribuição da Situação Desencadeadora de Aprendizagem no processo de significação a partir de um gênero discursivo | Autoria: Janaina Damasco Umbelino Larissa Riboli País: Brasil Ano de publicação: 2020 Base de dados: CAPES |
| 2. A Teoria da Atividade na produção de material didático digital interativo de matemática | Autoria: Aparecida Santana de Souza Chiari Marcelo de Carvalho Borba Daise Lago Pereira Souto País: Brasil Ano de publicação: 2019 Base de dados: CAPES |
| 3. Sentido pessoal, Atividade de Estudo e educação artística: um estudo de caso | Autoria: Flavia da Silva Ferreira Asbahr País: Brasil Ano de publicação: 2019 Base de dados: SCIELO |
| 4. Motivos para educação científica: uma análise com professores de física a partir da teoria da atividade | Autoria: Frederico Augusto Toti Alessandro Costa da Silva País: Brasil Ano de publicação: 2018 Base de dados: SCIELO |
| 5. Alexis Nikolaevish Leontiev e a Teoria da Atividade | Autoria: Rosana de Fátima Silveira Jammal Padilha Domingos Leite Lima Filho País: Brasil Ano de publicação: 2019 Base de dados: GOOGLE ACADÊMICO |

| | |
|---|---|
| 6. O Movimento Docente para o Uso da Divulgação Científica em Sala de Aula: Um Modelo a partir da Teoria da Atividade | Autoria: Guilherme da Silva Lima Marcelo Giordan País: Brasil Ano de publicação: 2018 Base de dados: GOOGLE ACADÊMICO |
|---|---|

Fonte: Elaboração própria.

Após levantamento do descritor “Teoria da atividade”, selecionou-se o trabalho de Umbelino e Riboli (2020), que teve como objetivo identificar como se explicita o processo de significação das ações da atividade de ensino por meio do gênero discursivo “manual de instruções”, tendo a Teoria Histórico-Cultural, a Teoria da Atividade e a Atividade Orientadora de Ensino como fundamentos teóricos e metodológicos que sustentaram a pesquisa bibliográfica e análise dos dados. Os resultados apontam que a tarefa de ensino desenvolvida pelas autoras possibilitou a apropriação do conceito gênero discursivo instrucional manual de instruções e que, neste processo de resolução do problema, emergiram atos de significação novos, por meio da análise e generalização, visto que cada grupo produziu seus manuais de instrução, um diferente do outro. A linguagem escrita e sua especificidade foram elementos importantes para a conclusão da atividade.

Chiari *et al.* (2019) discutem o modo como a linguagem matemática formal, as tecnologias digitais, a internet, os ambientes virtuais de aprendizagem e a interação entre participantes de cursos à distância podem influenciar e transformar a produção de conhecimento em cursos à distância. Fundamentaram as análises na teoria da atividade e na visão epistemológica que circunda o construto seres-humanos-com-mídias.

Asbahr (2019), em seu estudo, investiga o processo de atribuição de sentido pessoal à Atividade de Estudo, especialmente às atividades artísticas desenvolvidas na disciplina de Artes. Utilizou-se como unidade de análise a relação entre o motivo da Atividade de Estudo e as ações de estudo. Constatou-se que há um processo de atribuição de sentido pessoal transformador e que a organização pedagógica das professoras produz sucesso escolar: incentivavam a colaboração entre os colegas, fomentavam o trabalho coletivo, organizavam ações de estudo, o que traz princípios didáticos para a organização do ensino desenvolvimental.

Toti e Silva (2018) analisam as justificativas para a Educação Científica

estáveis na literatura, aproximando-as da categoria significação objetiva da Teoria da Atividade de Leontiev, articulando-as aos sentidos pessoais apresentados por professores de Física. Na Teoria Histórico-Cultural da Atividade, tal análise equivale a investigar o trabalho docente em um nível psicológico fundamental, observando o nível de coerência entre as significações objetivas e os sentidos pessoais na construção de motivos, para o ensino.

Padilha e Lima Filho (2019) apresentam a Teoria da Atividade e seu fundador, o teórico russo Alexis Nikolaevich Leontiev. Buscam responder às seguintes questões: quem foi Leontiev? Em que contexto produziu sua Teoria? E que elementos de sua teoria podem ser apresentados como relevantes? Neste estudo, chegou-se à conclusão de que o método Materialismo Histórico-Dialético permitiu descrever e analisar a constituição da consciência humana, e o conteúdo instrumental teórico de descrição e análise, ultrapassa os limites de seu tempo histórico e de suas intencionalidades locais, podendo servir como uma densa teoria de constituição de significações as mais diversas.

Lima e Giordan (2018) apresentam a divulgação científica (DC) que é um dos suportes que os professores de ciências podem usar para fomentar atividades de ensino. Assim, para os professores de ciências usarem a DC em situações de ensino, é necessária a apropriação dessa ferramenta cultural e sua adequação para os propósitos educacionais. Este trabalho apresenta um modelo para compreender o movimento docente para o uso da DC em sala de aula, para tanto fundamentando-se na teoria da atividade, com análise a partir dos sistemas de atividades sobre como o professor interage com a DC.

No dia 30 de março de 2021, realizou-se a pesquisa na base de dados da ERIC e Scopus. Utilizaram-se como critérios básicos a delimitação temporal (2017 a 2021) e a busca de periódicos revisados por pares, idioma inglês, trabalho completo, busca em periódicos, sendo realizadas por pesquisa avançada.

No portal da ERIC, foram realizadas duas tentativas. Na primeira, foi utilizado o termo "Activity Theory", obtendo 296 (duzentos e noventa e seis) trabalhos. Na sequência, ao utilizar os critérios de inclusão "Activity Theory" and "elementary school" e texto completo disponível em ERIC, os resultados diminuiram para 8 (oito) trabalhos. Posteriormente, ao realizar a leitura dos

resumos, selecionou-se 2 (dois) artigos que mais se aproximaram ao tema pesquisado.

Na segunda tentativa, foi utilizado o termo "Cultural Historical Theory", obtendo 152 (cento e cinquenta e dois) trabalhos. Ao utilizar os critérios de inclusão "Cultural Historical Theory" and "Activity Theory", os resultados diminuíram para 129 (cento e vinte e nove) trabalhos. Ao incluir o descritor "reading", os resultados diminuíram para 6 (seis) trabalhos: "Cultural Historical Theory" and "Activity Theory" and "reading". A partir da leitura dos resumos, selecionou-se 1 (um) para a pesquisa.

No portal da Scopus, foram realizadas três tentativas. Na primeira, foi utilizado o termo "Activity Theory", obtendo 420 (quatrocentos e vinte) trabalhos. Na sequência, ao utilizar os critérios de inclusão "Activity Theory" and "elementary school", os resultados diminuíram para 5 (cinco) trabalhos. Posteriormente, ao realizar a leitura dos resumos, selecionou-se 1 (um) artigo que mais se aproximava ao tema pesquisado.

Na segunda tentativa, foi utilizado o termo "Cultural Historical Theory", obtendo 104 (cento e quatro) trabalhos. Ao utilizar os critérios de inclusão "Cultural Historical Theory" and "Activity Theory", os resultados diminuíram para 43 (quarenta e três) trabalhos. Ao incluir o descritor "reading", os resultados diminuíram para 9 (nove) trabalhos: "Cultural Historical Theory" and "Activity Theory" and "reading". A partir da leitura dos resumos, selecionou-se 1 (um) para a pesquisa.

Quadro 2 – Título e metadados dos trabalhos resultados das buscas nas bases ERIC e SCOPUS.

| Artigo | Metadados |
|--|--|
| 1. Desenvolvimento profissional como uma parceria contínua: a soma é maior do que suas partes Professional Development as an Ongoing Partnership: The Sum is Greater than its Parts | Autoria: Kerri Richardson Samuel D Miller Jill Reinhardt País: Estados Unidos Ano de publicação: 2019 Base de dados: ERIC |
| 2. As mudanças nos papéis dos especialistas em ciências durante um programa de capacitação em ciências do ensino fundamental | Autoria: Sandra Herbert Lihua Xu Leissa Kelly País: Austrália |

| | |
|---|--|
| The Changing Roles of Science Specialists during a Capacity Building Program for Primary School Science | Ano de publicação: 2017 Base de dados: ERIC |
| 3. Contradições dentro de uma atividade de alfabetização em leitura de segunda língua Contradictions within an activity of second language reading literacy | Autoria: Sonja Brink Carisma Nel País: África do Sul Ano de publicação: 2019 Base de dados: ERIC |
| 4. Rumo a um modelo pedagógico de ensino com TICs para realização de matemática na escola primária: Uma revisão dos estudos 2008-2018 Towards a pedagogical model of teaching with ICTs for mathematics attainment in primary school: A review of studies 2008–2018 | Autoria: Joanne Hardman País: África do Sul Ano de publicação: 2019 Base de dados: SCOPUS |
| 5. Efeitos sobre o desenvolvimento do currículo de matemática de Davydov em relação ao nível de preparação para a escola e à experiência do professor Developmental Effects of Davydov's Mathematics Curriculum in Relation to School Readiness Level and Teacher Experience | Autoria: Anastasia Sidneva País: Rússia Ano de publicação: 2020 Base de dados: SCOPUS |

Fonte: Elaboração própria.

Richardson, Miller e Reinhardt (2019) avaliaram um projeto colaborativo de vários anos entre escolas públicas primárias em um distrito e pesquisadores universitários. O distrito almejava melhorar as notas elementares dos estudantes em matemática, mas não queriam que os professores adotassem uma abordagem instrucional. Usando princípios da Instrução Cognitivamente Guiada, a parceria focava em promover a compreensão do pensamento matemático por parte dos professores, como era demonstrado pelos estudantes, enquanto eles realizassem as atividades autênticas. Os autores utilizaram a Teoria da Atividade Histórico-Cultural (Cultural-Historical Activity Theory - CHAT) como aporte teórico para avaliar como os administradores escolares evoluem as expectativas dos alunos, as oportunidades para os professores e corpo docente da universidade para demonstrar noções mais dinâmicas sobre a experiência e o conhecimento dos estudantes.

Herbert, Xu e Kelly (2017) apontam que a educação científica começa na escola primária. No entanto, as pesquisas mostram a falta de confiança dos professores do ensino fundamental e competência no ensino da ciência. A

iniciativa dos especialistas em ciência do governo estadual de Victoria respondeu a esta preocupação fornecendo programas de aprendizagem profissional para escolas em toda Victoria. Baseado na teoria da atividade histórico-cultural (CHAT), este trabalho relata a análise de transcrições de entrevistas com 17 especialistas em ciência de onze escolas. Ele apresenta os vários programas de aprendizagem percebidos e promulgados papéis de especialista em ciência, e como eles mudaram com o tempo. A análise das transcrições do CHAT revelou sete estágios diferentes descrevendo trajetórias da especialidade científica. O objetivo deste documento é identificar e explicar os caminhos percorridos em cada escola durante sua implementação. Um sistema de atividade, utilizando a teoria da atividade histórico-cultural (CHAT), é usado para descrever estas mudanças e identificar fatores que afetam a promulgação de uma iniciativa especializada em ciência. E ao fazer isso, este documento fornece *insights* sobre o potencial de transferibilidade da implementação da especialização científica em outras áreas curriculares. A variação nas trajetórias indica a importância da influência da comunidade na promulgação da especialidade científica. Discutem-se as condições, restrições e desafios da implementação do papel de especialista em ciência.

Nel e Brink (2019) investigaram a alfabetização em leitura precoce de um grupo de falantes de Setswana- crianças que aprenderam a ler em Afrikaans. A Teoria da Atividade Histórico-Cultural (CHAT) foi escolhida como uma estrutura conceitual devido ao seu comprovado valor de utilidade em ajudar os pesquisadores a fazer senso de sistemas sociais complexos. A aplicação deste princípio heurístico não só se revelou valiosa como princípio organizador, mas também revelou, inesperadamente, a situação com uma clareza que trouxe uma compreensão mais rica da intrincada dinâmica subjacente à alfabetização da leitura em uma segunda língua. O estudo foi realizado em uma pequena cidade de Afrikaans, uma escola média. Nesta investigação de método misto, dados qualitativos foram coletados através de entrevistas com pais e educadores, observações em sala de aula e análise de documentos. A conclusão geral deste estudo foi que as crianças de língua setswana desenvolveram a alfabetização em leitura precoce em um ritmo e nível compatível com o de seus parceiros que falam afrikaans, em que a aplicação da Teoria da Atividade Histórico-Cultural como heurístico provou ser de valor inestimável ao trazer à tona um padrão,

revelando a agência que foi exercida pelos pais e educadores para apoiar a aprendizagem da alfabetização em leitura das crianças. Apesar de vários obstáculos e tensões, pais e professores exercem considerável apoio à alfabetização das crianças no início da leitura. Embora os aspectos empíricos do estudo sejam descritos, é um olhar conceitual da situação, empregando a Teoria da Atividade Histórico-Cultural como lente, que é o foco deste artigo.

Hardman (2019) revisa a literatura no campo das TICs (Tecnologias da Informação e da Comunicação) no ensino/aprendizagem da matemática a nível do ensino fundamental. Os resultados da análise indicam que o desempenho dos estudantes em matemática pode ser positivamente impactado utilizando a tecnologia, dependendo das práticas pedagógicas com a leitura literária utilizadas pelos professores. A tecnologia por si só parece não ter um impacto significativo na realização dos alunos. Há uma escassez de descobertas em relação à variação pedagógica com as TIC fora de uma única meta-análise, a qual indica que uma abordagem 'construtivista' para o ensino/aprendizagem com tecnologia é a mais eficaz para o desenvolvimento conceitual dos estudantes. A pesquisa esboça uma estrutura teórica para fornecer um estudo sobre a pedagogia com TICs baseadas na Teoria da Atividade Histórico-Cultural.

Sidneva (2020) aborda os efeitos sobre o desenvolvimento do currículo de matemática de Davydov em relação ao nível de preparação para a escola e à experiência do professor. O currículo matemático de Davydov foi projetado de acordo com os princípios da Teoria da Atividade Histórica Cultural (CHAT). Neste estudo, são analisados alguns efeitos de desenvolvimento de sua realização na primeira série (N = 46, duas classes), em relação ao nível de preparação escolar das crianças (especificamente, sua motivação, regulamentação voluntária e desenvolvimento intelectual), e a experiência de seu professor (um professor muito experiente em uma classe, e um menos experiente na outra). Foram avaliados dois grupos de desenvolvimento efeitos: (1) algumas habilidades matemáticas gerais (comparação de objetos, medição e capacidade de resolver problemas simples de adição e subtração); e (2) algumas habilidades que são muito específicas ao currículo matemático de Davydov (ou seja, a capacidade de colocar números em uma linha de número e para medir a quantidade usando diferentes medidas). No início da linha de Grau 1, dividiram todos os

participantes em três grupos de acordo com seu nível de motivação (baixa, média ou alta), regulamentação voluntária (baixa, média ou alta) e preservação lógica (baixa, média ou alta). Após 1 ano (no início do Grau 2), foram medidos, novamente, os efeitos gerais e também os efeitos específicos. Os resultados mostraram que todas as crianças se tornaram significativamente melhores em todas as habilidades matemáticas gerais. Também se descobriu que o progresso nas habilidades matemáticas não depende do nível inicial de prontidão escolar de crianças. Crianças com diferentes níveis de regulação voluntária, prontidão motivacional e nível de preservação lógica mostram melhorias nas habilidades matemáticas em geral. Quanto às habilidades matemáticas específicas do programa Davydov, o nível alcançado de seu desenvolvimento (tanto de acordo com os resultados dos testes como com os resultados da avaliação dos especialistas pelo professor) também não está relacionado com os parâmetros iniciais de prontidão para a escola. Além disso, não houve diferenças em melhorias nos efeitos gerais e em efeitos específicos entre as aulas com professor experiente e não tão experiente. Portanto, há algumas razões para acreditar que o nível de desenvolvimento real da criança não descarta o papel fundamental da educação, que se construiu de acordo com os princípios da Teoria da Atividade Histórica Cultural.

Os resultados desta busca permitem considerar que não havia trabalhos publicados no momento do recorte temporal de 2017 a março de 2021 que discutiam proposições didáticas com leitura literária alicerçadas na Teoria da Atividade, o que nos dá condições para se pensar que o tema proposto apresenta originalidade e uma certa relevância à área da educação.

Os trabalhos apresentados aqui foram selecionados pela sua compatibilidade com o tema escolhido e para o desenvolvimento da pesquisa, já que são relevantes para o embasamento teórico, conhecimento e/ou reconhecimento de estudos produzidos sobre leitura.

A pesquisa está organizada em seis (6) seções. Nesta primeira, aborda-se a introdução da tese, na qual apresentamos os objetivos gerais e específicos, problema da pesquisa e motivo da escolha da temática.

Na segunda seção, apresenta-se a Teoria Histórico-Cultural e seus desdobramentos, tratando do âmbito filosófico e psicológico da atividade, explicitando a periodização do desenvolvimento humano, com as discussões

teóricas de Vigotski, Leontiev e Elkonin.

A terceira seção tem por objetivo apresentar os fundadores do sistema Elkonin – Davidov – Repkin: vida, pensamento, obra e o processo de construção deste sistema.

Na quarta seção, aborda-se a leitura literária, revelando o caminho percorrido pelas autoras, a relação da leitura e escola no contexto da pandemia da COVID-19 (Coronavirus disease 2019), evidenciando nossa preocupação com a leitura literária nas instituições escolares e de como os professores dos Anos Iniciais estabelecem a relação teoria e prática em suas ações docentes por meio da leitura literária.

Já na quinta seção, são expostos os fundamentos metodológicos que orientaram as etapas e procedimentos desta pesquisa, com destaque aos conceitos de Atividade de Estudo e leitura literária. Em seguida, conceituaram-se fundamentos que delimitaram os instrumentos de análise e o objeto de estudo, a saber: a prática no método Materialista Histórico-Dialético, que será apresentado no próximo subtópico desta seção.

Na sexta seção, abordam-se algumas sugestões de didáticas que foram pensadas por autores brasileiros estudiosos da Teoria Histórico-Cultural e Teoria da Atividade de Estudo, que elaboraram práticas para a aplicação de experimentos a partir da didática desenvolvimental elaborada por Davidov (1988), que apresentou ações de estudo para a concretização da Atividade de Estudo em sala de aula. Também se apresenta uma proposição didática em que sugerimos ações que apontam caminhos para os professores refletirem sobre a possibilidade de desenvolverem a leitura literária por meio da Atividade de Estudo.

Iniciaremos a próxima seção fazendo uma apresentação da Teoria Histórico-Cultural e seus desdobramentos, tratando do âmbito filosófico e psicológico da atividade, explicitando a periodização do desenvolvimento humano, com as discussões teóricas de Vigotski, Leontiev e Elkonin.

2 TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E SEUS DESDOBRAMENTOS

(...) só a podemos entender [a obra] fundindo texto e contexto numa interpretação dialeticamente íntegra, em que tanto o velho ponto de vista que explicava pelos fatos externos, quanto o outro, norteado pela convicção de que a estrutura é independente, se combinam como momentos necessários do processo interpretativo. Sabemos ainda que o externo, no caso o social, importa, não como causa, nem como significado, mas como elemento que desempenha um papel na constituição da estrutura, tornando-se, portanto, interno” (Candido, 2006, p. 153).

2.1 ÂMBITO FILOSÓFICO DE ATIVIDADE

Os argumentos apresentados nesta pesquisa constituem os anseios acerca da leitura na sociedade atual. Para esse fim, faz-se necessário considerarmos o homem em seu processo de formação e todo o contexto social/histórico em que está inserido. Como Candido (2006) aponta na citação acima, podemos fazer uma relação entre teoria e prática. A melhor forma de entender uma teoria está em conhecer o contexto na qual foi desenvolvida, como a época, os pesquisadores, os sujeitos relacionados e sua finalidade na sociedade, para então podermos refletir sobre como inseri-la na prática escolar. Lembrando que teoria e prática não são dissociadas. Dessa forma, buscamos apresentar a teoria, sua constituição histórica e oferecer subsídios para se pensar em formas de colocá-la em prática.

O aporte teórico do Materialismo Histórico-Dialético para a educação surge como um amparo na atividade de compreender o fenômeno educativo, por meio de uma necessidade de lógica, constatando como a leitura permeia a sociedade e como acontece o ato de ler do sujeito leitor em processo de formação (Alexandre, 2009). Nesse sentido, é necessário elaborar abstrações e pesquisar para que possamos compreender como ocorre esse movimento da necessidade pela leitura. Quanto mais abstrações pudermos realizar, mais próximos estaremos de entender o processo de formação do sujeito leitor, e visualizarmos a transformação que acontece nesse sujeito quando se torna leitor.

Como sabemos, o método é o estudo do conhecimento científico. E seu emprego envolve uma escolha epistemológica, escolha essa que parte de pesquisas realizadas na área da educação e que fornecem subsídios para

compreender o objeto de estudo escolhido de um determinado ângulo, entre as quatro abordagens de entendimento da metodologia científica com enfoques educacionais de ciências: positivista, fenomenológica, hermenêutica e marxista⁵. A seguir, apresentamos um quadro comparativo dessas quatro abordagens para seu possível cotejo.

Quadro 3 - Aspectos diferenciais entre as escolas positivista, fenomenológica, hermenêutica e marxista. Quadro extraído do livro “Metodologia científica e educação”.

| Aspectos diferenciais | Escola positivista | Escola fenomenológica | Escola hermenêutica | Escola marxista Escola crítica* |
|--|---|---|--|---|
| Como entende o conhecimento científico? | É o único válido ou mais elevado. | Postula a superação do conhecimento empírico. Pretende conhecer toda experiência humana possível. | Entende como sendo sempre parcial/auto/histórico/estrutural e inerente ao ser. | É transformação da realidade. |
| Qual a realidade que estuda? | A dos fatos empíricos sujeitos a testes de comprovação/comensurável e dominável. | A das essências; mensuráveis, mas imprecisas ao conhecimento comum/indominável. | A incomensurável, inesgotável do sentido indominável. | A realidade inerente ao modo de produção/ a histórico-dialética. |
| Qual método emprega? | Da objetividade: neutro, experimental e imparcial. Ênfase no método quantitativo. | Da intencionalidade indeterminada do ser. Ênfase no método qualitativo. | Da pluralidade e da subjetividade da consciência histórica do ser. Ênfase no método qualitativo. | Histórico-dialético e: niilista, weberiano e freudiano. Método quantitativo e qualitativo. |
| Qual a dimensão analítica do método? | Universalidade da verdade. | Singularidade da indeterminação da existência. | Singularidade histórica da verdade. | Contradições histórico-sociais/ estrutura e modo de produção. Violência inerente às relações sociais. |

Fonte: Org. Alexandre, 2009.

Consideramos necessário, diante de identificação com a teoria, autores e

⁵ A escola marxista é fruto da concepção materialista, histórica e dialética elaborada por Karl Marx (1818-1883) e Frederich Engels (1820-1895).

objeto de estudo, egermos a escola marxista para fundamentar este trabalho. Vale ressaltar que não desejamos desconsiderar outras abordagens, mas entendemos que, para a abordagem marxista, a educação pressupõe o conhecimento do método histórico-dialético. O método científico resulta da caracterização das contradições sociais presentes no movimento dialético da história, expondo, assim, os embates não aparentes. É na assimilação do significado histórico do trabalho como âmbito fundamental das relações sociais que o marxismo configura a educação (Alexandre, 2009).

Marx, inicialmente, buscou analisar o trabalho como categoria teórica, suprimindo sua análise histórica, enfatizando suas características essenciais. Encontramos trabalho em seu sentido ontológico em *Manuscritos econômicos filosóficos*, 1844, em que Marx aponta que

[...] primeiramente o trabalho, a *atividade vital*, a *vida produtiva* mesma aparece ao homem apenas como um *meio* para a satisfação de uma carência, a necessidade de manutenção da existência física. A vida produtiva é, porém, a vida genérica. É a vida engendradora de vida. No modo (*Art*) da atividade vital encontra-se o caráter inteiro de uma espécie, seu caráter genérico, e a atividade consciente livre é o caráter genérico do homem. A vida mesma aparece só como *meio de vida* (Marx, 2010, p. 84, grifos do autor).

O trabalho⁶ é a manifestação singular do homem, pois é por meio do trabalho que o homem modifica o mundo e a si mesmo e busca satisfazer suas necessidades biológicas, mas, principalmente, aquelas necessidades que ele

⁶ O dicionário do pensamento marxista (Bottomore, 1998) define que “o trabalho é, nesse caso, uma interação da pessoa que trabalha com o mundo natural, de tal modo que os elementos deste último são conscientemente modificados e com um propósito. Por isso, os elementos do processo de trabalho são três: primeiro, o trabalho em si, uma atividade produtiva com um objetivo; segundo, o(s) objeto(s) sobre os quais o trabalho é realizado; e terceiro, os meios que facilitam o processo de trabalho. Os objetos sobre os quais o trabalho é realizado, em geral criados por um processo de trabalho anterior, são chamados de “matérias-primas”. Os meios de trabalho incluem tanto os elementos que são precondições essenciais para o funcionamento do processo de trabalho, embora com eles se relacionem indiretamente (canais, estradas etc.), como os elementos por meio dos quais o trabalho se exerce sobre seu objeto, como as ferramentas. Esses últimos são sempre resultado de processos de trabalho anteriores, e seu caráter está relacionado ao grau de desenvolvimento do trabalho e às relações sociais sob as quais ele é realizado. Os objetos do trabalho e os meios de trabalho, em conjunto, são chamados de “meios de produção”. A transformação do objeto do trabalho realizada pelo trabalho é a criação de um valor de uso; da mesma forma, dizemos que o trabalho foi objetificado. Como os meios de produção são valores de uso consumidos no processo de trabalho, esse é um processo de “consumo produtivo”. E, como valores de uso são produzidos, do ponto de vista do processo de trabalho, o trabalho realizado é “trabalho produtivo” [...] (Processo de Trabalho, 1998).

mesmo vai criando com os resultados sempre novos dessa atividade que medeia a sua conexão com a natureza dentro de determinado contexto. O que diferencia o homem dos demais animais é a sua atividade, pois essa não é dirigida meramente pelas leis genéticas de sua espécie biológica, como acontece com os demais animais, mas pelas leis histórico-sociais criadas pelo próprio homem ao longo da história da raça humana (Oliveira, 2006).

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e uma abelha envergonha muitos arquitetos com a estrutura de sua colmeia. Porém, o que desde o início distingue o pior arquiteto da melhor abelha é o fato de que o primeiro tem a colmeia em sua mente antes de construí-la com a cera. No final do processo de trabalho, chega-se a um resultado que já estava presente na representação do trabalhador no início do processo, portanto, um resultado que já existia idealmente. [...] Além do esforço dos órgãos que trabalham, a atividade laboral exige a vontade orientada a um fim, que se manifesta como atenção do trabalhador durante a realização de sua tarefa, e isso tanto mais quanto menos esse trabalho, pelo seu próprio conteúdo e pelo modo de sua execução, atrai o trabalhador, portanto, quanto menos este último usufrui dele como jogo de suas próprias forças físicas e mentais (Marx, 2013, p. 327).

Ao tratar do exemplo da aranha e da abelha, observamos que essas são programadas geneticamente para construir sua teia ou sua casa. Esse conhecimento não é passado de geração em geração, mas é inato a esses animais. Como sabemos, o homem fará o trabalho diferente, trabalho calculado, pensado, repassado por alguém mais experiente, que permite desenvolver suas habilidades e, com o passar do tempo, aprimorar a construção do objeto a cada nova tentativa.

Quanto mais progride a humanidade, mais rica é a prática sócio-histórica acumulada por ela, mais cresce o papel específico da educação e mais complexa é a sua tarefa. Razão por que toda etapa nova no desenvolvimento da humanidade, bem como dos diferentes povos, apela forçosamente para uma nova etapa no desenvolvimento da educação: o tempo que a sociedade consagra à educação das gerações aumenta; criam-se estabelecimentos de ensino, a instrução toma formas especializadas, diferencia-se o trabalho do educador do professor; os programas de estudo enriquecem-se, os métodos pedagógicos aperfeiçoam-se, desenvolve-se a ciência pedagógica [...] (Leontiev, 2004, p. 291).

Salientamos que não é qualquer ação que o homem realiza que pode ser

denominada de atividade, pois a atividade é sempre movida por uma intencionalidade e almeja responder a uma necessidade. Para que essa necessidade possa ser realizada, ela precisa encontrar um objeto que a satisfaça. Dessa forma, a primeira condição de toda atividade é que ela encontre a sua determinação no objeto, para, então, o objeto tornar-se motivo da atividade (Leontiev, 2004).

Em *A ideologia alemã*, Marx e Engels (2007) destacam que a produção da vida material é uma premissa basilar de toda a história. O trabalho é essencial, apreendido em sua generalidade e em qualquer forma de organização social (Masson, 2016). Os autores abordam que

a primeira premissa de toda a existência humana, e portanto também de toda a história, é a premissa de que os homens, para 'fazer história', se achem em condições de poder viver. Para viver, todavia, fazem falta antes de tudo comida, bebida, moradia, vestimenta e algumas coisas mais. O primeiro ato histórico é, pois, a geração dos meios para a satisfação dessas necessidades, a produção da vida material em si, e isso é, sem dúvida, um ato histórico, uma condição fundamental de toda história, que tanto hoje como há milênios, tem de ser cumprida todos os dias e todas as horas, simplesmente para assegurar a vida dos homens (Marx e Engels, 2007, p. 50).

O homem dominou a natureza, aprende por observação, com um mediador, por ensaio e erro, o que gera conhecimento para a nação futura e marcas na história ao repassar os usos dos tesouros da cultura de geração em geração. Marx (2013) explica que o trabalho é uma

atividade orientada a um fim – a produção de valores de uso –, apropriação do elemento natural para a satisfação de necessidades humanas, condição universal do metabolismo entre homem e natureza, perpétua condição natural da vida humana e, por conseguinte, independente de qualquer forma particular dessa vida, ou melhor, comum a todas as suas formas sociais (Marx, 2013, p. 335).

Observamos que a atividade humana é uma atividade orientada a um fim, na qual sempre é determinada pela conjuntura em que o sujeito vive, de forma que, para que a atividade se concretize, é indispensável que o homem se aproprie de conhecimentos de sua geração passada e do que outros homens já criaram, pois “ao objetivar-se cria sempre novas necessidades

e, conseqüentemente, novos instrumentos, novas técnicas e, de igual modo, novos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos. Cria, assim, a cultura” (Oliveira, 2006, p. 8). Na obra *O Capital*, concluída em 1866, em Hamburgo-Alemanha, Marx (2013) explicita que:

O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se defronta com a matéria natural como uma potência natural [*Naturmacht*]. [...] Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. [...] Pressupomos o trabalho numa forma em que ele diz respeito unicamente ao homem. [...] No final do processo do trabalho, chega-se a um resultado que já estava presente na representação do trabalhador no início do processo, portanto, um resultado que já existia idealmente (Marx, 2013, p. 255).

Constatamos que Marx destaca aspectos intrínsecos que caracterizam o trabalho: 1) vinculação entre homem e natureza; 2) transmutação da natureza objetiva e subjetiva; 3) ação exercida tão somente pelo homem; 4) atividade orientada para um fim; 5) prévia-ideação do resultado. Essa análise geral realizada por Marx (2010; 2013) tinha o objetivo de compreender como ocorria a produção do capital na sociedade capitalista. O problema se encontrava em desvelar como se estrutura, desenvolve-se e entra em crise a organização social burguesa, o que fez com que Marx analisasse o trabalho na sua forma histórica capitalista (Masson, 2016).

O trabalho marca relações de poder, gera violência⁷ ou meios necessários para utilizá-la como forma de exploração da natureza e de opressão dos mais fracos. A noção de trabalho é tão forte entre nós que perpassa para outras esferas; a saúde é ligada ao trabalho, pois o sujeito só é considerado saudável quando pode voltar a trabalhar, não quando é capaz de passear, dançar, visitar familiares. O propósito do trabalho é que não nos deixemos morrer. Somos seres de carência, de necessidade; ou construímos o nosso mundo ou não há como

⁷ Situações em que o trabalhador é ameaçado, abusado ou atacado em relação ao seu processo de trabalho, até mesmo durante o trajeto para o local de trabalho. Essas situações podem ser consideradas violência física ou psicológica. O uso de força física pode causar danos físicos, sexuais ou psicológicos, ou uso intencional do poder, que pode causar danos ao desenvolvimento físico, mental, espiritual, moral ou social. Os quatro subtipos de assédio são agressão verbal, assédio sexual, assédio moral e discriminação racial (Oit *et al.*, 2002).

existir.

É pelo trabalho que a natureza é transformada mediante o esforço coletivo para arar a terra, colher seus frutos, domesticar animais, modificar paisagens e construir cidades. E não só: pelo trabalho surgem instituições como a família, o Estado, a escola; obras de pensamento como o mito, a ciência, a arte, a filosofia [...] O homem se faz pelo trabalho, porque ao mesmo tempo que produz coisas, torna-se humano, constrói sua própria subjetividade. [...] o trabalho liberta, ao viabilizar projetos e concretizar sonhos. [...] nem sempre, porém prevalece essa concepção positiva, sobretudo quando as pessoas são obrigadas a viver do trabalho alienado, que resulta de relações de exploração (Aranha e Martins, 2004, p. 67).

De modo que, quando a educação não ocorre de maneira alienada, opera por meio de uma interpretação histórica que demanda reconhecimento da categoria da classe trabalhadora como a basilar agenciadora das transformações sociais no mundo moderno em prol da emancipação dos mais fracos. Em vista disso, o método marxista postula a caracterização das contradições sociais existentes no processo dialético da história entre capitalistas e trabalhadores, enquanto opressores e oprimidos (Alexandre, 2009).

Mediante ao exposto marxista, o ponto importante para a educação está na compreensão de que o trabalho é uma categoria central da condição humana. Trata-se da compreensão acerca de um desenvolvimento civilizacional transformando a natureza, a qual está representada, na cultura moderna, pelos valores da ideologia e do fetichismo da mercadoria. O processo educacional marxista tem o princípio de apontar as contradições sociais, em especial denunciar a opressão e a violência como elementos inerentes às relações de produção. As contradições históricas e sociais permitem, antes de determinar qualquer explicação científica, apontar para inúmeras particularidades e detalhes do processo histórico, como as condições de classe em cada país, as formas de opressão, os variados tipos de violência nas relações de produção, os processos de alienação, o poder das ideologias (Alexandre, 2009).

2.2 ÂMBITO PSICOLÓGICO DE ATIVIDADE

A filosofia de Marx e Engels constatou como agentes do desenvolvimento histórico as condições materiais de existência e não mais as ideias, como exposto a princípio por Hegel. Os preceitos de Marx e Engels (2007; 2021) serviram de base para estudos dos fenômenos psicológicos.

Figura 1 - Lev Semionovitch Vigotski



Fonte: Imagem de Vigotski extraída do site: <https://pt.erch2014.com/obschestvo/71785-lev-vygotskiy-biografiya-foto-i-tvorchestvo.html>

Lev Semionovitch Vigotski⁸ (nascimento: 17 de novembro de 1896, Orsha, Bielo-Rússia – falecimento: 11 de junho de 1934, Moscou, Rússia), vivia na Rússia e detinha uma vasta formação intelectual, tornando-se um pensador marxista, transparecendo, em suas pesquisas, o quanto havia se identificado com as ideias de Marx. Com cerne teórico marxista, Vigotski construiu a sua psicologia (Santa; Baroni, 2014).

A construção da psicologia marxista era vista por Vigotski não como o surgimento de mais uma entre as correntes da psicologia, mas sim como o processo de construção de uma psicologia verdadeiramente científica. Essa psicologia científica não seria, entretanto, construída através da justaposição de citações extraídas dos clássicos do marxismo a dados de pesquisas empíricas realizadas por meio de métodos fundamentados em pressupostos filosóficos contraditórios ao marxismo. Vigotski entendia ser necessária uma teoria que

⁸ São utilizadas outras possíveis grafias (Vygotsky, Vygotskiou, Vygotskij). Nesta pesquisa, optamos por padronizar o uso de Vigotski, exceto em caso de citação direta.

realizasse a mediação entre o materialismo dialético, enquanto filosofia de máximo grau de abrangência e universalidade, e os estudos sobre os fenômenos psíquicos concretos. [...] Por essa razão Vigotski afirmou ser necessária uma teoria que desempenhasse para a psicologia o mesmo papel que a obra O capital de Karl Marx desempenha para a análise do capitalismo (Duarte, 2000, p. 80).

A primeira tentativa de realizar uma Revolução Socialista na Rússia ocorreu em 1905, porém obteve um fracasso, o que foi visto pelos seus líderes como um ensaio para uma nova tentativa em 1917, que termina com a instalação do poder dos Sovietes na Rússia. Este processo revolucionário, iniciado na capital, Petrogrado, é desencadeado pelo povo em estado de miséria e fome. Mas, além desses fatores, na Rússia do final do século XIX, constituía-se uma intelectualidade repleta das ideias revolucionárias de Marx, visto que suas obras começaram a entrar na Rússia muito antes da Revolução de 1917 (Prestes, 2010).

O processo revolucionário de 1917 atingiu não só a Rússia, mas também repúblicas e regiões vizinhas. Sob o domínio dos Sovietes, o primeiro país socialista estava diante de muitos desafios políticos, econômicos, culturais e sociais. A educação, neste momento, era uma prioridade, sendo que o objetivo era deixar de ser um privilégio de poucos para se transformar em um dos direitos de qualquer cidadão, criando-se, para isso, um novo sistema de instrução (Prestes, 2010).

Em comparação com os países da Europa, a Rússia era atrasada, com uma indústria débil (Konder, 2000), arrasada pelas guerras (mundial e civil), com 90% da população analfabeta e proletariado pequeno, com milhões de crianças órfãs perambulando pelas ruas. Cientistas, pesquisadores e especialistas estavam diante de uma situação que demandava trabalho, estudo e dedicação, então alguns desses pesquisadores decidiram permanecer no país e colaborar com o novo regime, enquanto outros decidiram pela imigração. Aos cientistas que ficaram, a Rússia socialista apresentou a tarefa de criar os fundamentos da psicologia e da pedagogia soviéticas, que tinham por objetivo a formação do homem novo, o que criava a demanda de novos modos de pensar a ciência, baseada nos princípios humanistas, e precisava da colaboração de todos os que acreditavam na transformação do país (Prestes, 2010).

Dessa maneira, em 1922, Vigotski publicou um estudo sobre os métodos

de ensino da literatura nas escolas secundárias, demonstrando grande interesse pela psicologia acadêmica a partir de trabalhos envolvendo problemas de crianças com defeitos congênitos (Coelho; Pisoni, 2012). Mais tarde, a partir de 1924, Lev Semionovich Vigotski (1896-1934), junto a Alexander Romanovich Luria (1902-1977) e com Alexei Nikolaievich Leontiev (1903 - 1979) fundaram um grupo de intelectuais (*Troika*⁹) envolvido com a criação de uma nova psicologia que, anos depois, deu origem à chamada psicologia histórico-cultural.

Vigotski, Luria e Leontiev trabalharam juntos no mesmo laboratório de 1924 a 1930, pois, no final da década de 1920 e início dos anos 1930, houve momentos de tensão com a ascensão de Stalin ao poder. O medo os cercava com a possibilidade de serem presos e executados ou enviados para campos de trabalhos forçados, pois criticavam a nova sociedade em construção. Nas principais instituições acadêmicas, também havia sido inaugurada a época de “caça às bruxas”. Por volta de 1929, a situação de muitos professores e estudiosos começou a ficar complicada e alguns foram impedidos de continuarem a desenvolver suas pesquisas e de lecionar. O grupo coordenado por Vigotski teve que se separar, pois muitas instituições onde lecionavam e desenvolviam suas pesquisas foram fechadas. Vigotski continuou seus estudos em Moscou e, frequentemente, viajava para Kharkov, onde Leontiev foi admitido como diretor do departamento de psicologia experimental, em 15 de outubro de 1931 e Leningrado, onde Luria se encontrava.

O Materialismo Histórico-Dialético representou, para Vigotski, uma importante ferramenta na tarefa de instalar um modelo científico de estudo dos fenômenos psíquicos. A correlação entre o marxismo e as perspectivas advindas da Teoria Histórico-Cultural pode ser comprovada por meio da discussão em relação ao conceito de trabalho, tratado por Marx e Engels e que foi restabelecido por Vigotski a partir da ideia de mediação (Santa; Baroni, 2014).

Vigotski prosseguiu essa noção de mediação ao uso de signos criados pelas sociedades, agindo como transformadores da realidade sociocultural. O repasse da cultura, tanto no uso das ferramentas materiais, quanto aos

⁹ *Troika* (Grupo de três), dedicaram-se, ao longo dos anos, estudar o processo de desenvolvimento do psiquismo, da personalidade humana, dos problemas da defectologia, do processo de escolarização, da neurociência, entre outros. Concordamos com Shuare (2017) sobre a existência da *Troika*, composto por Vigotski (Vygotski ou Vygotsky), Leontiev (*Leontyev*) e Luria.

elementos linguísticos e estético-culturais, representa o fator categórico no desenvolvimento humano, de onde pode-se deduzir a magnitude do problema educacional para a compreensão do pensamento vigotskiano (Santa; Baroni, 2014).

Vigotski realizou seus estudos universitários em direito, filosofia e história e forjou, ao lado dos psicólogos russos Luria e Leontiev, uma das mais fecundas e paradigmáticas teorias psicológicas. Vigotski dedicou-se ao estudo dos distúrbios de aprendizagem e de linguagem, das deficiências congênitas e adquiridas; posteriormente, graduou-se em Medicina e fundou o laboratório de psicologia da Escola de Professores de Gornostayev¹⁰ (Oliveira, 1993).

Objetivou a análise dos processos de transformação do desenvolvimento humano nas suas dimensões filogenética, ontogenética e histórico-cultural. Estabeleceu, com base em Marx, o homem como ser histórico, sujeito ativo na construção de si mesmo e da própria história, negando o dogma stalinista do homem enquanto produto das circunstâncias (Santa; Baroni, 2014).

“Vigotski entendia ser necessária uma teoria que realizasse a mediação entre o materialismo dialético, enquanto filosofia de máximo grau de abrangência e universalidade, e os estudos sobre os fenômenos psíquicos concretos” (Duarte, 2000, p. 80). Dessa forma, Vigotski almejou identificar as oscilações qualitativas do comportamento no decorrer do desenvolvimento orgânico e a relação que ele dispõe com o contexto social, tendo suas atenções voltadas para o estudo das funções psicológicas superiores, típicas da espécie humana (Santa; Baroni, 2014). Essas oscilações qualitativas do comportamento se tratam das mudanças vivenciadas em cada período do desenvolvimento do indivíduo (primeira infância, infância, adolescente e adulto) aliadas ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores que, ao longo do tempo, vão se desenvolvendo por meio da interação social e da mediação cultural.

¹⁰ “Local em que Vigotski propôs a organização de uma seção experimental de Psicologia, em 3 de maio de 1923. Como é possível apreender do material apresentado por Vygodskaja e Lifanova (1999, p. 36), ele definiu os seus objetivos e esboçou as medidas necessárias para a sua organização. No item em que defendia as tarefas e natureza da Seção, destaca-se a intenção que tinha de construir um laboratório para iniciação em pesquisas científicas sobre problemas práticos da Pedagogia experimental, com destaque para um departamento de investigação da criança anormal. Luria (1992, p. 44) considera que o interesse de Vigotski pela psicologia acadêmica, apresentado de modo profundo anos mais tarde, advinha de seu trabalho nessa escola, haja vista que ela o colocara em contato com crianças que sofriam de defeitos congênitos e também com a necessidade de ajudar estas crianças a realizarem suas potencialidades individuais” (Andrada, 2006, p. 42).

2.2.1 TEORIA VIGOSTKIANA

Ao leitor que deseja desbravar os campos da teoria vigotskiana e tem neste momento seu primeiro contato com Vigotski, ilustramos que a teoria “constituiu-se como uma vertente da psicologia que se desenvolvia na União Soviética, nas décadas iniciais do século XX” (Mello, 2004, p. 135). Podemos salientar que a Teoria Histórico-Cultural parte do pressuposto de que, na presença de condições adequadas de vida e de educação, as crianças desenvolvem, desde os primeiros anos de vida, distintas atividades práticas e intelectuais e iniciam a formação de ideias, sentimentos e hábitos morais, traços de personalidades (Mello, 2004). O papel do educador, nesta perspectiva, é o de mediador, isto é, despertar nos alunos a necessidade de apropriação de novos conhecimentos, além de mediar os conteúdos já elaborados pelos homens e os alunos, propiciando a formação e a transformações das funções psicológicas superiores¹¹ por meio de aquisições dos conhecimentos.

Vigotski retomou os estudos de Marx, realizados no século XIX, os quais apontavam que

os homens não são dotados de muita ou pouca inteligência, solidários ou egoístas, plenos ou vazios de aptidões para poesia, para música, para ciência devido a uma vontade divina. Da mesma forma que os homens não são ricos ou pobres por uma decisão divina, mas devido ao lugar que ocupam nas relações sociais - que, diga-se de passagem, foram criadas pelos homens ao longo da história —, também não tem mais ou menos capacidades, mais ou menos habilidades, mais ou menos aptidões para as artes, para filosofia e para ciência por um dom divino, mas devido às suas condições materiais de vida e de educação, que são condicionadas pelo lugar que ocupam nas relações sociais (Mello, 2004, p. 135).

O homem é um ser social. Essa afirmação supera a concepção de que a

¹¹ “As concepções de Vigotsky sobre o funcionamento do cérebro humano fundamentam-se em sua idéia [sic] de que as funções psicológicas superiores são constituídas ao longo da história social do homem. Na sua relação com o mundo, mediada pelos instrumentos e símbolos desenvolvidos culturalmente, o ser humano cria as formas de ação que o distingue de outros animais” (Oliveira, 1993, p. 24).

“As funções psicológicas superiores, como a capacidade de solucionar problemas, o armazenamento e uso adequado da memória, a formação de novos conceitos e a vontade, aparecem inicialmente no social após surge no plano psicológico, ou seja, no próprio indivíduo (Stadler *et al.*, 2004)”.

criança traz, desde o nascimento, aptidões e capacidades — que mais além apresentará na vida adulta. O ser humano aprende a ser humano com as outras pessoas — com as gerações adultas e com as crianças mais velhas —, com as situações que vivencia, no momento histórico em que vive e com a cultura a que tem acesso. Apropria-se daquelas qualidades humanas disponíveis e necessárias para viver em sua época (Mello, 2004).

Vigotski ressalta a importância da interação entre o ser em desenvolvimento, isto é, o ser menos desenvolvido, e o ser adulto, o ser mais desenvolvido. Afirma o psicólogo soviético que essa interação não é necessária para o desenvolvimento do embrião humano, mas ela é fundamental para o desenvolvimento cultural do indivíduo humano (Duarte, 2000, p. 84).

Mediante o exposto, há a necessidade de estudar essa sociedade capitalista que tem atribuição fundamental na construção da educação e que propaga uma visão segmentada do ser humano, reportando a um aspecto do método dialético de Marx, adotado por Vigotski, o qual sintetiza a metáfora de Marx “a anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco” (Duarte, 2000, p. 84), ou seja, é necessário analisar o presente, partindo da fase mais desenvolvida, para então compreender o passado, tornando-se, assim, ponto de partida para outros conhecimentos. Dado este fato, utilizamos como base teórica o Materialismo Histórico-Dialético que proporciona essa visão da totalidade.

Nota-se, aqui, uma das teses principais de Vigotski: o processo de desenvolvimento resulta do processo de aprendizagem, ou seja, é um processo socialmente mediado. Esse processo de apropriação é sempre um processo de educação. É ele que garante a transmissão do desenvolvimento histórico da humanidade para as gerações seguintes e possibilita a história (Mello, 2004).

Na ausência da relação com a cultura, o desenvolvimento tipicamente humano não ocorrerá. Isso significa que a aprendizagem antecede, possibilita e impulsiona o desenvolvimento. Para avaliar esse desenvolvimento, utilizava-se apenas aquilo que a criança era capaz de fazer de forma independente, ou seja, sem a ajuda de outro (Mello, 2004, p. 142-143).

Vigotski denominou esse nível de zona de desenvolvimento real, o saber

atual, sendo que o nível de desenvolvimento psíquico já alcançado pela criança possibilita que ela solucione os problemas de forma independente. A zona de desenvolvimento iminente¹² é uma representação que serve para explicar como ocorre a aprendizagem, na qual acontece a mediação com auxílio do professor ou alguém mais experiente, cumprindo o papel da distância entre o nível real e nível potencial da criança (Magalhães, 2007).

[...] a interação entre a criança, enquanto ser em desenvolvimento, e o adulto, enquanto ser desenvolvido, é a principal fonte impulsionadora do desenvolvimento cultural da criança, que Vigotski diferenciava do desenvolvimento orgânico. Para a psicologia e para a educação, a análise do desenvolvimento da criança precisa, portanto, partir do mais desenvolvido para o menos desenvolvido. Poderíamos afirmar que o adulto desenvolvido é a chave para a compreensão do desenvolvimento infantil. Mas também não podemos esquecer que esse desenvolvimento infantil se dá pela interação com o adulto já desenvolvido. Isso diferencia a ontogênese da filogênese, pois o desenvolvimento histórico do gênero humano partiu de si mesmo e não da interação com uma forma mais evoluída de ser. Já no caso do desenvolvimento cultural da criança, existe uma forma mais evoluída de ser que produz o desenvolvimento da forma menos evoluída [...] (Duarte, 2000, p. 106-107).

A zona de desenvolvimento potencial, saber a ser alcançado, refere-se à etapa em que a criança está pronta para a compreensão de problemas mais complexos, mas ainda necessitando da ajuda de um mediador (Stadler *et al.*, 2004). “O processo de aprendizagem é sempre colaborativo [...]. É ativo do ponto de vista do sujeito que aprende: para se apropriar de um objeto [...] (Mello, 2004, p. 145).” Esse movimento não se finaliza, pois, ao chegar na zona de desenvolvimento potencial, o indivíduo irá se deparar com um novo saber a ser adquirido, produzindo novos saltos qualitativos. Por conseguinte, Vigotski afirma que “aquilo que é zona de desenvolvimento iminente [sic] hoje será o nível de desenvolvimento real amanhã – ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã” (Vigotsky, 1984, p. 98).

¹² O termo “zona de desenvolvimento iminente” está embasado na definição de Zoia Prestes (2010), em que a autora aborda que essa denominação traduz com mais precisão as ideias de **proximidade** e possibilidade do que as outras conceituações, como “proximal”.

No intuito de compreender o desenvolvimento humano, suas etapas, para além das pesquisas naturalistas, nos amparamos em três autores clássicos: Vigotski (1996), Leontiev (2004) e Elkonin (1987), que trazem ênfases diferenciadas para pensar a periodização. Esses autores abordam a formação da humanidade elencados ao desenvolvimento evolutivo, biológico, social, cultural e histórico com papel central nessa formação humana.

Dessa forma, apresentaremos cada autor e, respectivamente, a periodização por ele proposta. Ainda nesta seção, apresentaremos a periodização do desenvolvimento humano de Vigotski, seguindo uma linha temporal, após daremos continuidade com a periodização do desenvolvimento humano de Leontiev e, na próxima seção, adentraremos à periodização do desenvolvimento psíquico de Elkonin. Lembrando que a periodização apresentada por Leontiev e Elkonin são uma continuidade dos estudos de Vigotski (1996), que se preocupou com a elevação do nível de desenvolvimento psíquico. Leontiev e Elkonin abordaram a influência da atividade social no desenvolvimento, tendo por base as categorias de atividade dominante.

2.2.2 PERIODIZAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO HUMANO: DISCUSSÕES TEÓRICAS DE VIGOTSKI

Adentramos no tema da periodização do desenvolvimento humano com discussões teóricas que não desconsideram a “sociedade produtora de mercadorias, reconhecendo o antagonismo de classes e as tensões entre os processos de humanização e alienação” (Martins; Abrantes; Facci, 2017, p. 2), que se estabelecem de distintas formas no decorrer da existência humana.

Periodização, para a Psicologia Histórico Cultural, é o movimento dos períodos pelos quais os seres humanos vivenciam suas relações com o meio e com as outras pessoas ao longo da vida e está diretamente atrelado às condições concretas da organização social, ou seja, está atrelado à atividade humana [...] (Zanelato; Urt, 2019, p. 33).

Realizar essa análise da periodização centrada na atividade nos dá condições pensarmos que, em todo processo de formação, “o indivíduo desempenha papel ativo valendo-se de circunstâncias históricas e sociais que

determinam o conteúdo e a forma das relações que integra” (Martins; Abrantes; Facci, 2017, p. 2).

Durante o desenvolvimento humano, o indivíduo participará de variadas atividades que (considerar o psiquismo em seu movimento) possibilitarão “maior avanço do psiquismo no sentido da interpretação do real, exercendo dominância em relação às demais atividades [...]” (Martins; Abrantes; Facci, 2017, p. 2).

Ao observarmos crianças com idades distintas em um mesmo ambiente, percebemos que cada idade, dependendo das condições de vida de cada indivíduo, se distingue por uma sensibilidade seletiva frente a diferentes tipos de estímulos, objetos, brinquedos e brincadeiras. Vigotski (1996) define o desenvolvimento humano em quatro períodos. Primeira infância, a qual integra-se o primeiro ano: dois meses - um ano e primeira infância: um ano - três anos; Infância, na qual consiste em idade pré-escolar: três - sete anos e idade escolar: oito - doze anos; Adolescência, definida por puberdade/adolescência: catorze – dezoito anos; Idade vida adulta, aparece como idade não especificada, delimitado pelo período de crises – desenvolvimento de novas formações psíquicas. Podemos observar esses períodos no quadro a seguir:

Quadro 4 - Sistema de Periodização de Vigotski – (Obras escogidas IV, 1996, p. 261)

| Sistema de Periodização de Vigotski | | |
|--|----------------------|-----------------------------|
| (Tomo IV) | | |
| Período | Etapas | |
| Primeira Infância | Crise pós-natal | |
| | Primeiro ano | dois meses - um ano |
| | Crise de um ano | |
| | Primeira Infância | um ano - três anos |
| Infância | Crise dos três anos | |
| | Idade pré-escolar | três anos - sete anos |
| | Crise dos sete anos | |
| Adolescência | Idade escolar | oito anos - doze anos |
| | Crise dos treze anos | |
| | Puberdade | catorze anos – dezoito anos |
| Crise dos dezessete anos | | |

| | | |
|--------|-------------------|------------------|
| Adulto | Idade vida adulta | Não especificada |
|--------|-------------------|------------------|

Fonte: Vygotski (1996). Org. e trad.: Elaboração própria.

Inicialmente, Vygotski (1996) apresenta, dentro do período **Primeira Infância**, a etapa de *crise pós-natal* (período de passividade), etapa crítica de transição do desenvolvimento intra para extra-uterino. Vygotski denomina de vida psíquica individual a nova formação central e básica desse período, os quais incluem processos básicos vitais que possuem relação com os estados psíquicos: instintos, atrações e afetos. Podemos identificar tais processos pelas expressões faciais do bebê, pelo choro etc., que são as emoções presentes no recém-nascido, que são fundamentais para o seu desenvolvimento. A vida psíquica individual do recém-nascido fundamenta-se quando há a separação do bebê do organismo da progenitora, convertendo sua existência em individual, caracterizada também pela fusão de sensação e afeto.

No momento do parto, a criança se separa fisicamente de sua mãe, porém, devido a uma série de circunstâncias, neste momento não se produz ainda a separação biológica dela. Durante muito tempo, a criança segue sendo um ser biologicamente dependente em suas principais funções vitais. [...] intermédio entre o feto (placenta) e a infância posterior (berço), assim também sua comunicação é, em parte, uma continuação física direta do bebê e a mãe, ele segue se alimentando dela (Vygotski, 1996, p. 275, tradução nossa¹³).

O período de passividade do bebê tem duração de quarenta e cinco dias (aproximadamente) e é neste momento que surge a formação da atividade nervosa superior, aliada à maturação cortical, encerrando o período pós-natal. Nesse momento, a passividade do bebê converte-se em interesse, que é expresso por novas manifestações da atividade receptora, atenção, estímulos sensoriais, sonoros, reação a outra pessoa. O período marca o desenvolvimento das sensações, atividade sensório-motora.

¹³ "En el momento del parto, el niño se separa físicamente de la madre, pero, debido a una serie de circunstancias, en este momento no se produce todavía su apartamiento biológico de ella. Durante mucho tiempo, el niño sigue siendo un ser biológicamente dependiente en sus principales funciones vitales. [...] intermedio entre el medio del feto (placenta) y el medio de la infancia posterior (cuna), así también su comunicación es, en parte, una continuación del vínculo entre el feto y la embarazada. Aunque ya no existe la conexión física directa entre el niño y la madre, él sigue alimentándose de ella" (Vygotski, 1996, p. 275).

Ao final do primeiro mês e início do terceiro, inicia-se a etapa denominada por Vigotski (1996) de *Primeiro ano* (dois meses - um ano). Nesta etapa, é possível identificar uma transformação no estado psíquico e social da criança em decorrência de mudanças no sono e alimentação. As primeiras reações surgem como sorriso, ao ouvir a voz humana ou choro, ao ouvir outra criança chorar (Pasqualini, 2009). Nesta etapa, a situação social do bebê¹⁴ entra em contradição. Se, por um lado, ela tem os adultos mantendo sua máxima sociabilidade e dependência, a realidade à sua volta é toda mediada; por outro lado, ela possui as mínimas possibilidades de comunicação.

Portanto, a relação do bebê com a realidade circundante é social desde o princípio. Desde esse ponto de vista, podemos definir o bebê como um ser maximamente social. Toda relação da criança com o mundo exterior, incluso a mais simples, é a relação refratada por meio da relação com outra pessoa. A vida do bebê está organizada de tal modo que em todas as situações se faz presente de maneira visível ou invisível outra pessoa (Vygotski, 1996, p. 285, tradução nossa¹⁵).

É nesta etapa que o mundo exterior surge para a criança, pois, antes, no pós-natal, ela não é capaz de diferenciar-se do mundo exterior. Para Vigotski, o afeto é o processo central responsável pela unidade entre as funções sensoriais motoras que caracteriza esse período. Torna-se possível identificar três períodos neste primeiro ano: “[...] períodos de passividade, de interesse receptivo e de interesse ativo. Tais períodos marcam a passagem gradual da passividade à atividade” (Pasqualini, 2009, p. 36).

Entre as novas formas de comportamento se observam os primeiros movimentos precisos defensivos, uma preensão mais firme, os primeiros rompantes de alegria, gritos causados por algum movimento desafortunado, talvez os primeiros desejos,

¹⁴ Para Davidov (1988), o conceito de atividade principal adotado por Leontiev é equivalente ao conceito de situação social de desenvolvimento de Vigotski. A situação social refere-se à relação que se estabelece entre a criança e o meio que a rodeia, única em cada período de desenvolvimento. Existem outros dois termos que também remetem à mesma atividade. Além de principal, podemos denominar de atividade dominante ou atividade guia.

¹⁵ “Por tanto, la relación del niño con la realidad circundante es social desde el principio. Desde ese punto de vista podemos definir al bebé como un ser maximalmente social. Toda relación del niño con el mundo exterior, incluso la más simple, es la relación refractada a través de la relación con otra persona. La vida del bebé está organizada de tal modo que en todas las situaciones se halla presente de manera visible o invisible otra persona” (Vygotski, 1996, p. 285).

tentativas experimentais, reações sociais ao ver crianças da mesma idade, busca de brinquedos perdidos. Todas essas formas de comportamento novo demonstram uma atividade que ultrapassa os limites da resposta ao estímulo, uma busca ativa de estímulos, de ocupações que se manifestam no aumento simultâneo de reações espontâneas ao longo do dia (Vygotski, 1996, p. 287, tradução nossa¹⁶).

A *crise de um ano* é marcada pela primeira utilização de instrumento e o uso de palavras para expressar desejos, marcada também pelo início e fim do que se denomina linguagem autônoma infantil. Esta linguagem se difere da linguagem do adulto em aspectos articulatório, significado, coesão e fonética, pois as crianças utilizam uma única palavra para se referir a um conjunto de objetos que os adultos nomeiam com palavras diferentes. Em seu experimento, Vigotski (1996) identifica que uma criança pode utilizar a mesma palavra para onze objetos diferentes sem relação direta entre si. Nesse sentido a comunicação com as crianças por meio dessas palavras só será possível quando utilizadas em situações concretas, pois o significado é situacional e tem a função de indicar e denominar, porém não tem função significadora (Pasqualini, 2009).

Quando se forma, na criança, a linguagem autêntica, desaparece a linguagem autônoma, encerrando o período crítico e iniciando-se a etapa da Primeira infância (um ano - três anos). Para Vigotski (1996), surge, nesta etapa, dois fatos: a percepção generalizada dos objetos e o desenvolvimento da linguagem. Com o desenvolvimento da linguagem, modifica-se a estrutura da percepção: a percepção sem palavras vai dando lugar para a percepção verbal, agora com sentido, transformando-se em percepção generalizada.

Com o surgimento das generalizações no campo da linguagem, a criança passa a perceber os objetos no interior de um todo que possui, para além de suas propriedades físicas, um determinado social. Sendo a percepção a função básica dessa idade, ela se encontra [...] em condições sumamente propícias para o seu desenvolvimento [...] a nova formação central dessa idade é o surgimento da consciência [...] (Pasqualini, 2009, p. 37).

¹⁶ “Entre las nuevas formas de comportamiento se observan en ese período los primeros movimientos precisos defensivos, un asiamento más firme, los primeros arrebatos de alegría, gritos a causa de algún movimiento desafortunado, tal vez los primeros deseos, intento experimentales, reacciones sociales al ver niños de su misma edad, búsqueda de juguetes perdidos. Todas esas formas de comportamiento nuevo demuestran una actividad que sobrepasa los límites de la respuesta al estímulo, una búsqueda activa de estímulos, de ocupaciones que se manifiestan en el incremento simultáneo de reacciones espontáneas a lo largo del día” (Vygotski, 1996, p. 287).

Vigotski (1996) afirma que o homem atua conscientemente, ou seja, suas ações são repletas de sentido. Neste período, é possível identificar na conduta da criança a compreensão verbal dos objetos e de sua própria conduta.

A próxima etapa Vigotski (1996) denomina de *crise dos três anos*. O autor esclarece que esta etapa se caracteriza pelo a) negativismo; b) teimosia; c) rebeldia e d) insubordinação. No negativismo, a criança tem a conduta de se opor a tudo o que é proposto pelos adultos, sendo necessário ressaltar que não se trata de uma negação ao conteúdo sugerido, mas só pelo fato de um adulto ter sugerido. Exemplo: A mãe sugere que a criança coloque o sapato. A criança se nega a atender o pedido. A negação é para a ação que o adulto propôs. Mas, logo em seguida, ela pode realizar a ação sem quem a mãe esteja “olhando” ou fingindo estar desatenta para o ato da criança. A teimosia se caracteriza pela atitude da criança de ser atendida em suas exigências; uma tendência voltada a si mesma e não ao adulto. A rebeldia é o protesto generalizado, dirigido às normas, regras impostas à criança. A insubordinação refere-se ao fato de a criança ser independente e querer realizar cada tarefa por si mesma (Pasqualini, 2009). Essa crise pode ser denominada popularmente como “birra”, o que gera sentimento de tristeza, revolta na criança por não ter sido atendida em algo que ela exigiu ao adulto.

Vigotski (1996) também descreve outros sintomas secundários, sendo esses: protesto violento, despotismo e ciúmes. Sintomas que, para o autor, “giram em torno do ‘eu’ e das pessoas que o rodeiam (1996, p. 373)”. Caso haja um desconhecimento dessa crise, os pais e professores podem conduzi-la com atitudes errôneas que, ao invés de promover o desenvolvimento infantil, no que tange ao fortalecimento de sua independência e autonomia, Vigotski aponta que poderá acarretar “*condições da crise dos três anos*”.

Entrando no período da **Infância**, temos a etapa da *idade pré-escolar*¹⁷ (três anos - sete anos). Nesta etapa, surgem necessidades que são muito importantes para todo o desenvolvimento da criança e que se expressam espontaneamente no brincar. Uma criança em idade pré-escolar tende a

¹⁷ Esse trecho referente ao período da Infância: Idade Pré-escolar e Idade escolar está embasado na obra *Play and its role in the mental development of the child* – Lev Vygotsky – publicado pela primeira vez em 1933, traduzido para o Inglês por by Nikolai Veresov (Australia) and Myra Barrs (United Kingdom). 2016.

satisfazer seus desejos imediatamente. O tempo de espera entre as ações é difícil para ele e é aceitável apenas dentro de alguns limites. Normalmente, o intervalo entre o motivo e sua realização é extremamente curto. Talvez, se não houvesse desenvolvimento de necessidades que não podem ser realizadas imediatamente, não haveria brincadeira. “O brincar é realmente uma característica particular da idade pré-escolar” (Vygotsky, 2016, p. 20, tradução nossa¹⁸).

Brincar é essencialmente a realização de desejos – não, porém, desejos isolados, mas afetos generalizados. Uma criança nessa idade está consciente de suas relações com os adultos e reage a elas afetivamente; ao contrário da primeira infância, ela agora generaliza essas reações afetivas (respeita a autoridade adulta em geral etc.) (Vygotsky, 2016, p. 8, tradução nossa¹⁹).

Para Vigotski (1996), a criança em período pré-escolar é espontânea porque nelas não há a dissociação suficiente de vida interior e a vida exterior, por isso, neste período, ela demonstra o que sente “sem filtros”. Observemos esta passagem:

-Filha, não tem mais espaço para guardar brinquedos. Precisamos doar o que você não usa mais.
-Claro, mamãe!
- O que você quer separar pra doar?
- As embalagens.
(Maya, 3 anos, Frases de Criança²⁰, 2021)

Nesta passagem, podemos observar o diálogo entre mãe e filha, em que elas buscam uma solução para a falta de espaço para guardar os brinquedos, e a mãe sugere a doação. A criança concorda em se desapegar, desde que seja das embalagens. A Maya pode ainda não ter essa dimensão de doar o brinquedo a outra criança e torná-la feliz com a ação. Ela mantém o apego às coisas que são dela e resolve facilmente a situação doando apenas as embalagens, sendo essa uma resposta espontânea da criança.

¹⁸ “Play is really a feature particular to the preschool” (Vygotsky, 2016, p. 20).

¹⁹ “Play is essentially wish fulfillment – not, however, isolated wishes, but generalized affects. A child at this age is conscious of his relationships with adults, and reacts to them affectively; but in contrast to early childhood, he now generalizes these affective reactions (he respects adult authority in general, etc.)” (Vygotsky, 2016, p. 8).

²⁰ Frases de Crianças é uma página no Instagram e Facebook que posta diariamente diálogos de crianças com adultos, conhecidas, popularmente, como “pérolas infantis”. A página recebe esses diálogos que são enviados e autorizados pelos pais ou responsáveis para serem postados na página. Pode-se encontrar a página como @frasesdecrianças.

Entre a idade pré-escolar e a idade escolar surge a *crise dos sete anos*. Na *crise dos sete anos*, a principal característica abordada está *na perda da espontaneidade infantil*.

Estávamos na estrada viajando quando a Ester comentou:

- Olha, pai, uma montanha! O que será que tem do outro lado?

Antes de eu responder qualquer coisa, ela pensou um segundo e completou:

- Já sei. Acho que tem outras pessoas perguntando a mesma coisa.

(Ester, 7 anos, Frases de Criança, 2021)

Na passagem acima, observamos o diálogo entre Ester e seu pai, no qual surge uma dúvida da criança diante da observação das montanhas na estrada. Ester levanta a questão, reflete e ela mesma apresenta uma solução, não parecendo se utilizar da fantasia para responder à questão, mas, sim, da própria vivência, tratando-se da assimilação ao contexto que está vivendo no momento.

“A perda da espontaneidade significa que incorporamos à nossa conduta o fator intelectual que se insere entre a vivência e o ato direto” (Vigotski, 1996, p. 378). A partir dessa crise, a criança começa a julgar a si mesma, o mundo à sua volta e suas vivências adquirem sentido. Tornam-se possíveis novas relações da criança consigo mesma. “Introduzindo esses momentos de crise na configuração dos períodos do desenvolvimento infantil, obtemos o esquema geral de periodização da infância em épocas, períodos e fases” (Elkonin, 2017, p. 169).

Leontiev (2010) confirma a ideia de Vigotski sobre as mudanças referentes aos saltos qualitativos que caracterizam o desenvolvimento, apontando que “Não são as crises que são inevitáveis, mas o momento crítico, a ruptura, as mudanças qualitativas no desenvolvimento” (Leontiev, 2010, p. 67).

A crise deriva de um momento crítico, período, mudança que não aconteceu no tempo adequado. “Não ocorrerão crises se o desenvolvimento psíquico da criança não tomar forma espontaneamente e, sim, se for um processo racionalmente controlado [...]” (Leontiev, 2010, p. 67).

“Na *idade escolar*, o brincar não acaba, mas tem sua própria continuação interna na instrução escolar e no trabalho (atividade obrigatória baseada em

regras)” (Vygotsky, 2016, p. 20, tradução nossa²¹). Para o escolar, o brincar passa a ser uma forma limitada de atividade, predominantemente do tipo esportiva, que cumpre um papel específico no desenvolvimento do escolar, mas carece do significado do brincar para o pré-escolar.

No período da **Adolescência**, etapa *puberdade* (catorze anos – dezoito anos), Vygotski (1996) aponta que é o período de desenvolvimento com um importante avanço no desenvolvimento intelectual, formando-se os verdadeiros conceitos. É por meio do pensamento por conceito que o jovem adquire a consciência social, o conhecimento da ciência, da arte, compreende a realidade, as pessoas ao seu redor e a si mesmo e as diversas esferas da vida cultural. Nesse período, o pensamento abstrato desenvolve-se gradativamente e o pensamento concreto torna-se parte do passado. O conteúdo do pensamento do jovem “[...] converte-se em convicção interna, em orientações dos seus interesses, em normas de conduta, em sentido ético, em seus desejos e seus propósitos” (Facci, 2004, p. 71).

Para Leontiev, a mudança da etapa da situação social de desenvolvimento/atividade principal em direção à etapa seguinte ocorre quando “surge contradição explícita entre o modo de vida da criança e suas potencialidades, [...] sua atividade é reorganizada e ela passa, assim, a um novo período no desenvolvimento de sua vida psíquica” (Leontiev, 2010, p. 66).

A personalidade da criança se modifica em sua estrutura interna como um todo e as leis que regulam esse todo determinam a dinâmica de cada uma dessas partes. [...] em cada etapa de idade encontramos sempre uma nova formação central como uma espécie de guia para todo o processo de desenvolvimento que caracteriza a reorganização de toda a personalidade da criança sobre uma nova base. [...] Chamaremos *linhas centrais de desenvolvimento* da idade dada aos processos de desenvolvimento que se relacionam de maneira mais ou menos imediata com a nova formação principal, ainda que todos os demais processos parciais, assim como as mudanças que se produzem em dita idade receberão o nome de *linhas acessórias de desenvolvimento*. E por assim se entende que os processos que são linhas principais de desenvolvimento em uma idade se convertem em linhas acessórias de desenvolvimento na idade

²¹ “At school age play does not die away, but permeates the attitude toward reality. It has its own inner continuation in school instruction and work (compulsory activity based on rules). All examinations of the essence of play have shown that in play a new relationship is created between the semantic field – that is, between situations in thought and real situations” (Vygotsky, 2016, p. 20).

seguinte e vice-versa, ou seja, as linhas acessórias de desenvolvimento de uma idade passam a ser principais em outra, já que se modifica seu significado e peso específico na estrutura geral de desenvolvimento, muda sua relação com a nova formação central. [...] (Vygotski, 1984, p. 262, grifos do autor).

Constatamos que, para Vigotski (1984), existem determinadas atividades que são centrais em uma idade, mas podem se tornar acessórias em outra. O teórico realizou estudos em torno da periodização da atividade humana com base no desenvolvimento da personalidade, identificando, nesse processo de desenvolvimento, períodos de crises. Para isso, debruçou-se sobre estudos científicos dos períodos de crises pois, até aquele momento, contava apenas com estudos empíricos que, ao fazer um levantamento, deparou-se com três peculiaridades: 1. dificuldades em definir o momento de início e de fim das crises, visto que as características são imperceptíveis; 2. crianças “difíceis de educar”, com a justificativa de que diminui o interesse nas aulas nesse período de crises; 3. índole negativa do desenvolvimento. “[...] o desenvolvimento da criança é um processo dialético onde a passagem de um estágio a outro não se realiza por via evolutiva, mas revolucionária” (Vigotski, 1984, p. 258). Para o autor, esses períodos não podem ser compreendidos como pré-definidos, mecânicos e estáticos, mas com diferentes circunstâncias, visto que possuem condições históricas e sociais individuais.

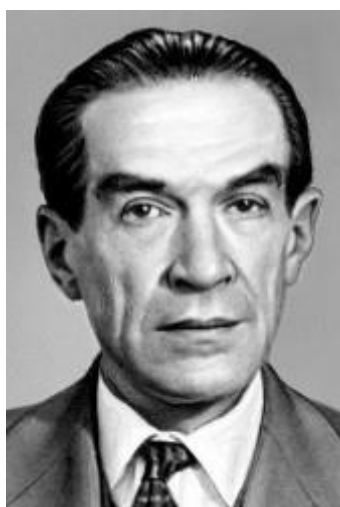
Neste Tomo IV, Vigotski faz menção aos períodos Primeira Infância, Infância, Adolescência e Vida adulta, e as etapas: *Crise pós-natal, Primeiro ano; Crise de um ano, Primeira Infância; Crise dos três anos, Idade pré-escolar; Crise dos sete anos, Idade escolar; Crise dos treze anos, Puberdade; Idade vida adulta*. Porém, não há capítulos dedicados à apresentação das etapas Idade pré-escolar; Idade escolar; Crise dos treze anos; Puberdade e Idade vida adulta.

As proposições de Vigotski sobre a periodização do desenvolvimento têm caráter declaradamente inacabado. Devido a sua morte prematura, não foi possível ao autor concluir sua teoria do desenvolvimento psíquico; contudo, suas proposições constituem um evidente esforço de construção de categorias e de uma metodologia de análise do desenvolvimento infantil na perspectiva histórico-dialética (Pasqualini, 2009, p. 38).

O que nos dá condições para se pensar que o autor estava realizando pesquisas para o desenvolvimento de novos trabalhos. Seguimos com Leontiev (1978; 2004), precursor da Teoria da Atividade, que teve seus estudos aprofundados por Elkonin (2017; 1969b).

2.3 ALEXIS NIKOLAEVICH LEONTIEV

Figura 2 - Alexis Nikolaevich Leontiev



Fonte: Imagem extraída do site: <https://citaty.info/man/aleksei-nikolaevich-leontev>

Alexis Nikolaevich Leontiev nasceu em 18 de fevereiro de 1903, na cidade de Moscou, Rússia e faleceu em 21 de janeiro de 1979 – Moscou, Rússia. Foi considerado um dos mais importantes estudiosos soviéticos a trabalhar com Vigotski e Luria, com os quais compôs a *Troika*²², equipe que inaugurou uma nova abordagem teórica na constituição dos estudos em psicologia russa. Em 1921, começou seus estudos na Faculdade de História e Filologia da Universidade Estatal Lomonosov de Moscou (MGU). A Faculdade de História e Filologia incluía, na época, um Departamento de filosofia, no qual Georgij Ivanovic Chelpanov²³ ensinava psicologia.

²² Ver mais no tópico anterior – 2.2 Âmbito psicológico de atividade.

²³ Filósofo e psicólogo russo (1862- 1936). Chelpanov publicou artigos sobre psicologia e filosofia "Problemas de percepção do espaço" (1ª parte, Kiev, 1896, dissertação de mestrado); "The Brain and Soul" (São Petersburgo, 1900); "Sobre a memória e os mnemônicos" (São Petersburgo, 1900); "O problema da percepção do espaço" (2ª parte, Kiev, 1904, dissertação de

Em 1924, Leontiev graduou-se onde depois veio a ser a Faculdade de Ciências Sociais. Deu início às suas atividades científicas em 1924 - ao término de seus estudos na área das Ciências Sociais, no Instituto de Psicologia da Universidade Estatal de Moscou (conhecido posteriormente por Instituto de Psicologia geral e Pedagógica de Academia de Ciências Pedagógicas da URSS) – como assistente e, em seguida, como colaborador científico. De 1924 a 1930, Leontiev trabalhou junto com L.S.Vigotski e Luria. Em 1931, foi indicado para uma das instituições de psicologia em Kharkov, mas continuou sua colaboração com Vigotski (Padilha; Lima Filho, 2019). Sua primeira obra com demasiada importância foi “El desarrollo de la memoria”²⁴ - 1931, produzido na Academia de Educação Comunista N.K. Krupskaja, onde atuou entre 1927 e 1931. Em 1950, Leontiev tornou-se o chefe do Departamento de psicologia na Faculdade de filosofia da Universidade Estatal de Moscou. Foi em função de seu trabalho que esse departamento se tornou uma Faculdade independente em 1966.

Entre 1931 e 1976, Leontiev dedicou-se à produção científica soviética, estabelecendo-se como fundador de uma perspectiva específica: “a Teoria da Atividade”, um marco geral de estudo de todos os processos psíquicos que sejam investigados, do plano filogenético ao social (Padilha; Lima Filho, 2019).

Leontiev continuou sendo reitor da Faculdade e chefe do Departamento de Psicologia Geral até sua morte, de um ataque do coração, em 21 de janeiro de 1979 – Moscou, Rússia.

2.3.1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Leontiev estudou a memória e a atenção deliberadas e desenvolveu sua própria Teoria da Atividade na qual é na atividade sobre os objetos e fenômenos, “[...] em sua relação com outras pessoas mais experientes que ele, que o homem se constitui como ser humano capaz de agir em seu meio em formas cada vez mais complexas de relações com ele (Clarindo, 2020, p. 10)”.

A Teoria da Atividade apresenta, como ponto de partida, o entendimento

doutorado).; na década de 1920, durante uma discussão sobre o tema da psicologia social, ele propôs dividir a ciência psicológica em psicologia social e a própria psicologia.

²⁴ “O desenvolvimento da memória” (tradução nossa).

de que os seres humanos se desenvolveram ao longo da história a partir das ascensões no processo produtivo da humanidade. Ascensões que possibilitaram à nossa espécie o desenvolvimento de capacidades que são reflexo da evolução das formas de produção, universalização desse processo e o arsenal de riquezas materiais e culturais que surgem como fontes elementares para o desenvolvimento do homem como um ser social. Para a apropriação e difusão desses conhecimentos e riquezas culturais adquiridas ao longo da história, o processo educativo é fundamental, pois a educação é um processo determinado pelas próprias necessidades produtivas do homem em cada sociedade (Clarindo, 2020).

“A atividade deve ser entendida como os processos em que os seres humanos transformam a realidade, ou, em outras palavras, é o processo de agir criativamente sobre a natureza” (Clarindo, 2020, p. 46). Marx e Engels (2007), abordam esse processo em *A Ideologia Alemã*:

Pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião ou pelo o que se queira. Mas eles mesmos começam a se distinguir dos animais tão logo começam a *produzir* seus meios de vida, passo que é condicionado por sua organização corporal. Ao produzir seus meios de vida, os homens produzem, indiretamente, sua própria vida material. O modo pelo qual os homens produzem seus meios de vida depende, antes de tudo, da própria constituição dos meios de vida já encontrados e que eles têm que reproduzir. Esse modo de produção não deve ser considerado meramente sob o aspecto de ser a reprodução da existência física dos indivíduos. Ele é, muito mais, uma forma determinada de sua atividade, uma forma determinada de exteriorizar sua vida, um determinado *modo de vida* desses indivíduos. Tal como os indivíduos exteriorizam sua vida, assim são eles. O que eles são coincide, pois, com sua produção, tanto com o que produzem como também com o *modo como* produzem. O que os indivíduos são, portanto, depende das condições materiais de sua produção (Marx; Engels, 2007, p. 87, grifos dos autores).

A partir desta leitura de Marx e Engels, constatamos que compreender a atividade humana torna-se fundamental para toda pesquisa que busca aprofundar como se desenvolvem as capacidades humanas. Esse foi o aporte para a Teoria da Atividade, em que Leontiev formulou o conceito de atividade como formação sistemática e unidade de análise para as Ciências Humanas.

A atividade humana está sempre vinculada a um motivo, deriva de um

objeto e de um motivo. Leontiev (1978; 2004) assegura que “não pode haver atividade sem motivo”, e que toda atividade, objetiva ou subjetivamente, tem sua motivação. O componente básico da atividade que concretiza o agir humano é a ação. As ações que executam a atividade são impulsionadas, desde o início, por esse motivo. Cada ação tem seu objetivo próprio, porém, no seu conjunto, as ações são impulsionadas pelo motivo que gerou a atividade e se dirigem à obtenção de sua finalidade, satisfazer o motivo, almeja satisfazer um objetivo particular. A parte operacional de uma ação refere-se às circunstâncias específicas que estão em volta de sua execução. As operações constituem o meio pelo qual uma ação é realizada (Clarindo; Miller, 2016).

2.3.2 TEORIA DA ATIVIDADE

A Teoria da Atividade foi desenvolvida por intensos estudos em um dado contexto histórico-social, em que se buscava a formação do homem novo, o que criava a demanda de novos modos de pensar a ciência, necessitando da colaboração de todos os que acreditavam na transformação do país.

As pesquisas de Leontiev contribuem com análises que visem compreender como esse processo se realiza em situações sócio-históricas distintas. Por conseguinte, a Teoria da Atividade viabiliza pensar nos significados sociais e sentidos pessoais que objetos alcançam ao longo de seu processo sócio-histórico e concede um aparato teórico para empreender à crítica essa constituição. Leontiev (2004) afirma que, para que a criança se aproprie dos objetos da cultura humana, não basta que ela seja colocada diante dos objetos, mas é preciso que desenvolva uma atividade efetiva, ou seja, a criança deve agir ativamente em relação a eles.

Para isso, o trabalho do professor deve ir em direção à formação do pensamento teórico, visto que o mesmo possui papel fundamental na constituição de seus alunos. De acordo com o exposto por Leontiev, os alunos devem agir ativamente em relação aos objetos, devem ser sujeitos na realização de atividades de ensino. As propostas desse professor devem gerar necessidade nos alunos ao concluir o objetivo. Ao saciar essa necessidade anterior, uma nova necessidade certamente irá aparecer, do contrário não serão atividades de ensino pautadas na perspectiva de Leontiev. Diante do exposto, evidenciamos a

importância da Teoria da Atividade na educação atual, sendo esta capaz de promover situações que possibilitem a apropriação de conceitos científicos, do pensamento teórico, como uma forma de superar a formação de bases no pensamento empírico (Rolindo, 2007).

Leontiev (2010) defende que o período do desenvolvimento psíquico é caracterizado pela relação que a criança estabelece com a realidade principal e pela atividade dominante daquele período. A transição de um período para o outro ocorre com a mudança da atividade principal na relação dominante da criança com a realidade. Leontiev (2010) define que a "atividade principal" da criança é caracterizada por três atributos:

- I. É por meio dessa atividade que surgem outros tipos de atividade, mas ambas permanecem distintas. Segundo Leontiev, a instrução que se desenvolve em primeiro lugar já na infância pré-escolar, surge, inicialmente, na brincadeira (Leontiev, 2010), ou seja, na atividade principal deste período do desenvolvimento, a criança começa a aprender como se brinca.²⁵
- II. Por atividade principal, entendemos: processos psíquicos particulares que ganham forma ou se reorganizam. Esses processos psíquicos infantis da imaginação ativa são moldados no jogo e os processos de pensamento abstrato são moldados na Atividade de Estudos. Determinados processos psíquicos não são diretamente modelados durante a própria atividade principal, mas essa pode estar alicerçada em outra atividade geneticamente ligada a ela. As atividades guias anteriores são superadas e incorporadas e elas não desaparecem. A atividade anterior dá condições para continuar o processo do desenvolvimento psíquico (Leontiev, 2010).
- III. Da atividade principal dependem as principais mudanças psicológicas na personalidade infantil. É no período pré-escolar que a criança assimila as funções sociais das pessoas e os padrões apropriados de comportamento ("O que a mãe faz quando o bebê chora?", "O que fazem em um hospital?

²⁵ Como dizia Mário Quintana: "As crianças não brincam de brincar, brincam de verdade".

Em uma escola?"), e este é um momento muito importante de modelagem de sua personalidade. Leontiev define que

A atividade principal é então a atividade cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança, em um certo estágio de seu desenvolvimento (Leontiev, 2010, p. 65).

O autor supracitado diferencia os conceitos de “atividade” e “ação”, pois não considera que todos os processos sejam “atividade”. Por esse conceito Leontiev (2010) entende como processos de relações do homem com o mundo, que satisfazem uma necessidade especial correspondente a ele. Tanto a atividade externa quanto a interna respondem a uma *necessidade*²⁶ do sujeito e para satisfazê-la busca um objeto; quando o objeto é encontrado, esse se transforma no *motivo*²⁷ da realização de *ações dirigidas*²⁸ por objetivos e realizadas por meio de operações condizentes com as condições disponíveis, visando ao fim último da atividade.

Admitamos que um estudante, preparando-se para um exame, leia um livro de história. Será este, psicologicamente, um processo tal que possamos adequadamente chamá-lo de atividade, nos termos em que acabamos de concordar? [...] Admitamos que um colega de nosso estudante lhe diga que o livro que está lendo não é absolutamente necessário para o exame. Poderá então ocorrer o seguinte: o estudante poderá imediatamente pôr o livro de lado, poderá continuar sua leitura ou talvez desistir da leitura com relutância, com pena. Nos dois últimos casos é óbvio que aquilo que dirigiu o processo de leitura, isto é, o conteúdo do livro, estimulou por si mesmo o processo, em outras palavras, o conteúdo do livro foi o motivo. Dizendo de outra forma, alguma necessidade especial do estudante obteve satisfação no domínio do conteúdo do livro — uma necessidade de conhecer, de entender, de compreender aquilo de que tratava o livro (Leontiev, 2010, p. 65).

Observamos que se o estudante, ao saber que o conteúdo do livro não “cairia” na avaliação, abandonou sua leitura, fica evidente que o motivo que o levou a ler o livro não era o conteúdo do livro em si, mas havia apenas a necessidade de ser aprovado na avaliação. Neste caso, a leitura não era

²⁶ A primeira condição de toda a atividade é uma necessidade.

²⁷ Aquilo que estimula o sujeito a agir. Fornece impulso ao agir humano.

²⁸ Dão início à realização da atividade, direcionadas para um fim que a governa.

propriamente uma atividade e, sim, uma ação. A atividade, neste caso, era a preparação para o exame, e não a leitura do livro por si mesmo (Leontiev, 2010).

2.3.3 PERIODIZAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO HUMANO: DISCUSSÕES TEÓRICAS DE LEONTIEV

Leontiev (2010) aborda que, em meio ao seu desenvolvimento psíquico, a criança constata que o lugar que ocupava anteriormente no mundo das relações humanas que a rodeava não corresponde mais às suas potencialidades. Dessa forma, busca modificá-lo, de modo que surge, neste momento, uma contradição entre esses dois fatores, tornando-a consciente das relações sociais estabelecidas, levando a ter uma mudança na motivação de sua atividade. Nesse momento, nascem novos motivos, que conduzem a uma reinterpretação de situações ocorridas anteriormente. A atividade principal em determinado momento passa a um segundo plano, dando lugar a uma nova atividade principal e a um novo período de desenvolvimento (Facci, 2004). No texto “Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil”, Leontiev caracteriza a *atividade principal*

Chamamos atividade principal aquela em conexão com a qual ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança e dentro da qual se desenvolvem processos psíquicos que preparam o caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento (Leontiev, 2010, p. 122).

As transições de uma atividade principal para a outra provocam mudanças nas ações, operações e funções que, por consequência, conduzem a mudanças de atividade no geral. Essas mudanças que observamos nos processos de vida psíquica da criança (percepção, pensamento, memória, entre demais funções psíquicas), no limite de cada período de desenvolvimento, estão conectadas e não são independentes umas das outras, posto que a criança em período pré-escolar apresenta a memória em determinada função. Porém, quando inicia o período da Atividade de Estudo, a memória ocupa um lugar diferente na estrutura da atividade psíquica da criança; a memorização torna-se voluntária e consciente (Facci, 2004).

Velhos motivos perdem sua força estimuladora e nascem os novos, conduzindo a uma análise das ações anteriores. A atividade que, até o momento, era principal começa a se converter para um segundo plano. Uma nova atividade principal surge, com um novo período de desenvolvimento (Leontiev, 2010).

À medida em que observamos crianças com idade diferentes em um mesmo local, percebemos que cada idade se caracteriza por uma sensibilidade seletiva frente a distintos tipos de estímulos, objetos, brinquedos e brincadeiras. Leontiev define o desenvolvimento em quatro períodos. Primeira infância, na qual integra-se o jogo; Infância, na qual consiste em jogo estudo²⁹; Adolescência, definida por estudo; Adulto, não especificado. Podemos observar esses períodos no quadro a seguir:

Quadro 5 - Sistema de Periodização de Leontiev – (O Desenvolvimento do Psiquismo, 2004)

| Sistema de Periodização de Leontiev | | |
|-------------------------------------|-------------|---------------------------|
| Período | Etapas | |
| Primeira Infância | Jogo | Idade pré-escolar |
| | | |
| Infância | Jogo Estudo | Primeira etapa |
| | | |
| Adolescência | Estudo | Segunda e terceira etapas |
| | | |
| Adulto | Trabalho | Não especificada |

Fonte: Org. e trad.: Elaboração própria.

Em **Primeira infância**, Leontiev (2004) inicia abordando o *Jogo* como etapa, apontando a idade pré-escolar como o período da vida em que se apresenta, lentamente, à criança o mundo da atividade humana que a circunda.

²⁹ Atividade principal denominada por Elkonin de Atividade de Estudo. Trataremos deste assunto na próxima sessão, no tópico Sistema de Periodização de Elkonin.

É por meio dos jogos que a criança ingressa em um mundo mais vasto e de que se apropria de forma ativa. Assimila o mundo concreto enquanto mundo de objetos humanos com o qual reproduz as ações humanas. Dirige um “automóvel”, aponta e dispara com a “espingarda”, mesmo sabendo que seu carro não possa ser ligado, nem a sua espingarda disparar a munição de verdade. Mas para a criança não há essa necessidade neste momento do período do seu desenvolvimento, pois as necessidades vitais essenciais para ela são satisfeitas pelos adultos, sem ter em conta a produtividade objetiva da sua atividade.

Para o autor, neste período, o mundo dos homens que rodeiam a criança divide-se em dois círculos. O primeiro compreende os seus íntimos: a mãe, o pai ou aqueles que ocupam o seu lugar junto à criança; suas relações com eles determinam as suas relações com o resto do mundo. O segundo círculo, mais largo, é constituído por todas as outras pessoas; as relações da criança são mediatizadas pelas relações estabelecidas no primeiro círculo, menor, quer a criança seja ou não educada na sua família e que vai depois para um jardim de infância. Evidentemente que o seu modo de vida se modifica profundamente, o que é verdade por um certo ponto de vista. Mas, psicologicamente, a atividade da criança permanece, nos seus traços principais, a mesma que antes. Nesta etapa, a criança tem necessidade de que a atenção da educadora se volte a ela totalmente e, como é frequente, que recorra à sua mediação nas relações com os colegas à sua volta. Essa relação para com a sua educadora entra no pequeno círculo íntimo das suas relações.

Ela surge a partir de sua necessidade de agir em relação não apenas ao mundo dos objetos diretamente acessíveis a ela, mas também em relação ao mundo mais amplo dos adultos. Uma necessidade de agir como um adulto surge na criança, isto é, de agir da maneira que ela vê os outros agirem, da maneira que lhe disseram, e assim por diante. Ela deseja montar um cavalo, mas não sabe como fazê-lo e não é ainda capaz de aprender a fazê-lo; isto está além de sua capacidade. Ocorre, por isso, um tipo de substituição; um objeto pertencente ao mundo dos objetos diretamente acessíveis a ela toma o lugar do cavalo em suas brincadeiras (Leontiev, 2010, p. 125).

Jogo Estudo não se inicia após a transição à idade escolar, embora ainda não fique como atividade dominante. O que não significa tratar o pré-escolar

como escolar. Não representa uma transição muito brusca, pois ambas se encontram na “infância”. Atividades produtivas antecedem a atividade escolar, e as relações vitais básicas da criança são reestruturadas, por exemplo:

[...] ela tem a seu encargo uma irmãzinha e sua mãe a trata como sua auxiliar, como participante da vida adulta, todo o mundo se abre de forma bastante diferente. Não importa que ela ainda saiba pouco, quanto mais depressa ela der àquilo que ela sabe um novo significado, mais rapidamente seu caráter psíquico geral se modificará (Leontiev, 2010, p. 61).

Embora a criança já execute essas atividades em casa, normalmente a transição do período pré-escolar da infância para o próximo período acontece com a presença da criança na escola. É evidente que o ponto primordial não seja o fato de a criança ser obrigada a executar determinada tarefa; pois já realizava as atividades produtivas em casa. A questão é que agora não existem apenas deveres para com os pais e os professores, mas que existem obrigações para realizar o sujeito em sociedade. Esses são deveres de cujo cumprimento dependerá sua situação na vida, suas funções e papéis sociais e, de certa forma, toda a sua vida futura (Leontiev, 2010).

Em **Infância**, Leontiev (2004) inicia abordando o *Jogo Estudo* como etapa, apontando como o período da vida: primeira etapa, sendo que, neste momento, o lugar que a criança ocupa nas relações com os pares se torna diferente. No espaço escolar, a criança terá deveres a cumprir, tarefas para executar a cada momento e reconhece que está realizando atividades importantes. Atribui um valor muito grande ao processo de leitura e escrita, se sente realizada ao ler as primeiras palavras e quer mostrar ao mundo que lê e escreve o próprio nome. Gera um sentimento de orgulho, autoria e pertencimento ao grupo social.

O estudo serve como intermediário de todo o sistema de relações da criança com os adultos que a cercam, incluindo a comunicação pessoal com a família. Podemos observar várias mudanças que se operam ao redor da criança, dentro mesmo da própria família: os parentes dirigem-se a ela sempre perguntando pela escola, pelos seus estudos; em casa a criança não pode ser importunada pelos irmãos quando está fazendo tarefa etc. Nesta Atividade de Estudo ocorre a assimilação de novos conhecimentos, cuja direção constitui o objetivo fundamental do ensino (Facci, 2004, p. 71).

Em **Adolescência**, Leontiev (2004) inicia abordando o *Estudo* como etapa, apontando o período da vida como segunda e terceira etapas. Para o aluno adolescente, esta transição associa-se com a inclusão nas formas de vida social acessíveis a ele, como no envolvimento de certas tarefas que utilizem da responsabilidade cujo caráter não é mais infantil, por exemplo a participação em grêmios estudantis, o que gera uma nova satisfação e identificação nos grupos dedicados a jovens (Leontiev, 2010).

Normalmente, a transição do período da *infância* para o período da *adolescência* é marcada pelo crescimento de uma atividade crítica devido às exigências de normas conduta e das qualidades pessoais dos adultos e pelo nascimento de novos interesses que serão, neste momento, pela primeira vez, tornados verdadeiramente teóricos. Manifesta-se a necessidade, no aluno, em período *estudo*, de conhecer não apenas a realidade que o rodeia, mas de saber também o que é notório acerca dessa realidade (Leontiev, 2010).

E no sistema das relações humanas, no fim do período da infância e juventude, realiza a transição para um primeiro emprego. O jovem que, no início, é um diligente, orgulhoso e satisfeito em sua consciência de ser um trabalhador, torna-se, mais para frente, entusiasta da produção avançada. Mesmo trabalhador, ele ocupa agora um novo lugar na sociedade, um sujeito com direitos e deveres, obrigações e responsabilidade. A vida deste jovem adquiriu novo conteúdo, e isto significa que compreende o mundo todo sob nova forma, sob novo olhar (Leontiev, 2010).

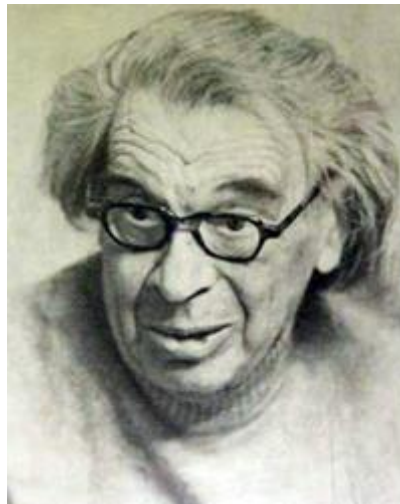
Em **Adulto**, Leontiev (2004) inicia abordando o *Trabalho* como etapa, não especificando qual seria o período da vida. Em “O desenvolvimento do psiquismo” (2004) e “Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil” (2010), Leontiev faz menção aos períodos Primeira Infância, Infância, Adolescência e Adulto, e as etapas: *Jogo, jogo estudo, estudo, adulto*. Porém, o autor menciona, mas não aborda, a apresentação da idade vida adulta. Seguimos a discussão na próxima seção, na qual acreditamos que essas lacunas serão preenchidas com a proposta de periodização de desenvolvimento psíquico de Elkonin (2017; 1961).

3 FUNDADORES DO SISTEMA ELKONIN – DAVIDOV – REPKIN: VIDA, PENSAMENTO E OBRA

O universo inteiro se encontra em evolução. Ele se expande, estrelas explodem, mundos surgem, mundos morrem. Nada fica parado, tudo é fluir e transformar. Também eu sou uma parte desse desenvolvimento. Eu não quero me abster dessa expansão, do amadurecer e do crescer. Eu quero me tornar sábio no coração da vida.
– Ulrich Schaffer (2022)

3.1 DANIIL BORISOVITCH ELKONIN (1904 - 1984)

Figura 3 - Daniil Borisovich Elkonin



Fonte: Imagem extraída do site: https://psy.su/persons/100_psihologov_rossii/psy/128498/

Daniil Borisovich Elkonin nasceu em 29 de fevereiro de 1904 – Poltava, Ucrânia e faleceu no dia 4 de outubro de 1984 – Moscou, Rússia. Em 1922, Elkonin teve sua primeira experiência profissional como professor auxiliar de cursos político-militares e, ademais, tornou-se professor em uma colônia de reeducação de crianças, jovens órfãos e ex-delinquentes, em Poltava. Ingressou no Curso de Psicologia no ano de 1924 em Leningrado³⁰ (atualmente São Petersburgo), no Instituto Pedagógico de Herzen. Nesse mesmo ano, ocorria o encontro entre Vigotski, Leontiev e Luria (formação da *Troika*). Graduiu-se em

³⁰ As alterações de nome foram de **São Petersburgo** (1703-1914), **Petrogrado** (1914-1924) e **Leningrado** (1924-1991). Em homenagem a um dos líderes da Revolução de Outubro (Vladimir Lênin), o nome da cidade foi alterado para Leningrado em 1924, quando Lênin faleceu. Mas, em 1991 (após o colapso da União Soviética), a cidade retorna com seu nome original **São Petersburgo** (1991-atualmente) (Alexander, 2017).

Psicologia em 1927, além de trabalhar como assistente de laboratório do fisiólogo Ujtowski³¹ (Lazaretti, 2011).

Em 1931, conheceu Vigotski e tornou-se seu auxiliar, período em que também começam as perseguições políticas e ideológicas de Stalin. No ano seguinte, Elkonin apresenta suas primeiras ideias sobre a brincadeira infantil, integrando-se ao grupo de estudos de Leontiev, após o falecimento de Vigotski, em 1934. Começou a lecionar em 1937 como professor de séries iniciais na mesma escola que suas filhas estudavam. Iniciou-se um período de estudos dedicados aos processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita em idade escolar. No ano de 1938, divulgou seus primeiros livros sobre o ensino da leitura e da escrita, com instruções e orientações aos professores, para a escola soviética (Lazaretti, 2011).

Elkonin inscreveu-se na milícia popular como voluntário no Exército soviético, na Segunda Guerra Mundial em 1941. A União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) foi invadida pela Alemanha nazista em 22 de junho de 1941. A URSS contou com o auxílio dos seus aliados ocidentais, liderados pelos Estados Unidos e Reino Unido, de modo que pudessem conter o avanço alemão e depois contra-atacar (Hastings, 2012).

Em 22 de junho de 1941, Adolf Hitler já mantinha o controle sobre a Europa Ocidental, (excluindo o Reino Unido), e foi nesse momento que a Alemanha desencadeou a Operação Barbarossa:

Cerca de 3,6 milhões de soldados do Eixo puseram-se em marcha União Soviética adentro, numa frente que se estendia por 1.400 quilômetros, do Báltico ao mar Negro, esmagando as defesas com eficácia devastadora. A invasão da União Soviética por Hitler foi o momento decisivo da guerra, assim como o Holocausto foi o ato definidor do nazismo. A Alemanha embarcou na tentativa de alcançar o objetivo mais ambicioso de sua história — empurrar as fronteiras do mundo eslavo e criar um novo império no leste (Hastings, 2012, p.?).

Cerca de três milhões de alemães e seus aliados participaram do ataque à URSS, comandada por Josef Stalin. As tropas invasoras atacaram com três

³¹ “A. A. Ujtowski (1875-1942) era fisiólogo, membro da Academia de Ciências da URSS, desde 1935. Ujtowski buscou fundamentar o estudo da psique pautando-se em posições materialistas, excluindo a psicologia da influência da filosofia idealista e da reflexão especulativa” (Shuare, 2017, p. 49-51).

grupos de exércitos, com o objetivo de capturar Leningrado, Kiev e Moscou (Hastings, 2012).

Os russos mataram cerca de 4,7 milhões de combatentes alemães, incluindo os 474.967 mortos em cativeiro soviético, e um número substancial de civis, enquanto os Aliados foram responsáveis pela morte de cerca de quinhentos mil soldados alemães e de mais de duzentos mil civis, vítimas de ataques aéreos. A Rússia perdeu 27 milhões de pessoas; a China, pelo menos quinze milhões. [...]

Muitos outros países sofreram pesadas baixas, embora todas as estatísticas devam ser consideradas mais sugestivas do que exatas, porque continuam a ser contestadas. [...]

As pesquisas recentes mais confiáveis sugerem que 5,7 milhões de judeus de todas as nacionalidades — de uma população judaica de 7,3 milhões nas terras ocupadas por Hitler — foram mortos pelos nazistas em sua tentativa de alcançar uma “Solução Final”. Os agentes de Hitler mataram também, ou permitiram que morressem, cerca de três milhões de prisioneiros de guerra soviéticos, 1,8 milhão de poloneses não judeus, cinco milhões de cidadãos soviéticos não judeus, 150 mil pessoas com deficiência mental e dez mil homens homossexuais (Hastings, 2012, p.?).

Elkonin retornou da guerra em 1945, condecorado com o título de tenente-coronel, porém recebeu a notícia de que sua esposa e suas duas filhas faleceram no Cerco de Leningrado³². A guerra promove não só a destruição física, mas também da própria personalidade dos envolvidos. Em “Uma história da leitura” (1997), Alberto Manguel comenta uma fotografia que expõe um registro de 1940 em meio ao caos da guerra, que não poupou nem a biblioteca, onde um homem lê, enquanto outros dois procuram livros pelas prateleiras.

[...] eles não estão dando as costas para a guerra³³, nem ignorando a destruição. Não estão escolhendo os livros em vez da vida lá fora. Estão tentando persistir contra as adversidades óbvias; estão afirmando um direito comum de perguntar; estão tentando encontrar uma vez mais — entre as ruínas, no reconhecimento surpreendente que a leitura às vezes concede — uma compreensão (Manguel, 1997, p. 341).

³² Cerco militar à então cidade de Leningrado (8 de set. 1941 a 27 de jan. 1944), foi uma das batalhas-símbolo do confronto entre a Alemanha nazista e a União Soviética durante a Segunda Guerra Mundial e foi caracterizada pela violência e pela alta mortalidade (Hastings, 2012).

E assim Elkonin persistiu contra as adversidades óbvias e em 1958, começou a coordenar o Laboratório de Psicologia de Crianças em Idade Escolar, no Instituto Científico de Psicologia Geral e Educacional da URSS. No ano seguinte, por iniciativa de Elkonin, funda-se a Escola Experimental de Moscou Número 91. O texto “Sobre o problema da periodização do desenvolvimento psíquico na infância” é publicado, pela primeira vez, em 1971. Depois de 50 anos de pesquisas, conclui seus estudos sobre a brincadeira, publicando o livro *Psicologia do jogo*, em 1978 (Lazaretti, 2011).

Em 1981, expõe suas ideias sobre a Psicologia Histórico-Cultural em uma conferência intitulada *L. S. Vygotsky hoje*. No ano seguinte, participou ativamente no trabalho de lançamento das *Obras escolhidas* de Vigotski, sendo um dos membros do conselho editorial. Nesse mesmo ano, é lançado o Tomo 1. Como seu último trabalho, organizou, em 1984, o Tomo 4 das *Obras escolhidas* de Vigotski, escrevendo os comentários e o epílogo dessa edição. Elkonin faleceu no dia 4 de outubro de 1984 (Lazaretti, 2011).

3.1.1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Elkonin nos fornece uma gama de conhecimentos acerca da compreensão dos períodos do desenvolvimento infantil, sobre a atividade e a formação da personalidade da criança, estabelecendo-se como um pesquisador no âmbito da psicologia histórico-cultural (Elkonin, 1969a, 1969b, 1980, 1987, 2017). Por meio dos escritos de Vigotski traduzidos no Brasil, tomamos conhecimento de outros autores da psicologia histórico-cultural, o que ocorreu a partir da década de 1980 por meio dessas traduções. Elkonin teve somente a obra *Psicologia do jogo* traduzida e publicada em 1980, em português. Além das obras de Vigotski, essa é a única referência para aproximar-se de Elkonin na língua portuguesa (Carvalho; Lavoura, 2020).

Elkonin acompanhou as profundas transformações ocorridas na sociedade soviética e, como resultado, desenvolveu seus estudos orientado por princípios socialistas, em que defende a ideia de que o desenvolvimento do psiquismo está condicionado à formação de comportamentos complexos culturalmente instituídos. Desenvolveu seus estudos pautado no marxismo, com

o objetivo de propor uma nova concepção de homem e de sociedade, tendo a base marxista como orientadora e a formadora de uma nova psicologia e uma nova educação escolar. Os preceitos da psicologia histórico-cultural forneceram sustento às investigações acerca da formação e o desenvolvimento até o final da idade escolar. Para o autor, os processos psíquicos culturalmente instituídos na criança têm seu início na infância, transformando-se ao longo da vida do indivíduo. Um autêntico processo de desenvolvimento psíquico, norteado pelas condições sociais e pela educação (Lazaretti, 2011).

Elkonin (1969a, 1969b, 2017) desenvolveu pesquisas com o objetivo de solucionar problemas da educação escolar com vistas ao chamado ensino desenvolvente (ensino enquanto promotor de desenvolvimento), tendo em vista o desenvolvimento humano como um processo marcado pelas relações sociais, entendendo que o desenvolvimento psíquico está relacionado à apropriação da experiência social (Carvalho; Lavoura, 2020).

Elkonin (1980, 1987) também se dedicou à investigação do papel do jogo protagonizado no desenvolvimento infantil e sistematizou a teoria da Periodização do Desenvolvimento Psíquico, vinculando as contribuições de Vigotski e Leontiev. De Vigotski, ele utiliza a definição dinâmica de idade, em que, não necessitaria haver outro critério que não as transformações intrínsecas à própria evolução, que consistem no surgimento das novas formações psíquicas no desenvolvimento. “As novas formações no desenvolvimento infantil colocam-se, pois, como critério central na determinação dos períodos do desenvolvimento psíquico da criança” (Cheroglu, 2014, p. 51).

Entendemos por novas formações o novo tipo de estrutura da personalidade e de sua atividade, as alterações psíquicas sociais que se produzem pela primeira vez em cada idade e determinam, no aspecto mais importante e fundamental, a consciência da criança, sua relação com o meio, sua vida interna e externa, todo o curso de seu desenvolvimento no período dado (Vygotski, 1996, p. 254-255).

É a partir dos estudos de Leontiev que Elkonin incorpora o conceito de Atividade, como Atividade Guia ou Atividade Principal. Observamos, a seguir, o trecho de Leontiev de *“O desenvolvimento do psiquismo”*, em que aborda a questão do lugar que a criança ocupa nos sistemas de relações sociais.

É, porém, evidente que este lugar não determina diretamente o desenvolvimento. Ele caracteriza simplesmente o nível atingido num dado momento. O que determina diretamente o desenvolvimento do psiquismo da criança é a sua própria vida, por outras palavras, o desenvolvimento desta atividade, tanto exterior como interior (Leontiev, 1978, p. 291).

Elkonin nos ajuda a entender que as mudanças estruturais e psicológicas mais significativas ocorrem dentro de atividades específicas e delas dependem. Como resultado, cada idade está associada a uma atividade específica, e a última define um período de desenvolvimento psicológico.

Leontiev (1978), pautando-se em Vigotski, afirma que a primeira observação a ser analisada é que existem períodos mais estáveis e mais críticos do desenvolvimento. As mudanças davam lentamente, ao largo dos anos, na outra, súbita e bruscamente. A ciência foi estudada, até então, mais diretamente como período. As crises, ao contrário, não “foram sistematizadas nem incluídas na periodização geral do desenvolvimento infantil” (Leontiev, 1978, p. 255). Elas foram vistas como desvios da norma e anormalidades no desenvolvimento, em vez de objetos de pesquisa em que “quase nenhum dos pesquisadores ocidentais foi capaz de dar uma explicação teórica para seu verdadeiro significado” (Leontiev, 1978, p. 255).

3.1.2 PERIODIZAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO HUMANO: DISCUSSÕES TEÓRICAS DE ELKONIN

A ideia de atividade-guia norteou os estudos de Elkonin (2017) sobre a questão das forças motoras do desenvolvimento psíquico, conhecidas como periodização do desenvolvimento. O autor conectou diretamente essa ideia aos princípios que regem a divisão dos períodos porque a passagem de um período para outro é significada por uma mudança no tipo de atividade dominante. Elkonin descreve a relação entre o nível de funcionamento dos processos psíquicos e o caráter de sua inclusão em uma ou outra atividade, ou seja, descreve a dependência dos processos psicológicos em relação aos propósitos e tarefas da atividade na qual eles são incluídos e a posição que ocupam na estrutura organizacional da atividade, destacando, mais uma vez, a importância do estudo do indivíduo concreto.

Vale ressaltar que o termo atividade-guia/principal/dominante utilizado

pela Psicologia Histórico-Cultural não se trata da atividade proposta pelo professor em sala de aula. A atividade-guia é responsável pelas principais mudanças no psiquismo e personalidade da criança, além de proporcionar o surgimento de outras atividades que tornar-se-ão guia no próximo período. Já essas propostas pelo professor em sala de aula são identificadas, neste trabalho, como tarefas escolares, as quais nomearemos dessa forma a fim de, justamente, evitar o uso de um termo pelo outro. Como aponta Asbahr (2016),

[...] quando estamos falando sobre a Atividade de Estudo não podemos tomá-la como sinônimo das ações realizadas cotidianamente pelas crianças na escola e fora dela, tais como leitura de textos, realização de exercícios para fixação de conteúdos, avaliações, cópias, lição de casa etc. A Atividade de Estudo refere-se à atividade guia do desenvolvimento na idade escolar, cuja característica é produzir a constituição de uma neoformação psicológica essencial ao processo de humanização, a formação do pensamento teórico (Asbahr, 2016, p. 96).

Leontiev (1978) aponta que a atividade coletiva não é apenas a soma desses vários tipos de atividade-guia. Algumas atividades são mais importantes que outras para o desenvolvimento posterior da personalidade de uma pessoa em um determinado momento; algumas desempenham um papel crucial no desenvolvimento, enquanto outras desempenham um papel de apoio, “Razão porque devemos dizer que o desenvolvimento do psiquismo depende não da atividade coletiva, mas da atividade dominante” (Leontiev, 1978, p. 292).

Chamamos de atividade dominante da criança a que comporta as três características seguintes. Primeiramente, é aquela sob a forma da qual se diferenciam tipos novos de atividade. (...) Segundo a atividade dominante é aquela na qual se formam ou se reorganizam os seus processos psíquicos particulares. (...) Terceiro, é aquela de que dependem mais estreitamente as mudanças psicológicas da etapa do seu desenvolvimento. A atividade dominante é, portanto, aquela cujo desenvolvimento condiciona as principais mudanças nos processos psíquicos da criança e as particularidades psicológicas da sua personalidade num dado estágio do seu desenvolvimento (Leontiev, 1978, p. 292 -293).

Entendemos que os elementos das atividades anteriores secundarizam, e aquilo que o sujeito conquistou ficou incorporado e lhe acompanha por toda a periodização. As atividades-guia anteriores são superadas e incorporadas, não desaparecendo, mas dando um maior espaço para que a dominante no momento

ganhe seu destaque e se desenvolva. A atividade anterior dá condições para se continuar o processo de desenvolvimento da periodização humana; na medida em que essas atividades são superadas e incorporadas, as relações vão se alternando.

Leontiev (1978) busca compreender melhor o processo de desenvolvimento psicológico por meio da Atividade-guia e das mudanças psicológicas. O conteúdo dessa atividade e sua progressão no tempo determinam os períodos de desenvolvimento psicológico da criança, como afirma o autor.

Podemos dizer igualmente que cada estágio do desenvolvimento psíquico é caracterizado por um certo tipo de relação da criança com a realidade, dominante numa dada etapa e determinadas pelo tipo de atividade que é então dominante para ela (Leontiev, 1978, p. 292).

Elkonin (2017) argumenta que, para compreender as forças motrizes por trás da psicologia infantil, é preciso compreender que as atividades ocorrem de diversas formas e com base em vários conteúdos, indicando a possibilidade de sistematizar um desenvolvimento da vida humana. Segundo ele, a combinação de atividades dominantes ou orientadoras determina o desenvolvimento psicológico e culminam na mudança dos próprios períodos de desenvolvimento (Carvalho; Lavoura, 2020).

A atividade-guia serve como principal meio de interação do sujeito com o mundo ao seu redor, servindo como catalisador para as grandes mudanças na personalidade do indivíduo, bem como para o surgimento de outras atividades durante o desenvolvimento (Leontiev, 1978). Não se trata da atividade em que uma criança se envolve na maior parte do tempo, mas, sim, da atividade que promove o desenvolvimento de novos padrões comportamentais na criança.

Segundo Elkonin (1980) e Leontiev (1978), uma ou mais funções psicológicas se desenvolvem como resultado de exigências específicas impostas pela atividade-guia. Essa atividade que dirige e controla o desenvolvimento é o que distingue cada período dele, proporcionando novas funções psicológicas porque, quando surgem novas necessidades, elas exigem a superação de funções anteriores. O processo de substituição de uma função psíquica por outra e mudança de atividade é marcado por crises, indicando que

a atividade que o sujeito vinha realizando em determinado período da vida não atende mais às suas necessidades atuais e exerce pressão para realizar novas tarefas (Carvalho; Lavoura, 2020).

Elkonin (1987), a partir do conceito de atividade-guia elaborado por Leontiev, levantou a questão das forças motoras do desenvolvimento psicológico. Ele imediatamente conectou essa ideia aos princípios que regem a divisão dos períodos, porque a transição de um período para outro é sinalizada por uma mudança no tipo de atividade dominante. O autor se apoiou na pesquisa de Leontiev para explicar a relação entre o grau de funcionalidade dos processos psicológicos e a natureza de sua inclusão em uma ou outra atividade, ou seja, ele “descreveu a dependência dos processos psíquicos quanto aos motivos e tarefas da atividade na qual estão incluídos, ao lugar que ocupam na estrutura da atividade” (Magalhães, 2016, p. 45).

Elkonin (1980, 2017) chegou à seguinte classificação de atividades-guia: Primeira Infância, na qual integra-se o primeiro ano e a primeira infância: atividade de comunicação emocional direta, atividade objetual-manipulatória. Infância, na qual integra-se a idade pré-escolar e a idade escolar: atividade de jogo protagonizado (também denominada de jogos de papéis sociais), Atividade de Estudo. Adolescência, na qual integra-se a adolescência inicial e a adolescência: atividade de comunicação íntima pessoal e atividade profissional estudo, respectivamente. Ele observou que os processos psicológicos são influenciados pelos motivos e tarefas da atividade em que estão presentes, destacando o fato de que, no processo de desenvolvimento, cada nova atividade nasce dialeticamente do ventre da atividade anterior. Portanto, uma atividade que direciona o desenvolvimento em um período estimula o desenvolvimento de uma nova atividade que, por sua vez, direciona o desenvolvimento em um período subsequente (Carvalho; Lavoura, 2020).

Podemos observar, no quadro a seguir, como Elkonin classificou as seis (6) atividades dominantes dentro da periodização do desenvolvimento psíquico. Ao longo dos seus estudos embasados teoricamente em Vigotski (1996) e Leontiev (2004), Elkonin preencheu as lacunas das periodizações elaboradas por estes autores anteriormente. Ele não desconsiderou as ideias apresentadas, mas agregou sobre as propostas por Vigotski e Leontiev, aprofundando o conhecimento sobre o desenvolvimento psíquico. A seguir, podemos observar a

sua proposta de periodização (2017; 1969b).

Quadro 6 - Sistema de Periodização de Elkonin – (Abrantes, 2012).



Fonte: Síntese da teoria da periodização do desenvolvimento psíquico de D.B. Elkonin. Elaborada por: Angelo Antonio Abrantes, Departamento de Psicologia, Faculdade de Ciências, UNESP- Campus Bauru, 2012.³⁴

1– Primeira Infância: Comunicação Emocional Direta

Elkonin (1987) descreve a atividade de comunicação emocional direta do bebê com o adulto como orientadora do desenvolvimento da criança no primeiro ano de vida. A comunicação da criança com o adulto, no primeiro ano de vida, é essencial, pois ela proporciona a formação de outras atividades que compreendem o conhecimento do mundo material, a exploração sensório-motora, e o desenvolvimento da fala.

Após as primeiras semanas, o bebê precisa desse tipo de interação com os adultos. O primeiro pré-requisito para a comunicação é a necessidade objetiva do bebê de atenção e solicitação das pessoas ao seu redor. Uma comunicação resulta de uma situação em que um adulto deve estar presente para realizar as necessidades da criança. Ela se dirige aos adultos de forma desordenada com uma expressão visivelmente desconfortável e, com base nisso, suas necessidades são atendidas. O segundo pré-requisito para o surgimento da comunicação é a conduta de um interlocutor mais velho. O adulto se dirige à criança como se ela fosse uma verdadeira pessoa e age frente às reações dele. Com essas ações, ela modela um novo estilo de direção para as crianças.

³⁴ Vale ressaltar que a periodização do desenvolvimento humano não se encerra na adolescência, mas foi de interesse de Abrantes sistematizar neste quadro até este período.

Apesar da incapacidade inicial do bebê de se comunicar efetivamente, com essas ações do adulto, ele vai tomando parte nessa Atividade.

Com o passar do tempo o bebê cresce e se desenvolve tanto na parte física como na atividade comunicativa. Ao ser incorporada e superada, dá lugar a uma nova atividade-guia, mas as formas de comunicação com os adultos não desaparecem nas demais formas de Atividade., pois tendem a perder a importância de dominante, porém estará presente como subsidiária para a atividade-guia sucessora.

2 – Primeira Infância: Atividade Objetal Manipulatória

Caracterizada pelo período de exploração, curiosidade e conhecimento, nesse período o desenvolvimento ocorrerá por meio da experiência direta com os objetos ao redor desse bebê. Objetos fornecidos pelos adultos, educativos ou não, o que estiver ao seu alcance pode despertar a curiosidade desse bebê a fim de experienciar distintas sensações.

Cheroglu (2014) aborda essa questão:

A atividade objetal manipulatória destaca-se das demais como atividade orientadora do desenvolvimento integral da criança pequena justamente por ser a atividade que, adequadamente orientada pelo adulto, requer a realização de operações psicomotoras que estão na iminência de se formarem, subsidiando sua formação à medida que cria a necessidade de que se expressem objetivamente no comportamento infantil (2014, p. 111).

Nesse período, cabe ao adulto fornecer objetos que estimularão o desenvolvimento do bebê, pois os objetos são os principais motivadores dessa Atividade-guia. Ressaltando que a atividade anterior foi superada e incorporada, portanto, está presente nessa atividade dominante, mas agora como subsidiária. Além de apresentar os objetos que serão manipulados, o adulto não pode deixar a comunicação com esse bebê de lado, pois a mediação e a comunicação são necessárias para o desenvolvimento da criança.

O desenvolvimento de alguns movimentos que o bebê realiza com os objetos ao longo do tempo é possibilitado pela exploração sensório-motora, que resultará em um aprimoramento qualitativo no domínio dos procedimentos de

ação objeto-relacionados socialmente construídos, organizados na infância e conhecidos como denominada de atividade objetal manipulatória. Elkonin (1987) enfatiza a necessidade da mediação adulta nesse processo. Mesmo quando a natureza direta da interação entre um adulto e uma criança se perde após o primeiro ano de vida, a criança ainda mantém contato com o objeto por meio do adulto. O desenvolvimento da linguagem é crucial durante esse período, porque as crianças a usam para se comunicar com os adultos durante as atividades em grupo relacionadas a objetos. A aquisição de experiências relacionadas a objetos durante a infância é essencial, juntamente com a aprendizagem de andar ereto, o surgimento de novos tipos de atividades, o desenvolvimento da linguagem e o desenvolvimento da percepção categorial.

3 – Infância: Jogos de Papéis Sociais

Adentremos agora no período mais estudado pelo autor. Elkonin (1980) escreveu um livro chamado “Psicologia do Jogo”, o qual trata especificamente do período da infância. No início deste livro, Elkonin aborda que os primeiros trabalhos voltados a essa temática, O Jogo, iniciados por Vigotski, abordam os problemas do jogo infantil, por terem relação com seus trabalhos sobre psicologia da arte e suas investigações acerca do desenvolvimento da função simbólica.

Elkonin relembra que

No início do ano de 1933, aconteceu um ciclo de conferências no Instituto Pedagógico Herten, de Leningrado, sobre a psicologia das crianças de idade pré-escolar e entre elas, uma conferência sobre o jogo. Com sua profundidade e amplitude características, L.S. Vigotski desenvolveu este problema e apresentou como compreensão central do desenvolvimento psíquico em idade pré-escolar. As ideias expressas por Vigotski nesta conferência, embasaram as minhas investigações posteriores acerca da psicologia do jogo. [...] Os primeiros trabalhos iniciados em vida de Vigotski, foram realizados por O.N. Varshavskaia, que investigou experimentalmente a relação entre a palavra, objeto e a ação da atividade lúdica e pré-lúdica da criança. Outro autor que também estudou essa temática foi E.A. Gershenson que explorou a relação entre a situação imaginária e a regra do jogo (Elkonin, 1980, p. 8, tradução

nossa³⁵).

Varshavskaia e Gershenson serviram de referência para Elkonin, os quais, mais tarde, uniram-se a ele em Leningrado para dar continuidade às pesquisas de Vigotski. Após a morte de Vigotski, Elkonin estabeleceu contatos esporádicos com o grupo de alunos que, naquele momento, estavam realizando investigações a comando de Leontiev, em Jarkov. Foi somente em 1936 que Elkonin apresentou a esse grupo de estudantes de Jarkov as concepções teóricas do jogo e suas primeiras pesquisas realizadas em conjunto com o grupo de estudo que ele liderava em Leningrado.

A criança se envolve em atividade psíquica e as funções de atenção, memória, linguagem e pensamento começam a se generalizar à medida em que ela ganha consciência de uma realidade mais ampla. Entre os três e os oito anos, a criança começa a sentir a necessidade de se integrar à sociedade quando aproveita a função social de um objeto e amplia seu campo de percepção. Elkonin (1987) afirma que o objetivo dos jogos de papéis é determinar se as crianças estão realmente sendo incluídas na sociedade e equilibrar as percepções da criança sobre o mundo social. Os jogos de papéis sociais envolvem ações objetivas de relações humanas, pois, neles, as crianças imitam os adultos por meio de dramatizações, e o conteúdo dos jogos é o que as crianças destacam como parte primária de sua realidade sensorial.

Nesse período, a criança desenvolve um desejo pelo universo adulto, desejando ajudar os pais e os avôs nos afazeres da casa. Mas nem sempre possui êxito, devido à complexidade das ações do adulto, por não alcançar lugares altos como a pia, por exemplo. Por isso, começa a imitá-lo no “faz de conta”, utilizando-se do imaginário e da dramatização teatral. Utiliza-se de brinquedos para imitar a mãe lavando a louça, a professora escrevendo no

³⁵ “A inicios del año 1933, dio un ciclo de conferencias en el Instituto Pedagógico Herten, de Leningrado, sobre la psicología de los niños de edad preescolar y entre ellas, una conferencia acerca del juego. Con su profundidad y amplitud características, L.S. Vigotski desarrolló este problema y lo presentó como central para la comprensión del desarrollo psíquico en la edad pre-escolar. Las ideas expresadas por Vigotski en esta conferencia, sentaron las bases de mis posteriores investigaciones acerca de la psicología del juego. [...] Los primeros trabajos en esta dirección, iniciados en vida de L.S. Vigotski, fueron realizados por O.N. Varshavskaia, que investigó experimentalmente la relación entre la palabra, el objeto y la acción en la actividad lúdica y pre-lúdica del niño, y por E.A. Gershenson, que estudió la situación imaginaria” (Elkonin, 1980, p. 8).

quadro, a enfermeira aplicando uma injeção. Nesse sentido, sua atividade torna-se verdadeiramente complexa, já que executa com empenho a função social do momento e pode convidar ou não quem está ao redor para entrar nessa dramatização. Cabe pontuar que é interessante, da parte adulta, não interromper a brincadeira ou entrar no jogo sem ser convidado, pois, se a criança se sentir confortável com sua presença, vai lhe inserir em um papel para brincar de faz de conta com ela.

Percebemos que nesse período se inicia o contato com o mundo das atividades sociais. Aqueles objetos sociais utilizados pela criança anteriormente e que serviram de motivadores de sua Atividade, tomam nova forma, adquirem novos significados, sendo que o mesmo objeto tem várias funções, os quais se ampliam e perdem a importância que tinham em si. Um graveto, por exemplo, pode ser um giz, uma injeção, uma mamadeira, uma luneta; tudo dependerá da brincadeira e a função que a criança atribuiu ao objeto no momento.

A importância do jogo para o desenvolvimento psíquico das crianças da idade pré-escolar é múltiplo. Seu principal significado consiste que graças a procedimentos peculiares (a suposição, por parte da criança, do papel das pessoas adultas e de suas funções sócio laborais, o caráter representativo generalizado da reprodução das ações objetais, a transferência dos significados de um objeto a outro, etc.), a criança modela no jogo as relações entre as pessoas. Na ação objetal mesma, considerada isoladamente, “não está escrito” para que se realiza, qual é o sentido social, seu motivo eficiente. Somente quando a ação objetal se inclui no sistema das relações humanas se descobre nela seu verdadeiro sentido social, sua orientação para as outras pessoas. Tal “inclusão” tem lugar no jogo. O jogo de papéis aparece como atividade em que tem lugar a orientação da criança nos sentidos mais gerais, mais fundamentais da atividade humana. Sobre esta base se forma no pequeno a aspiração para realizar uma atividade socialmente significativa e socialmente valorizada, aspiração que constitui o principal momento em sua preparação para a aprendizagem escolar. Nela consiste a importância básica do jogo para o desenvolvimento psíquico, nela consiste sua função diretora (Elkonin, 1987, p. 118).

Por jogo de papéis, a criança entende: assumir um papel e interpretá-lo na brincadeira, seja essa brincadeira do universo familiar, escolar, dos contos de fadas, entre as demais situações do dia a dia. Elas elegem esses papéis por um

significado afetivo que foi estabelecido em determinado momento e pelo seu repertório de conhecimentos que observa nas atividades dos adultos.

De acordo com Elkonin (1987), a criança está determinada a submeter-se às regras do jogo de papéis sociais, pois, para ela, é essencial que haja essa subordinação da vontade às exigências do papel. Por exemplo, a criança que interpreta o papel de um adulto que sai para trabalhar, subordina-se à necessidade de sair do ambiente em que brinca para o faz de conta acontecer, embora o seu desejo seja ficar no mesmo ambiente e participar do diálogo com os outros envolvidos, mas, nesse momento, sabe que é importante interpretar seu papel até o fim, até que uma nova brincadeira surja. e então, ela sai do ambiente, passeia por outro local até que, em determinado momento, retorna do trabalho: “- *Querido, cheguei!*”; “-*Olá, crianças! Hoje tive um imprevisto. O carro quebrou no caminho para casa!*”, imitando um possível diálogo de um adulto quando retorna do trabalho ou de um passeio.

Subordinar sua vontade ao papel proporciona um maior desenvolvimento de funções psíquicas. O jogo torna-se um exercício de autocontrole. No jogo dramático, surge um mundo de atividades humanas para a criança interpretar. Nesse período, surgem afirmações, como: “- Quando eu crescer, eu vou ser...” e lista algumas profissões, em que a criança segue exercitando sua personalidade futura.

O jogo de papéis aparece como a atividade que tem lugar a orientação da criança nos sentidos mais gerais, mais fundamentais da atividade humana. Sobre essa base se forma no pequeno a aspiração a realizar uma atividade socialmente significativa e socialmente valorizada, aspiração que constitui o principal momento em sua preparação para a aprendizagem escolar. Nisso consiste a importância básica do jogo para o desenvolvimento psíquico, em que consiste sua função diretora (Elkonin, 1987, p. 118).

O findar do jogo dramático como uma atividade-guia resulta da compreensão da criança de suas próprias habilidades. Ela sente a necessidade de sair do "faz de conta" e entrar no mundo real, quando percebe que é muito fácil para ela imitar um adulto. Ou, então, ela sente a necessidade de fazer algo que seja socialmente valorizado, como: ela quer aprender a ler, escrever e ter

uma responsabilidade, pois observa todos os dias os pais fazendo algo “importante”, como sair para trabalhar. Assim começa a próxima atividade-guia, a Atividade de Estudo.

4 – Infância: Atividade de Estudo

A criança que perpassa este período sente uma necessidade de explorar caminhos que sejam socialmente valorizados. Nela, aflora uma necessidade de estudar na escola não tanto pelo conhecimento em si, que ainda é assunto novo para ela, mas pela necessidade de ser reconhecida como alguém que já vai para a escola, alguém que possui materiais escolares, um caderno onde poderá exhibir seus feitos aos adultos. A criança se sente, neste momento, valorizada, apta a pertencer ao mundo adulto. Tanto a família como a escola consideram o estudo como uma atividade de responsabilidade, que impulsiona as crianças a desenvolverem uma atividade séria, na qual irão cumprir exigências. Todo o entorno se transforma. “O papel do professor é central, pois é ele (a) que organiza tarefa de estudo e ajuda os (as) estudantes a compreender e a realizar as ações de estudo, controle e avaliação” (Asbahr, 2016, p. 101).

Observemos que a família, em casa, precisa manter silêncio para que a criança faça suas tarefas. É essencial que uma pessoa mais experiente, um irmão mais velho ou um adulto, acompanhe o desenvolvimento da tarefa. Os responsáveis fazem a compra de um livro, que antes era uma escolha, por ser considerado um brinquedo, o qual agora passa ser indispensável, pois se torna uma ferramenta que auxilia na alfabetização, em busca do desenvolvimento da capacidade de estudar; da auto-organização do estudante e da autonomia e do controle voluntário da conduta (Zanelato; Urt, 2019).

O termo “Atividade de Estudo” refere-se especialmente à atividade de aprendizagem que ocorre na escola, instituição cuja particularidade é a transmissão da cultura humana elaborada. Entende-se, na perspectiva teórica adotada, o estudante como sujeito, como personalidade integral e não como a soma de capacidades isoladas e fragmentadas (Asbahr, 2016, p. 96).

É o jogo que prepara a criança para o aprendizado escolar, pois a criança precisará realizar uma atividade educativa socialmente significativa e valorizada.

De acordo com Elkonin (2017), durante o próximo período de desenvolvimento de uma criança, a aprendizagem baseada na escola incluirá o estudo como uma atividade recomendada. Quando uma criança progride na escola, ela começa a reconhecer seu papel social e a se envolver em atividades que tenham uma influência social positiva significativa. O estudo é a atividade-guia em que acontece a assimilação de novos conhecimentos, e é a partir desse período que a criança entra em contato com os conhecimentos produzidos ao longo da história. É por meio dessa atividade dominante que ocorre a formação das forças intelectuais e cognitivas da criança, a qual a insere em todo o sistema de relações com os adultos, incluindo a comunicação pessoal na família.

O estudo, ou seja, a atividade em cujo processo transcorre a assimilação de novos conhecimentos e cuja direção constitui o objetivo fundamental do ensino, é a atividade principal nesse período. Durante essa fase, tem lugar uma intensa formação das forças intelectuais e cognoscitivas da criança. A importância primordial da Atividade de Estudo está determinada, ademais, porque ela media todo o sistema de relações da criança com os adultos que a circundam, incluindo a comunicação pessoal com a família (Elkonin, 2017, p. 165).

Neste período, o desenvolvimento das habilidades intelectuais e cognitivas da criança é intenso, pois a generalização das ideias científicas ensinadas na escola é constante. A família e a escola possuem papel importante nesta etapa, pois devem conduzir a criança de forma intencional à Atividade de Estudo, criar todo um contexto de valorização das ações de estudo desta etapa, cuja finalidade é a formação do pensamento teórico.

Como reitera Davidov (1988), o pensamento teórico demonstra que os sujeitos historicamente constituídos possuem uma compreensão da essência de diversas esferas da realidade. É um modo de pensar fundamentado na lógica dialética que permite compreender a realidade em movimento e por contradição.

No entanto, a maioria dos currículos de nossas escolas se concentra apenas no desenvolvimento de habilidades de pensamento empírico (Davidov, 1988). Pensando na leitura literária: como são as práticas literárias nessas instituições onde não prezam o desenvolvimento do pensamento teórico? Com a moral da história pronta apresentada ao final da obra literária, o que não desafia o leitor? Onde a tarefa final é: pinte o desenho e/ou ilustre a história no caderno. Essas práticas que nos dão condições para refletir que essas

instituições que não exploram o pensamento teórico se utilizam de obras literárias que não fazem o leitor refletir, elaborar perguntas e pensar em um novo enredo. Apresentam obras com ilustrações fracas que descrevem exatamente o que está no texto e não fornecem novos elementos. Será que assim se formam leitores? Nessa perspectiva, os métodos educacionais são restringidos pela generalização da pesquisa empírica expressa por ideias empíricas e cotidianas. Em outras palavras, os alunos são obrigados a analisar, comparar e categorizar muitos objetos enquanto procuram por quaisquer características compartilhadas ou características estáveis que eles acreditem ser cruciais na definição de objetos definidos analiticamente.

O objeto da Atividade de Estudo é tanto a *transformação da própria criança* quanto a aquisição de conhecimentos científicos. Davidov (1988) argumenta que os estudantes devem ser ensinados a tomar consciência de seus próprios processos de estudo e aprender a controlá-los e avaliá-los. O resultado é a transformação na maneira de pensar de uma criança e um grau de generalização de suas próprias funções psicológicas.

Na alternância entre Atividade de Estudo e Adolescência, as conquistas da atividade-guia, estudo, levam o sujeito a dar um salto qualitativo no seu desenvolvimento psíquico. Surgem, nesta passagem, as mudanças corporais que levam a voltar-se para suas próprias relações de comunicação, uma nova forma de ver o mundo adulto, iniciando a próxima atividade-guia, Adolescência: Comunicação Íntima Pessoal.

5 – Adolescência: Comunicação Íntima Pessoal

Neste período, o estudo permanece sendo uma atividade fundamental, pois os acertos e os erros na aprendizagem escolar continuam sendo critérios valorativos para os adolescentes por parte dos adultos. Porém, de acordo com Elkonin (1987), nesse período se desenvolve uma atividade que consiste na formação das relações pessoais íntimas entre os adolescentes: a atividade comunicativa. O que diferencia essa atividade comunicativa de outras formas de comunicação/interação está no “fato de que seu conteúdo fundamental é o outro adolescente como indivíduo com determinadas qualidades pessoais” (Magalhães, 2016, p. 47).

Elkonin (1987) afirma que os adolescentes submetem as suas relações ao companheirismo, respeito mútuo, confiança. Eles reproduzem, com os companheiros, as relações existentes entre as pessoas adultas. Passam por uma transição em que se comparam com os adultos, em razão de que seus conhecimentos, força física e capacidades se desenvolvem qualitativamente.

Assim sendo, a atividade orientadora de desenvolvimento nesse período, para o autor, consiste no estabelecimento de relações com os companheiros sobre a base de determinadas normas morais e éticas, como também a comunicação pessoal constitui a atividade dentro da qual se formam os pontos de vista gerais sobre a vida, sobre as relações entre as pessoas, o próprio futuro, ou seja, por meio da comunicação pessoal estrutura-se o sentido pessoal da vida e forma-se a autoconsciência (Magalhães, 2016, p. 47).

Para o autor supracitado, ocorre uma diminuição na importância das tarefas escolares e, nesse período, estabelecem-se as relações íntimas e pessoais entre os adolescentes, em que surgem novas tarefas e motivos da atividade conjunta, que se transforma em atividade dirigida ao futuro (atividade profissional de estudo), iniciando a vida adulta. Este período é marcado e guiado pela atividade de produção social - o trabalho, estimando o indivíduo que tem uma formação em determinada área (Elkonin, 1987).

A transição de Comunicação Íntima-Pessoal à Atividade Profissional Estudo é pouco estudada. Trata-se do esgotamento da comunicação entre os adolescentes como atividade-guia e à necessidade de uma produção social, pensar em uma profissão para a vida adulta, preparação de um sentido pessoal para a vida.

6 – Adolescência: Atividade Profissional Estudo

Segundo Elkonin (1987), é por volta dos dezessete anos (17) que se inicia o último período do desenvolvimento psíquico: a Atividade Profissional de Estudo. Vale ressaltar que esse é o último período estudado pelo autor. Embora

existam outros autores que estudam do nascimento à velhice³⁶, Elkonin (1987) afirma que as características da Atividade Profissional de Estudo são as mesmas características da Atividade de Estudo. Porém, os motivos não são os mesmos, pois, na Atividade de Estudo, a criança entra na escola para engajar-se em uma atividade socialmente valorizada; já na Atividade Profissional de Estudo, inicia-se um projeto de realização pessoal, preparação para o trabalho. Na Atividade de Estudo, a criança caminha em direção ao mundo adulto, pois, agora, na Atividade Profissional de Estudo, ela finalmente se insere no mundo adulto.

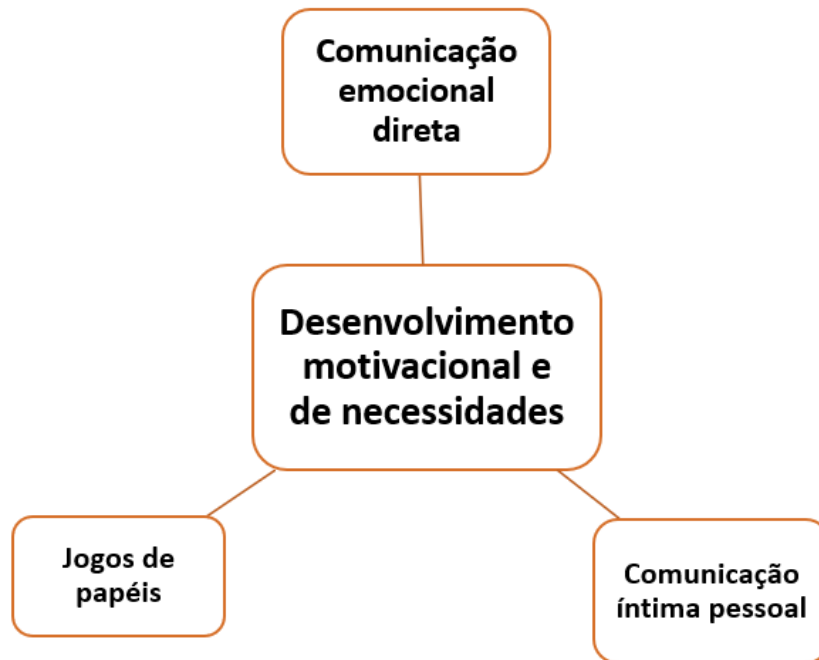
3.1.3 ORGANIZAÇÃO DAS CARACTERÍSTICAS OBJETAIS E DE CONTEÚDO

A atividade-guia está elencada a um motivo geral. Elkonin (1987), ao estudar a atividade-guia percebeu que os motivos dessas seis (6) atividades apresentadas anteriormente podem ser classificadas em dois grupos. Então, diante desses períodos apresentados, Elkonin (1987) organiza em dois grupos essas atividades dominantes, utilizando como base as características “objetais e de conteúdo denominados de tipos orientadores de atividade, que têm como critério a relação sujeito-objeto” (Magalhães, 2016, p. 47).

No primeiro grupo, Elkonin (1987) insere as três (3) *atividades que se orientam principalmente pelos sentidos elementares da atividade humana e a assimilação dos objetivos, motivos e normas das relações entre os indivíduos, desenvolvidas na organização criança-adulto social*. No decorrer dessas atividades: **comunicação emocional direta, jogos de papéis e comunicação íntima pessoal**, voltadas à relação do sujeito com outras pessoas, o desenvolvimento da esfera motivacional e das necessidades tem lugar predominante.

³⁶ Ver mais em: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias, (Org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2017.

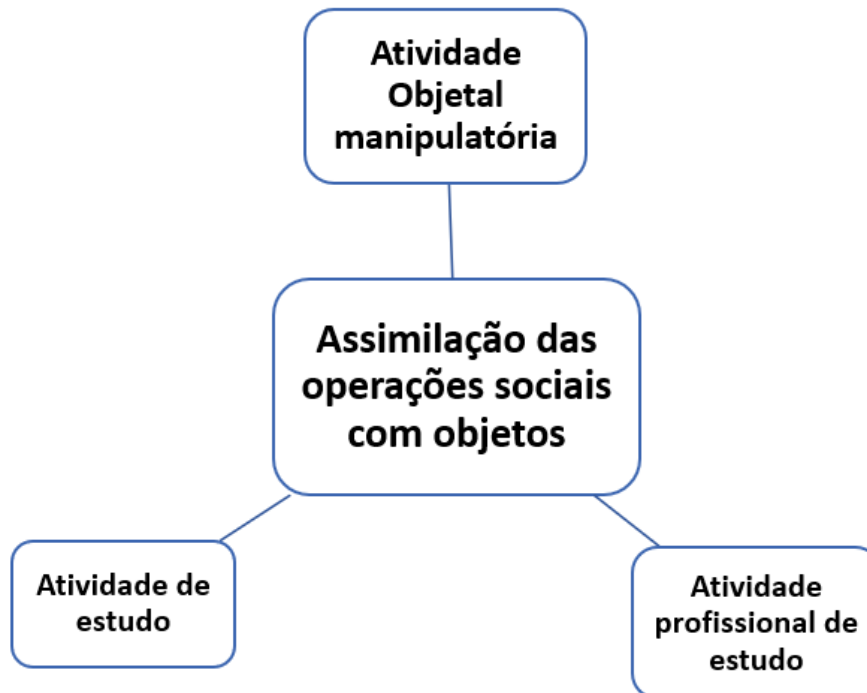
Organograma 1 – Organização das características do primeiro grupo



Fonte: Elkonin (1987). Org.: Elaboração própria.

Já no segundo grupo, Elkonin (1987) expõe outras três (3) *atividades nas quais tem espaço a assimilação dos procedimentos socialmente elaborados de ação com os objetos, desenvolvidas no sistema criança-objeto social: **atividade objetal-manipulatória, a Atividade de Estudo e a atividade profissional de estudo***. O autor supracitado assegura que à proporção em que o indivíduo absorve os procedimentos socialmente elaborados de ação com os objetos, ele se direciona cada vez mais à frente do mundo objetal, desenvolvendo suas forças intelectuais e sua inserção nas forças produtivas da sociedade.

Organograma 2 – Organização das características do segundo grupo



Fonte: Elkonin (1987). Org.: Elaboração própria.

A particularidade do caráter estadal do desenvolvimento está na sucessão ordenada e intercalada entre períodos de ambos os grupos. E qual é o sentido de intercalar entre esses dois grupos de motivos? Podemos interpretar que o sentido esteja na íntima relação entre todo o campo dos sentimentos, o campo do pensamento e do conhecimento. Esse é o sentido mais profundo do que Vigotski chamava de Unidade Afetivo-Cognitiva. A “Razão” é emotiva o tempo todo. A “Emoção” sempre tem algo de conceitual. Ao estudar a periodização do ser humano, percebemos que a passagem de uma Atividade-guia a outra Atividade-guia é o resultado das conquistas do grupo anterior. Essa atividade que dirige e controla o desenvolvimento é o que distingue cada período um do outro, proporcionando novas funções psicológicas, porque, quando surgem novas necessidades, elas exigem a superação de funções anteriores. As atividades guias anteriores são superadas e incorporadas, mas elas não desaparecem. A atividade anterior dá condições para continuar o processo do desenvolvimento psíquico (Leontiev, 2010).

3.1.4 PERIODIZAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO HUMANO: COMPARATIVO ENTRE OS TRÊS AUTORES

Neste trabalho, buscamos apresentar a periodização do desenvolvimento psíquico na seção anterior com Vigotski (1896-1934) e Leontiev (1903-1979) e, nesta seção, com Elkonin (1904-1984). Faz-se necessário apresentarmos uma análise da periodização da atividade humana para cada um desses autores. Abordamos a vida e os pressupostos teóricos desses três autores basilares que fornecem uma fundamentação psicológica aos estudos da Pedagogia Histórico-Crítica.

Eles apresentam uma aproximação de pensamento ao partilharem da mesma ideia, de que são as situações concretas de vida, o acesso à educação, o meio em que vivem e a influência direta dos adultos que determinam o desenvolvimento psíquico, compreendendo como um produto da atividade do cérebro a *psique infantil*, a qual está diretamente vinculada ao sistema nervoso. Mas, à medida que as influências sociais vão surgindo, tornam-se decisivas no processo de desenvolvimento psíquico (Elkonin, 1969b).

No quadro a seguir, podemos observar as três propostas de periodização do desenvolvimento psíquico. O objetivo da exposição do quadro é apontar que não existe uma ruptura entre as sistematizações elaboradas pelos autores, mas uma complementação. Identificamos que Vigotski (1996) se dedica mais às questões internas, à elevação do nível de desenvolvimento. Porém, confirmou, por várias vezes, a dependência da situação de vida concreta, deixando evidente que a realidade social é a verdadeira fonte de desenvolvimento. Com Leontiev (2004) e Elkonin (1969a) percebemos que eles abordam a questão da influência da atividade social no desenvolvimento psíquico e das relações estabelecidas, tomando como base as categorias de atividade dominante (Zanelato; Urt, 2019).

Quadro 7 - Contribuições para a sistematização de Periodização, segundo Vigotski, Leontiev e Elkonin

| Período | Vigotski | Leontiev | | Elkonin |
|--------------------------|---|-------------|---------------------------|--|
| Primeira Infância | Crise pós-natal | | | Crise pós-natal |
| | Primeiro ano - dois meses - um ano | Jogo | | Primeiro ano - Atividade dominante: comunicação emocional direta |
| | Crise de um ano | | | Crise |
| | Primeira Infância - um ano - três anos | | | Primeira Infância - Atividade dominante: Objetal manipulatória |
| | Crise dos três anos | | | Crise |
| Infância | Idade pré-escolar - três anos - sete anos | Jogo Estudo | Primeira etapa | Idade pré-escolar - Atividade dominante: Jogo de papéis |
| | Crise dos sete anos | | | Crise |
| | Idade escolar - oito anos - doze anos | | | Idade escolar - Atividade de Estudo |
| | Crise dos treze anos | | | Crise |
| Adolescência | Puberdade - catorze anos - dezoito anos | Estudo | Segunda e terceira etapas | Adolescência inicial - Atividade dominante: Comunicação íntima pessoal |
| | | | | Crise |
| | | | | Adolescência Atividade dominante: Atividade Profissional de Estudo |
| | Crise dos dezessete anos | | | Crise |
| Adulto | Idade vida adulta - Não especificada | Trabalho | Não especificada | Atividade dominante: Trabalho |

Fonte: Vigotski (1996), Leontiev (2004), Elkonin (1969a). Org. e trad.: Elaboração própria.

No quadro apresentado, podemos observar o início do estudo sobre a periodização, em que Vigotski apresenta seis períodos. Dando continuidade, Leontiev acrescenta termos como jogo, atividade e trabalho. Percebemos uma sistematização mais completa ao nos debruçarmos sobre os estudos de Elkonin (1987), pois é possível ver que o autor traz as contribuições de Vigotski e Leontiev, mas apresenta sua complementação ao sistema, detalhando os

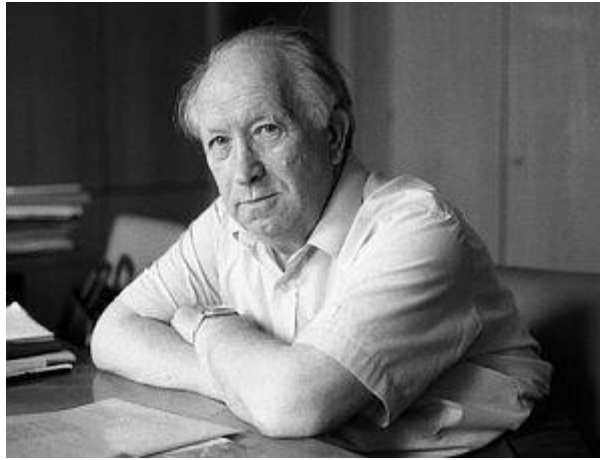
períodos, abordando os períodos de crise e evidenciando a transição de cada atividade-guia. Observamos que se trata de uma superação por incorporação dos estudos acerca da periodização. Elkonin (1987) valoriza os estudos de Vigotski sobre a periodização e aborda que esses estudos necessitam ser conservados como clássicos, porém atualizados com base nos conhecimentos contemporâneos sobre o desenvolvimento psíquico infantil, não desprestigiando os estudos de Leontiev e de Rubinstein sobre atividades dominantes e sua relação com o desenvolvimento da personalidade. É importante salientar que Elkonin (2017) defende a compreensão do desenvolvimento psíquico infantil como um processo integral. No quadro anterior, é possível identificar que, em todos os períodos, Elkonin intercala atividades-guias, voltadas à relação do **sujeito com outras pessoas** (Organograma 1), com as relações do **sujeito com os objetos de conhecimento** (Organograma 2) a serem apropriados. Ele explica:

Cada época consiste em dois períodos regularmente ligados entre si. Inicia-se com o período em que predomina a assimilação dos objetivos, motivos e normas da atividade humana e o desenvolvimento da esfera motivacional e das necessidades. Em seguida, prepara-se a transição ao segundo período, ou seja, o da assimilação predominante dos procedimentos das ações com os objetos e a formação das possibilidades técnicas operacionais (Elkonin, 2017, p. 169).

Ao analisar as três sistematizações da periodização do desenvolvimento psíquico, observamos que tanto em relação a Vigotski e Leontiev, como em relação a esses dois autores com Elkonin, fica evidente que o objetivo foi a continuidade e não a ruptura do segmento, ocorrendo o avanço por incorporação. Cada estudo foi de grande valia e não podemos desconsiderar esses três autores no processo de sistematização da periodização do desenvolvimento psíquico. Os autores supracitados concordam com as neoformações psíquicas no decorrer da periodização das atividades humanas, acreditam que as mudanças no desenvolvimento psíquico são produções sistêmicas consequentes da prática social, que a linguagem é de extrema importância nesse processo e entendem que existem momentos de mudanças qualitativas nas formações psíquicas (Zanelato; Urt, 2019).

3.2 VASILI VASILIEVICH DAVIDOV (1930-1998)

Figura 4 - Vasili Vasilievich Davidov



Fonte: Imagem extraída do site russo: <http://www.psy.msu.ru/people/davydov.html>.

Davidov nasceu em 31 de agosto de 1930 – Moscou, Rússia e faleceu em 19 de março 1998 – Kogalym, Rússia. Foi o Psicólogo e educador que desenvolveu um Sistema de Ensino correspondente ao Ensino Fundamental brasileiro, em que repensou o conteúdo e os métodos do ensino de Matemática.

A base da Teoria da Atividade de Estudo de Davidov é a ideia de unidade de educação e desenvolvimento. A aprendizagem desenvolvimental da atividade emergiu na segunda metade da década de 1950. Sua consolidação teórico e prática tem se prolongado ao longo dos últimos 70 anos. Essa concepção se constitui a partir de três sistemas didáticos: Sistema Zankoviano, Sistema Galperin - Talízina e Sistema Elkonin - Davidov – Repkin, sendo o último o que maior reconhecimento recebeu, com grandiosas contribuições concretas que efetuou com a elaboração de diversas teorias: teoria psicológica da Atividade de Estudo; teoria do diagnóstico da Atividade de Estudo; teoria da formação de professores; teoria do ensino da Atividade de Estudo.

O aspecto central dessa teoria está na tese de que o estudo é a atividade principal na idade escolar (entre os 6-7 e os 10-11 anos de vida) porque ajuda a criar as condições necessárias que conduzem ao desenvolvimento psíquico (intelectual e subjetivo) das crianças. No interior da teoria, o estudo é definido como aquele tipo de atividade que tem como objeto de conhecimento (conteúdo curricular) em um processo de aprendizagem colaborativa (Longarezi; Puentes; Marco, 2023, p. 10).

O cerne do Sistema Elkonin - Davidov - Repkin continua a ser o desenvolvimento de uma Teoria da Atividade de Estudo que tem como objetivo a autotransformação do sujeito por meio da formação do pensamento teórico (Puentes, 2019).

3.2.1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

As bases psicológicas, filosóficas e didáticas do sistema Elkonin - Davidov - Repkin constituíram-se a partir das teses fundamentais desenvolvidas por seus representantes e assessoramento de um grupo numeroso de cientistas e professores das cidades de Moscou, Kharkov, Kiev, Tula e Ufá, entre outras, tendo como base pesquisas teórico-experimentais desenvolvidas ao longo de mais de 50 anos de trabalho contínuo (Puentes, 2017, 2019, 2020).

Entre as décadas de 1950 e 1980 esse grupo de cientistas estruturaram laboratórios de pesquisa, definiram linhas de estudo, realizaram experimentos, chegaram às escolas de massa, converteram suas propostas em um sistema extraordinário de educação oficial para escolas das séries iniciais e finais do ensino fundamental (Puentes, 2019).

Os primeiros estudos desenvolvidos pelo grupo de cientistas do Laboratório de Psicologia da Escola Primária do Instituto de Psicologia da República Soviética Russa, sob a responsabilidade de D. B. Elkonin e V. V. Davidov, tiveram nos fundamentos psicológicos uma direção e seu objeto. O estudo ficou definido como aquele tipo de atividade humana na qual se assegura a realização da tarefa de estudo (Puentes, 2020).

Em setembro de 1959, experimentos formativos foram aplicados em contexto escolares. A escola nº 91, de Moscou, foi a precursora na realização de estudos experimentais dessa natureza. Por consequência, nos dois anos posteriores foram publicados os resultados iniciais. Os primeiros trabalhos apareceram assinados por D. B. Elkonin, voltados para a gênese da teoria psicológica da Atividade de Estudo (Puentes, 2019).

O estudo base utilizado de referência para o início da segunda etapa na história do desenvolvimento da Teoria da Atividade de Estudo foi o artigo de Elkonin (2017) “Sobre o problema da periodização do desenvolvimento psíquico na infância.” Por consequência, os aportes sobre conceito e conteúdo,

atribuídos a Davidov e Repkin se uniram à nova estrutura da Atividade de Estudo proposta por Elkonin (2019) “Estrutura da Atividade de Estudo”, integrada por tais componentes: 1) os motivos cognitivos de estudo; 2) a tarefa de estudo e as operações de estudo que compõem essa tarefa; 3) o controle; e 4) a avaliação.

O componente principal da estrutura de Atividade de Estudo continuou a ser a tarefa de Estudo e seu conteúdo operacional. Os outros componentes foram definidos como complementares (Puentes, 2020b).

Contudo, logo depois Davidov (1988) estabeleceu uma nova estrutura psicológica da atividade e seus componentes principais: desejos, necessidades, emoções, tarefas, ações, motivos para as ações, meios usados para executar ações, planos da cognição (percepção, memória, pensamento, imaginação e criatividade) e vontade (a atenção como controle). Ademais, definiu o núcleo central dessa estrutura ao afirmar que seu componente mais importante era a esfera das necessidades e das emoções (Puentes, 2020b).

Quadro 8 - Ações de estudo segundo Davidov (1988) por Cleber Clarindo.

| Ações de estudos. | Conteúdo da ação. | Finalidades da ação. |
|-------------------------------------|---|---|
| 1ª Ação: Encontro da ideia geral | Transformação dos dados da tarefa com objetivo de expor a relação universal do objeto estudado, buscando, descobrindo e definindo uma relação definida do objeto íntegro. | Ser fonte da constituição do aspecto real dos dados transformados. Atuar como base e fonte genética das peculiaridades do objeto integral para constituição da relação universal. Buscar a relação universal que conforma a análise mental como conteúdo do início da formação do conceito. |
| 2ª Ação: Modelagem | Modelação da relação universal encontrada no material de estudo sob a forma objetal, com letras ou gráfica. | Representar a relação universal do objeto no processo de transformação dos dados da tarefa. Fixar as características internas do objeto não observadas de maneira direta. Propiciar a atividade mental do sujeito sobre o objeto de estudo. |
| 3ª Ação: Transformação do modelo | Transformação do modelo da relação universal para estudar suas propriedades em forma pura. | Descobrir as propriedades da relação universal do objeto. |
| 4ª Ação: | | Formar o procedimento geral para |

| | | |
|-----------------------|--|---|
| Aplicação | Construção do sistema de tarefas particulares a ser resolvido por um procedimento geral. | resolver a tarefa de estudo. Deduzir um sistema de diferentes tarefas particulares, cuja resolução os alunos aplicam o procedimento geral encontrado para a solução da tarefa de estudo. |
| 5ª Ação: Controle | Controle sobre o cumprimento das ações anteriores. | Permitir ao estudante ter plenitude na composição operacional das ações, como também controlar a forma correta de sua execução. |
| 6ª Ação: Avaliação | Avaliação do procedimento geral como resultado da solução da tarefa de estudo dada. | Determinar se o procedimento geral de solução da tarefa está ou não assimilado e se o resultado das ações corresponde ou não a seu objetivo. Fazer o exame qualitativo e essencial do resultado da assimilação desse procedimento e do conceito formado em relação à finalidade da tarefa. |

Fonte: Quadro elaborado por Cleber Clarindo (2020).

Dessa forma, com a introdução do estudo das emoções e da unidade do cognitivo-emocional, Davidov (1997) superou as teses fundamentais de Leontiev e recuperou esse aspecto importante do último período da obra de Vigotski totalmente ignorado pelos representantes da teoria da atividade. Não obstante, Davidov, como Vigotski, mesmo declarando a unidade do cognitivo e o afetivo, não chegou a desenvolvê-la nessa fase final de sua vida. Nem ao menos conseguiu atingir o nível que Vigotski alcançou sobre a compreensão mais sistêmica da psique e que chegou, posteriormente, ao seu grau mais alto com a Teoria da Subjetividade (González Rey; Mitjans Martínez, 2017; Puentes, 2020b).

3.2.2 CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO

Durante a segunda metade da década de 70, o ministro da educação da União Soviética propôs a Davidov a elaboração de um sistema de educação

básica (o que corresponde, no Brasil, aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental) que incorporasse a concepção teórica criada por ele, Elkonin e o grupo. Nesse sentido, precisava ser concebido e implementado em grande escala. Para isso, foram necessários nove anos de trabalho na elaboração de uma proposta pedagógica para as escolas de massas (Puentes, 2019).

Por conseguinte, em 1986, houve a implementação do sistema como alternativa oficial do Ministério da Educação na educação básica, nas séries iniciais, com o objetivo de solucionar os problemas de qualidade que apresentavam o tradicional sistema de ensino (Puentes, 2019).

O Ministério da Educação definiu uma política que procurava aumentar a qualidade da educação escolar, e o **sistema Elkonin – Davidov – Repkin** cumpria tal requisito. Foram redigidos mais de 100 títulos entre orientações pedagógicas, programas, livros didáticos e testes para a aprendizagem desenvolvimental. O sistema recebeu uma conquista importante com a decisão dos ministérios da educação da Rússia e Ucrânia de torná-lo, em 1996, junto com o sistema Zankoviano e com o tradicional, um dos 3 sistemas estatais de educação escolar. Como prova de reconhecimento, em 1998 e 1999, receberam das mãos do Presidente da Rússia importantes condecorações nacionais. Elkonin recebeu título póstumo. Na atualidade, são associadas a esse sistema mais de 1500 escolas, 72 regiões da Rússia, Ucrânia, Letônia, Cazaquistão etc. (Puentes, 2020b).

Em março de 1998, morria Davidov, aos 68 anos de idade. Tendo em vista que os estudos continuaram com V. V. Repkin, embora caminhassem paulatinamente até seu falecimento em 2022,

Os mesmos, se não se encerraram com a morte de Davidov, entraram em um verdadeiro estado de convalescência do qual só saíam, apenas de maneira relativa, com os trabalhos do único grande representante do sistema ainda em atividade: V. V. Repkin. [...] provavelmente o texto mais relevante dessa última etapa seja *Sobre a questão da estrutura da Atividade de Estudo* (Repkin; Repkina, 2007). No mesmo, ambos os autores estabelecem, a partir de um exemplo específico no ensino da língua russa, o conjunto de componentes que integram a estrutura dessa atividade, a saber: 1) tarefa de estudo; 2) ação de estudo, 3) ação de controle, 4) ação de avaliação. Até aí não há novidade alguma no artigo de Repkin e Repkina. Pelo contrário, há de algum modo, um retrocesso em relação aos estudos precedentes sobre a estrutura dessa atividade. A

novidade está naquilo que assumido como objeto principal do artigo: a tarefa de estudo (Puentes, 2018, p. 12, grifos do autor).

Ainda que Repkin não tenha evoluído em pesquisas como caminhou ao lado de Elkonin e Davidov, na atualidade existem pesquisadores brasileiros/ estrangeiros³⁷ que desenvolvem estudos pautados na Teoria da Atividade de Estudo.

3.3 VLADIMIR VLADIMIROVICH REPKIN (1927-2022)

Figura 5 - Vladimir Vladimirovich Repkin



Fonte: Imagem extraída do site: <https://lbz.ru/metodist/authors/elkonin-davydov/3/>

Vladimir Vladimirovich Repkin (Владимир Владимирович Репкин) nasceu no dia 25 de dezembro de 1927, na cidade ucraniana de Nikolaev, onde a família viveu por algumas décadas e o pai servia como militar. Entre o final de 1920 até 1960, Repkin viveu uma vida conturbada, pois os acontecimentos ligados à II Guerra Mundial afetaram a grande maioria da população soviética. Residiu em diversas cidades e regiões das Repúblicas da Rússia (Moscou, Maikop e Sakhalin) e Ucrânia (Kharkov, Lugansk e Lityn). Faleceu em 11 de abril de 2022, aos noventa e quatro anos de idade, na pequena cidade ucraniana de Lityn, onde vivia com sua filha Natalya V. Repkina (Puentes; Amorim; Cardoso, 2021).

No ano de 1944, Repkin mudou-se para Moscou, onde foi convocado para o serviço militar obrigatório, mas acabou sendo dispensado por problemas de visão. Em busca de novos caminhos, optou pela Faculdade de Direito da Universidade Estatal de Moscou, porém, mais uma vez, foi dispensado, pois a

³⁷ Andréa Maturano Longarezi, Roberto Valdés Puentes, Stela Miller, Armando Marino Filho, entre outros. Ver mais em GEPEDI – Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática Desenvolvidora: <https://teoriadaaprendizagemdesenvolvimental.com/>.

comissão médica o considerava incapaz, alegando que o mesmo possuía limitações da voz que impossibilitavam que ele exercesse a profissão futuramente (Puentes; Amorim; Cardoso, 2021).

Em 1949, viajou para a pequena cidade de Maikop, onde seus familiares residiam desde 1946. Então, decidiu-se estabelecer em Maikop e cursar Filosofia pelo Instituto Pedagógico e Psicológico, nessa mesma época cursou o Magistério, na modalidade a distância, pela Escola Normal de Krasnodar. Após a formatura em ambas as instituições, Repkin com apenas vinte e dois anos de idade, iniciou sua experiência na docência como professor de Língua russa na única escola de Maikop (Puentes; Amorim; Cardoso, 2021).

Aos 25 anos, Repkin voltou a Moscou com o propósito de cursar a Faculdade de Filosofia da Universidade Estatal de Moscou, em 1952, mas a decisão do governo era de reduzir o número de filósofos, então seu destino foi para o curso de Psicologia, a escolha também aconteceu por influência de sua jovem esposa, a futura psicóloga Galina V. Repkina. A permanência nessa instituição foi entre 1952 e 1957. Durante essa passagem foi aluno de eminentes psicólogos russos A. N. Leontiev, P. Ya. Galperin, S. L. Rubinstein, A. R. Luria e A. V. Zaporozhets, entre outros. Em 1952 e 1953, Repkin frequentou o mesmo curso que V. Davidov cursou, Filosofia e Psicologia entre 1949-1953. Porém, não foi nessa época que se conheceram (Puentes; Amorim; Cardoso, 2021).

Em outubro de 1957, Repkin chegou à cidade de Sakhalin, acompanhado de sua esposa Galina V. Repkina e duas filhas, Natalya e Antonina, para assumir o cargo de diretor escolar do Orfanato Gornozavodsky³⁸ na cidade de Sakhalin, Repkin foi indicado pelo reitor da universidade para assumir esse cargo. Mas, pouco tempo depois renunciou ao cargo de diretor e assumiu a docência como professor de Língua Russa e Literatura (Puentes; Amorim; Cardoso, 2021).

Por conseguinte, surge como um interesse pesquisas associadas ao estudo experimental dos problemas psicológicos da aprendizagem e do desenvolvimento, de modo que, em 1960, Repkin pode ter sua primeira publicação científica, com o título “A formação de habilidades ortográficas como uma ação mental”, com base na teoria de P. Ya. Galperin. O artigo foi publicado no periódico científico russo *Questões Psicológicas*, mas não há registro dele até

³⁸ Situado ao sul da ilha de Sakhalin à seis mil quilômetros de Moscou, no estreito de Tatar, Norte da Região do Cáucaso e extremo mais oriental da ex-União Soviética.

o presente momento. Em 1960, nascia sua terceira filha, Alena. Galina Repkina, em 1962, propõe a Repkin voltar a Moscou para cursar pós-graduação. Repkin concordou e solicitou desligamento do orfanato. O casal se matriculou no programa de pós-graduação da Universidade de Kharkov (Puentes; Amorim; Cardoso, 2021).

Em vista disso, 1963 foi um marco na vida intelectual e na história da Teoria da Aprendizagem Desenvolvimental na cidade de Kharkov. Conforme seguia com o experimento escolar, foi necessário que Repkin buscasse conselhos com P. Ya. Galperin, que, por consequência, teve contato com os professores D. B. Elkonin e V. V. Davidov, que desde 1959 eram responsáveis por pesquisas similares, em escolas experimentais na cidade de Moscou (Puentes; Amorim; Cardoso, 2021).

Mediante o exposto, em 1963, fundava-se o grupo de Kharkov, vinculado ao grupo de Moscou e tendo como base o trabalho desempenhado por V. V. Repkin e G. V. Repkina, do psicólogo G. K. Sereda (1925-1995), do matemático E. G. Bodanski e o da professora G. P. Grigorenko, inicialmente na escola experimental n. 62 e, depois, nas escolas n. 4 e n. 17. Portanto, o resultado das primeiras pesquisas desenvolvidas por Repkin formou parte de sua tese de doutorado em Ciências Psicológicas, a qual foi defendida no programa de pós-graduação da Universidade de Kharkov, em 1966, sob a supervisão de P. I. Zinchenko, denominada *Психологическая организация учебного материала и успешность обучения* (Organização psicológica do conteúdo escolar e o sucesso da aprendizagem) (Puentes, Amorim; Cardoso, 2021).

Repkin publicou em Moscou uma síntese de sua tese em 1967, como também dois artigos científicos divulgados na Universidade de Kharkov - Boletim Série Problemas da psicologia da memória e da aprendizagem, denominados: “*A organização psicológica do conteúdo escolar e a estrutura da Atividade de Estudo*” e “*A organização psicológica do conteúdo escolar e algumas características da aprendizagem e da memorização*”. Repkin passou a exercer a docência universitária no Departamento de Psicologia de Kharkov (Universidade Pedagógica de Kharkov), entre 1968 e 1972. Em decorrência disso, ao final da década de 1960, criou com o apoio de V. V. Davidov, nessa universidade, o Laboratório de Pesquisa sob a direção de F. G. Bodanski, ao qual se incorporaram G. V. Repkina, depois P. S. Zhedek, A. I., Alexandrova, A.

M. Zakharova e Y. P. Barchan (Puentes; Amorim; Cardoso, 2021).

No ano em que V. V. Repkin iniciava as atividades de pesquisa no contexto da pós-graduação e dos experimentos na escola n. 62, assumia, também, o cargo de Chefe do Laboratório de Atividade de Estudo na Escola n. 17, o qual desempenhou até 1983. Enquanto o grupo de Moscou estava sob a direção de D. B. Elkonin e V. V. Davidov, Repkin responsabilizou-se pela tarefa de produzir uma teoria psicológica da Atividade de Estudo e uma didática da aprendizagem da Matemática. O grupo de Kharkov assumiu a missão de estabelecer as condições didáticas para a introdução da Atividade de Estudo (Matemática sob responsabilidade de Bodanski e da Língua Russa a cargo de Repkin), resultando em vários daqueles trabalhos publicados entre 1976-1978 (Puentes; Amorim; Cardoso, 2021).

3.3.1 CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO

Em virtude do trabalho de aproximadamente nove anos de Repkin e de seu grupo, voltado para a concepção e elaboração de uma proposta pedagógica para a escola de massas a partir dos resultados teóricos e metodológicos acumulados nas pesquisas efetuadas nas escolas experimentais, houve a necessidade de preparação de livros didáticos, e essa foi a atividade principal e mais urgente do trabalho nessa etapa. V.V. Repkin teve participações na elaboração de programas experimentais para a escola de nível primário, em manuais metodológicos de Idioma e Literatura Russa, bem como na concepção de um novo método de aprendizagem que consistia na solução, por parte dos alunos, de um sistema de tarefas de estudo (Puentes; Amorim; Cardoso, 2021).

Os livros pedagógicos sobre Língua Russa, elaborado por V. V. Repkin, especificamente, estava integrado por vários volumes e, ainda hoje, quase que de maneira integral, ao conteúdo do programa de Idioma Russo que se destina do 1º ao 3º ano do nível primário. Esses materiais possuem a função de auxiliar os estudantes na sistematização dos conhecimentos sobre ortografia e métodos de verificação desses conhecimentos. Possuem atividades para a sala de aula e tarefa para casa. No final, apresenta um conjunto de orientações metodológicas para os professores. Indica-se esses materiais para 5º e 6º anos, período em que o russo é aprendido em outros programas diferentes do sistema

desenvolvimental (Puentes; Amorim; Cardoso, 2021).

Observamos que se trata de materiais voltados ao ensino da matemática e ensino da língua russa, o que nos dá condições para o seguinte questionamento: em quais momentos o trabalho com a leitura literária era evidenciado nessas escolas experimentais? Como era realizado? Para Cosson, quando realizamos a leitura, “encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos” (Cosson, 2007, p. 21) e, por meio dessa identificação, possibilita-se ao outro novas visões de uma mesma sociedade. Entretanto, é necessário considerar que não há texto nem leitor fora da comunidade. Atualmente, em 2024, como esse sistema encontra-se nas escolas experimentais? Dúvidas e curiosidades pairam sobre esta pesquisa. Asbahr e Longarezi (2022) dissertam sobre a deflagração da Guerra da Rússia contra a Ucrânia no dia 24 de fevereiro de 2022,

[...] Não cabe nos limites do texto examinar a relação entre os dois países desde os tempos soviéticos. No entanto, é importante sinalizar que a grande maioria dos textos da TAE analisados foram escritos em contexto de domínio da URSS (1922-1991), com a incorporação da Ucrânia. No campo da teoria histórico-cultural também vemos o predomínio da escola de Moscou em detrimento da escola de Kharkiv. Entender politicamente estas relações é um de nossos desafios na perspectiva de compreender como a teoria histórico-cultural soviética não é homogênea e há diferenças substanciais na concepção de que sujeito se forma na AE. (Asbahr; Longarezi 2022, p. 23).

De acordo com as informações retiradas do site da Unicef³⁹ (Fundo das Nações Unidas para a Infância), mais de 1.300 escolas foram destruídas na Ucrânia desde a invasão russa em 2022. Cerca de 7,8 milhões de crianças e adolescentes foram impactados e privados de sua infância e adolescência. Lembrando que, anteriormente, por dois anos a educação foi afetada pela pandemia de Covid-19, o que significa que alguns estudantes ucranianos estavam enfrentando um quarto ano letivo consecutivo de interrupções quando voltaram às aulas em agosto de 2023.

Ao realizar uma busca no Google por estes livros didáticos oriundos do

³⁹ <https://www.unicef.org/brazil/guerra-na-ucrania-representa-ameaca-imediata-para-criancas-e-adolescentes>

sistema é possível encontrar alguns à venda em sites de produtos utilizados, uma espécie de sebo literário. Porém, para realizar a busca, é necessário traduzir os nomes dos autores para o idioma russo, ficando assim: **Д.Б. Эльконин** (D.B Elkonin), **В.В. Репкин** (V.V Repkin), **В.В. Давыдов** (V.V Davidov). A seguir, trazemos imagens retiradas da internet, livros de língua russa utilizados atualmente em algumas escolas que continuam a trabalhar com esse sistema. As imagens dos livros possuem caráter ilustrativo, visto que a pesquisadora não domina a língua russa para interpretá-los e tecer uma análise a respeito.

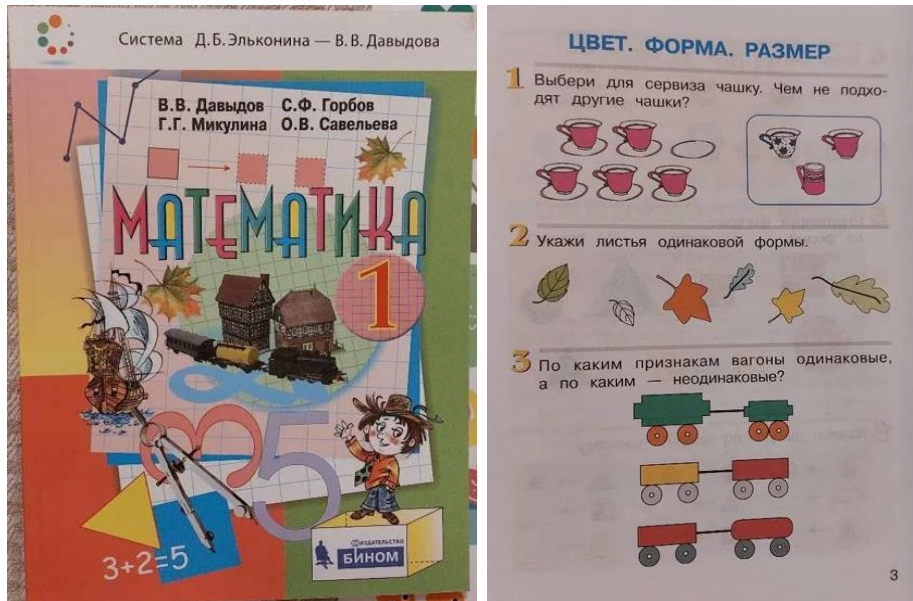
Figuras 6 – Tradução: Livro didático para o 1º ano. Conjunto em 2 partes. УМК Enseñar alfabetização. Repkin V.V (**В.В. Репкин**). E.V. Vostorgova (Е.В. Восторгова), V.A Levin (В.А. Левин). Sistema Elkonin-Davydov. FGOS. 112 páginas.



Fonte: Imagem Disponível em:

https://www.avito.ru/elektrostal/knigi_i_zhurnaly/bukvar_1_klass_repkin_v._v_2617799948.

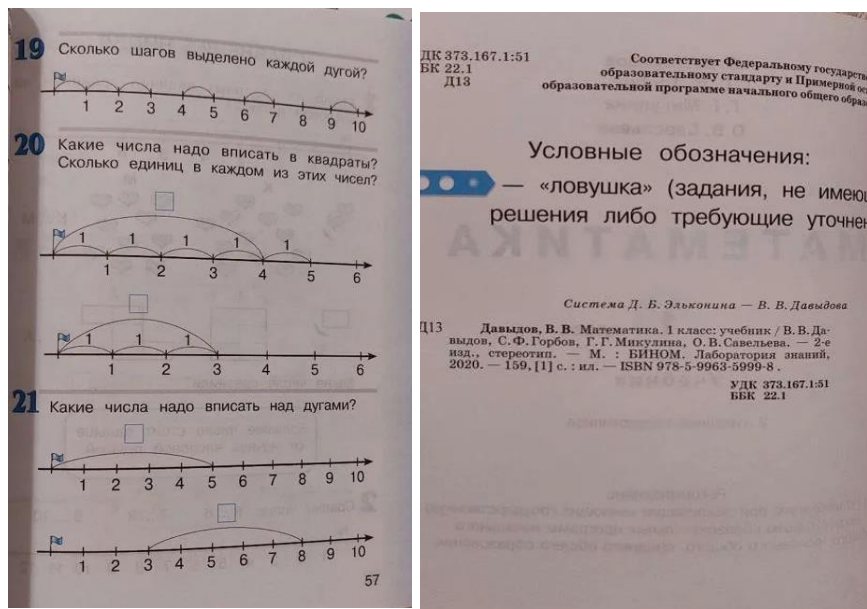
Figuras 7 – Livro de matemática, dos autores V.V Davidov, Gorbov, G.G Mikulin, O.V Savelyeva. Ensino de Matemática. 1 ano fundamental – M: BINOM. 2020. 159 páginas.



Fonte: Imagem Disponível em:

https://www.avito.ru/moskva/knigi_i_zhurnaly/sistema_elkoninadavydova_1_klass_2663722497

Figuras 8 – V.V Davidov (V.V. Давыдов), Gorbov (С.Ф. Горбов), G.G Mikulin (Г.Г. Микулин), O.V Savelyeva (O.V. Савельева). Correspondente ao padrão educacional do estado federal do programa educacional primário geral.



Fonte: Imagem Disponível em:

https://www.avito.ru/moskva/knigi_i_zhurnaly/sistema_elkoninadavydova_1_klass_2663722497

Em 1982 e 1986, grande parte do material didático e de orientação

metodológica estava concluída, porém não foi possível a introdução do sistema nos Anos Iniciais das escolas de Kharkov, pois nesse período houve perseguição, censura, dissolução e paralisação da implementação do sistema.

Os experimentos na escola primária n. 91, de Moscou, foram proibidos em 1982 e os professores passaram a trabalhar na ilegalidade. Já em 1983, V. V. Davidov foi expulso do Instituto de Psicologia e do Partido Comunista e, em outubro de 1984, morreu D. B. Elkonin. Todas essas situações prejudicaram o processo de implementação do sistema na escola, tanto em Moscou como nas outras cidades que faziam parte do projeto, inclusive Kharkov. Com a destituição de Davidov e morte de Elkonin, o trabalho experimental na cidade de Moscou foi interrompido. Dessa forma, foram dissolvidos também os grupos de Kharkov, Kiev, Tula etc. (Puentes; Amorim; Cardoso, 2021).

Após essa pausa forçada de 5 anos, em 1986 a situação de V. V. Davidov ficou resolvida, com a decisão do Partido Comunista da União Soviética (PCUS) de reintegrá-lo, onde pode retornar à direção do Instituto de Psicologia e às pesquisas experimentais. Com isso, houve a implementação da aprendizagem desenvolvimental como alternativa oficial do Ministério de Educação. Na implementação, V. V. Repkin desempenhou o papel de líder e houve o retorno de antigos pesquisadores ao grupo de Kharkov e incluíram novos pesquisadores, professores e colaboradores, na criação de novos grupos e centros de pesquisa em diversas regiões da União Soviética. No início, na etapa de experimentação do sistema oficial escolar, não obtiveram remuneração do governo ou de outras instituições. Mas, mesmo sem auxílio, os resultados foram imediatos nas cidades onde o trabalho de V. V. Repkin e sua equipe começou primeiro (Puentes; Amorim; Cardoso, 2021).

Com direção de V. V. Repkin, foram desenvolvidos programas para a aprendizagem desenvolvimental de Língua Russa para os Anos Iniciais da educação. Nesta etapa, aprimoraram-se os livros didáticos desse idioma e desenvolveram-se novos, produzindo mais de 25 títulos entre programas, orientações metodológicas, livros didáticos, teste de formação e diagnóstico etc. Dentro dessa ótica, com o objetivo de dar continuidade aos estudos nos anos seguintes ou médios (5º – 9º ano), o número cresceu em torno de 40 títulos distintos. Mediante o exposto, trata-se de uma obra grandiosa que ainda não se tem visto no sistema educacional brasileiro. Aprovados pelo Ministério da

Educação tanto da Federação Russa quanto da Ucrânia, os programas e livros didáticos foram avaliados, então passaram a fazer parte do conjunto completo de manuais das escolas federais (Puentes; Amorim; Cardoso, 2021).

Posteriormente, a partir de 1994, a obra de V. V. Repkin passou a ter ainda mais relevância. Dentre essas contribuições, estão:

1) Contribuição na fundação da Associação Internacional de Aprendizagem Desenvolvimental do Sistema Psicológico e Didático, pois foi Vice-Presidente e uma figura importante depois da morte de V. V. Davidov, em 1998;

2) Colaboração no Boletim da Associação Internacional “Aprendizagem Desenvolvimental” (*Вестник. Международной Ассоциации “Развивающее Обучение”*), em 1996, momento em que concedeu entrevistas e escreveu vários trabalhos;

3) Desenvolvimento de novos materiais didáticos e o aperfeiçoamento dos anteriores relacionados com a aprendizagem de Língua Russa;

4) participação em programas de formação dos professores do sistema.

V. V. Repkin ministrou palestras no Centro Pedagógico “Experimento” de Riga, capital da Letônia. Em função desse trabalho, surgiram dois textos importantes: *Aprendizagem desenvolvimental e Atividade de Estudo* (Riga, 1997) e *Aprendizagem desenvolvimental: teoria e prática* (Tomsk, 1997), organizado em coautoria com sua filha N. V. Repkina. A Associação Internacional de Aprendizagem Desenvolvimental publicou, nos últimos anos, outros três títulos importantes de Repkin. São eles: o “Dicionário Educacional Escolar de Língua Russa” (*Школьный учебный словарь русского языка*) publicado em 2005; uma nova edição do livro “O que é a aprendizagem desenvolvimental?” (*Что такое развивающее обучение*), em coautoria com N. Repkina, publicado em 2015, bem como o “Dicionário de Referência. Sintaxe Russa” (*Русский синтаксис. Словарь-справочник*), publicado em 2015 (Puentes; Amorim; Cardoso, 2021).

Repkin permaneceu na direção do Centro de Pesquisa de Kharkov, por dez anos. Ademais, desempenhou, pelo espaço de quinze anos, o cargo de professor e Reitor do Instituto Siberiano de Aprendizagem Desenvolvimental, na cidade russa de Tomsk. Após deixar ambos os cargos, Repkin e sua esposa, Galina Repkina, foram se estabelecer, em 1997, na cidade ucraniana de

Lugansk, indo ao encontro da filha do casal, Natalya V. Repkina, que, desde 1977, morava em Lugansk. A família de Repkin permaneceu nesta cidade até 2014, e a mudança decorreu por motivos da guerra. De Lugansk, mudaram-se com a filha para o pequeno assentamento urbano ucraniano de Lityn, próximo da cidade de Vinnytsi, centro administrativo da região de Litinsky (Puentes; Amorim; Cardoso, 2021).

V. V. Repkin faleceu em 11 de abril de 2022, aos noventa e quatro anos de idade. Enfrentou, no início de 2018, o falecimento da esposa Galina V. Repkina. Até o seu falecimento, permaneceu sob os cuidados da filha Natalya. Enfrentou alguns problemas de saúde, perdeu definitivamente a visão e não conseguia mais se locomover. Mesmo assim, continuava a refletir e escrever sobre aprendizagem desenvolvimental e Atividade de Estudo. Em parceria com a filha, escreveu e publicou, entre 2006 e 2020, diversos artigos científicos e duas obras. Alguns desses trabalhos foram traduzidos e editados no Brasil. Os membros do GEPEDI (Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática Desenvolvimental), desde 2018, mantinham contato sistemático com V. V. Repkin por intermédio de sua filha. Repkin foi convidado de honra durante a realização do *IV Colóquio Internacional de Ensino Desenvolvimental*, realizado na cidade de Uberlândia, em junho de 2018. Na oportunidade, Repkin reconheceu o esforço feito no Brasil pela realização de diferentes grupos de pesquisa com o objetivo de se aprofundarem no estudo dos fundamentos teóricos e metodológicos da concepção desenvolvimental à luz das demandas atuais da educação brasileira (Puentes; Amorim; Cardoso, 2021).

Também se dedicou a resolver o problema da aprendizagem desenvolvimental da língua russa. Para essa questão, ele precisava além, da psicologia, estudar a linguística moderna, especialmente ao desenvolver livros didáticos para escolas dos anos finais do nível fundamental. Pensava em como cada conceito proporcionaria uma oportunidade para o desenvolvimento do aluno como sujeito, se a sua busca seria uma tarefa criativa para a criança (Puentes; Amorim; Cardoso, 2021).

Seus trabalhos científicos-teórico impressos são poucos: conta com três monografias, várias brochuras, artigos em revistas científicas e antologias psicológicas e pedagógica. Em material didático, pelo contrário, é bem mais

significativo: aproximadamente 170 livros⁴⁰, entre manuais sobre língua russa para as escolas de nível primário, orientações metodológicas para professores e dicionários (Puentes; Amorim; Cardoso, 2021).

Esse é um dos motivos pelo qual dá a impressão de que V. V. Repkin sempre esteve “à sombra” de seus proeminentes colegas D. B. Elkonin e V. V. Davidov. Talvez por isso, seu verdadeiro papel no desenvolvimento da psicologia e da pedagogia não tenha sido ainda devidamente reconhecido. Por exemplo, a sua obra e seu pensamento permanecem praticamente ignorados ou subestimados no Ocidente, sobretudo, se comparados com o reconhecimento que receberam as contribuições teóricas de outros representantes do sistema que continuam a monopolizar essa visibilidade internacional no contexto da aprendizagem desenvolvimental. (Puentes; Amorim; Cardoso, 2021, p. 20).

Repkin apresenta obras teóricas sucintas em relação a outros autores, como V.V. Davidov. Todavia, supre essa diferença com uma grande produção de material didático, campo da metodologia da aprendizagem da língua russa, por meio da elaboração da maior parte dos livros didáticos e orientações para professores empregados pelo sistema, desde a década de 1970. No Brasil, suas ideias chegaram a circular em meados de 2014/2015, e ganhou grande incentivo e divulgação em 2018 graças ao trabalho desenvolvido pelo GEPEDI, como resultado do trabalho de pesquisa, seleção, tradução, revisão técnica e divulgação realizado (Puentes; Amorim; Cardoso, 2021).

Há ainda uma grande quantidade de materiais (ainda não publicados) que refletem uma ampla gama de problemas psicológicos e pedagógicos com os quais V. V. Repkin lidou, como manuscritos, relatórios sobre trabalhos de pesquisa, discursos em congressos e conferências, palestras para alunos, professores e público em geral. Até o momento, só se tem acesso a vinte artigos e capítulos em revistas científicas e coleções psicológicas e pedagógicas, os livros *Aprendizagem desenvolvimental: teoria e prática* (em coautoria com sua filha Natalya V. Repkina, 1997) e *O que é a aprendizagem desenvolvimental?* (em coautoria com sua filha, N. V. Repikina, 2018), várias brochuras, um

⁴⁰ Neste livro de Puentes; Amorim; Cardoso, 2021, é possível encontrar, em Anexo 1, Títulos associados ao nome de V. V. Repkin disponível nas Edições do catálogo de imagens da Biblioteca Científica Pedagógica K. D. Ushinsky da Academia Russa de Educação.

dicionário escolar de língua russa (2005), um dicionário de referências de sintaxe russa (2015) e mais de cento e setenta livros didáticos sobre a língua russa para as escolas de nível fundamental. Poucos de seus artigos têm sido traduzidos para o inglês e português (Puentes; Amorim; Cardoso, 2021).

O foco dos esforços intelectuais e de pesquisa de V. V. Repkin foi a análise dos problemas de organização dos processos de aprendizagem e de desenvolvimento psíquico. Repkin foi filósofo, linguista e psicólogo, além de ser um notável especialista em língua russa. Ele também era apaixonado por educação, jovens e os fundamentos da lei. Suas contribuições se concentraram, principalmente, em quatro áreas: os princípios gerais da teoria da aprendizagem desenvolvimental, a Teoria da Atividade de Estudo, o processo de transição de um nível para outro, bem como a aprendizagem desenvolvimental da língua russa e da alfabetização ortográfica (Puentes; Amorim; Cardoso, 2021).

3.4 SISTEMA ELKONIN – DAVIDOV – REPKIN NO CONTEXTO DA DIDÁTICA DESENVOLVIMENTAL DA ATIVIDADE (1958 – 2020)

No desenvolvimento deste capítulo, apresentamos os autores em caráter biográfico, suas contribuições para a educação e o papel de cada um na construção deste sistema. Ao decorrer do capítulo, mencionamos algumas atitudes tomadas pelos autores durante a implementação do sistema. Portanto, neste tópico, trataremos de datas, pensando em uma linha do tempo para que possamos entender de fato como se deu a implementação do Sistema Elkonin – Davidov – Repkin.

Em primeiro lugar, devemos esclarecer que a didática desenvolvimental surgiu na Ex-União Soviética, no final da década de 1950, associada à pedagogia, filosofia, fisiologia e, em especial, à psicologia histórico – cultural. Deu-se, fundamentalmente, entre 1970 e 1991. Foi gerada a partir das diferentes tendências que se construíram ao longo de mais de cinquenta anos de construção de um sistema de aprendizagem e de educação no contexto de edificação (Puentes, 2019).

Essa tendência deu lugar às duas grandes concepções de aprendizagem:

- 1- Didática desenvolvimental da subjetividade;
- 2- Didática desenvolvimental da atividade.

A Didática desenvolvimental da subjetividade é orientada por uma parte significativa do pensamento de Vigotski, enquanto nega as teses de A. N. Leontiev sobre a teoria da atividade, assimilação e interiorização. Nota-se uma grande semelhança de ideias aproximando as obras de autores como S. L. Rubinstein e L. I. Bozhovich, que legitimam o conceito do caráter ativo e gerador da psique humana e da unidade do cognitivo e do afetivo. Tão logo, não alcançou o objetivo de conceber e estruturar um sistema pedagógico ao nível de elaboração teórico – metodológico, de implementação prática e de formação de professor, como de fato atingiu a didática desenvolvimental da atividade (Puentes, 2019).

A Didática desenvolvimental da atividade emergiu na segunda metade da década de 1950 e se perpetua pelos últimos 70 anos. Dispõe de uma matriz teórica comum que se inspira na obra de L. S. Vigotski e A. N. Leontiev, e, simultaneamente, interpreta de maneiras diferentes alguns dos principais postulados desses autores, sobretudo de Vigotski, constituindo, com isso, o advento de três sistemas didáticos: Sistema Elkonin – Davidov – Repkin, Sistema Galperin - Talízina e Sistema Zankov, tendo como ponto de intersecção entre elas as teses Vigotskianas (Puentes, 2019).

Os dois primeiros, Elkonin – Davidov – Repkin; Galperin - Talízina ancoram-se em uma abordagem histórico-cultural da atividade, com base na teoria psicológica da atividade desenvolvida por A. N. Leontiev, enquanto o sistema didático Zankov se orienta mais pelas teses gerais produzidas no seio da teoria psicológica da aprendizagem de L. S. Vigotski (Longarezi, 2023, p. 24).

Figura 9 – Os três sistemas didáticos - Didática desenvolvimental da atividade.



Fonte: Elaboração própria.

Nesse viés, trataremos da implementação do Sistema Elkonin – Davidov – Repkin. Foi entre 1950 e 1980, que os autores Elkonin, Davidov e Repkin criaram laboratórios de pesquisa, definiram linhas de estudo, procederam com seus experimentos, atingiram as escolas, criaram material didático, transformaram suas propostas em sistemas alternativos de educação oficial para escolas das séries iniciais e finais do ensino fundamental (Puentes, 2019).

1) IDEALIZAÇÃO DO SISTEMA (1958 – 1975)

Elkonin, em 1958, era chefe do Laboratório de Psicologia da Criança no Instituto Científico de Psicologia Geral e Pedagógica da Academia de Ciências Pedagógicas da RSFSR (República Socialista Federativa Soviética da Rússia). Foi nessa época que iniciou seus estudos psicológicos sobre o desenvolvimento da Atividade de Estudo em crianças em idade escolar. A princípio, Elkonin demandava seus estudos ao desenvolvimento psíquico de crianças em idade pré-escolar. Nesse momento, estava iniciando suas ideias no

sentido de elaborar e estabelecer teses fundamentais de uma nova teoria (teoria da aprendizagem desenvolvimental) e de um novo sistema psicopedagógico. (sistema Elkonin-Davidov-Repkin) (Puentes, 2019).

Em março de 1959, conclui-se as primeiras pesquisas de laboratórios, a priori, por uma parte da equipe de experimentadores. Nascia, então, o grupo de Moscou integrado por P. M. Iacobson, K. P. Maltsev, E. A. Faraponova, K. V. Bardin e E. E. Shuleshko, que depois recebeu esforços com a incorporação de vários egressos da Divisão de Psicologia da Universidade Estatal de Moscou, dentre os quais estavam, V. V. Davidov, Ya. Ponomarev, A. K. Márkova e A. I. Aidarova (Puentes, 2019).

Já em setembro de 1959, começaram a ser aplicados experimentos formativos em contexto escolares. A escola nº 91, de Moscou, foi a pioneira na realização destes estudos pilotos. Em 1960 e 1961 foram publicados os resultados iniciais, em que os primeiros trabalhos apareceram assinados por D. B. Elkonin, sendo esses estudos voltados para a gênese da teoria psicológica da Atividade de Estudo (Puentes, 2019).

Em 1960, Davidov assume o cargo de diretor do Laboratório de Psicologia da Criança no Instituto Científico de Psicologia Geral e Pedagógica da Academia de Ciências Pedagógicas da RSFSR, em substituição de Elkonin. A partir desses resultados, novos grupos e laboratórios de pesquisas foram sendo criados em 1963, expandindo os estudos para diferentes cidades: Tula (Rússia, 1961), Kharkov (Ucrânia, 1963) e Kiev (Ucrânia, 1963) (Puentes, 2019).

E, durante quase 17 anos, essa pesquisa objetivava determinar:

- a) O conteúdo e a estrutura da Atividade de Estudo;
- b) As bases lógico psicológicas de estruturação das disciplinas escolares, que corresponderam aos requisitos da Atividade de Estudo;
- c) As peculiaridades do desenvolvimento psíquico dos estudantes no processo da Atividade de Estudo;
- d) As reservas do desenvolvimento psíquico dos estudantes nas diferentes séries;
- e) As particularidades de organização do experimento formativo (Puentes, 2019).

O grupo tinha a ideia de conformar, experimentalmente, a tese teórica de

L. S. Vigotski sobre o papel essencial que desempenha a aprendizagem das crianças em seu desenvolvimento psíquico, bem como colocar ao descoberto as leis psicológicas da didática desenvolvimental (Puentes, 2019).

O ponto de partida para esses experimentos era de que as bases da consciência e do pensamento teórico se formam, nos alunos de menor idade, durante a assimilação dos conhecimentos e atitudes, no processo da Atividade de Estudo, validando, por esse resultado, a importância que a Atividade de Estudo, na idade escolar inicial, tem para o desenvolvimento psíquico do sujeito (Puentes, 2019).

2) UNIVERSALIZAÇÃO DO SISTEMA (1975 – 1982)

Em 1975, o ministro da educação da União Soviética propôs a Davidov a elaboração de um sistema de educação básica, para os Anos Iniciais do nível fundamental, que incorporasse a concepção teórica criada por ele, Elkonin e o grupo. Agora, o sistema precisava ser concebido e implementado em grande escala. Foram nove anos de trabalho na elaboração de uma proposta pedagógica para as escolas de massas. Em 1984, houve interrupção da implantação por conta de três incidentes: fracasso político e acadêmico de Davidov, em 1983, devido à sua expulsão do cargo de diretor do Instituto de Psicologia Geral e Pedagógica da Academia de Ciências Pedagógicas da União Soviética, que desempenhava, desde 1978, e seu desligamento do Partido Comunista; perda do apoio necessário no governo, por conta da saída de Mikhail A. Prokof'ev do cargo de Ministro da Educação e, com isso, a perda do apoio necessário no governo; morte de Elkonin, em 4 de outubro de 1984 – Moscou, Rússia. Elkonin era idealizador do projeto, sendo um de seus principais incentivadores e essencial no sistema (Puentes, 2019).

Devido a essa questão política envolvida, Davidov recebeu críticas daqueles que enxergavam nas fundamentações psicológicas e filosóficas, da educação desenvolvimental, um desvio de conduta política e ideológica. Ao longo dessa década, o sistema preparou-se para assumir o papel da proposta alternativa de educação oficial, junto com o sistema Zankoviano. A partir desse momento, houve foco na elaboração de livros didáticos e orientações para os professores. Porém, esse conjunto de acontecimentos negativos apresentados

anteriormente foi responsável pela suspensão do processo de implementação do sistema nas escolas de massa. Todavia, o sistema estava pronto e à espera de uma nova oportunidade (Puentes, 2019).

3) PARALISAÇÃO DA IMPLEMENTAÇÃO DO SISTEMA (1982-1986)

Passados 23 anos de trabalhos destinados à fase de experimentação escolar e de elaboração dos materiais didáticos, com a queda de Davidov em 1983 (expulsão do cargo e perda de apoio político) e a morte de Elkonin em 1984, houve uma frustração e o desânimo tomou conta dos diferentes grupos de pesquisa. Nada poderia ser feito para reverter a situação de Davidov com as intrigas políticas, nem Ministro da Educação, nem o Presidente da Academia de Ciências Pedagógicas puderam interferir em favor de Davidov (Puentes, 2019).

Com a perseguição política sofrida por Davidov e a morte de Elkonin, a maior parte do trabalho experimental que exerciam foi interrompida e o grupo de pesquisa foi dissolvido em todas as regiões, incluindo Moscou, Kharkov, Kiev e Tula. Esses ataques se prolongaram por quase 5 anos (Puentes, 2019).

Porém, a maior parte dos integrantes de Moscou e Kharkov continuou envolvida nas atividades de pesquisa e experimentação teórica, mesmo sabendo de seus riscos. Nesse ínterim, em Kharkov, Repkin (Chefe do departamento de língua russa) tentou implementar as ideias principais da teoria desenvolvimental da aprendizagem em estudantes estrangeiros. Já Dusavitski estava preocupado com a preparação de sua tese de doutorado, então seguiu com seus estudos e procurou dar sentido aos dados experimentais que havia acumulado a partir de suas interpretações (Puentes, 2019).

Entretanto, os trabalhos eram realizados de maneira separada, isolados, e os pesquisadores não tinham conhecimento do que os colegas estavam escrevendo. Não temos a dimensão do impacto sofrido em termos de prosseguimento das atividades, pois se sabe que Elkonin e Davidov não tinham muitas publicações, dentro da União Soviética, sobre a concepção de Atividade de Estudo, no período de 1982 e 1986 (Puentes, 2019).

Os quatro trabalhos de Elkonin, escritos entre 1982 e 1984, tinham outro enfoque: abordavam questões relacionadas com a obra de Leontiev e Vigotski (Puentes, 2019). De Davidov, são conhecidos apenas três textos publicados

sobre a teoria desenvolvimental nesse período:

- 1982 - Tipos de generalização na aprendizagem.
- 1983 - Premissas históricas da Atividade de Estudo.
- 1984 - A generalização substancial e teoria materialista dialética do pensamento.

Todavia, a escola primária n. 91, de Moscou, deu continuidade aos experimentos escolares; sabe-se, também, que o grupo continuou a produzir textos teóricos (em prelo, esperando o momento oportuno para publicar), alguns deles em resposta às acusações e críticas recebidas, argumentando o rigor científico da Teoria da Atividade de Estudo e sua filiação ideológica com o Materialismo Histórico-Dialético (Puentes, 2019).

4) IMPLEMENTAÇÃO DO SISTEMA (1986 – 1994)

Em 1986, houve uma mudança de planos, visto que, neste ano, o Partido Comunista da União Soviética reconheceu seu erro e, diante disso, Davidov foi imediatamente reintegrado ao partido, à direção do Instituto de Psicologia e às pesquisas experimentais. Por consequência, houve progresso e uma nova etapa de trabalho: implementação do sistema como alternativa oficial do Ministério da Educação na educação básica, nos Anos Iniciais, objetivando resolver os problemas de qualidade de ensino que ainda apresentavam o sistema tradicional. Neste mesmo ano foi lançada a obra **“Problemas da aprendizagem desenvolvimental: psicológica teórica e experimental”**, de Davidov. Essa fase foi caracterizada por um novo momento na história da didática desenvolvimental e da Teoria da Atividade de Estudo, pois a obra de Davidov está estruturada de acordo com a compreensão da essência dos problemas da aprendizagem desenvolvimental, com enfoque metodológico unitário, sendo alguns problemas da psicologia geral, infantil (evolutiva) e pedagógica. As considerações do autor sustentam mais de duas décadas de pesquisas teóricas, dados coletados pelas cidades de Moscou, Kharkov, Tula e Kiev. Com essa obra, o sistema didático passou a ser mais conhecido tanto dentro da União Soviética como fora dela, cruzando fronteiras nacionais, conquistando adeptos no ocidente, sobretudo na América (Puentes, 2019).

Após essa reviravolta, foram precisos dois anos para que a situação política normalizasse e o sistema retornasse às suas atividades. Os grupos voltaram ao trabalho focados na missão de “esclarecer as possibilidades e condições para a introdução do sistema de aprendizagem desenvolvimental na escola de educação de massas” (Repkin; Repkina, 1997, p. 16). (Puentes, 2019).

O retorno às fases de experimentação aconteceram sem remuneração do governo ou de qualquer instituição de pesquisa. Porém, os resultados foram imediatos. O Ministério da Educação tinha definido uma política que almejava aumentar a qualidade da educação escolar, o que seria aproveitado por ambas as partes, e o sistema Elkonin-Davidov-Repkin cumpria tal requisito (Puentes, 2019).

Diante disso, o Ministério da Educação criou o Instituto de Inovação Pedagógica da Academia de Ciências Pedagógicas da União Soviética, em 1990, para dar apoio financeiro e político. Para suprir essa necessidade, foram criados mais instrumentos diagnósticos, com o objetivo de verificar o efeito do desenvolvimento do sistema nos estudantes nas séries iniciais. Foram elaborados mais livros e manuais pedagógicos e criaram-se centros de formação de professores, mas há pouca informação sobre esses centros (Puentes, 2019).

Em 1991, novamente houve uma paralisação, pois aconteceu a desintegração da União Soviética, ocorrendo mais uma pausa forçada do sistema escolar, com cortes drásticos de recursos humanos e financeiros (Puentes, 2019).

Nesse meio tempo, houve uma “atualização dos envolvidos”, em que, após uma formação preliminar, os professores começariam o trabalho prático em sala de aula. Foram redigidos mais de 100 títulos entre orientações pedagógicas, programas, livros didáticos e testes para a aprendizagem desenvolvimental. Os programas, as orientações e os livros didáticos foram avaliados e aprovados pelos ministérios tanto da Federação Russa, quanto da Ucrânia (Puentes, 2019).

5) CONSOLIDAÇÃO DO SISTEMA (1994 – ATUALIDADE)

Era de supor que o fim da União Soviética marcaria, também, o encerramento das atividades de um sistema surgido com o objetivo explícito de ajudar a estabelecer as bases de uma educação voltada para a formação do cidadão socialista. Mas,

não foi isso que aconteceu. Pelo contrário, o sistema conseguiu ser flexível o suficiente para se adequar aos novos tempos e, pelo menos, sobreviver ao longo do final do século XX e primeiros vinte anos do século XXI (Puentes, 2019b, p. 46).

Em 1994, Davidov-Repkin-Lvovsky fundaram a Associação Internacional de Aprendizagem Desenvolvidor do Sistema. Participaram do encontro 43 regiões da Federação Russa, bem como outros países da comunidade dos Estados Independentes e Estados Bálticos, que, juntos, escolheram Davidov como o primeiro presidente do conselho da Associação, com sede em Moscou. O objetivo dessa associação era de reunir pesquisadores, professores, formadores, gestores escolares, faculdades de formação de professores e universidades, para dar continuidade aos trabalhos nas novas condições políticas, econômicas e educacionais (Puentes, 2019).

O sistema obteve uma conquista importante com a decisão dos ministérios da educação da Rússia e Ucrânia de torná-lo, em 1996, junto com o sistema zankoviano e com o tradicional, um dos três sistemas estatais de educação escolar. Como prova de reconhecimento, em 1998 e 1999, receberam das mãos do Presidente da Rússia, importantes condecorações nacionais. Elkonin recebeu título póstumo. Em 19 de março de 1998, morria Davidov, aos 68 anos de idade, então Vorontsov assumiu o cargo de Presidente da Associação (Puentes, 2019).

Nos tempos atuais, integram a Associação mais de 1500 escolas, 72 regiões da Rússia, Ucrânia, Letônia, Cazaquistão etc. No começo do século XXI, o sistema funcionava em 2.500 escolas. Contava com uma equipe de trabalho integrada por mais de 1.800 membros entre pesquisadores, colaboradores de escolas espalhadas ao longo de 72 regiões da Rússia, Ucrânia Letônia, Cazaquistão e Belarus (Puentes, 2019).

Em suma, após a ascensão ao poder do atual presidente da Rússia Vladimir V. Putin, durante dois mandatos, 1º como primeiro-ministro (1999-2000 e 2008-2012) e outros dois mandatos como Presidente (2000-2008 e 2012-atualidade), as reformas políticas e econômicas implementadas afetaram o sistema nacional de educação e comprometeram a estabilidade dos sistemas didáticos alternativos. O sistema sofreu duras consequências e, na atualidade, sobrevive com o auxílio de pouquíssimos pesquisadores e escolas que operam

praticamente na clandestinidade.

A didática desenvolvimental da atividade se desenvolveu e se consolidou, por décadas, a partir de três sistemas teóricos diferentes: Galperin – Talízina, Zankoviano e Elkonin – Davidov – Repkin, sendo o último o que maior reconhecimento recebeu, com enormes contribuições concretas que efetuou com a elaboração de diversas teorias: teoria psicológica da Atividade de Estudo; teoria do ensino da Atividade de Estudo; teoria do diagnóstico da Atividade de Estudo; teoria da formação de professores (Puentes, 2020a).

Por último, o foco do sistema Elkonin – Davidov – Repkin está no desenvolvimento de uma Teoria da Atividade de Estudo que tem a autotransformação do sujeito por meio da formação do pensamento teórico sobre a base da aprendizagem dos conceitos científicos e dos modos generalizados de ação. A base da aprendizagem que se desenvolve está no conteúdo, do qual derivam os métodos (ou procedimentos) para organizar esse processo. Elkonin afirmava que a aprendizagem realizava um papel principal no desenvolvimento mental, sobretudo, por meio do conteúdo dos conhecimentos assimilados (Puentes, 2020a).

Mediante o exposto, finalizamos esta seção que teve por objetivo apresentar os fundadores do sistema Elkonin – Davidov – Repkin: vida, pensamento, obra e o processo de construção deste sistema. Na próxima seção abordaremos a leitura literária, revelando o caminho percorrido pelas autoras, a relação da leitura e escola no contexto da pandemia da COVID-19 (Coronavirus disease 2019), evidenciando nossa preocupação com a leitura literária nas instituições escolares e de como os professores dos Anos Iniciais estabelecem a relação teoria e prática em suas ações docentes por meio da leitura literária.

4 LEITURA LITERÁRIA E SEU PAPEL HUMANIZADOR

A leitura é, hoje, um dos temas presentes em discussões do âmbito escolar, seja em sala de aula, na biblioteca, formações continuadas e/ou estudos teóricos. Colocar ao alcance dos professores uma forma de pensar e entender a leitura que, anteriormente, não tinha muito impacto na prática educativa, é evidenciar que a leitura e a aprendizagem se constituem mutuamente. A leitura é fonte de aprendizado, lazer, entretenimento; por meio dela, construímos conhecimentos sobre o mundo, sobre nossos sentimentos, sobre as pessoas com as quais convivemos e até sobre nós mesmos.

No contexto da Teoria da Atividade, a atividade humana assume o significado de mundo objetivo motivada por um desejo, e que resulta em transformação do mundo e do sujeito que a realiza. Afirmo Leontiev (1978) que

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente *dadas* aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas *postas*. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles as suas aptidões, “os órgãos da sua individualidade”, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através de outros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança *aprende* a atividade adequada. Pela sua função este processo é, portanto, um processo de *educação* (Leontiev, 1978, p. 290, grifos do autor).

Ao falar que a criança deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante por meio de outros homens, abordamos a mediação. Nesse contexto, sabemos que é necessário que o próprio leitor sinta a necessidade pela leitura e não a realize por obrigação. Porém, é na atuação do mediador que ocorre o estímulo para a leitura, no momento de escolher um livro que lhe agrade, um tipo de leitura que o satisfaça, para adquirir conhecimentos sobre determinado assunto e/ou recrear-se. Dessa forma, o mediador possibilita o acesso aos diversos tipos de leituras: livros de diversos gêneros, jornal, revista e oportuniza o contato com diversas obras literárias, para que tenha intimidade com a leitura e o conhecimento.

Ler tem origem na palavra latina *legere* (*legĕre*), que tem por significado

recolher com os olhos. Quando a unimos a ato, também oriunda do latim *actu*, temos *movimento*. Movimento de recolher com os olhos, mas ao nos envolver com a palavra oralizada também podemos recolher com os ouvidos.

[...] Cada um traz para o ato de ler sua bagagem existencial e social e, a partir de seu horizonte de experiências, atribui significados às indicações oferecidas pelo texto, privilegiando alguns dados e desprezando outros, montando entre eles uma rede de conexões possíveis, de modo a obter um resultado significativo para seu universo compreensivo (Aguiar, 2013, p. 154).

O ato de ler é considerado como prática social, histórica e cultural. E está para além de decodificar a escrita, pois envolve muito mais do que grafemas e fonemas. A leitura envolve “uma operação complexa, que exige a percepção de relações entre texto e o contexto do autor e do leitor” (Giroto, 2013, p. 346).

[...] entendemos que a leitura é mais que decodificação, podemos assumir sem medo que a criança é capaz de ler mais do que estes textos de frase, de palavras soltas, de letras grandes. A criança lê, sobretudo com os ouvidos. É no momento em que o professor, intermediando com sua leitura de adulto a leitura da criança, faz com que ele certamente estará num universo discursivo denso, que ele certamente estará contribuindo para a sua formação intelectual e sua visão de mundo (Britto, 1997, p. 113).

A leitura na escola é desenvolvida a partir de discursos e gêneros textuais, especificidades da leitura literária convivem com as de outros tipos de leitura, como a informativa, a filosófica e a científica. Essas leituras, embora diversas e requerendo estratégias diferentes dos leitores, têm pontos em comum, que podem ser trabalhados por professores e alunos (Paulino, 2014).

A leitura informativa é a coleta de informações com os objetivos de buscar algum assunto de interesse, certificar-se do conteúdo do texto, sobre o que o autor afirma, dados que o mesmo apresenta, e as informações que ele oferece.

Já a leitura filosófica permite que o leitor se transforme durante o processo de leitura, pois interfere nos modos de pensar e refletir sobre determinada perspectiva; ou, como aponta Gilles-Gaston Granger (1989, p. 220), a leitura filosófica “é uma atividade produtiva que reconstrói um imaginário oculto, sob a literalidade do texto”.

A leitura científica é a capacidade de ler e compreender textos com caráter científico, que apresentam pesquisas científicas, dados, teorias. A mesma pode ajudar a ampliar o conhecimento sobre um determinado assunto, considerando como cada autor aborda o tema, a metodologia utilizada, e outros aspectos.

Embora esta pesquisa trate de evidenciar as práticas com a leitura literária, vale ressaltar que ela também se constitui desses outros tipos de leitura citados acima. Utilizando-as para levantamento de pesquisas científicas, na escolha pelo método utilizado, no referencial teórico e obras literárias selecionadas.

A leitura se diz literária quando a ação do leitor que se constitui como uma prática cultural de natureza artística, onde se criam com o texto lido uma interação por deleite. Nesse caso, o ato de ler inclui, necessariamente, a dimensão imaginária, em que se acentua a linguagem como foco de atenção, pois por meio dela se compõem outros mundos, em que se derivam seres diversos em obras repletas de múltiplas determinações. Além de um meio de comunicação, a linguagem se evidencia como um objeto de admiração, como espaço da criatividade. A leitura literária se constitui como uma prática capaz de questionar o mundo já organizado, propondo outras direções de vida e de convivência cultural (Paulino, 2014).

A obra literária, artística ou científica é a expressão de uma visão de mundo, de um fenômeno da consciência coletiva que alcança um grau de clareza conceitual, sensível ou prática. A visão de mundo não é o empírico imediato, mas uma representação possível de dada totalidade posta aos membros de uma determinada coletividade. Ao trazer meios (via conhecimento científico, artístico ou do senso comum, objetivado, produzido e apropriado) de superação da própria inteligência e personalidade humana, torna-se instrumento de luta, ferramenta cognitiva-volitiva para compreender as expressões imediatas e não-imediatas do pensamento dos homens. A visão de mundo, na acepção de Lucien Goldmann, torna-se um conjunto de aspirações, de sentimentos e ideias de um grupo social que se opõe a outros grupos (Goldmann, 1979).

[...] Ler é, assim, apropriar-se de um produto cultural, gerado intencionalmente por um ou mais autores inseridos em determinada comunidade. É entrar em contato com um objeto histórico e social, construído ideologicamente, através do qual o

sujeito marca sua presença na coletividade em que vive (Aguiar, 2013, p. 154).

Essa transmissão da cultura pode ser expressa de várias formas, como os poemas com suas repetições, aliteraões, versos para poder mencionar a rotina dos sujeitos na sociedade. A forma de uma obra é apenas uma expressão do conteúdo da realidade, abstrata, que está presente no autor e que passará a existir no leitor, no destinatário. A obra literária é uma forma concreta que expressa um conteúdo abstrato. Conteúdo e forma devem ser analisados concomitantes, pois são inseparáveis (Amora, 2004).

Com base em uma teoria da literatura lukcasiana, a categoria que merece atenção para a compreensão e uma obra de arte é a particularidade. A particularidade é a categoria central da estética para Lukács (1968). Interessante apresentar um comentário de Lênin sobre a relação dialética do universal e do singular, presente no livro de Lukács, introdução a uma estética marxista. Sobre a categoria particularidade (Lukács, 1968).

Por conseguinte, os opostos (o singular se opõe ao universal) são idênticos: o singular só existe na ligação que conduz ao universal. O universal só existe no singular, através do singular. Todas as coisas singulares são (de um ou de outro modo) universais. Cada coisa universal é uma parte, ou um lado, ou a essência do singular. Qualquer universal abarca apenas aproximadamente todos os objetos singulares. Qualquer elemento singular só entra incompletamente no universal. E assim por diante. Todo singular se liga por milhares de transições às singularidades pertencentes a outro gênero (coisas, fenômenos, processos). E inversamente (Lenin, 1932 *apud* Lukács, 1968, p. 06).

Acreditamos que esse pressuposto teórico do Materialismo Histórico-Dialético, da Teoria da Atividade de Estudo, vai permitir a transformação do pensamento teórico dos professores e futuramente das práticas literárias, pois defendemos a tese de que há a possibilidade de desenvolver de forma consciente as práticas de leitura literária, por meio da Atividade de Estudo. Para transformar esse pensamento, é preciso esclarecer do que se trata a teoria e de onde ela parte.

Mediante o exposto, apresentamos o seguinte questionamento: Como a Teoria da Atividade de Estudo, por meio de uma proposição didática, contribui

para práticas de leitura literária nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental?

É importante retomar que a nossa pesquisa tem o aporte teórico do Materialismo Histórico-Dialético e embasamento da Teoria Histórico-Cultural, teoria essa criada a partir de trabalhos de Lev Semionovitch **Vigotski** (1896-1934) e de seu grupo de estudos e pesquisa, que contava com a participação de Alexander Romanovich Luria (1902-1977) e com Alexei Nikolaievich Leontiev (1903-1979). De acordo com Lompscher e Hedegaard (1999),

Um dos tópicos centrais na teoria histórico-cultural é a relação entre desenvolvimento psíquico e aprendizagem, as causas, condições, leis e regularidades de desenvolvimento das funções psíquicas superiores (humanas), e o papel e os potenciais da aprendizagem e da escolaridade nesses processos. Nesse contexto, a aprendizagem é considerada como uma atividade especial (Lompscher; Hedegaard, 1999, p. 11).

Essa atividade especial mencionada por Lompscher e Hedegaard é denominada Atividade de Estudo, que tem por característica ser a atividade dominante das crianças que ingressam na escola e se dedicam ao processo de aprendizagem dos conteúdos. Como mencionado na seção 2, esse período é representado como Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A Atividade de Estudo surge da atividade do brincar (jogo de papéis) e da comunicação cotidiana, pois, ao iniciar na escola, a situação social de seu desenvolvimento se altera: as relações sociais se modificam, colocando-lhe novas tarefas em sua condição de escolar, contribuindo para o desenvolvimento do pensamento teórico da criança desde os primeiros anos do Ensino Fundamental (Lompscher; Hedegaard, 1999).

O ensino desenvolvimental coloca a Atividade de Estudo do aluno em conjunto com pessoas mais experientes que ele, um mediador do conhecimento, no caso o professor, que,

Por essa razão, nos escolares de menor idade, a Atividade de Estudo realiza-se coletivamente, pelo diálogo entre os alunos e o professor e alunos entre si, pondo em marcha as ações de estudo voltadas à assimilação do conhecimento teórico, conteúdo dessa atividade. [...] Por meio das ações realizadas pelo escolar durante a Atividade de Estudo movimenta-se o processo de apropriação dos conhecimentos social e historicamente produzidos, processo esse que constitui a

condição essencial para o surgimento das neoformações que caracterizam o desenvolvimento intelectual na idade escolar, como análise, reflexão e planificação das ações mentais, que, ao mesmo tempo em que estão sendo formadas, participam ativamente da formação do pensamento teórico do aluno. Nesse processo, são geradas as principais mudanças qualitativas em seu psiquismo, sua consciência e sua personalidade (Mame; Miguel; Miller, 2020, p. 3).

Quando a criança entrar na escola, terá condições para desenvolver a sua psique, agora por meio da atividade dominante: Atividade de Estudo, período em que acontecem as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança em idade escolar (Mame; Miguel; Miller, 2020).

O objetivo dessa atividade dominante é o de desenvolver o pensamento teórico por meio de conceitos científicos. Estabelecendo uma oposição ao ensino que promove o pensamento empírico das crianças, a Atividade de Estudo busca expressar um dado objeto sob a forma de um conceito, isto é, compreendê-lo em sua essência. Ao realizar as tarefas da Atividade de Estudo, o aluno é levado a fazer um movimento no percurso: primeiro, com análise, dados da tarefa seguindo para a abstração. Em seguida, do abstrato ao concreto pela análise, reflexão e planificação das ações mentais no trabalho. Dessa forma, o sujeito assimila novos conceitos, consegue explicar o que está aprendendo, apropriando-se, por esse meio, de novos procedimentos de ação e transformando-se como sujeito de sua própria aprendizagem (Mame; Miguel; Miller, 2020).

A Atividade de Estudo vai permitir a transformação do pensamento teórico dos professores e futuramente das práticas literárias, pois defendemos a tese de que há a possibilidade de desenvolver de forma consciente as práticas de leitura literária por meio da Atividade de Estudo.

Ao realizar uma pesquisa na Base Nacional Comum Curricular - BNCC, (Brasil, 2018, p. 87)⁴¹, constatamos que a leitura é citada nas *Competências Específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental*, de forma breve,

⁴¹ Documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.

sintetizada e não apresentando caminhos para que o professor possa pensar na sua prática. Inserimos os comentários abaixo de cada competência a fim de pensar em possíveis caminhos, visto que a BNCC (Brasil, 2018) deixa rasa cada apresentação. Observemos as dez (10) competências⁴² a seguir com os trechos comentados:

1. Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.

Sabemos que a linguagem é resultado do fator histórico e que as transformações na língua acontecem em ambientes e culturas distintas. Novos dialetos e gírias são criadas o tempo todo por grupos sociais. Para isso, nas aulas, será necessário apresentar a língua no contexto de linguagem formal, norma culta, mas também considerar a linguagem informal, visto que faz parte de uma sociedade em constante transformação, em que a língua vai representar um povo, um grupo com seus diferentes dialetos.

2. Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.

Ler e escrever são processos que fazem parte da escolarização e sabemos que todos têm o direito de receber educação. É necessário desenvolver situações em que o aluno se aproprie da leitura e da escrita e encontre um significado e sentido por estar realizando determinada tarefa; criar a necessidade no aluno em desenvolver essa função; desenvolver o protagonismo no aluno para que ele possa ler uma bula de remédio, uma placa na rua ou itinerário do ônibus. Porém, aligeirar essa etapa é algo errôneo e a BNCC (Brasil, 2018) pede a alteração da idade de alfabetização, realizando-a até o 2º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em que o documento alega a necessidade de

⁴² A BNCC (Brasil, 2018) define por competência: a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

assegurar equidade às crianças matriculadas na escola pública, que, na maioria das vezes, vêm de famílias pobres, apontando que crianças de classe média são alfabetizadas em idade inferior.

3.Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.

Trata-se de problematizar situações em sala de aula em que as crianças possam ler, escutar e escrever textos orais, escritos e multissemióticos. Por exemplo, ao ter contato com uma canção, as crianças poderão ler a letra, entender a mensagem que circula, identificar e analisar os determinantes sociais ali presentes e, por fim, criar sua versão/paródia de determinada canção.

4.Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos.

No mundo, temos diversas linguagens, dialetos e variações linguísticas; dentro do nosso país, cada região pode ter uma palavra diferente para nomear o mesmo objeto e é importante que todos tenham respeito por cada linguagem.

5.Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual.

Nessa competência, é apresentada uma parte mais técnica da linguagem, em que é necessário apresentar conhecimentos para as crianças para que elas possam identificar a autoria do texto, quem é o interlocutor, narrador e demais participantes envolvidos no texto.

6.Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais.

7.Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.

O caminho aqui talvez seja fomentar debates em sala de aula, nos quais as crianças poderão expressar suas opiniões, defender pontos de vistas, apresentar argumentos científicos e atentar-se para a falsa notícia, se estão

baseadas na ciência ou no conhecimento empírico. É importante que, neste momento, em sala de aula, as crianças possam respeitar o diálogo, levantar questões e pesquisar em meios confiáveis a fim de esclarecer possíveis dúvidas. Durante as aulas, as crianças desenvolverão textos verbais ou não verbais.

8. Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.).

9. Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.

Cabe aqui uma crítica pelo fato de que a BNCC (Brasil, 2018) evidencia por várias vezes a autonomia do aluno, como se as crianças tivessem o hábito, gosto e prazer pela leitura de forma inata. Sabemos que é necessário que o professor desenvolva a necessidade de ler nesses leitores iniciantes. Edmir Perrotti (1990) aponta que

[...] quaisquer que sejam as condições em que a animação se faça, a leitura deverá ser apresentada enquanto ato estimulante, atraente, interessante, prazeroso. [...] deve se criar dentro da sala de aula o hábito da leitura numa perspectiva de prazer, desvinculando o livro de sua imagem (prejudicial) de mero instrumento de trabalho. E isto por que só o exercício da leitura num espírito de liberdade, alegria e aventura pode conquistar futuros leitores (Perrotti, 1990, p. 79).

A necessidade precisa ser criada. Quando ele entende por que a leitura é viável, ele a desenvolve com mais afinco. Para isso, o professor apresentará diversos tipos de gênero: poema, fábula, crônica, ficção científica, entre outros, para fomentar essa necessidade, desenvolver o interesse por ler aquilo que ele tem mais apreço e que encante seus olhos.

As competências 8 e 9 apontam para a ideia de diversificar o campo da leitura literária com diferentes recursos e materiais. Como as crianças se envolverão em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento das dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, se não possuem acesso

à biblioteca, não possuem um mediador de leitura? Quem fará essa ponte entre livro e encantamento que a BNCC (Brasil, 2018) aponta? É difícil acreditar que o aluno, por si só, desenvolva essa competência. Reforçamos a importância de ter uma biblioteca ativa, com bibliotecário, empréstimos de suporte livro, momentos de leitura, contação de histórias, para que, de fato, desenvolva no aluno essa necessidade de ler, de querer se encantar, ter momentos de leitura por deleite, desenvolver o ato de ler, reconhecer o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.

Acreditar que o professor regente conseguirá alfabetizar, letrar, aplicar avaliações, realizar empréstimos de livros e desenvolver a necessidade pela leitura com momentos de práticas de leitura em sala de aula utilizando-se de vários recursos será difícil de acontecer na prática, visto que a mesma BNCC (Brasil, 2018) aborda a antecipação da alfabetização do 3º para o 2º ano do Ensino Fundamental, isto é, estabelecendo sete anos como o prazo máximo para que todas as crianças estejam alfabetizadas. Sabemos das infinitas demandas dentro de sala de aula, então essa organização dependerá de cada escola, turma e professor.

10. Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais.

A competência 10 aponta as práticas de cultura atreladas à tecnologia, mas não deixa evidente que caminho seguir. Uma forma seria utilizar os meios tecnológicos na escola para ensinar as crianças a realizar pesquisas na internet com embasamento científico, pois as falsas informações circulam na rede o tempo todo. Refletir sobre as notícias do mundo de forma consciente, com informações cientificamente comprovadas, a fim de que eles possam também criar projetos autorais que visam a informação e debate dessas notícias. Algumas escolas já realizaram trabalhos de criação de jornais, podcast⁴³, em que informam, semanalmente, a comunidade escolar sobre notícias importantes da escola e região. As crianças participam de todo o processo de criação e

⁴³ Podcast é um conteúdo em áudio, disponibilizado por meio de um arquivo, que conta com a vantagem de ser escutado sob demanda, quando o usuário desejar.

divulgação.

As competências apresentadas pela BNCC (Brasil, 2018) revelam uma visão fragmentada a ser seguida pelas instituições. Entretanto, é necessário ter um embasamento teórico para ir além do que é apresentado em cada item, compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível, apropriar-se da leitura escrita, empregar seu uso em diferentes espaços e envolver-se em práticas de leitura literária.

as práticas de leitura em sala de aula são constituídas pela locução, isto é, pela transmissão oral de sentido, e pela ação visual de atribuição de sentido; essas práticas também se estruturam e se modificam, de acordo com as intenções do professor ao ensinar. Deste modo, a intenção determina a estrutura da atividade de ler (Arena, 2009, p. 3).

Muitas vezes, essas práticas de leitura são deixadas de lado no espaço escolar, evidenciando todo o trabalho com a alfabetização, realização de tarefas em que o objetivo é demonstrar o quanto o aluno domina a língua na leitura e na escrita. Mas, em qual horário esse aluno poderá realizar o ato de ler, a leitura por deleite?

Alguns gêneros, como o poema, permitem ao professor fundir, alternar e intercambiar atividades de leitura - ora com ênfase no visual, ora no oral, todas, todavia, agregadas à intenção de atribuição de sentido. O modo de ler, de ouvir ou ver, de quem pratica a leitura, é guiado pela intenção do leitor e determina a estrutura da atividade, cujas características devem ser ensinadas para os leitores em formação. As ações didáticas dialogam com proposições teóricas em busca do alargamento e aprofundamento do ensino da leitura como prática cultural, no interior da sala de aula, sem dar, contudo, à disciplina de Português o privilégio de seu domínio (Arena, 2009, p. 7).

Frequentemente, esse espaço destinado para as práticas de leitura é limitado. Quando não há biblioteca ou sala de leitura, acontece ao final da aula em determinado dia da semana, em que a professora apresenta uma caixa de livros para as crianças fazerem o empréstimo e levar para casa. Aquele encantamento de entrar em uma biblioteca, ouvir uma contação de histórias ou proferição de uma leitura, não existe. Olhar as prateleiras com infinitas opções

de escolha dos mais diversos gêneros é uma atividade que está cada vez mais escassa.

[...] a escola deveria conduzir os alunos ao aprendizado de práticas sociais de leitura e de escrita comuns no seu dia-a-dia, ou seja, de diversos gêneros textuais existentes na sociedade, para que eles não só aprendam, mas também sintam o prazer de ler e escrever e, de forma reflexiva e participativa, possam exercer plenamente a sua cidadania (Gago; Vieira, 2006, p. 46).

Como a utilização das fábulas, por exemplo, uma vez que o primeiro contato que a criança tem com o livro é realizado por meio do olhar e do narrar, e as primeiras histórias infantis, de um modo geral, são narradas ao pequeno leitor. As fábulas apresentam um narrador onisciente que, ao decorrer da história, vai narrando fatos e relações.

Quanto às fábulas, destaca-se que os textos desse gênero textual são normalmente uma narrativa breve, de natureza simbólica, por isso de fácil assimilação por parte dos leitores. Proporcionam distração e reflexão, uma vez que apresentam um provérbio que os conclui, sendo este o maior atrativo das fábulas, além dos diálogos e do fato de seus personagens serem, geralmente, animais, cujas reações são comparadas às dos seres humanos (Gago; Vieira, 2006, p. 48).

As escolas optam por trabalhar com uma organização curricular em que estabelece, em cada ano, gêneros a serem trabalhados por trimestre ou bimestre. Dessa forma, a fábula, o conto, o bilhete, a carta entre outros, também estão presentes no currículo dos Anos Iniciais e esses gêneros podem contribuir para a passagem do texto oral para o escrito, sendo necessária a intervenção do professor no processo, por meio de um trabalho em que as crianças identifiquem as marcas de oralidade em seus textos e possam substituí-las adequadamente por elementos próprios do mundo da escrita (Gago; Vieira, 2006).

Para isso, a Teoria da Atividade defende que trabalho do professor deve ir em direção à formação do pensamento teórico, visto que o mesmo possui papel fundamental na constituição de seus alunos. De acordo com o exposto por Leontiev, os alunos devem agir ativamente em relação aos objetos, devem ser sujeitos na realização de atividades de ensino. As propostas com esses gêneros

devem gerar necessidade nos alunos ao concluir o objetivo. Ao saciar essa necessidade anterior, uma nova necessidade certamente irá aparecer, do contrário não serão atividades de ensino pautadas na perspectiva de Leontiev. Diante do exposto, evidenciamos a importância da Teoria da Atividade na educação atual, sendo esta capaz de promover situações que possibilitem a apropriação de conceitos científicos, do pensamento teórico, como uma forma de superar a formação de bases no pensamento empírico (Rolindo, 2007).

4.1 LEITURA LITERÁRIA DURANTE A PANDEMIA

Ao ingressar no doutorado, em 2020, teve início a pandemia da COVID-19. E questões sobre as práticas de Leitura literária e mediação da leitura, já permeavam o imaginário destas pesquisadoras, visto que esse tema já era objeto de nossas pesquisas no projeto "Biblioteca no Ensino Fundamental de escolas públicas de Londrina: Mediação Pedagógica da leitura e informação" e no Grupo de Pesquisa "Leitura e Educação: práticas pedagógicas na perspectiva da Pedagogia Histórico – Crítica", o olhar para as práticas com a Leitura literária tomou outra forma, agora diante de uma pandemia que

[...] afetou o cenário mundial em diversos âmbitos, trazendo consequências econômicas, políticas, sociais e, também, ao campo educacional. Ficamos impossibilitados de realizar algumas atividades (familiares, de trabalho, lazer, esporte e estudo) fora de casa, em locais públicos ou compartilhados, sendo obrigados a aprender um novo formato de vida e de convivência.

No Brasil, as instituições de ensino foram fechadas, o que fez o sistema educacional buscar alternativas para se adaptar à nova realidade. Com isso, para que as atividades não fossem paralisadas e os estudantes, prejudicados em seu processo de aprendizagem, providências emergenciais foram tomadas, no caso, com o uso do recurso tecnológico. Este, no passado, foi visto como preocupante e até adestrador da vida e das relações, mas nesse contexto tornou-se solução fundamental [...] (Rocateli; Nakata, 2020, p. 57).

Com o intuito de proteger milhares de professores, crianças e funcionários das instituições escolares do mal que assolava o mundo, a COVID-19, e tendo por objetivo proteger os cidadãos, o governo deliberou

medidas de combate à contaminação. Foi a partir de 17 de março de 2020 que a portaria MEC (Ministério da Educação e Cultura) nº 343 dispôs sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19.

De Medeiros (2021) aborda que

[...] as atividades de ensino presencial passaram para a modalidade remota, através de vídeos do YouTube, mensagens do WhastApp, canais de TV, materiais impressos, Facebook e outras plataformas, objetivando assegurar que as instituições de ensino continuassem a atender os alunos, mesmo à distância, em algumas situações sem o suporte técnico necessário e sem qualquer planejamento prévio. Essa mudança exigiu uma grande adaptabilidade do professor. Somando-se a esses desafios, há a grande desigualdade social dos alunos da escola pública sem acesso à internet e bens de consumo como: computador, notebook, tablet e celular (De Medeiros, 2021, p. 01).

Segundo o Parecer nº 5/2020 do Conselho Nacional de Educação (CNE), a orientação era que as escolas deveriam buscar uma aproximação virtual dos professores com as famílias, estreitando vínculos e sugerindo atividades às crianças e aos responsáveis (Brasil, 2020), promovendo aulas na modalidade de ensino remoto, as quais crianças, professores e todos os envolvidos no processo escolar pudessem ter acesso e, dessa forma, dar continuidade ao ano letivo (Marques, 2020). Mas as instituições escolares, famílias, crianças e professores não estavam preparados tecnologicamente para esse período, havia

[...] falta de capacitação profissional, de equipamentos e estrutura física adequada, além das dificuldades em concretizar o currículo no cotidiano fora da escola. A questão das desigualdades sociais e do acesso das famílias às tecnologias também é obstáculo para o bom rendimento de práticas virtuais (Ribeiro; Clímaco, 2020, p. 101).

As aulas remotas aconteciam em carga horária menor, ou seja, menos de três horas de aula, em vista das aulas presenciais. Eram

divididas em momentos síncronos e assíncronos⁴⁴, com envio de materiais. Na maior parte do tempo síncrono, o professor transmitia um saber pragmático, mas não havia interação das crianças, essas não apresentavam dúvidas, o professor não visualizava as expressões faciais das crianças, já que muitas desativavam a câmera. Não havia tempo para problematizar ou interagir com a turma. Recebiam auxílio dos pais para executarem as tarefas enviadas, porém havia casos em que as tarefas não tinham retorno para correção, se esqueciam ou não demonstravam interesse em realizá-las.

A pandemia dificultou ainda mais as práticas de leituras, muitas realizadas por “*Google Meet*”. No retorno ao presencial, os professores e as escolas não estavam preocupados com as práticas de leitura literária, a preocupação estava na recuperação dos conteúdos escolares. Essa é a realidade de muitas escolas, por exemplo: O empréstimo de livro ocorre quando o professor suporte⁴⁵ não está em sala de aula substituindo outro professor regente que tenha faltado, pois sabemos que muitas escolas não contam com uma bibliotecária para realizar este trabalho de atender as crianças, organizar os livros, fazer a catalogação, a ficha de empréstimo das crianças. Formar leitores requer, além de bibliotecas, um mediador, ou seja, aquele que está no meio do processo, entre a escola e a biblioteca, entre o aluno e o acesso à leitura (Silva; Bortolin, 2006).

Em muitos casos, essa mediação fica sob responsabilidade do professor suporte ou professor readaptado⁴⁶, porém, quando ambos estão envolvidos com outra demanda da escola, esse trabalho é realizado dentro de sala de aula com a professora regente da turma, em que ela seleciona livros na biblioteca e leva para a sala de aula, assim as crianças realizam o empréstimo dentro de sala.

A solução de alguns professores estava em gravar vídeos explorando a leitura literária por meio da Hora do Conto. Os professores aprenderam a

⁴⁴ “A educação síncrona permite interação entre as pessoas em tempo real, o receptor recebe as informações quase que instantaneamente, via videoconferência. Já a assíncrona dispensa a participação simultânea das pessoas, o receptor poderá assistir às aulas e realizar as atividades em momento diverso, sem o professor ‘em tempo real’” (Rocateli; Nakata, 2020, p. 61).

⁴⁵ Professor que substitui o professor regente em sua ausência. Realiza atendimento de apoio escolar, empréstimo de livro, hora do conto, atendimento aos pais, entre outras necessidades, desde que ligadas ao processo de ensino e aprendizagem.

⁴⁶ Professor afastado de sala de aula por ter uma limitação em sua saúde.

utilizar várias plataformas tecnológicas para driblar o problema da educação à distância a fim de ofertar o melhor para essas crianças.

Como aponta Soares (2002),

É obrigação da escola dar amplo e irrestrito acesso ao mundo da leitura, e isto inclui a leitura informativa, mas também a leitura literária: a leitura para fins pragmáticos, mas também a leitura de fruição: a leitura que situações da vida real exigem, mas também a leitura que nos permita escapar por alguns momentos da vida real (Soares, 2002, p. 6).

Mediante o exposto, as práticas literárias diárias precisam ser utilizadas pelos professores dentro de sala de aula, a fim de criar essa necessidade de leitura nos alunos, para assim contribuir com o desenvolvimento de leitores iniciantes, enfim, entrar em completa intimidade com o texto, uma leitura por deleite, estabelecendo múltiplos sentidos e significados para sua trajetória pessoal.

Para Mabrice (1990, p. 44) “[...] A prática de leitura nas escolas precisa ser uma prática essencial à vida, apresentada de forma estimulante e acompanhada da noção de prazer, descoberta, encantamento”.

A melhoria do processo de ensino e da aprendizagem e a formação de leitores possibilita a valorização da leitura literária para que os futuros professores possam proporcionar cidadania e autoestima nas comunidades escolares que estão inseridas na sociedade vigente.

Sabemos que a Educação desenvolvimental é voltada à promoção do desenvolvimento dos estudantes, da possibilidade de formação de novas capacidades teóricas do pensamento. Desta forma, é imprescindível que professores conheçam a Teoria da Atividade de Estudo e reconheçam a possibilidade de organizar seus planos de aulas, desenvolvidos com base no diálogo, para que incluam a participação dos estudantes nas tomadas de decisões necessárias à condução das atividades em sala de aula.

Com o formulário de coleta de dados que apresentaremos na seção seguinte, questionamos alguns professores sobre como eles elaboram suas práticas de leitura literária, assim como analisamos os aspectos teórico-metodológicos que subjazem a elaboração dessas práticas, proporcionando, a partir dessa análise, aspectos convergentes e discrepâncias acerca da formação de leitores.

5 METODOLOGIA DE PESQUISA CAMPO E ANÁLISE DE DADOS

Nesta seção, buscou-se expor os fundamentos metodológicos que orientaram as etapas e procedimentos desta pesquisa, com destaque aos conceitos de Atividade de Estudo e leitura literária. Em seguida, conceituou-se fundamentos que delimitaram os instrumentos de análise e o objeto de estudo, a saber: a prática no método materialista histórico e dialético.

Quanto à metodologia, esta pesquisa se organiza em: a) coleta de dados e análise das práticas pedagógicas de professores acerca da leitura literária por meio de formulário; b) apresentação dos experimentos didáticos formativos dos autores brasileiros; c) elaboração de uma proposição didática com as práticas de leitura literária para alunos do 2º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A organização desta seção em subtítulos tem como objetivo promover um olhar para a pesquisa em sua totalidade, a fim de que o leitor observe os detalhes minuciosos que caracterizam os envolvidos e o objeto da pesquisa.

Para enveredar por caminhos rumo às intenções propostas, a opção foi fazer uma pesquisa descritiva e delineamento de levantamento. O Materialismo Histórico-Dialético concentra-se na investigação da realidade social e histórica, possibilitando ao pesquisador interagir com o indivíduo ou com o grupo que está sendo pesquisado. A aproximação da realidade e a interação com aqueles que nela estão é determinante para a escolha, uma vez que se pretende a (re)significação – pela implementação e análise – de variadas atividades de estudo nas práticas pedagógicas.

A pesquisa assume variadas formas e torna-se uma alternativa não somente para o entendimento da realidade, mas para a sua transformação. Trata-se de

[...] uma tarefa filosófica para os pesquisadores na área da Educação que exige a localização da relação sujeito-objeto como preocupação central: compreender a relação sujeito-objeto é compreender como o ser humano se relaciona com as *coisas*, com a natureza, com a vida (Tozoni-Reis, 2005, p. 10, grifos do autor)

O papel da ciência na sociedade é o de aprofundar por meio de estudos

melhorias para um progresso, apresentar dados e resultados, fornecer informações relevantes para a humanidade. Nesse sentido, podemos utilizar caminhos metodológicos para a pesquisa em educação, “[...] caminhos construídos a partir da ideia da impossibilidade de construções metodológicas neutras, mas comprometidas com um projeto de sociedade mais justa e igualitária, uma sociedade transformada” (Tozoni-Reis, 2005, p. 12). A ciência caracteriza-se por uma contínua preocupação não só em estudo dos fenômenos que nos rodeiam, mas também em propor teorias racionais que possam explicar como acontecem, a fim de tornar sujeitos mais críticos, com avanços teóricos e práticos.

Utilizamos essa abordagem pois usa uma variedade de dados coletados em diferentes fontes que, quando analisados sistematicamente, dão à investigação um caráter valioso. Para o desenvolvimento desse estudo, faz-se necessário análises dos formulários respondidos pelos professores.

5.1 OBJETO, PARTICIPANTES E FORMULÁRIO

Considerado como instrumento auxiliar na busca de informações que delineiam traços característicos dos componentes deste universo de pesquisa, a etapa: a) coleta de dados e análise das práticas pedagógicas de professores acerca da leitura literária por meio de formulário, utilizou-se de um formulário elaborado pelo *Google Forms*, com 10 questões, que foi enviado por e-mail para os professores. Foram utilizados, inicialmente, objetivando o levantamento de dados gerais relativos aos professores: formação, tempo de atuação profissional, tempo de atuação na instituição, cursos de formação continuada, práticas pedagógicas privilegiadas.

O formulário foi elaborado especialmente para essa pesquisa e aborda o entendimento do professor sobre o conceito de leitura, leitura literária, literatura, Atividade de Estudo, a importância da leitura literária na vida dos alunos, como o docente desenvolve as práticas de leitura literária em sala de aula com os alunos, quais livros seleciona, como propõe a leitura literária, qual concepção teórica embasa a sua prática e a descrição de uma prática pedagógica. A coleta de dados foi realizada via *e-mail* e via *WhatsApp*, de forma individual, com um tempo para resposta entre aproximadamente 30 min.

Para estabelecer a seleção dos professores, entramos em contato com 6 (seis) professores (líderes de grupos de estudos) do Ensino Superior de diversas regiões do Brasil que **atualmente pesquisam ou já concluíram pesquisas com a Teoria da Atividade de Estudo** para que aceitassem e disponibilizassem a lista de e-mails de membros de seus grupos. Assim, seguia o convite mediante texto e imagem (via e-mail) para os professores selecionados:

Quadro 9 – E-mail com carta convite para líderes de grupo de pesquisa

Prezado (a).....,

Meu nome é Adrielly Rocateli Marestone, sou doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Londrina - Paraná, e venho lhe fazer um convite para colaborar com nossa pesquisa. Em nossa pesquisa de doutorado temos como objetivo principal **compreender a Teoria da Atividade de Estudo por meio de uma proposição didática acerca das práticas de leitura literária nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a fim de proporcionar a formação de leitores**. Líderes que pesquisam a Teoria da Atividade de Estudo/ Didática desenvolvimental estão contemplados em nossa amostra, para isso acreditamos que os membros de seu Grupo “(informação ocultada)” poderão colaborar com esta pesquisa de doutorado.

Nossa pesquisa já foi aprovada pelo comitê de ética e tem previsão de ser realizada remotamente com os membros dos grupos de estudos, por meio da aplicação de formulário disponível on-line. Esse formulário está disposto na plataforma do *Google Forms*, que é aberta a partir do acesso a um link, e o preenchimento do formulário é enviado diretamente para o nosso banco de dados. Seu preenchimento levará em torno de 10 a 15 minutos.

Assim, temos a proposta de aplicarmos o formulário com os membros de grupos que estudam a Teoria da Atividade de Estudo e, para isso, **estamos entrando em contato para solicitar a abertura de aplicarmos esse formulário com os membros de seu grupo. Gostaríamos que disponibilizasse a lista de e-mails destes membros para entrarmos em contato**.

Envio os dados gerais de nossa pesquisa:

Título da Pesquisa: Práticas de leitura literária nos Anos Iniciais: uma Proposição Didática à luz da Teoria da Atividade de Estudo

Doutoranda: Adrielly Rocateli Marestone
Orientadora: Profa. Dra. Sandra Aparecida Pires Franco
Instituição responsável: Programa de Pós-Graduação em Educação (PPEdu)
 Universidade Estadual de Londrina – UEL.
Autorização do comitê de ética: Processo n.º CAAE: 31710520.0.0000.5231 - Número do parecer: 4.029.707.
Bolsista: PDPG - CAPES/Fundação Araucária



COLETA DE DADOS DA PESQUISA:
 TEORIA DA ATIVIDADE DE ESTUDO: UMA PROPOSIÇÃO DIDÁTICA PARA A LEITURA LITERÁRIA NOS ANOS INICIAIS

Olá! Meu nome é Adrielly Rocateli, sou doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Londrina - Paraná, e venho lhe fazer um convite para colaborar com nossa pesquisa de doutorado.

Objetivo da pesquisa: compreender o contexto histórico e a fundamentação teórica da Teoria da Atividade de estudo, e a consolidação da teoria e prática na ação docente dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no que se refere à leitura literária.

Você pode nos ajudar se você é:

- Professor dos Anos Iniciais do Ensino fundamental;
- Pesquisador da Teoria da Atividade de estudo e didática desenvolvimental; (Leontiev, Davidov, Elkonin, Repkin)

Respondendo ao formulário (qr code ou link na descrição) você poderá colaborar com nossa pesquisa de doutorado. OBRIGADA!

Orientadora: Profa. Dra. Sandra Aparecida Pires Franco
 Autorização do comitê de ética: Processo n.º CAAE: 31710520.0.0000.5231 - Número do parecer: 4.029.707.

Fonte: Elaboração própria.

Nessa etapa, obtivemos 1 (um) retorno de e-mail, porém seguimos com um novo meio. Neste momento, a comunicação via *WhatsApp* estava mais assertiva, atingindo mais pessoas e a resposta ocorre de forma muito rápida, visto que o e-mail é menos checado diariamente. Então, decidimos fazer o convite e enviar o link do formulário na mesma mensagem, para que assim pudesse ser compartilhada de forma mais rápida para esses professores dos Anos Iniciais. Compartilhamos a mensagem com professores do ensino superior de diferentes regiões e aguardamos as respostas. Obtivemos 21 (vinte e uma) respostas, apenas. Enfatizamos que **o formulário era destinado a professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e pesquisadores da Teoria da Atividade de Estudo.**

Somente responderiam ao formulário os professores/pesquisadores que, por meio do termo de consentimento livre e esclarecido apresentado logo ao iniciar a leitura do formulário, aceitassem participar da pesquisa.

5.2 PLANO DE ANÁLISE DE DADOS

Os dados foram organizados e analisados à luz do Materialismo Histórico-Dialético. Inserimos os dados quantitativos e embasamos nosso estudo com autores que abordam a temática alicerçados no materialismo. Para analisar as questões dissertativas, utilizamos três categorias de análise: Trabalho, Mediação e Práxis. Inserimos as respostas das questões dissertativas em formato de citação e analisamos as respostas com base nas três categorias, constatando as aproximações e distanciamentos com o materialismo e a Teoria da Atividade de Estudo. O desenvolvimento da pesquisa envolveu: um formulário pelo *Google Forms*, com 10 questões (5 (cinco) questões de múltipla escolha e 5 (cinco) questões dissertativas), que foi enviado por e-mail e via *Whatsapp* para os professores, visando à ampliação das possibilidades de trabalho para a consecução de atividades de estudos nas práticas pedagógicas com a leitura literária para a formação de leitores. As atividades relativas ao desenvolvimento da pesquisa ocorreram dentro dos horários disponibilizados.

Os procedimentos para consecução do objetivo do estudo demandaram a constituição de um espaço e um tempo privilegiados para a realização de estudos, diálogos e reflexões. A análise das respostas do formulário foi feita por

meio do levantamento de dados pessoais e profissionais dos participantes e coleta de atividades de estudos presentes nas práticas literárias, concepções de leitura e abordagem teórica.

Os dados foram submetidos à análise das três categorias: Trabalho, Mediação e Práxis em uma perspectiva crítico-dialética com os seguintes critérios: Apresentação e comparação de determinantes sociais, políticos, estéticos, culturais, afetivos e outros presentes nas atividades de estudo nas práticas literárias dos professores.

5.3 CATEGORIAS DE ANÁLISE NO MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO

Um dos objetivos das categorias de análise do Materialismo Histórico-Dialético é o de analisar fenômenos no meio social, não fazendo distinção de locais, gêneros e podendo ser por meio da relação homem versus sociedade, homem versus natureza, homem versus economia, evidenciando que essas categorias se alteram de acordo com cada realidade social, sendo validadas com a participação humana, como aponta Marx “[...] assim como do movimento dialético das categorias simples nasce o grupo, do movimento dialético dos grupos nasce a série e do movimento dialético das séries nasce todo o sistema” (Marx, 1985, p. 105).

Todos os seres sociais são seres materiais e têm existência objetiva. E por meio da análise teórica, os indivíduos constataram isso, tendo conseguido expressar suas dinâmicas e relações por meios conceituais, as categorias emergem como produtos do pensamento, na forma de reflexões, o concreto pensado. Há uma necessidade de expor categorias separadamente para melhor entendimento de cada uma, mas sabemos que elas formam um vínculo tangível (in)visível, uma vez que se complementam, só assim podendo ser concretas e dar sentido à realidade social (Oliveira, N.; Oliveira, L.; Santos, 2013, p. 188).

As respostas dos professores no formulário serão analisadas por meio de 3 (três) categorias de análise: **Trabalho, Mediação e Práxis**. A seguir, discutiremos sobre as 3 (três) categorias e iniciaremos a análise destas respostas pelo olhar do Materialismo Histórico-Dialético. As respostas foram selecionadas de acordo com a temática do estudo, a fim de categorizar e analisar. As citações com as respostas mostram a questão, número de pessoas que responderam e

as respostas selecionadas. Os professores receberam identificação de Professor 1, Professor 2 e assim sucessivamente, para melhor identificá-los e comparar as respostas que deram para cada questão.

5.3.1 CATEGORIA DIALÉTICA TRABALHO

Um dos pilares do marxismo é o trabalho, pois é por meio dele que provêm toda atividade econômica, o que nos diferencia dos animais e se refere diretamente ao homem e sua relação com a sociedade. Por trabalho entende-se “[...] a arte de o indivíduo transformar a matéria e convertê-la em produtos que satisfaça suas necessidades, extrair de fontes naturais/natureza aquilo que lhe auxiliará em suas atividades sociais” (Oliveira, N.; Oliveira, L.; Santos, 2013, p.188). Apresentamos a definição de trabalho por Marx (1985):

[...] O trabalho é um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para a sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências nela adormecidas e sujeita o jogo de suas forças e seu próprio domínio (Marx, 1985, p. 149).

Ao pensarmos na educação pelo viés marxista, é necessário realizar um esforço para entendermos as formas dialéticas em que a história se apresenta. Refere-se ao reconhecimento do longo processo civilizatório de transformação da natureza em segunda natureza, no qual todos estamos envolvidos e representados na cultura moderna pelos valores da ideologia e do fetichismo da mercadoria. Um princípio do processo educativo marxista é revelar as contradições sociais em que vivemos e, em particular, condenar a opressão e a violência como elementos inerentes às relações de produção (Alexandre, 2009).

A concepção de trabalho utilizada nesta pesquisa é a do trabalho imaterial, especialmente porque o aluno e o professor não trabalham com atividade da transformação física da natureza, mas agem sobre as consciências,

sobre o intelecto. O trabalho imaterial é definido por um trabalho sem substância física e que tem sua fonte, na maioria das vezes, em trabalhos intelectuais, tendo como base o conhecimento e a informação, sendo esses considerados o núcleo do trabalho imaterial (Amorim, 2014).

O formulário contava com 10 (dez) questões, sendo 5 (cinco) questões de múltipla escolha e 5 (cinco) questões dissertativas. Ao iniciar o formulário, perguntava-se a região do Brasil onde o professor residia, tempo de atuação profissional, tempo de atuação na instituição ou rede estadual/municipal atual, formação acadêmica e cursos de formação continuada sobre a temática leitura nos últimos 3 anos. Com esse levantamento de dados inicial (5 (cinco) questões de múltipla escolha), obtivemos as seguintes respostas:

Gráfico 1 - Em qual região do Brasil os participantes residem



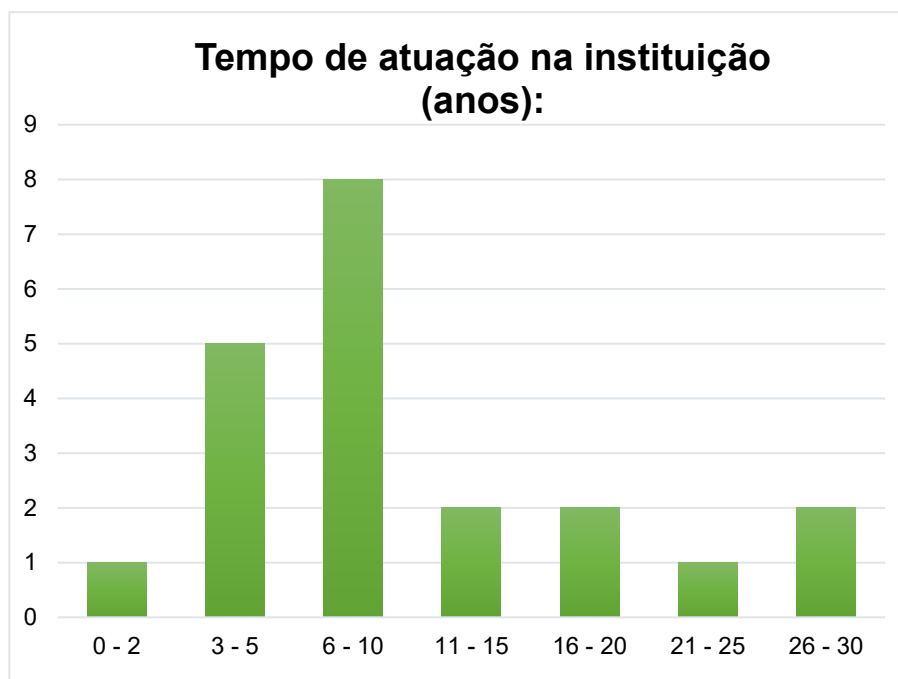
Fonte: Elaboração própria.

Podemos observar no gráfico **“Em qual região do Brasil os participantes residem”**, que a região Sul possui 13 (treze) participantes, a região Sudeste possui 5 (cinco) participantes, região Centro-Oeste 1 (um), Nordeste 1 (um) e Norte 1 (um). Entendemos que a região Sul possui mais participantes por ser a região onde as pesquisadoras residem, visto que ao compartilhar o formulário o alcance a outras regiões foi limitado.

Gráfico 2 - Tempo de atuação profissional de cada participante

Fonte: Elaboração própria.

No gráfico de “**Tempo de atuação profissional**”, podemos constatar que existem tempos de atuação variados, indo de 1 (um) ano até 50 (cinquenta) anos de atuação. De 0 até 2 anos, temos 1 (um) participante, de 3 a 5 anos, temos 3 (três), de 6 a 10, temos 6 (seis), de 11 a 15, temos 4 (quatro) participantes, de 16 a 20 anos, temos 3 (três), de 21 a 25, temos 2 (dois), de 26 a 30, temos 1 (um) e de 50 anos, temos 1 (um) participante. Trata-se de um dado importante que apresenta diferentes respostas e pontos de vistas de quem inicia o trabalho com a educação e de quem está há mais tempo atuando.

Gráfico 3 - Tempo de atuação na escola atual

Fonte: Elaboração própria.

Já no gráfico de “**Tempo de atuação na instituição**”, obtivemos a resposta de tempos de atuação variados, indo de 1 (um) ano até 30 (trinta) anos de atuação. De 0 até 2 anos, temos 1 (um) participante, de 3 a 5 anos, temos 5 (cinco), de 6 a 10, temos 8 (oito), de 11 a 15, temos 2 (dois) participantes, de 16 a 20 anos, temos 2 (dois), de 21 a 25, temos 1 (um) e de 26 a 30, temos 2 (dois). Podemos observar que os participantes continuam sua jornada de trabalho há anos na mesma instituição, dado interessante que demonstra vários pontos de análise além do quantitativo. Ao olhar o objeto de estudo pelas lentes do Materialismo Histórico-Dialético, podemos enxergar o contexto em que se insere a educação, ajudando os professores a compreender a dinâmica e as contradições da sociedade em que estão inseridos.

Há também que se considerar o papel de eventos mais amplos, sejam sociais, políticos, econômicos ou culturais, com seus determinantes que perpassam a vida grupal ou comunitária. Sabemos que a interação desses fatores molda as concepções sobre educação, ensino, papel profissional, e as práticas a elas ligadas, concepções e práticas estas que, por sua vez, são estruturalmente delimitadas pela maneira que as pessoas se vêem, como estruturam suas representações, como se

descrevem, como vêem os outros e a sociedade à qual pertencem (Gatti, 2003, p. 196).

Ao analisar as múltiplas determinações presentes diariamente na instituição, como: dimensão social, política, afetiva, operacional, psicológica, histórica, legal, poder, filosófica, econômica, religiosa, estética, científica e cultural, podemos ter uma dimensão de que o tempo que esse participante leciona na mesma instituição deixa evidente o quanto esse profissional está ambientado com o espaço, se sente acolhido pela comunidade escolar, consegue desenvolver um trabalho contínuo, conhece a instituição, o bairro, a clientela e corpo docente, dando margem para pensarmos em diversos trabalhos que ele pode ter realizado nessa mesma instituição por anos. Quantas crianças foram formadas por essas mãos? O quão envolvidos esses participantes estiveram na formação leitora dessas crianças? Pontos para refletirmos. A seguir, apresentamos a etapa da educação em que esses 21 (vinte e um) professores lecionam.

- Professora 1** - Anos Iniciais do Ensino Fundamental
- Professora 2** - Anos Iniciais do Ensino Fundamental
- Professora 3** - Anos Iniciais do Ensino Fundamental
- Professora 4** - Anos finais do Ensino Fundamental
- Professora 5** - Anos Iniciais do Ensino Fundamental
- Professora 6** - Anos Iniciais do Ensino Fundamental
- Professora 7** - Anos Iniciais do Ensino Fundamental
- Professora 8** - Anos Iniciais do Ensino Fundamental
- Professora 9** - Anos Iniciais do Ensino Fundamental / Ensino Superior - Curso de Pedagogia
- Professora 10** - Anos Iniciais do Ensino Fundamental / Ensino Superior - Curso de Pedagogia
- Professora 11** - Anos Iniciais/ Ensino Superior - Curso de Pedagogia
- Professora 12** - Ensino Superior - Curso de Pedagogia/ Mestrado e Doutorado.
- Professora 13** - Anos Finais do Ensino Fundamental / Ensino Superior - Curso de letras
- Professora 14** - Anos Finais do Ensino Fundamental / Ensino Superior - Curso de Química
- Professora 15** - Anos Iniciais do Ensino Fundamental
- Professora 16** - Anos Iniciais/ Finais do Ensino Fundamental - Formação em Letras e Pedagogia.
- Professora 17** - Anos Iniciais do Ensino Fundamental
- Professora 18** - Anos Finais do Ensino Fundamental / Ensino Superior - Curso de Biologia
- Professora 19** - Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Professora 20 - Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Professora 21 - Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Podemos observar que 12 (doze) professores lecionam somente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; 3 (três) lecionam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Ensino Superior; 1 (um) professor leciona nos Anos Iniciais e Anos Finais; 1 (um) professor leciona apenas nos Anos Finais; 3 (três) professores lecionam nos Anos Finais e concomitantemente lecionam no Ensino Superior e 1 (um) professor leciona no Ensino Superior na Graduação e Pós-Graduação.

Em relação à formação acadêmica, os 21 (vinte e um) professores responderam que possuem graduação em pedagogia ou letras vernáculas. No quesito pós-graduação *lato sensu* (especialização), tivemos 13 (treze) participantes, que apresentaram como especializações: supervisão escolar, linguagem e psicanálise, psicopedagogia, neuropsicopedagogia, neuroaprendizagem, alfabetização e letramento, distúrbios de aprendizagem, educação especial, genética, gestão pública e psicoterapia. Desses participantes, 11 (onze) informaram que possuem pós-graduação *stricto sensu*, sendo 8 (oito) para mestrado, 4 (quatro) em educação e 2 (dois) em ensino. Já no quesito doutorado, temos 3 (três) participantes (doutorado em educação), 1 (um) concluído e 2 (dois) em andamento. Esse é um ponto interessante a se observar, visto que o processo de formação é contínuo, e ser professor é estar em constante desenvolvimento. Estes participantes demonstram estar em busca de uma maior qualificação para atualizarem sua formação. Lima defende essa ideia afirmando que

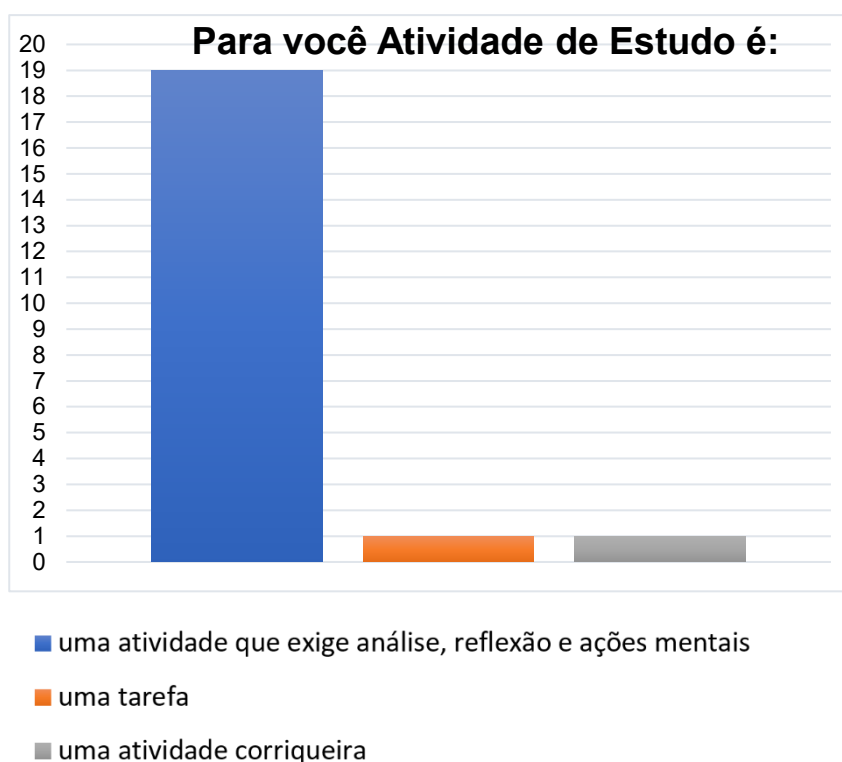
[...] no desenvolvimento do trabalho pedagógico, o “aprender a ser” professor é uma dimensão que não se limita à formação inicial na universidade e nem mesmo se dá por acabada após um, dois ou cinco anos de efetivo exercício da profissão ou por conta da realização de cursos *stricto sensu* (mestrado e doutorado). Trata-se de uma tarefa que se desdobra ao longo de uma vida inteira de recorrência indagativa sobre a identidade profissional do educador e sobre quais lições e encaminhamentos se constituíram e se constituem em sua vivência e nas trocas de experiências com outros educadores (Lima, 2016, p. 19).

Quando questionados sobre os cursos de formação continuada sobre a temática leitura nos últimos 3 (três) anos, 17 (dezesete) participantes responderam. Os outros 4 (quatro) participantes deixaram a questão sem resposta. Dos que responderam à questão, 9 (nove) informaram que não possuem, 8 (oito) disseram que fizeram cursos livres em plataformas on-line de curta duração (5 horas), 2 (dois) mencionaram que fizeram cursos no Palavras Andantes e o Clube de leitura, ambos na cidade de Londrina-PR. A formação continuada, quando realizada com o propósito de auxiliar os professores no processo de ensino-aprendizagem desenvolvido na escola, de possibilitar conhecimentos teórico-metodológicos para o desenvolvimento profissional e de transformação de suas práticas pedagógicas é válida,

Entretanto, lembramos que, durante muito tempo, ela foi e ainda é entendida como uma maneira: de suprir as lacunas existentes na formação “inicial” docente; de sanar dificuldades escolares que acontecem no cotidiano escolar; de implantar políticas, programas, projetos, campanhas, principalmente governamentais; de adquirir certificados (créditos) para ascender na carreira e/ou obter benefícios salariais; de satisfazer interesses ou necessidades de conhecimentos específicos, ou seja, cursos de curta duração que contribuem apenas para cumprir uma exigência social (Alvarado-Prado *et al*, 2010, p. 374).

Questionados a respeito de vínculo com alguma instituição como estudante, colaborador externo em universidade, faculdade etc., obtivemos 17 (dezesete) respostas. Os outros 4 (quatro) participantes deixaram a questão sem resposta. Desses 17 (dezesete), 12 (doze) estão vinculados a uma instituição: 3 (três) federais, 5 (cinco) estaduais, 3 (três) particulares e 1 (um) colaborador externo. Os outros 5 (cinco) permanecem vinculados somente à instituição (escola) em que trabalham.

A seguir, apresentaremos os resultados das questões de múltipla escolha, os quais foram obtidos em formato de gráficos. Os dois primeiros gráficos tratam da definição de Atividade de Estudo, investigando se os participantes tinham uma ideia do que se trata esse termo.

Gráfico 4 - Definição de Atividade de Estudo para o participante

Fonte: Elaboração própria.

Observemos que 19 (dezenove) participantes optaram por selecionar que Atividade de Estudo se trata de “uma atividade que exige análise, reflexão e ações mentais”. O objetivo dessa questão era de deixar evidente que o termo Atividade de Estudo não se trata daquelas atividades propostas pelo professor em sala de aula, que, como mencionamos na seção anterior, são identificadas neste trabalho como tarefas escolares. O nome é justamente para evitar o uso de um termo pelo outro. Não podemos utilizar Atividade de Estudo como sinônimo das ações realizadas cotidianamente pelas crianças na escola e fora dela, não a tratamos como uma atividade corriqueira ou uma simples tarefa como exercícios para fixação de conteúdo, avaliações etc. Davidov (1988) afirma que não devemos classificar a Atividade de Estudo como sinônimo de aprendizagem, pois, a aprendizagem está presente em todas as atividades humanas, já que o ser humano está aprendendo algo diariamente e a Atividade de Estudo tem conteúdo e estrutura própria, o que a difere de outras possíveis atividades que a criança realiza. Nessa questão, “uma tarefa” e “uma atividade corriqueira” receberam 1 (uma) seleção cada.

Gráfico 5 – Atividade de Estudo vinculada à leitura literária



- As atividades de estudo com a leitura, a literatura e a leitura literária favorece a formação de leitores.
- A leitura literária deve ser uma atividade de estudo constante em sala de aula.
- As atividades de estudo com a leitura literária ajudam nos processos de ensino e aprendizagem.
- A leitura possibilita uma leitura de mundo.

Fonte: Elaboração própria.

Nesta questão, os participantes puderam selecionar mais de uma resposta. Gostaríamos de identificar como o professor vê a leitura literária vinculada à Atividade de Estudo. Para a opção “As atividades de estudo com a leitura literária ajudam nos processos de ensino aprendizagem”, obtivemos 19 (dezenove) respostas, o que nos dá condições para se pensar: Como esses professores utilizam a leitura literária para fins didáticos?

No estudo publicado por Lajolo “O texto não é pretexto. Será que não é mesmo?”, de 2009, a pesquisadora da área de Estudos Literários passa a (auto)⁴⁷ criticar visões de ensino de literatura que postulem uma completa

⁴⁷ Marisa Lajolo havia publicado “O texto não é pretexto” em 1982, mas alterou sua visão sobre o que havia escrito anteriormente em 1982. No ano de 2009 Lajolo escreveu o trabalho “O texto não é pretexto. Será que não é mesmo?” apontando as mudanças em sua visão de texto como pretexto. A pesquisadora é da área de Estudos Literários.

“autonomia do texto” e que condenem “o uso de textos para qualquer finalidade que fosse exterior a ele, texto”. **A autora passa a admitir que os textos, especialmente os literários, possuem uma “rede quase infinita de relações (autor, gênero, momento, estágio da língua, leitor pretendido, situação de leitura etc.) que podem e devem ser exploradas pela escola:** Afirmando que os textos trabalhados em sala de aula perpassam a dimensão dialógica, afetiva, histórica, linguística e discursiva de um texto. A autora afirma que “o texto não é pretexto, é contexto” (Lajolo, 2009, p. 112).

Com 18 (dezoito) opções, a “A leitura possibilita uma leitura de mundo” teve o segundo lugar como escolha. Trata-se de uma questão que não dá margem para pensar em como o professor trabalha em sala de aula, talvez até soe “clichê”, mas que possibilita pensar na visão de mundo que a leitura fornece para quem a pratica. Os distintos gêneros poderão ser apresentados para esses leitores em formação, os quais farão parte do ser leitor que esta criança está se tornando, se constituindo, dos autores com quem ela mais se identifica.

O mediador, em princípio, deve ser leitor. E não apenas um adulto que fala da leitura para o aluno de forma discursiva, como uma atividade capaz de proporcionar prazer e conhecimento. Para alunos dos Anos Iniciais faz-se necessário levá-los a experimentar a leitura, a vivenciá-la na rotina da escola, na vida, caso contrário, será discurso pouco convincente, uma vez que essa faixa etária precisa vivenciar as atividades e transpor o nível do abstrato (Silva, 2015, p. 501).

Como terceira opção escolhida, 16 (dezesesseis) participantes optaram para “As atividades de estudo com a leitura, literatura e a leitura literária favorece a formação de leitores”. Nesse enunciado, temos pontos importantes para pensar, como a questão de leitores em formação. Lajolo aborda sobre o professor que lê frequentemente “O primeiro requisito, portanto, para que o contato aluno/texto seja o menos doloroso possível é que o mestre não seja um mau leitor. Que goste de ler e pratique a leitura” (Lajolo, 1982, p. 54).

O professor, quando tem a dimensão do trabalho que ele desenvolve em sala de aula e do quanto ele se torna um exemplo de leitor fluente para as crianças, torna a leitura mais atrativa. Ao ser visto proferindo uma leitura, contando uma história ele fica em evidência, como uma referência de um ser detentor do saber, que domina a leitura e demonstra o quão interessante é

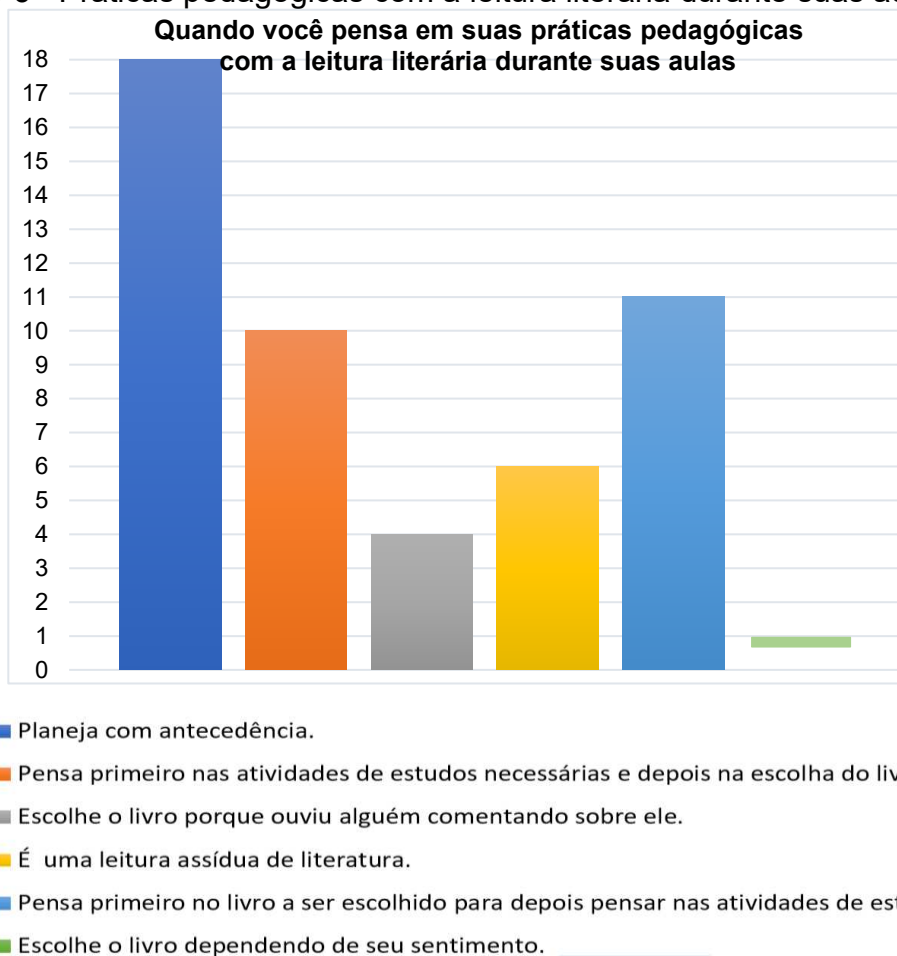
realizá-la. Ouvir o professor proferindo uma história transporta o aluno para mundos diferentes, lugares mágicos, com personagens distintos que, ao conhecer a história, percebe uma visão de mundo que talvez não conheça ou se assemelha muito ao que ele vive, gerando identificação.

Com 15 (quinze) opções para “A leitura literária deve ser uma Atividade de Estudo constante em sala de aula”, o termo constante aqui pode ser interpretado como todo o conteúdo que o participante ensine em sala de aula seja vinculado à leitura, o que pode ser prejudicial, se utilizando da leitura sem um contexto e se esquecendo da leitura por deleite. As etapas a serem seguidas para a efetivação da Atividade de Estudo não é algo que pode ser feito em um dia, é um processo, levando dias para se concretizar.

Isso significa considerar que a apropriação dos conhecimentos teóricos não ocorre de forma passiva, mas sim como resultado da busca autônoma por meio da resolução de uma tarefa de estudo. O ponto de partida da assimilação conceitual é, portanto, o enfrentamento de uma situação-problema, problema este de caráter teórico e que irá exigir, para sua solução, determinadas ações de estudo. O papel do professor, nesse processo, é propor tarefas de estudo que possibilitem aos estudantes a reconstrução do movimento dialético do pensamento, ou seja, a reprodução do caminho histórico de elaboração do conceito, como se fossem “coparticipantes da busca científica” (Asbahr, 2011, p. 66).

Pensar em Atividade de Estudo vinculada à leitura literária na sala de aula é pensar em ações que envolvam a criança àquela leitura que foi disponibilizada pelo professor, no qual a criança terá condições para realizar um movimento dialético do pensamento, aprimorar suas capacidades (particularidades psicológicas do ser humano) e habilidades (aplicação prática diante do conhecimento).

Gráfico 6 - Práticas pedagógicas com a leitura literária durante suas aulas



Fonte: Elaboração própria.

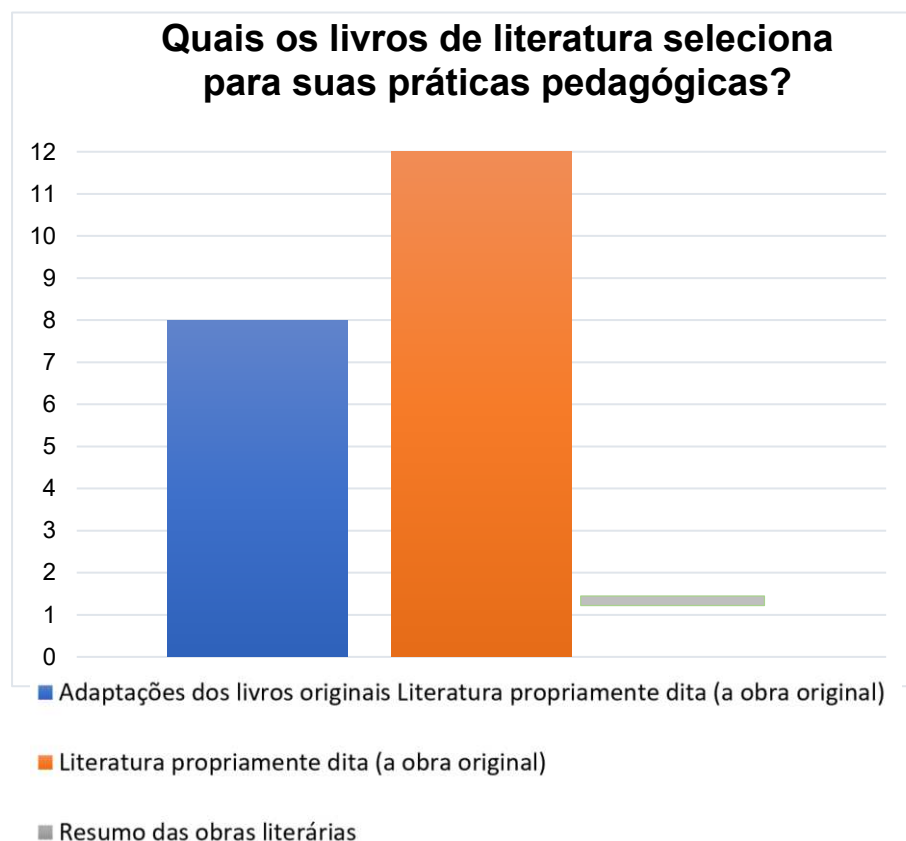
No gráfico 6, apresentamos as respostas dos participantes para a questão “Quando você pensa em suas práticas pedagógicas com a leitura literária durante suas aulas”, na qual puderam assinalar mais de uma alternativa. “Planeja com antecedência” foi selecionada por 18 (dezoito) participantes. “Pensa primeiro no livro a ser escolhido para depois pensar nas atividades de estudo” obteve 11 (onze) marcações. “Pensa primeiro nas atividades de estudos necessárias e depois na escolha do livro” foi selecionada por 10 (dez) professores. “É uma leitura assídua de literatura” teve 6 (seis) opções. “Escolhe o livro porque ouviu alguém comentando sobre ele” recebeu 4 (quatro) opções. “Escolhe o livro dependendo de seu sentimento” não foi selecionada por nenhum participante.

Mediar o texto literário pressupõe não torná-lo apenas um pretexto para atividades didáticas de língua portuguesa e ou demais disciplinas, pois quase sempre é isso que acontece na

escola: a criança é levada a ler para fazer algo, para demonstrar o que leu, quer seja por meio de escrita ou de desenho. Assim, a oralidade fica em segundo plano, as opiniões dos alunos a respeito do que foi lido e, principalmente, o silêncio não são respeitados. Dessa forma, necessitamos promover espaço para o silêncio dos leitores e suas leituras. Respeitar o silêncio é uma das maneiras de o aluno construir sua trajetória como leitor, instigá-lo a refletir e buscar as leituras que dialogam com seus predicamentos internos. Tornar-se leitor, nesse contexto, pressupõe que o aluno fará descobertas ora orientado pelo professor, ora por suas próprias preferências e contato sistemático com as obras e com a biblioteca da escola (Silva, 2015, p. 498-499).

Silva (2015) aborda uma preocupação ao utilizar a leitura literária em práticas pedagógicas. Para ele, podemos cometer equívocos ao selecionar essas obras a fim de atender alguns objetivos. O professor deve ter em mente que a leitura literária não deve ser utilizada como um recurso a ser dissecado ao realizar determinada tarefa em sala de aula. A leitura literária pode estar presente em sala para adentrar um novo assunto, por exemplo, ao iniciar uma aula, ao finalizar algum conteúdo, mas sempre como um deleite para ser apreciada em vários momentos dentro de sala, e não para grifar, copiar, dar um novo final, fazer um desenho sobre a história, entre outras coisas, pois é dessa forma que, muitas vezes, acabamos com o desejo dos pequenos leitores de escolher e realizar determinada leitura.

Podemos fazer uma analogia da literatura com o cinema, os dois tratam de arte, porém fica aqui um grande questionamento. Quando vamos ao cinema, escolhemos um filme dedicamos um tempo nosso para assisti-lo, porém quando saímos do cinema não há nenhuma pessoa com um papel em branco e giz de cera, pedindo que façamos um belo desenho do filme, retratando a parte que mais gostamos ou reescrevendo um final para tal história. Por qual motivo? Porque acreditamos que o filme em si, já nos proporciona reflexões, indagações, identificação com os personagens, com o espaço, vivenciando os conflitos, entre as demais coisas. Por que isso acontece após a Hora do Conto? Deixamos aqui essa reflexão a ser realizada (Rocateli, 2019, p. 103).

Gráfico 7 - Livros de literatura que o participante seleciona para suas práticas

Fonte: Elaboração própria.

Nesta questão, 20 (vinte) participantes responderam quais livros eles selecionam para suas práticas pedagógicas com a leitura literária. 12 (doze) professores responderam que utilizam a obra original de literatura. 8 (oito) responderam que utilizam as adaptações dos livros originais de literatura. E a opção de utilizar o resumo das obras literárias não foi selecionada pelos participantes. As escolas que possuem biblioteca com acervo numeroso e com opção de empréstimo de livros para professores e para crianças proporcionam, de fato, a utilização da obra original em suas práticas de leitura, podendo variar nos gêneros, autores, formatos de livros, apresentando, para esses pequenos leitores, a leitura literária completa, de forma palpável. As adaptações, por vezes, são curtas, com poucos detalhes ao descrever uma cena. Observemos a rica definição de detalhes de uma obra original:

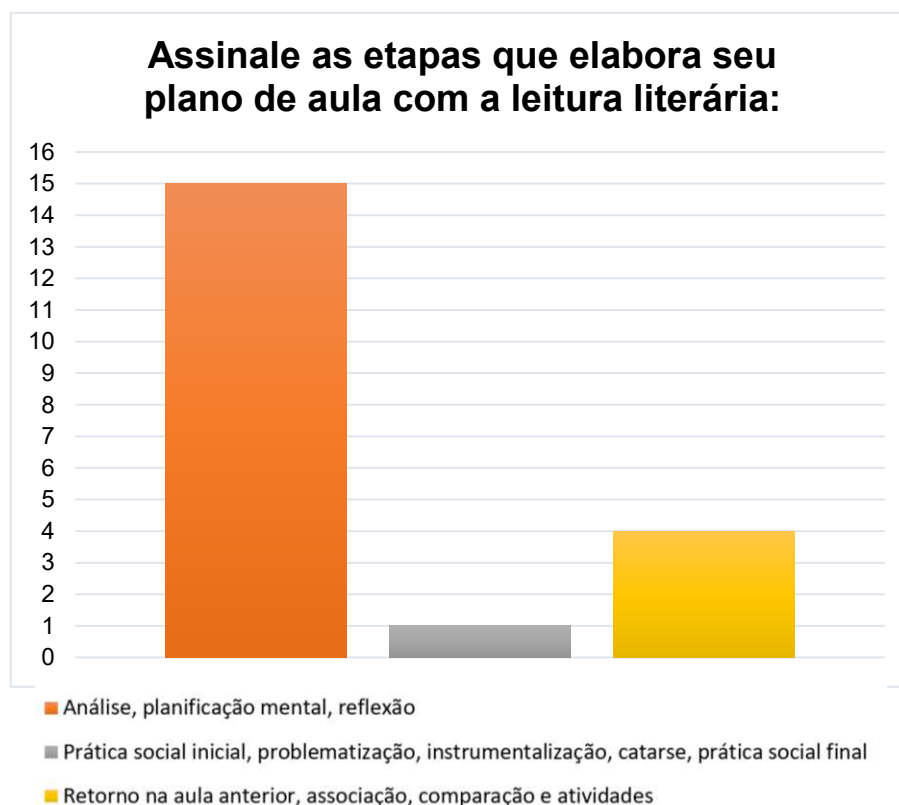
Era metade do inverno, quando grandes flocos de neve estavam caindo por todo lado e a rainha de um país imenso estava sentada costurando junto à janela. A moldura da janela era feita

de um delicado ébano negro e, enquanto observava a neve, ela espetou o dedo e três gotas de sangue caíram. A rainha ficou olhando pensativamente para o sangue que manchou a neve branca e disse: - Gostaria que minha bebê fosse branca como essa neve, vermelha como esse sangue e negra como esse ébano da janela! (Grimm, 2019, p. 144).

Por um momento, nos transportamos para a cena, observando cada detalhe descrito no ambiente. Ao compararmos com uma adaptação, ela se torna rápida e curta no detalhamento. Observemos o início da mesma história, agora em uma adaptação: “Em um reino distante, vivia Branca de Neve, uma linda princesa com cabelos negros e pele branca como a neve. A madrasta de Branca de Neve era bonita, porém vaidosa e má” (Ciranda Cultural, 2018, p. 2).

Apresentamos esse recorte de duas leituras literárias para evidenciar a importância de apresentar os clássicos para as crianças, mas salientando que a escola deve prezar por oferecer livros que tenham qualidade no conteúdo, tomando cuidado para não utilizar livros que não fomentem essa necessidade pela leitura. Não estamos dizendo que o professor deva controlar o livro que a criança empresta na biblioteca, mas se atentar à escolha de livros para uma proficiência, para desenvolver uma Atividade de Estudo etc. Que essa escolha seja por livros de ótima qualidade em conteúdo, forma, imagem e linguagem.

Gráfico 8 - Etapas que compõe a elaboração do seu plano de aula com a leitura literária



Fonte: Elaboração própria.

O gráfico 8 apresenta as respostas de 20 (vinte) participantes referentes às etapas em que elaboram seu plano de aula com a leitura literária. Essa questão apresentava 3 (três) opções e a mais selecionada foi a “Análise, planificação mental, reflexão”, que obteve 15 (quinze) opções. “Retorno na aula anterior, associação, comparação e atividades” teve 4 (quatro) opções. E a opção “Prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse, prática social final” recebeu 1 (uma) seleção.

Inserimos no formulário 5 (cinco) questões dissertativas, através das quais podemos constatar os pensamentos que os participantes têm sobre Atividade de Estudo, leitura literária e as práticas pedagógicas com a leitura literária. As questões eram:

1. O que possibilita ao estudante e professor o trabalho com a Educação Desenvolvimental?
2. Podemos denominar a atividade desenvolvida por nossos estudantes nas instituições de ensino como Atividade de Estudo? Justifique sua resposta.
3. Na sua concepção, o que faz os estudantes terem pouca clareza do que estão aprendendo na escola?
4. Quais são os motivos que levam o estudante a ter a necessidade pela leitura literária?
5. Descreva como elabora suas práticas pedagógicas com a leitura literária.

Para a análise da questão “O que possibilita ao estudante e professor o trabalho com a Educação Desenvolvimental?”, obtivemos 20 (vinte) respostas, porém selecionamos 12 (doze), pois estavam relacionadas com o tema da pergunta. Utilizaremos a categoria de análise trabalho para analisar cada resposta. Observemos o que os professores responderam:

Onde a participação do aluno e do professor como ser pensante, é considerada como prioridade. (Professora 1)

Quem elabora e executa a ação de realizar as atividades. Por exemplo, é o professor que elabora a atividade que será desenvolvida pelo aluno, qual o significado que terá para o mesmo? Nenhum. Logo, penso que não há desenvolvimento. (Professora 3)

O ensino-aprendizagem-desenvolvimento do aluno como sujeito que transforma a si mesmo e transforma a sociedade. (Professora 4)

Aprendizagem significativa. (Professora 8)

Patamares superiores de desenvolvimento cognitivo, acadêmico e social. (Professora 9)

Aproximação com conteúdo, sentido e significação. (Professora 10)

Ao estudante a possibilidade de uma formação humana voltada ao desenvolvimento de suas funções psíquicas superiores e ao professor os instrumentos necessários para o alcance desse objetivo. (Professora 11)

A proposta de uma Educação Desenvolvimental, como o próprio nome diz, é uma proposta voltada à promoção do desenvolvimento do estudante, de mudanças qualitativas em seu psiquismo, da formação de novas capacidades que lhe permitam agir em seu meio pela compreensão das situações vivenciadas e tomadas de decisão criativas e responsáveis, de modo a que não apenas resolva questões que lhe são vitais

como pessoa, como singularidade, como personalidade, mas também coopere para a melhoria das condições de vida do coletivo a que pertence. Ao professor cabe uma organização de sua atividade de ensino, desenvolvida com base no diálogo, para que inclua a participação dos estudantes nas tomadas de decisão necessárias à condução das atividades em sala de aula; ao aluno cabe integrar-se à atividade e cooperar no processo coletivo ensino-aprendizagem, inserindo-se nos diálogos com o professor e seus pares, tomando decisões, questionando, participando de forma cooperativa com o grupo de que faz parte. (Professora 12)

Só é possível mediante o estudo, revisão, reflexão e feedback constante do processo de ensino e aprendizagem, levando em consideração ações mentais e práticas (não mentais). (Professor 14)

Desenvolvimento integral da criança. (Professora 15)

Tempo para se trabalhar com leitura literária, planejamento, organização, participação dos outros professores e principalmente a formação docente. (Professora 16)

O professor sendo como mediador possibilitando um trabalho com os alunos que conheça várias obras literárias. (Professora 21)

Constatamos nas falas dos professores uma preocupação em desenvolver uma aprendizagem com significado e sentido, que visa a formação do indivíduo para a transformação da sociedade. Podemos observar essa preocupação de possibilitar ao estudante e professor o trabalho com a Educação Desenvolvimental com a resposta da Professora 11, na qual ela aponta o que é necessário para um ensino desenvolvente: **“Ao estudante a possibilidade de uma formação humana voltada ao desenvolvimento de suas funções psíquicas superiores e ao professor os instrumentos necessários para o alcance desse objetivo”**. Mame; Miguel e Miller dissertam sobre esse desenvolvimento

Dentro dessa perspectiva, compreendemos que o desenvolvimento da psique humana se constitui mediante o processo de interiorização das funções psíquicas superiores, essencialmente humanas, como, por exemplo, a atenção voluntária e o raciocínio lógico, que ocorre pela transformação do interpsíquico, ou seja, da atividade coletiva, em intrapsíquico, no limite das atividades individuais [...] (Mame; Miguel e Miller, 2020, p. 4).

A Professora 3 aponta que o trabalho com a Educação

Desenvolvimental é de responsabilidade de **“Quem elabora e executa a ação de realizar as atividades [...]”**, apresetando uma reflexão: e quando **“é o professor que elabora a atividade que será desenvolvida pelo aluno, qual o significado que terá para o mesmo? Nenhum. Logo, penso que não há desenvolvimento”**.

Nesse trecho, a professora adverte as instituições e professores que não buscam caminhos para que, de fato, ocorra o ensino desenvolvente. Não elaboram planejamentos voltados para a transformação do pensamento teórico, mas para a resolução de tarefas mecânicas, sem sentido para a criança, em que a mesma se pergunta: Por que devo aprender isso? Para que serve? Onde vou usar esse conhecimento? O Professor 14 aponta que o ensino desenvolvimental **“Só é possível mediante o estudo, revisão, reflexão e feedback constante do processo de ensino e aprendizagem, levando em consideração ações mentais e práticas (não mentais)”**. A professora 12, explana em sua fala do que se trata um ensino desenvolvente

A proposta de uma Educação Desenvolvimental, como o próprio nome diz, é uma proposta voltada à promoção do desenvolvimento do estudante, de mudanças qualitativas em seu psiquismo, da formação de novas capacidades que lhe permitam agir em seu meio pela compreensão das situações vivenciadas e tomadas de decisão criativas e responsáveis, de modo a que não apenas resolva questões que lhe são vitais como pessoa, como singularidade, como personalidade, mas também coopere para a melhoria das condições de vida do coletivo a que pertence. Ao professor cabe uma organização de sua atividade de ensino, desenvolvida com base no diálogo, para que inclua a participação dos estudantes nas tomadas de decisão necessárias à condução das atividades em sala de aula; ao aluno cabe integrar-se à atividade e cooperar no processo coletivo ensino-aprendizagem, inserindo-se nos diálogos com o professor e seus pares, tomando decisões, questionando, participando de forma cooperativa com o grupo de que faz parte (Professora 12).

Observamos que a Professora 12 possui um conhecimento teórico sobre a Educação Desenvolvimental, pois aborda caminhos para se pensar nesta possibilidade de trabalho com as crianças. Enfatiza que ao professor cabe uma organização de sua atividade de ensino, desenvolvida com base no diálogo, para que inclua a participação dos estudantes nas tomadas de

decisão necessárias à condução das atividades em sala de aula. Já ao aluno cabe integrar-se à atividade e cooperar no processo coletivo ensino-aprendizagem.

Na questão “Podemos denominar a atividade desenvolvida por nossos estudantes nas instituições de ensino como Atividade de Estudo?”, obtivemos 21 (vinte e uma) respostas, porém foram selecionadas 8 (oito) para a análise com a categoria trabalho. A seguir, podemos observar essas respostas:

Não. Considero apenas atividades onde os professores levam tudo pronto apenas para o aluno por indução complete pequenas lacunas. (Professora 1)

Para ser uma Atividade de Estudo, penso que devemos ter claro os motivos, necessidades, objetivos a serem alcançados e tudo mais e os alunos não tem essa consciência quando estão desenvolvendo na escola uma atividade que foi pensada e elaborada pelo professor e não por ele. (Professora 3)

Não, porque o ensino tradicional é realizado por meio de ações empíricas, proporcionando apenas a memorização dos conteúdos, o que não é aprendizado nem desenvolvimento do pensamento teórico. (Professora 4)

Depende da atividade. Se ela levar o aluno a ir além dos aspectos superficiais e se envolver com a atividade de modo que haja ocorra novas relações e aprendizagem, podemos considerar como Atividade de Estudo. (Professora 9)

Considero que estamos distantes, ainda, de oportunizarmos ao estudante uma Atividade de Estudo, de fato. O que temos é uma organização escolar pautada em tarefas por meio de exemplos, repetições e exercícios de fixação. (Professora 11)

Essa resposta demandaria conhecer a realidade das escolas a que me referisse. Porém, levando em consideração índices de avaliação que são periodicamente publicados, em que pese os problemas contidos nessas avaliações, podemos dizer que a Atividade de Estudo, tal como proposta pelo Sistema Elkonin-Davidov-Repkin, não está presente nas instituições de ensino de nosso país, caso contrário, teríamos, com certeza, resultados melhores. (Professora 12)

Sim, pois é necessário análise, reflexão e ações mentais e práticas. (Professor 14)

Acredito que não, porque concebo Atividade de Estudo como uma didática organizada com a finalidade de desenvolver capacidades humanas como a leitura e o ensino dos conteúdos científicos. A escola até busca desenvolver este espaço para o ensino, porém falta algo que possa auxiliar os

estudantes na assimilação e compreensão dos conteúdos. Portanto, a desestimulação dos alunos e até dos professores em trabalhar com leitura e conteúdos escolares sem compreensão e desenvolvimento de capacidades mostra que não estamos realizando a Atividade de Estudos. (Professora 16)

Salientamos que o trabalho se constitui como meio essencial de sobrevivência humana, mas também enfatizamos que o trabalho no modo capitalista difere dessas definições, quando esse passa a ser produto.

[...] Primeiro, ele quer produzir um valor de que tenha um valor de troca, um artigo destinado à venda, uma mercadoria. Segundo ele quer produzir uma mercadoria cujo valor seja mais alto que a soma dos valores das mercadorias exigidas para produzi-la, os meios de produção e a força de trabalho, para as quais adiantou seu bom dinheiro no mercado (Marx, 1985, p. 155).

A sociedade capitalista possui valor de uso e de troca. E nesse sentido, torna-se alienado, pois o trabalhador exerce suas funções não para se humanizar, mas como um meio de vender sua força de trabalho para sobreviver, e esse processo o torna mercadoria.

Por isso, a educação, quando não é alienada, opera por meio de um processo de interpretação histórica que exige, antes de tudo, o reconhecimento da posição da classe trabalhadora como agente das mudanças sociais nos tempos modernos, que defende a libertação dos oprimidos. É por isso que a metodologia marxista postula a caracterização das contradições sociais existentes no processo histórico-dialético entre o capitalista e o trabalhador (Alexandre, 2009).

A questão do trabalho alienado também pode ser aplicada nas instituições escolares onde os professores não se dão conta do trabalho que exercem, só executam uma rotina seguindo anualmente currículos e planejamentos que eles encontram prontos em materiais didáticos, na internet e assim por diante. As crianças executam esses comandos mecanicamente, sem saber o real motivo e objetivo desse planejamento, como abordado nas respostas dos professores: **“atividades onde os professores levam tudo pronto”, “os alunos não têm essa consciência quando estão desenvolvendo na escola”, “repetições e**

exercícios de fixação”, “ações empíricas, proporcionando apenas a memorização dos conteúdos”, entre outros.

Os trabalhos realizados pelos professores são definidos como um trabalho imaterial como “[...] aquele que produz os bens imateriais como a informação, os saberes, as ideias, as imagens, as relações e os afetos” (Negri, 2004, p. 44). Segundo (Gorz, 2005), o que difere o trabalho imaterial do trabalho manual é o fato de que aquele aciona a criatividade, rapidez no raciocínio, responsabilidade nos comandos decisivos. Na verdade, para Gramsci, “[...] todos os homens são intelectuais, mas nem todos os homens têm na sociedade a função de intelectuais” (Gramsci, 2000, p. 18).

Quando se distingue entre intelectuais e não-intelectuais, faz-se referência [...] tão-somente à imediata função social da categoria profissional dos intelectuais, isto é, leva-se em conta a direção sobre a qual incide o peso maior da atividade profissional específica, se na elaboração intelectual ou se no esforço muscular-nervoso. Isso significa que, [...] é impossível falar de não-intelectuais, porque não existem não intelectuais. [...] Não existe atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o homo faber do homo sapiens (Gramsci, 2000, p. 52-53).

Nas respostas dos professores, constatamos que não podemos denominar a atividade desenvolvida por nossos estudantes nas instituições de ensino como Atividade de Estudo. A professora 12 afirma que **“levando em consideração índices de avaliação que são periodicamente publicados, em que pese os problemas contidos nessas avaliações, podemos dizer que a Atividade de Estudo, tal como proposta pelo Sistema Elkonin-Davidov-Repkin, não está presente nas instituições de ensino de nosso país, caso contrário, teríamos, com certeza, resultados melhores”**.

Acredito que não, porque concebo Atividade de Estudo como uma didática organizada com a finalidade de desenvolver capacidades humanas como a leitura e o ensino dos conteúdos científicos. A escola até busca desenvolver este espaço para o ensino, porém falta algo que possa auxiliar os estudantes na assimilação e compreensão dos conteúdos. Portanto, a desestimulação dos alunos e até dos professores em trabalhar com leitura e conteúdos escolares sem compreensão e desenvolvimento de capacidades mostra que

não estamos realizando a Atividade de Estudos (Professora 16).

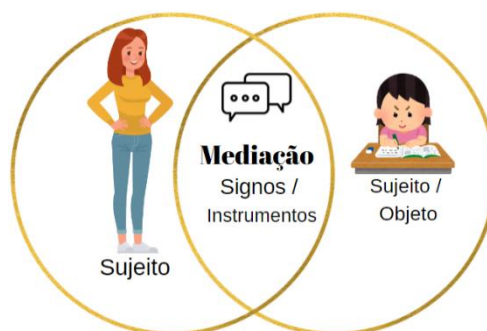
Com base nessas respostas, temos condições para refletir que o Ensino Desenvolvente não está presente nas instituições escolares. Em vista da a) falta de formação sobre a Teoria da Atividade de Estudo; b) falta de capacitação destes professores que estão à frente das salas de aulas, pois, tendo conhecimento sobre a teoria, entendimento de sua importância para o nascimento do pensamento teórico e uma mudança na organização da atividade de escolar (que inclua a participação das crianças no processo, nas tomadas de decisão, integrando-as na atividade e cooperando com o processo coletivo ensino-aprendizagem), é que teremos, de fato, um Ensino Desenvolvente. Para isso, é necessário fazer o que é possível dentro da nossa realidade brasileira, seguir os métodos de ação na Atividade de Estudo propostas por Davidov (1988, p. 181), realizar reflexões e ações por parte das instituições escolares e de todo o corpo docente a fim de modificar essa prática de trabalho mecânico desenvolvido por professores e crianças.

5.3.2 CATEGORIA DIALÉTICA MEDIAÇÃO

Antes de iniciar a análise pela categoria mediação, é necessário apresentar esse conceito. Para Vigotski (2000), a linguagem oral no ser humano possui característica ativa. A mediação se constitui em um processo que necessita de dois elementos para ser realizada: *o instrumento e o signo*. A atividade mediadora envolve o emprego dos instrumentos aos quais se dirigem os objetos externos dados na natureza, alterando-os, por exemplo: o uso de uma faca, uma vez que essa permite maior facilidade no manuseio do corte de uma carne do que o fato de utilizar as mãos humanas ou os dentes para rasgá-la em tiras. E a atividade que envolve o emprego do signo se dirige exclusivamente ao homem, modificando sua própria conduta, seus processos psíquicos ou dos pares, pois os seres humanos acumulam e compartilham seus conhecimentos, registrando-os por meio de sistemas simbólicos, como a escrita desta pesquisa, na qual nos comunicamos e só acontece porque utilizamos o mesmo sistema simbólico, a língua portuguesa. O fato de termos um sistema simbólico só é

admissível para nós pelo fato de sermos seres humanos.

Figura 10 - Ilustração do processo de mediação



Fonte: elaboração própria - ilustrações do Canva.

A linguagem é toda composta de signos. Vigotski (2007, p.?) afirma que “o caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa por outra pessoa”, o que significa que a mediação está no signo, na palavra, na fala do mediador. Segundo Saviani (2015, p. 34) “é pela mediação dos adultos que num tempo surpreendentemente muito curto a criança se apropria das forças essenciais humanas objetivadas pela humanidade [...]”. Após essa definição do termo, adentraremos à análise das respostas com a categoria mediação.

A questão 3 “Na sua concepção, o que faz os estudantes terem pouca clareza do que estão aprendendo na escola?” obtivemos 21 (vinte e uma) respostas, selecionamos 9 (nove). Observemos a seguir o que os professores responderam:

Os professores trazem todas as atividades prontas para o aluno apenas executá-las. (Professora 3)

A metodologia do ensino na qual o professor é a fonte do saber e o repassador do conhecimento empírico para os alunos por meio da memorização dos conteúdos, a fim de conseguir o ensino de resultados. (Professora 4)

Métodos arcaicos, falta de comprometimento do professor, falta de capacitação de qualidade. (Professora 6)

A falta da correlação entre teoria e prática. (Professora 7)

A falta de relação dos conteúdos estudados com o contexto social dos alunos e a ausência de explicitação do professor sobre os objetivos de ensino e aprendizagem envolvidos em cada aula. (Professora 9)

O distanciamento que há entre o conteúdo e a realidade de

vida dos alunos. (Professora 10)

O fato de não conhecerem os objetivos do professor para com as aulas, bem como o não entendimento de que os conteúdos escolares fazem parte de sua prática social e estão em relação uns aos outros constantemente. (Professora 11)

Quando existe falta de clareza por parte dos alunos a respeito de um dado conteúdo, é porque, de fato, eles não conseguiram apropriar-se dele por alguma razão. Uma delas pode ser a seleção do conteúdo e o modo pelo qual esse conteúdo é trabalhado em sala de aula. Além disso, podemos apontar outros fatores que podem interferir no processo de ensino-aprendizagem, como a qualidade dos recursos disponíveis para o estudo dos alunos, as condições que ele têm para dedicar-se às suas tarefas fora da sala de aula, as relações estabelecidas em sala de aula entre os participantes desse processo, as motivações dos alunos e dos professores, dentre outros. (Professora 12)

O que faz os estudantes terem pouca clareza do que está aprendendo na escola acredito que passa também pela falta de organização didática que possibilite ao aluno compreender a importância dos conteúdos para a sua vida prática e a relevância de capacidades como a leitura. (Professora 16)

A mediação trata-se do fato de nenhum conhecimento ser isolado, pois toda a sociedade e suas conexões devem manter uma relação dialética. Nas respostas dos professores, percebemos dois problemas por eles apresentados: a mediação e distanciamento do conteúdo com a realidade.

A Professora 4 aponta que os estudantes têm pouca clareza do que estão aprendendo na escola porque o professor utiliza “**A metodologia do ensino na qual o professor é a fonte do saber e o repassador do conhecimento empírico para os alunos por meio da memorização dos conteúdos, a fim de conseguir o ensino de resultados**”. Outros professores também apontam a questão de utilização de métodos arcaicos, falta da correlação entre teoria e prática e o fato de os estudantes não conhecerem os objetivos do professor para com as aulas. “Apesar de o protagonismo do mediador ser assumido pelos signos, o adulto se funde a eles, porque as suas práticas e os seus gestos são também signos [...]” (Arena, 2021, p. 16). A mediação perpassa pelos signos e instrumentos, necessitando de uma comunicação entre os pares para que essa mediação dos conhecimentos se concretize, mas, aparentemente, nessa fala da professora 4, o estudante é meramente um receptor de uma informação já pré-estabelecida, em que ele não

emite opiniões e críticas, somente decora um conteúdo.

Entendemos que há um problema nessa mediação entre professor, conteúdo e estudante. A Professora 9 aponta esse problema para **“A falta de relação dos conteúdos estudados com o contexto social dos alunos e a ausência de explicitação do professor sobre os objetivos de ensino e aprendizagem envolvidos em cada aula”**.

Os mediadores entre os homens são os signos exteriores, instrumentos que permitem a troca de atos sociais e, conseqüentemente, dão as condições para que os homens se influenciem mutuamente na formação de suas consciências (Arena, 2021, p. 17).

Segundo Vigotski (2007), o caminho de um objeto para uma criança e dessa até o objeto passa por outra pessoa. Com base nessa revelação, podemos inferir que a mediação está no signo, nas palavras do mediador. O processo que distingue o relacionamento do homem com o mundo exterior e seus pares é a mediação. O papel da mediação é visto como importante, e é durante esse processo que as Funções Psicológicas Superiores, especificamente humanas, se desenvolvem. As Funções Psicológicas Superiores referem-se a ações planejadas, como memória deliberada, atenção voluntária, leitura, escrita, imaginação e pensamento, enquanto as Funções Psicológicas Elementares referem-se a coisas como biológico, nato, extinção e reflexão (Vigotski, 2007).

Ao apresentar os conteúdos científicos aos estudantes, o professor, em sua função de mediador, não deve desconsiderar os conhecimentos prévios dos estudantes, entendendo que eles irão apresentar conhecimentos empíricos, mas deve intervir para reorganizar tais conhecimentos, apresentando novos conceitos científicos e os elevando a outro patamar, correlacionando o conhecimento científico com a realidade do estudante, esclarecendo o objetivo e motivo de estar aprendendo esse conceito científico, evidenciando que teoria e prática são indissociáveis.

O motivo da atividade é o que estimula o indivíduo a agir. Leontiev (1978) nos esclarece sobre esse conceito: motivo como aquilo que reflete no cérebro do homem, instigando-o e dirigindo-o para atuar em busca da satisfação de uma necessidade. O autor enfatiza que “[...] não há atividade sem motivo [...]”

(1978, p. 82, tradução nossa⁴⁸), há sempre um motivo que nos impulsiona a agir.

Existe uma variedade de motivos que instigam o sujeito a agir e que se diferenciam uns dos outros: 1) pelos tipos de necessidades que lhe correspondem e são divididos em naturais e superiores (histórico culturais), entre os quais há os materiais e os espirituais; 2) pela forma que se manifesta o seu conteúdo, isto é, imagem, conceito, pensamento, ideia, etc. Além disso, eles apresentam distinta relação com a possibilidade de realização da atividade que os originam. Para que um motivo gere realmente uma atividade e resulte efetivo é necessária a existência das condições que permitam, ao sujeito, a apresentação do fim correspondente e a atuação para alcançá-lo. [...] (Mame; Miguel e Miller, 2020, p. 5).

Existem motivos que colocam o sujeito em movimento pelas necessidades impostas ou pela forma que se manifesta determinado conteúdo. Na questão “Quais são os motivos que levam o estudante a ter a necessidade pela leitura literária?”, obtivemos 20 (vinte) respostas. Selecionamos algumas delas e destacamos abaixo.

Podemos observar nas respostas dos professores que eles citam a necessidade que as crianças possuem de **“conhecer algo novo. A necessidade de enriquecer seus conhecimentos ascender novos horizontes”**, **“Necessidade de conhecer o mundo, o imaginário, o fabuloso das histórias”**.

Abordam também **“O interesse pelas histórias, os assuntos, muitas vezes o estudante se identifica com a escrita do autor”**, **“A leitura diária amplia o vocabulário, colabora para melhor fluência verbal e escrita, estimula a criatividade, a análise crítica, a reflexão e mobiliza sentimentos”**. Como cita a Professora 11, **“O contato frequente com os livros e a participação em ações junto aos livros, de modo que se relacione dialogicamente com seu conteúdo”**, esses motivos se manifestarão de distintas formas nas crianças, pois dependerá da maneira que alcançará esse sujeito, dos instrumentos e signos utilizados por esse professor, suscitando a necessidade por conhecer mais sobre o autor, mais sobre gêneros literários, entre as demais coisas.

⁴⁸ “No hay actividad sin motivo” (Leontiev, 1978, p. 82).

Professoras/bibliotecárias/pais que leem uma narrativa para crianças fazem parte dessas relações mediadas pelos signos. Eles próprios, com sua voz, seu corpo, seu olhar, suas entonações, com o seu modo de virar a página, de rolar a tela, se tornam formas ideais de cultura em processo de apropriação pelo outro. Ninguém gosta de formas ideais de cultura não conhecidas e não apropriadas, nem sabe, por isso, apreciá-las (Arena, 2021, p. 20).

A Professora 12 ratifica essa questão quando afirma que os

Motivos decorrem de necessidades que cada sujeito tem a respeito de um dado objeto de estudo. Por isso, eles podem ser vários, e cada aluno pode ter um motivo diferente ao se inserir em uma mesma atividade desenvolvida em sala de aula. Se o aluno percebe a leitura literária como uma necessidade vital para ele, certamente ele procurará o livro que deseja ler e encontrará nele o motivo para a realização da leitura (Professora 12).

Ao refletir sobre *quais são os motivos que levam o estudante a ter a necessidade pela leitura literária*, podemos pensar no trabalho executado por esse professor dentro de sala de aula, onde a mediação da leitura literária será de extrema importância, pois, é ele o responsável por apresentar a leitura literária dentro da escola, seja por meio de hora do conto, roda de leitura, proferição de um livro, deixando livros à disposição. Assim, fará um convite a essas crianças para que adentrem o mundo da leitura e adquiram a necessidade por ela. Os leitores em formação precisam de um exemplo de leitor experiente, livros ao alcance e práticas de leitura, assim poderão criar seus próprios repertórios de leitura e se interessar por autores e gêneros que mais lhe agrade.

5.3.3 CATEGORIA DIALÉTICA PRÁXIS

A definição do termo práxis está relacionada a um conceito filosófico e no marxismo apresenta-se como *atividade transformadora e revolucionária*, o que difere do termo prático ou prática utilizados com frequência na linguagem cotidiana. Vázquez apresenta seu conceito de práxis “como atividade material do homem que transforma o mundo natural e social para fazer dele um mundo humano” (Vázquez, 1977, p. 3).

Netto e Braz (2006) destacam dois pontos distintos: a práxis voltada para o controle e exploração da natureza, onde o homem a altera e age sobre ela para atender suas às suas necessidades, e as relações que o homem mantém consigo mesmo, ou seja, efetivamente é o seu interesse em relação a ele mesmo; e no segundo ponto, em que obras resultadas da práxis são objetivadas em algo material, excluindo valores abstratos, como a ética. Os autores acrescentam que:

A categoria de práxis permite apreender a riqueza do ser social desenvolvido: verifica-se, na e pela práxis, como, para além das suas objetivações primárias, constituídas pelo trabalho, o ser social se projeta e se realiza nas objetivações materiais e ideais da ciência, da filosofia, da arte, construindo um mundo de produtos, obras e valores – um *mundo social, humano* enfim, em que a espécie humana se converte inteiramente em **gênero humano**. Na sua amplitude, a categoria de práxis revela o homem como ser *criativo* e *autoprodutivo*: ser da práxis, o homem é produto e criação da sua auto-atividade, ele é o que (se) fez e (se) faz (Netto e Braz, 2006, p. 44 – grifo do autor).

Na última questão “Descreva como elabora suas práticas pedagógicas com a leitura literária”, pedimos aos professores que descrevessem como elaboram suas práticas pedagógicas com a leitura literária. Obtivemos 18 (dezoito) respostas. Seleccionamos 12 (doze) para serem analisadas pela categoria práxis.

A leitura literária é realizada diariamente no início da aula/dia - Chamada de atividade permanente. (Professora 1)

Sempre que elaboro o meu plano de aula, eu início com a apresentação da obra literária, depois os alunos explorarem bastante o assunto por meio de roda de conversa, por meio de outras leituras, em seguida problematizamos, ou seja, trazemos o contexto da história para a nossa realidade, onde conseguimos visualizar essa situação, trabalhamos várias questões trazidas pelo texto e pelo aluno e finalizamos com a prática social. (Professora 3)

Seleciono o tema de acordo com o conteúdo específico. Tipo de texto narração, escolho um crônicas divertidas para trabalhar com os alunos. Trabalho coletivo em grupos. Leitura individual. Proponho uma conversa nos grupos sobre a crônica lida. Lanço questões sobre o enredo, a linguagem, os personagens para responderem individualmente, pesquisando no texto. Peço que façam a sua própria narrativa sobre um fato

que aconteceu. (Professora 4)

Com sequências de atividades a partir da temática de um livro. (Professora 5)

Seleciono o conteúdo curricular/pesquiso as obras que possam atender/elaboro as atividades escritas e práticas. (Professora 6)

Percebo a necessidade do tema, escolho o livro e planejo a discussão e atividades. (Professora 8)

Depende dos conteúdos e objetivos das aulas. Às vezes a literatura é utilizada como recurso pedagógico para exploração de determinados conteúdos, outras vezes utilizo a literatura como objetivo da apreciação literária e leitura deleite e, outras vezes, a partir da literatura levo os alunos a identificarem aspectos relacionados à vida cotidiana, na problematização dos temas que serão estudados. (Professora 9)

Em virtude de uma pesquisa de mestrado relacionada à Pedagogia Histórico-Crítica primeiro pelas relações do conteúdo da obra com as vivências das crianças, a compreensão de suas dimensões históricas, culturais, sociais (a depender da obra), as sensações e percepções acerca da obra e a síntese de seu conteúdo. (Professora 11)

Trabalho normalmente no meu conteúdo (química) com leituras de contextualização como (Os Botões de Napoleão: As 17 moléculas que mudaram a história Livro por Penny Le Couteur), elencando algumas atividades de um capítulo, e como instrumento organizador prévio. (Professor 14)

Eu primeiro verifico o acervo bibliotecário, depois coloco os títulos a disposição dos alunos, acho importante fazer a leitura de pelo menos um livro junto com toda a turma em "aulas de leitura" separadas para isso, lemos juntos, em voz alta, alunos e professor, paramos para discutir o conteúdo, elementos da narrativa, as imagens, o enredo, os possíveis significados e ao final proponho uma atividade artística com os alunos, algo para expor em um mural ou na biblioteca, pode ser uma ilustração, confecção de um livro coletivo, maquete, peça teatral, etc....cada turma escolhe uma coisa diferente, mas o importante é envolvê-los nesta ação. Ao longo do ano, vou alternando com leituras individuais e propostas de leitura ligadas ao Gênero textual que estamos estudando (Ex. Livros de Poemas, Contos, Crônicas). Geralmente, os alunos relatam que gostaram muito da experiência e conseguem lembrar do que lemos, devido ao formato de ensino. (Professora 16)

Por serem alunos pequenos (1º ano) escolho um livro adequado a faixa etária, e faço leitura de partes do livro diariamente. Fazendo questionamentos sobre as partes aprendidas. (Professora 20)

Trabalhar com o que objetivo desta obra literária a ser apresentada aos alunos. Problematização, que conhecimento nos traz ao ler este tipo de texto? Ao ler o livro com questionamentos e explicação sobre o assunto abordado nesta obra literária. Dependendo da turma pode ser pensar em

escrever uma síntese sobre esta obra literária. A avaliação será de acordo com interesse e aprendizagem dos alunos. (Professora 21)

Ao perguntar sobre como esses professores organizam suas práticas pedagógicas com a leitura literária, eles responderam que tratam de uma **“atividade permanente”, “roda de conversa, por meio de outras leituras” “narração”**.

Sempre que elaboro o meu plano de aula, eu início com a apresentação da obra literária, depois os alunos explorarem bastante o assunto por meio de roda de conversa, por meio de outras leituras, em seguida problematizamos, ou seja, trazemos o contexto da história para a nossa realidade, onde conseguimos visualizar essa situação, trabalhamos várias questões trazidas pelo texto e pelo aluno e finalizamos com a prática social. (Professora 3)

Seleciono o tema de acordo com o conteúdo específico. Tipo de texto narração, escolho um crônicas divertidas para trabalhar com os alunos. Trabalho coletivo em grupos. Leitura individual. Proponho uma conversa nos grupos sobre a crônica lida. Lanço questões sobre o enredo, a linguagem, os personagens para responderem individualmente, pesquisando no texto. Peço que façam a sua própria narrativa sobre um fato que aconteceu. (Professora 4)

Com sequências de atividades a partir da temática de um livro. (Professora 5)

Seleciono o conteúdo curricular/pesquisei as obras que possam atendê-lo/elaboro as atividades escritas e práticas. (Professora 6)

Percebo a necessidade do tema, escolho o livro e planejo a discussão e atividades. (Professora 8)

Em virtude de uma pesquisa de mestrado relacionada à Pedagogia Histórico-Crítica primeiro pelas relações do conteúdo da obra com as vivências das crianças, a compreensão de suas dimensões históricas, culturais, sociais (a depender da obra), as sensações e percepções acerca da obra e a síntese de seu conteúdo. (Professora 11)

Eu primeiro verifico o acervo bibliotecário, depois coloco os títulos a disposição dos alunos, acho importante fazer a leitura de pelo menos um livro junto com toda a turma em "aulas de leitura" separadas para isso, lemos juntos, em voz alta, alunos e professor, paramos para discutir o conteúdo, elementos da narrativa, as imagens, o enredo, os possíveis significados e ao final proponho uma atividade artística com os alunos, algo para expor em um mural ou na biblioteca, pode ser uma ilustração, confecção de um livro coletivo, maquete, peça teatral, etc....cada turma escolhe uma coisa diferente, mas o importante é envolvê-los nesta ação. Ao longo do ano, vou

alternando com leituras individuais e propostas de leitura ligadas ao Gênero textual que estamos estudando (Ex. Livros de Poemas, Contos, Crônicas). Geralmente, os alunos relatam que gostaram muito da experiência e conseguem lembrar do que lemos, devido ao formato de ensino. (Professora 16)

Ao observar as respostas acerca das práticas pedagógicas com a leitura literária, selecionamos alguns recortes em que é possível analisar as convergências e discrepâncias das práticas pedagógicas apresentadas por esses professores.

Como convergências, apresentam-se situações que, segundo os eles, ocorrem como prática permanente em suas aulas, tratando de utilizar a leitura em roda de conversa, realizando narração dos livros, leitura individual, buscando organizar nos planejamentos esses passos a serem seguidos. Alguns professores informaram que buscam o livro que se encaixe ao conteúdo que será trabalhado em sala de aula, tendo-o como um ponto de partida para iniciar um estudo. Percebemos que cada um se organiza de uma forma, não segue roteiros e sim uma forma que acreditam ser eficiente.

Como discrepâncias, surgem situações em que os professores apresentam práticas que diferem umas das outras. O olhar da professora 11 está voltado para “[...] **as relações do conteúdo da obra com as vivências das crianças, a compreensão de suas dimensões históricas, culturais, sociais (a depender da obra), as sensações e percepções acerca da obra e a síntese de seu conteúdo**”. Por essa fala, percebe-se uma preocupação ao tratar dos determinantes sociais que estão presentes na obra, pois ela não dá enfoque para o conteúdo que precisa suprir na aula, na tarefa que precisa ser realizada ao final, mas no que a obra literária pode oferecer de cultura, arte, sensações, identificações.

Já a professora 4 seleciona o tema do livro de acordo com o conteúdo que precisa trabalhar em sala, optando pelo gênero crônica, com a qual pode trabalhar coletivamente: primeiro, as crianças realizam a leitura individual e depois debatem sobre a crônica lida. A professora infere questões sobre o enredo com o intuito de fomentar a conversa e identificar pontos de vistas diferentes sobre a mesma história. Por fim, pede para as crianças criarem sua própria narrativa sobre um fato que aconteceu. Isso nos permite refletir que o

objetivo dessa prática é ir além da leitura, isto é, conhecer a história, analisar os fatos, refletir sobre e, por fim, escrever sobre o seu ponto de vista, aproximando-se da ideia de análise, planificação mental e reflexão.

A professora 16 conta com o acervo bibliotecário da instituição. Ela verifica a disponibilidade de ter várias cópias do mesmo título para utilizar nas "aulas de leitura". Segundo a professora, ela realiza a leitura junto aos seus alunos, **“em voz alta, alunos e professor, paramos para discutir o conteúdo, elementos da narrativa, as imagens, o enredo, os possíveis significados [...]”**. Percebemos que ela se utiliza de várias aulas para concluir a leitura da obra com a turma, reservando um momento de sua aula para realizar a prática, respeitando os momentos de inferências dos alunos. Ela afirma que ao final desse processo propõe a produção de uma atividade artística com os alunos, **“algo para expor em um mural ou na biblioteca, pode ser uma ilustração, confecção de um livro coletivo, maquete, peça teatral, etc....cada turma escolhe uma coisa diferente, mas o importante é envolvê-los nesta ação. Ao longo do ano, vou alternando com leituras individuais e propostas de leitura ligadas ao Gênero textual que estamos estudando (Ex. Livros de Poemas, Contos, Crônicas). Geralmente, os alunos relatam que gostaram muito da experiência e conseguem lembrar do que lemos, devido ao formato de ensino”**. A professora organiza sua prática de leitura em um planejamento que contempla várias aulas para sua realização, possui várias etapas para a conclusão e apresenta um resultado pensado pelos alunos, no qual retrata esse período que passaram tendo contato com essa obra literária. Dentre esses relatos apresentados, percebemos que alguns professores realizam a práxis, uma atividade transformadora e revolucionária, pois buscam distintas formas de utilizar a leitura literária em sala de aula, seja para a leitura deleite, inferindo questionamentos a respeito da obra com os determinantes sociais, seja para o trabalho com os enunciados conhecendo diversos tipos de textos ou envolvendo os estudantes em práticas culturais decorrentes dessas leituras, entre as demais situações.

Constatamos que cada professor realiza sua prática de leitura pensando no tempo que possui em sala de aula, condições, limitações e carências que a instituição detém. Sendo assim, percebemos que algumas práticas podem ser aprimoradas. Em vista disso, buscamos apresentar, na próxima seção,

uma proposição didática pautada na Atividade de Estudo, em que o objetivo não é criar um modelo a ser replicado como manual, mas que possa subsidiar o trabalho com a leitura literária nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

6 PROPOSIÇÕES DIDÁTICAS

Apresentaremos, nesta seção, algumas sugestões de didáticas que foram pensadas por autores brasileiros estudiosos da Teoria Histórico-Cultural e Teoria da Atividade de Estudo, que elaboraram práticas para aplicação de experimentos a partir da didática desenvolvimental elaborada por Davidov (1988), o qual apresentou ações de estudo para a concretização da Atividade de Estudo em sala de aula. Nessas ações, estes pesquisadores apresentam suas visões a respeito dessa prática, apontando caminhos para os professores refletirem sobre possibilidade de utilizar a Atividade de Estudo em conteúdos disciplinares.

6.1 JOSÉ CARLOS LIBÂNEO

Libâneo (2016) apresenta em seu trabalho intitulado “*A teoria do ensino para o desenvolvimento humano e o planejamento de ensino*” alguns caminhos para elaboração do plano de ensino, seguindo os pressupostos pensados por Davidov. O autor supracitado orienta seguir alguns procedimentos para a efetivação da teoria:

a) Análise do conteúdo: Elaboração do núcleo conceitual (núcleo do conceito) da matéria (princípio geral básico, relações gerais básicas), que contém a generalização esperada para que o aluno a interiorize e a utilize para deduzir relações particulares da relação básica identificada. Para isso, busca-se a gênese de desenvolvimento do conteúdo, isto é, o processo histórico de sua constituição, recorrendo aos métodos e procedimentos de investigação próprios desta ciência;

b) Identificação das ações mentais, habilidades cognitivas gerais e específicas presentes no conteúdo e que deverão ser adquiridas pelos alunos ao longo do estudo da matéria;

c) Construção da rede de conceitos básicos que dão suporte a esse núcleo conceitual, com as devidas relações e articulações;

d) Formulação de tarefas de estudo, com base em situações-problema,

que exijam do aluno assimilar o modo de pensamento presente na matéria (possibilitem a formação de capacidades e habilidades cognitivas gerais e específicas em relação à matéria);

e) Previsão de formas de avaliação para verificar se o aluno desenvolveu ou está desenvolvendo a capacidade de utilizar os conceitos como ferramentas mentais.

Libâneo (2016) aborda que, além da análise do conteúdo, é necessário considerar os motivos dos estudantes e a articulação dos conteúdos de práticas socioculturais que estão envolvidos. O motivo tem grande relevância, pois na aprendizagem de conteúdos o estudante desenvolve com mais êxito a sua personalidade quando existe uma relação entre o conteúdo e os motivos para aprender, o que implica a necessidade de adequar os conteúdos às disposições internas e interesses dos alunos.

O planejamento deve prezar por incorporar práticas socioculturais vivenciadas pelos estudantes no cotidiano, pois é por meio dessas práticas que manifestam a diversidade social e cultural, os valores, as experiências e vivências, que serão objeto de reflexão dos estudantes pelo uso dos conceitos teóricos. Libâneo apresenta um modelo de plano de ensino para que o professor possa ter um exemplo de como formular esse planejamento.

Quadro 10 – Modelo de plano de ensino sugerido por Libâneo (2016)

| Modelo esquemático para o plano de ensino segundo Libâneo |
|--|
| 1. Conteúdo de um conjunto de aulas |
| 2. Descrição do núcleo do conceito (relação geral básica, descrição da generalização do conteúdo a formar) |
| 3. Problema de aprendizagem como elemento que confere uma forma investigativa à Atividade de Estudo |
| 4. Designação dos conteúdos (expressando relações entre os conceitos); |
| 5. Formulação dos objetivos (na forma de habilidades intelectuais); |
| 6. Procedimentos didáticos (centrados em tarefas de estudo); |
| 7. Procedimentos de avaliação. |

Fonte: Quadro de elaboração própria.

O autor deixa evidente que a utilidade do conhecimento pedagógico-didático no planejamento do ensino necessita de três dimensões: a

epistemológica, a psicopedagógica e a sócio-histórica-cultural.

1. *Dimensão epistemológica*: refere-se à lógica científica das disciplinas, porque o ensino de um saber implica levar em conta a forma de constituição desse saber. Ter conhecimento pedagógico do conteúdo não é somente ter um “método” para ensinar os conteúdos, mas, compreender a metodologia de ensino com os procedimentos investigativos da ciência que se ensina, da qual surgem as ações mentais a serem formadas, assim como os problemas, exemplos, explicações e tarefas.

2. *Dimensão psicopedagógica*: refere-se ao fato de que o ensino deve estar dirigido à aprendizagem, de modo que importa levar em conta as características individuais e sociais dos alunos, seus conhecimentos prévios sobre a matéria, seus motivos e modos de aprender.

3. *Dimensão sócio-histórica-cultural*: implica integrar ao conteúdo as práticas sociais e culturais vivenciadas pelos alunos em sua vida cotidiana, por meio das quais podem ser evidenciadas as suas concepções em relação aos temas da matéria e os obstáculos epistemológicos e culturais para sua aprendizagem, permitindo superá-los.

6.2 MARTA SUELI DE FARIA SFORNI

Sforni (2015) apresenta, em seu artigo intitulado “*Interação entre Didática e Teoria Histórico-Cultural*”, os princípios didáticos e ações docentes favoráveis à aprendizagem, apontando orientações didáticas pautadas na Teoria Histórico-Cultural e na Teoria da Atividade. Ela opta por destacar os princípios apresentados por esses teóricos que contibuíram para a o desenvolvimento dessas orientações. Também informa que em seu grupo de estudos existem vários experimentos didáticos realizados a partir destas teorias (Rodrigues, 2006; Cavaleiro, 2009; Belieri, 2012; Oliveira, 2013).

Assim, ela apresenta, nesse artigo, uma síntese sobre todo esse processo, e sua escrita teve por base: a) as obras de autores da Teoria Histórico-Cultural (Vigotski, Luria, Leontiev, Elkonin, Galperin e Davidov); b) as obras de autores brasileiros que, apoiados nessa teoria, têm refletido a respeito da Didática (Moura, Núñez e Nascimento) e c) os dados coletados durante

experimentos didáticos realizados em sala de aula por seu grupo de pesquisa. Ressalta, ainda, que os dados das pesquisas de campo realizadas por esse grupo foram decisivos na definição dos princípios que abordaram neste artigo. Portanto, a autora supracitada apresenta uma síntese de princípios didáticos e ações docentes pensados por ela e por seu grupo de pesquisa. Podemos observar, abaixo, quais são as etapas a serem analisadas ao elaborar um planejamento.

Quadro 11 – Síntese de princípios didáticos e ações docentes

| PRINCÍPIOS DIDÁTICOS | AÇÕES DOCENTES |
|---|--|
| 1. Princípio do ensino que desenvolve | a) Avaliação do nível de desenvolvimento atual e previsão do nível de desenvolvimento esperado; b) Uso de atividades com os conceitos que mobilizam as Funções Psíquicas Superiores; c) Criação de situações em que os estudantes expressem verbalmente o que e como estão pensando (como estão atuando mentalmente com os conceitos). |
| 2. Princípio do caráter ativo da aprendizagem | a) Elaboração de situações problema que permitam inserir o estudante no horizonte investigativo que deu origem ao conceito; b) Previsão de momentos em que os alunos dialoguem entre si, elaborem sínteses coletivas, mesmo que provisórias; c) Orientação do processo de elaboração de sínteses conceituais pelos estudantes. |
| 3. Princípio do caráter consciente da atividade | a) Elaboração de atividades que tenham potencial para promover o modo de ação geral com o conceito; b) Previsão de ações mentais para que o conteúdo central da atividade seja o foco da consciência dos estudantes; c) Atenção para as explicitações verbais dos estudantes, as quais sinalizam se eles estão estabelecendo relação entre o particular e o geral; |

| | |
|---|---|
| 4. Princípio da unidade entre o plano material (ou materializado) e o verbal: | a) Organização de atividades que coloquem em interação o plano material ou materializado (ilustrativo) e a linguagem verbal (oral e escrita); b) Uso de textos científicos e clássicos da respectiva área de conhecimento. |
| 5. Princípio da ação mediada pelo conceito: | a) Análise da gênese do conceito no seu aspecto lógico-histórico para buscar o que é nuclear no conceito; b) Elaboração de problemas desencadeadores, cuja solução exige do aluno a mediação do conceito; c) Inclusão de novos problemas de aprendizagem ao final do processo de estudo para analisar se os alunos operam mentalmente com o conceito. |

Fonte: Sforni (2015).

Sforni (2015) conclui seu artigo destacando que os princípios formulados e as ações descritas nesta síntese não são os únicos possíveis; não são definitivos, nem expressam a organização do ensino com base na Teoria Histórico-Cultural, mas que cumprem a função de sinalizar possibilidades para o trabalho docente em aspectos do planejamento, execução e avaliação da atividade de ensino. Enfim, apresenta uma possibilidade para que os professores possam refletir sobre suas práticas e planejamento de ensino.

6.3 STELA MILLER

Stela Miller (2017) apresenta, em seu artigo “*Gêneros discursivos, Atividade de Estudo e formação do pensamento teórico dos alunos no contexto de uma prática pedagógica humanizadora*”, uma discussão sobre a relação existente entre o trabalho pedagógico humanizador com os gêneros do discurso e o desenvolvimento do pensamento teórico do aluno por meio da atividade de estudo.

Miller esclarece que a Atividade de Estudo trabalha com o conhecimento teórico dos objetos, fatos e fenômenos da realidade, e dessa forma desenvolve o pensamento teórico, criativo e produtivo do estudante. Ela ocorre por meio de uma estrutura denominada tarefa de estudos (ações de estudo realizadas dentro

de determinadas condições de realização). A autora supracitada aborda cada uma dessas ações apresentando alguns exemplos de utilização no conteúdo curricular.

Quadro 12 – Ações de estudo elaborado por Miller (2017)

| |
|---|
| <p>1- Transformação dos dados da tarefa de estudo: ocorre por meio da análise objetual-sensorial dos dados da tarefa de estudo. A autora utiliza como exemplo para ilustrar a constituição desse procedimento geral de resolução da tarefa o ensino dos gêneros do discurso, o estudo da macroestrutura que organiza cada modalidade de enunciado discursivo, pensando em como um objeto da tarefa de estudo, enquanto macroestrutura, em um primeiro momento, é analisada, com base na leitura e análise de textos do mesmo gênero. Os alunos são orientados a descobrir a ideia geral que define a modalidade em questão: notícia, fábula, carta etc.</p> |
| <p>2- Modelação: forma objetual, gráfica ou com letras que se constitui como uma forma essencial no processo de assimilação dos conhecimentos teóricos. No estudo do gênero discursivo, pode ser feita pela idealização de um quadro esquemático em que aparecem os elementos que compõem a estrutura desse gênero, com elementos essenciais organizados em um conjunto que revela sua constituição.</p> |
| <p>3- Transformação do modelo: nessa ação, os alunos atingem a compreensão de como o objeto sobre o qual estão estudando está organizado. Nesse movimento, os alunos elaboram uma linha de raciocínio e chegam ao conceito correspondente ao objeto. A autora sugere desconstruir e reconstruir textos, omitir trechos a serem completados, encontrar trechos intrusos no texto. Nesse processo, os alunos são convidados a refletir sobre a forma como se organiza a macroestrutura dos gêneros discursivos.</p> |
| <p>4- Dedução e a construção de um determinado sistema de tarefas particulares: o procedimento geral de organização dos discursos é aplicado à produção escrita inserida em projetos de interação com o outro, ou seja, feita em consonância com situações de escrita com função social.</p> |
| <p>5- Ação de controle: tem por objetivo manter a coerência operacional das ações, adequando a sua realização às condições em que são executadas e conservando, por esse meio, a integridade do sistema de ações que compõem a Atividade de Estudo.</p> |

6- Ação de avaliação: pensando na macroestrutura de diferentes gêneros discursivos, os alunos são orientados a fazer uma reflexão contínua sobre suas ações durante a realização da tarefa de estudos, tanto para controlar o passo a passo de cada uma das ações, como para avaliar se o processo todo caminha de acordo com a finalidade da tarefa.

Fonte: Quadro de elaboração própria.

A professora Stela Miller orientou teses como a de Helbel (2022), que utiliza o gênero crônica, e Kohle (2022), com o gênero diário. Ambas trazem experimentos didáticos que apresentam a capacidade autoral das crianças demonstrando a apropriação e objetivação de gêneros do enunciado por meio da Atividade de Estudo.

As ideias dos autores apresentados acima são apontadas como uma forma de refletir sobre as possibilidades de trabalhar com as ações de estudo em sala de aula. Convidamos os leitores a lerem os trabalhos citados de forma integral e procurarem por outros artigos e livros escritos ou orientados por eles, pois, são estudiosos da área e têm muito a ofertar para aqueles que buscam conhecer e aplicar os preceitos desta teoria nas instituições escolares.

6.4 PROPOSIÇÃO DIDÁTICA

Este tópico se caracteriza por apresentar uma proposição didática tendo como tema norteador a leitura literária. Desse modo, tem o intuito de contribuir com a ação docente frente ao trabalho com a literatura e a possibilidade de utilizar a Teoria da Atividade de Estudo em sala de aula. Embora tenhamos selecionado estes três autores brasileiros para discorrer sobre suas proposições, optamos por seguir as ações de estudo pautados em Davidov (1988), pois a tese baseia-se em seus pressupostos teóricos e dedicamos uma seção para vida, obra e contribuições para a educação que este autor deixou como legado devido à aproximação com Vigotski, Leontiev, Elkonin, Repkin e outros teóricos da época.

Para tanto, pretendemos fazer uso da literatura como mediadora desse processo, pois “é um sistema vivo de obras, agindo umas sobre as outras e sobre os leitores; e só vive na medida em que estes a vivem, decifrando-a, aceitando-

a, deformando-a” (Candido, 2006, p. 84), possibilitando a ampliação da visão de mundo das crianças.

Diante disso, trabalhamos no decorrer dessa pesquisa com a inquietação: Como a Teoria da Atividade de Estudo, por meio de uma proposição didática, contribui para práticas de leitura literária nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental? Como observamos na seção anterior com os relatos dos professores, a prática com a leitura literária em sala de aula ocorre de forma única, em que cada professor estabelece seu roteiro de planejamento, não se preocupando muito em seguir a teoria que rege o currículo, pois nenhum dos relatos mencionava a possibilidade de seguir os pressupostos teóricos e metodológicos da Pedagogia Histórico-Crítica, por exemplo.

Acreditamos que é possível desenvolver de forma consciente a leitura literária por meio da Atividade de Estudo e, para isso, apresentaremos, a seguir, uma proposição didática elaborada pelas autoras, a fim de oferecer subsídios para repensar a introdução de mudanças no contexto escolar e pensar em atividades de estudo nas práticas pedagógicas acerca da leitura literária compromissada com a melhoria do processo de ensino e de aprendizagem e para a formação de leitores, além de contribuir para a formação de professores inseridos/mergulhados no processo de trabalho – muitas vezes mais marcado pelas limitações e carências, que pelas possibilidades.

Desse modo, é necessário valorizar a atividade principal da criança. Especificamente, a proposição didática deste trabalho é para os Anos Iniciais, crianças entre 6 e 10 anos, em que, de acordo com a periodização do desenvolvimento de Elkonin (2017), o estudo é a atividade-guia em que acontece a assimilação de novos conhecimentos. É a partir desse período que a criança entra em contato com os conhecimentos produzidos ao longo da história. É por meio dessa atividade dominante que ocorre a formação das forças intelectuais e cognitivas da criança, que se insere em todo o sistema de relações com os adultos, incluindo a comunicação pessoal na família.

Para a elaboração da proposição didática das atividades de práticas de leitura literária, utilizamos os pressupostos teóricos e metodológicos de Davidov (1988). As ações de estudo são as bases que fundamentam o desenvolvimento da Atividade de Estudo, que têm por objetivo a transformação do pensamento teórico-reflexivo, que partem de três elementos constituidores:

a planificação (a habilidade para orientar-se corretamente na atividade conjunta e própria), a análise (a capacidade de diferenciar em seus conhecimentos e ações: o fundamental e o derivado, o principal e o secundário), a reflexão (a habilidade para passar do exame dos resultados de suas ações à explicação dos procedimentos mesmos de sua realização) (Davióv e Slobódkhikov, 1991, s/p).

Cleber Clarindo (2020) apresenta uma síntese das considerações feitas sobre as ações de estudo segundo Davidov (1988) indica as ações de estudo a serem planejadas pelo professor. Observamos a seguir:

Os métodos de ação na Atividade de Estudo

1ª Ação: Encontro da ideia geral

Conteúdo da ação: Transformação dos dados da tarefa com o objetivo de expor a relação universal do objeto estudado, buscando, descobrindo e definindo uma relação definida do objeto íntegro.

Finalidades da ação: Ser fonte da Constituição do aspecto real dos dados transformados. Atuar como base e fonte genética das peculiaridades do objeto integral para constituição da relação universal. Buscar a relação universal que conforma a análise mental como conteúdo do início da formação do conceito.

2ª Ação: Modelagem

Conteúdo da ação: Modelação da relação universal encontrada no material de estudo sob a forma objetual, com letras ou gráfica.

Finalidades da ação: Representar a relação universal do objeto no processo de transformação dos dados da tarefa. Fixar as características internas do objeto não observadas de maneira direta. Propiciar a atividade mental do sujeito sobre o objeto de estudo.

3ª Ação: Transformação do modelo

Conteúdo da ação: Transformação do modelo da relação universal para estudar suas propriedades em forma pura.

Finalidades da ação: Descobrir as propriedades da relação universal do objeto.

4ª Ação: Aplicação

Conteúdo da ação: Construção do sistema de tarefas particulares a ser resolvido por um procedimento geral

Finalidades da ação: Formar o procedimento geral para resolver a tarefa de estudo. Deduzir um sistema de diferentes tarefas particulares, durante cuja resolução os alunos aplicam o procedimento geral encontrado para a solução da tarefa de estudo.

5ª Ação: Controle

Conteúdo da ação: Controle sobre o cumprimento das ações anteriores.

Finalidades da ação: Permitir ao estudante ter plenitude na composição operacional das ações, como também controlar a forma correta de sua execução.

6ª Ação: Avaliação

Conteúdo da ação: Avaliação do procedimento geral como resultado da solução da tarefa de estudo dada.

Finalidades da ação: Determinar se o procedimento geral de solução da tarefa está ou não assimilado e se o resultado das ações corresponde ou não a seu objetivo. Fazer o exame qualitativo e essencial do resultado da assimilação desse procedimento e do conceito formado em relação à finalidade da tarefa.

Quadro 13 – Esquema da proposição didática elaborado pela autora

| Esquema da proposição didática |
|---|
| Conteúdo: (Gênero literário e obras escolhidas) |
| Objetivo geral: (Inserir o objetivo que deseja atingir ao final dessa atividade. Deixar evidente para as crianças qual é esse objetivo). |
| 1- Primeira ação de estudo: Análise objetual-sensorial do conteúdo |
| Objetivos específicos: (Inserir o objetivo que deseja atingir ao final desta ação de estudo). |
| Contato com as obras literárias: Apresentar, inicialmente, as capas dos livros, falar um pouco sobre os autores e os ilustradores. Posteriormente, fazer a proferição da leitura, alternando as vozes dos personagens, além de expressões faciais, proporcionando momentos em que as crianças participem ativamente da história. Nesta ação de estudo, o professor apresentará vários livros do mesmo gênero textual para que as crianças percebam as aproximações e distanciamentos entre as obras. |
| Necessidades/problema: Questionar sobre os elementos das histórias. Quais as características observadas? Você vê esses elementos das histórias no dia a dia? O que sentiu com essas histórias? Conseguiram identificar o enredo, personagens, tempo e lugar? Quais necessidades surgiram nas crianças ao ter contato com esse gênero? Escrever essas observações em forma de síntese para, no final, refletirem |

sobre o processo de estudo.

2- Segunda ação de estudo: Fixação da relação universal por meio da modelação

Objetivos específicos: (Inserir o objetivo que deseja atingir ao final desta ação de estudo).

Motivos/razão de estudar isso: Enfatizar sobre as referências que a própria obra literária proporciona. Desta maneira, propor a experiência de estar no lugar do outro.

- Apresentar a estrutura do gênero lido. Listar com a turma quais as etapas que identificaram na história: Início, meio e fim. Desenvolvimento dos acontecimentos, momento de tensão - clímax, e solução – desfecho.

3- Terceira ação de estudo: transformação dos dados do modelo

Objetivos específicos: (Inserir o objetivo que deseja atingir ao final desta ação de estudo).

- **Nesta ação de estudo, as crianças terão a oportunidade de criar a própria história utilizando as etapas que identificaram na ação de estudo anterior: a modelação.**
- Professor planeja atividade criadora e opta por ser individual ou em grupo. Elege uma forma de apresentação. No coletivo, escolhem os elementos que precisam estar presentes na história. Listam os procedimentos que serão utilizados nesta etapa. Colocam-se no lugar de autor da obra.
- Professor supõe planificação mental dos alunos.

4- Quarta ação de estudo: Dedução e construção de um sistema particular de tarefa

Objetivos específicos: (Inserir o objetivo que deseja atingir ao final desta ação de estudo).

- Alunos chegam à síntese.
- Reflexão final.

5- Checagem dos elementos do gênero e avaliação da conduta autora pelas crianças

Objetivos específicos: (Inserir o objetivo que deseja atingir ao final desta ação de estudo).

- A necessidade foi suprimida?
- Qual outra necessidade surgiu?

Fonte: Elaboração própria.

Poderíamos utilizar essa proposição didática para trabalharmos o gênero

Conto de fadas, por exemplo:

A clássica pergunta “o que é conto de fadas?” só pode ser satisfatoriamente respondida se levarmos em conta os vários fatores envolvidos em sua criação, transmissão e caracterização como gênero narrativo. Um bom ponto de partida é fornecido por Ana Maria Machado, segundo a qual o conto de fadas seria a *história popular, de origem diferenciada em relação aos clássicos, que surgiu anonimamente no seio do povo e foi sendo recontada durante séculos*. [...] é também história autoral, escrita ou narrada segundo o modelo aceito para o conto de fadas e evocando a mesma atmosfera de sonho, ideal e sobrenaturalidade (Merege, 2019, p.14).

Propor as ações da Atividade de Estudo para a criação de contos possibilitaria às crianças iniciarem o desenvolvimento de suas capacidades de análise, de reflexão e de planificação mental, apresentando esse gênero para as crianças, realizar a proferição de cada obra, para terem contato com esses modelos que estão presentes há tempos na sociedade e sugerir a transformação desses modelos, proporcionando momentos autorais de criação de contos de fadas pela turma.

Como mencionado anteriormente, a metodologia desta etapa caracteriza-se pela: c) elaboração de uma proposição didática com as práticas de leitura literária para alunos do 2º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Apresentaremos, a seguir, um recorte do trabalho utilizando a proposição apresentada anteriormente, a qual se trata da introdução do conteúdo conto de fadas. Esse recorte data de 08 de setembro de 2023 a 20 de setembro de 2023, utilizando as 12 horas/aulas de língua portuguesa. Porém, o trabalho com o gênero conto de fadas estendeu-se de 08 de setembro de 2023 até 13 de outubro de 2023, totalizando 32 horas/aula. A autora desta pesquisa era professora regente dessa turma de 2º ano com 23 (vinte e três) alunos, então foi possível realizar esse recorte, considerando que ela já apresentava em seu planejamento trabalhar com o gênero Conto de fadas. Apresentamos, neste momento, a narrativa desses momentos em que houve a atividade de introdução do trabalho realizado com a proposição, visto que não possuímos autorização para realizar uma pesquisa de campo, bem como colher os discursos dos alunos que ali participavam da atividade. O intuito deste recorte é apresentar uma possibilidade

para os professores dos Anos Iniciais encontrarem um direcionamento para iniciarem o trabalho com a proposição didática vinculada a leitura literária.

Quadro 14 – Proposição didática com as práticas de leitura literária para alunos do 2º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Gênero textual: Conto de fadas

Conteúdo: Finalidade e elementos composicionais. Características específicas do gênero e estrutura da narrativa.

Objetivo geral:

- Conhecer como o gênero textual conto circula na sociedade (para que serve, as situações utilizadas) e criar um conto coletivo e um individual (considerando sua estrutura composicional).

1ª Aula – 08/09/2023

Conto: Os músicos viajantes – Irmãos Grimm

Objetivos específicos:

- Reconhecer que os Contos de fadas procuram trazer a magia que estimula a imaginação, transmitem ensinamentos por meio dos valores éticos e morais que se quer perpetuar (lealdade, generosidade, dentre outros).
- Identificar que os contos de fadas apresentam os elementos mágicos: o espelho, o sapatinho de cristal, a maçã envenenada, dentre outros.

1- Primeira ação de estudo: Análise objetual-sensorial do conteúdo

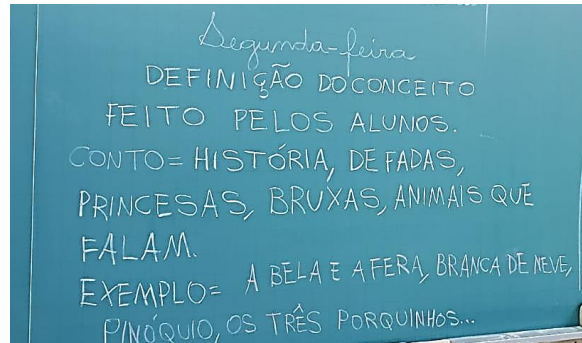
A professora iniciou a aula de língua portuguesa informando aos alunos que eles começariam a estudar sobre Conto de fadas. A turma já possuía a informação de que cada trimestre comportaria dois gêneros textuais. Os alunos já haviam estudado: parlendas e regras de convivência, no primeiro trimestre. No segundo, estudaram bilhete e tirinha e o último trimestre seria contos de fadas e biografia.

Antes de apresentar qual era o conceito científico sobre conto de fadas, a professora sugeriu que eles falassem o que sabiam sobre esse gênero textual, esse termo conto de fadas. A turma apresentou várias sugestões do que seria e de como poderíamos definir, então a professora elegeu o ajudante do dia⁴⁹

⁴⁹ Aluno que auxilia nas atividades daquele período. A escolha é realizada por ordem alfabética, em que ao decorrer do mês passa por todos os alunos, dando a chance de cada criança participar

para ser o escriba e anotar no quadro a definição que a turma tinha como conhecimento prévio e orientou que registrassem essa definição no caderno.

Definição de conto de fadas (elaborado pela turma)

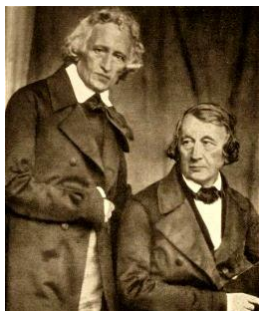


Algumas semanas antes de iniciar esse conteúdo, os alunos demonstraram interesse na releitura da obra *Os músicos de Bremen*, que estava à disposição da turma para realizarem o empréstimo de livros da biblioteca. Um aluno havia realizado o empréstimo e comentou com os outros colegas, o que gerou interesse em mais de três crianças pelo mesmo livro, deixando a obra em lista de espera. Então, a professora, observando essa situação, elegeu essa obra de releitura *Os músicos de Bremen* e o conto *Os músicos viajantes* na versão dos Irmãos Grimm para iniciar o conceito, visto que havia ali uma motivação por essa leitura, que, naquele momento, era para deleite.

Contato com as obras literárias: A professora apresentou inicialmente as capas dos livros escolhidos, mencionou um pouco sobre os autores e os ilustradores. Entregou para a turma a biografia dos autores para posteriormente colarem no caderno, fizeram a leitura e conversaram sobre essas informações apresentadas.

um pouco dessa função. As crianças gostam dessa função e procuram agir da melhor forma, pois é algo gratificante para eles. Ex.: entregar sulfite, guardar material no armário, pequenas ações.

Biografia de Irmãos Grimm



Irmãos Grimm foram dois irmãos alemães que entraram para a história como folcloristas e por suas coletâneas de contos infantis. Jacob Ludwing Carl Grimm (1785-1863) nasceu em Hanau, na Alemanha, no dia 14 de janeiro de 1785 e Wilhelm Carl Grimm (1786-1859) também nasceu em Hanau, no dia 24 de fevereiro de 1786.

Contos e tradições populares

Diziam estar apenas escrevendo as histórias que escutavam de camponeses e amigos. Começaram a pesquisar antigos documentos e recolher histórias da Alemanha para a preservação da memória das tradições populares.

No final de 1812, os irmãos apresentaram 86 contos, coletados da tradição oral da região alemã do Hesse, em um volume intitulado "Kinder-und Hausmärchen" - *Contos de Fadas para o Lar e as Crianças*. Em 1815, lançaram o segundo volume, *Lendas Alemãs*, no qual reuniram mais de setenta contos.

Os Irmãos Grimm faleceram em Berlim, Alemanha: Wilhelm no dia 16 de dezembro de 1859, e Jacob no dia 20 de setembro de 1863.

Entre os contos coligidos pelos irmãos Grimm estão: *Chapeuzinho Vermelho; A Bela Adormecida; A Gata Borralheira; Branca de Neve e os Sete Anões; Rapunzel, Os Músicos de Bremen, A Pastora de Gansos, João e Maria, A Mão Com a Faca, A Chave Dourada.* – Informações retiradas do site *E biografia* https://www.ebiografia.com/irmaos_grimm/.



Posteriormente, a professora fez a proferição da leitura *Os músicos Viajantes – Irmãos Grimm*, que pertence a ela, alternando as vozes dos personagens, além de expressões faciais, proporcionando momentos em que as crianças participassem ativamente da história. Nesta ação de estudo, a professora apresentou dois livros do mesmo gênero textual para que as crianças percebessem as aproximações e distanciamentos entre as obras.

Em seguida, fez a proferição da versão *Os músicos de Bremen – Coleção Bicho Esperto*, utilizando a releitura do livro da caixa de empréstimo da biblioteca.

Necessidades/problema: Após as duas leituras, a turma fez comparações entre os enredos. A professora mostrou as ilustrações e lançou algumas questões para que eles respondessem.

Questionando sobre os elementos das histórias. Observando quais necessidades surgiram nas crianças ao ter contato com esse gênero.

Perguntou aos alunos: Quais as características observadas?

Você vê esses elementos das histórias no dia a dia?

O que sentiu com essas histórias? Conseguiram identificar o enredo, personagens, tempo e lugar?

Síntese dos comentários realizado durante a primeira aula:

Algumas histórias se destacam por serem contos de fadas ou outras. Por que vocês acham que tem essa classificação? Por que vocês acham que tem essa diferença? As crianças responderam que antes não tinha livro. Comentaram que os antigos inventaram alguma história a partir de algo que aconteceu na região.

A professora perguntou: Quando eu falo “conto”, o que vocês imaginam? A turma comentou que poderia ser quando eu “conto” (contar – falar) alguma coisa para outra pessoa, exemplo: contando uma notícia ou fofoca.

A professora menciona que essas são histórias que, primeiramente, eram repassadas por tradição popular, contadas de pai para filho, de avó para netos, em volts da fogueira, antes ainda de inventarem o livro. As primeiras versões são histórias antigas e que só depois foram escritas em livros. Um desses livros é escrito por dois irmãos, chamados Jacob Grimm e Wilhelm Grimm. Conhecidos por Irmãos Grimm.

Eles escutavam essas histórias que as famílias contavam e decidiram registrar em forma de livro. Não existia televisão, internet, a diversão era brincar e ouvir histórias à noite, antes de dormir. Esse era um momento de entretenimento. Muitas dessas histórias eram inventadas na hora ou até baseadas em alguma situação que tenha ocorrido na época. Eram passadas de geração em geração.

E ao contar essas versões, elas iam recebendo outras informações e sofriam adaptações ao passar para outra pessoa.

A professora relembra da frase que sempre diz ao contar uma história na sala de aula: “Quem conta um conto aumenta um ponto”. Quando se conta uma história, pode-se acrescentar palavras. Isso é diferente de ler exatamente como está no livro.

E, antigamente, também se fazia isso, acrescentava outro elemento na história e ficava diferente daquela que era ouvida em outra região. Como não tinha registro em livro, existiam várias versões e nenhuma era considerada “a história errada”.

Os irmãos Grimm pensaram: - Nossa, são tantas histórias! Vamos registrar em um livro para ninguém esquecer!

Denominaram Contos de fadas, justamente por elementos mágicos: fadas, bruxas, feitiços, objetos e animais que falam.

Os alunos comentaram que tem algumas que são de mentira, pois, fizeram relação com as lendas. Apresentaram nas falas algumas histórias de mitos. Mas, as próprias crianças classificaram que essas histórias de contos de fadas geralmente têm final feliz e não são histórias de dar medo. Informaram que essas que dão medo se chamam lendas urbanas.

A professora lê a biografia dos autores e retoma a conversa sobre conto de fadas, informando que se trata de histórias que primeiro foram contadas, depois começaram a repetir várias vezes e os autores resolveram registrar uma dessas versões.

Comenta sobre o autor Charles Perrault registrar a primeira coletânea de contos infantis no ano de 1697, na França, e que algumas histórias tinham semelhança com os contos dos Irmãos Grimm e foram repassadas pelas tradições populares. Mas os contos de Perrault possuíam enredos trágicos e tristes.

Entretanto, os contos só foram amplamente divulgados em 1812, a partir das pesquisas linguísticas realizadas na Alemanha pelos Irmãos Grimm.

Retorna dizendo que esse livro traz a versão contada na época, o qual denominamos de versão original. Porque ainda hoje temos versões dessas histórias, mas versões que podem mudar personagens, ações no decorrer do percurso e essas chamamos de releitura.

A professora abre o livro *Contos de fadas dos Irmãos Grimm* e lê os títulos das histórias presentes no livro. Os alunos comentam que esse livro parece o filme do *Shrek*, de tantas histórias e personagens no mesmo lugar.

A professora abre o livro e lê o início da história de *A Bela Adormecida* para mostrar os detalhes e faz comparação com as releituras modernas.

E questiona se a turma se lembra se na história de *A Bela Adormecida* da *Disney* aparece um peixe falante. Os alunos comentam que não tem peixe falante. A professora aborda que alguns elementos podem surgir na releitura ou ser retirados nas adaptações.

Ao mostrar a capa do livro dos Irmãos Grimm, as crianças questionam que o livro está novo, como pode esse ser o primeiro? Abre-se a discussão sobre edições de livro e a professora aproveita para explicar sobre as editoras, informando que quando querem ter mais cópias daquele mesmo livro uma nova edição pode ser impressa, comparando com edição da bíblia que vem sendo reimpressa há muitos anos. Também informa que traria na próxima aula mais informações sobre as edições de livro para sanar as dúvidas.

Professora lê a definição de conto e apresenta o exemplo de João e Maria. As crianças comentam que já viram um teatro na escola e sugerem interpretar algum desses contos.

Algumas meninas da turma informam que fazem aula de ballet e o espetáculo que iriam apresentar no ano seria da Cinderela. Mas, comentam que a história seria diferente, não teria feitiço. A professora aponta que adaptações podem ser realizadas com qualquer história, sempre a apresentando como uma releitura.

Os alunos apontam sobre o título das histórias sofrerem alterações: *Os músicos viajantes* e *Os músicos de Bremen*; abordam que as histórias de contos de fadas parecem que foram passadas igual telefone sem fio, em que cada ouvinte mudava uma informação. A professora comenta que é importante ter os registros dessa história, informando que sem esse registro não seria possível saber dessa alteração no título.

A professora aborda com a turma que *A Bela adormecida* - versão dos Irmãos Grimm tem peixe falante, mas que tem uma versão recente no cinema que colocaram até a fada má da história com o nome de Malévola e essa personagem não aparece na versão dos Irmãos Grimm.

Após as duas leituras, os alunos fizeram comparação entre as histórias, dizendo que a primeira versão, dos Irmãos Grimm, é cheia de detalhes, vão descrevendo cada etapa, com isso a história fica grande, mas não é cansativo ouvir, porque fica interessante cada acontecimento. A história apresenta uma das personagens como uma gata. O objetivo das personagens era acabar com o sofrimento vivido pela exploração de seus donos e irem para a cidade grande e se tornarem grandes músicos. Porém, a história apresenta somente uma ilustração, o que, para a turma, é

desanimador, já que, segundo eles, é necessário ter mais imagens das situações.

A segunda versão, segundo os alunos, é mais simples, para uma leitura mais rápida de quem está aprendendo a ler. Aparece na capa Fábula, e ao final apresenta uma moral: *Nunca desista e, apesar das situações adversas, siga sempre*. A professora comenta que fábula também é um gênero textual que eles irão estudar no 3º ano, e essa releitura foi transformada em uma fábula apresentando uma mensagem positiva ao final. A história apresenta uma das personagens como um gato, diferente da primeira versão. O objetivo das personagens também era acabar com o sofrimento vivido pela exploração de seus donos e irem para a cidade grande e se tornarem grandes músicos. A história possui ilustrações em todas as páginas.

Ambas as histórias apresentam como problema os ladrões que invadem a casa, os animais ficam com medo, mas traçam um plano para expulsá-los da casa. No final, não chegam à cidade grande e nem se tornam cantores, ficam morando na casa que encontraram no caminho. Os animais não chegam ao objetivo da jornada, o que decepciona a turma. Os alunos não conheciam a história antes de terem esse contato com o livro da biblioteca e a proferição da professora.

2ª AULA – 11/09/2023

2- Segunda ação de estudo: Fixação da relação universal por meio da modelação

Objetivos específicos:

- Perceber como se iniciam os contos de fadas (era uma vez, certa vez, há um tempo...);
- Localizar as descrições e características das personagens (características físicas e psicológicas);
- Identificar os espaços onde acontecem os contos de fadas, relacionando-os aos seus personagens.
- Localizar no texto a situação inicial, o desenvolvimento das ações e a situação final (introduzir as fases da narrativa).

Antes de iniciar a aula, a professora retomou a aula anterior e apresentou uma informação a respeito das edições dos livros, visto que os alunos apresentaram uma curiosidade em saber que aquele livro se constituía de texto original do livro dos Irmãos Grimm e, mesmo assim, seguia como um livro novo. Márkova aborda a questão de a tarefa de estudo adquirir um novo significado ao decorrer do processo

Durante a formação da atividade de estudo nos alunos, o adulto deve levar em consideração não só a formação integral de todos os seus componentes, mas também a direção dos processos de mudança em suas relações [...] as ações podem adquirir um novo significado para a criança e se tornar nova atividade particular (Márkova, 2023, p. 113).

Então realizou a leitura do texto a seguir e conversou com a turma.

Afinal, como funciona a tiragem de livros? Nós explicamos!

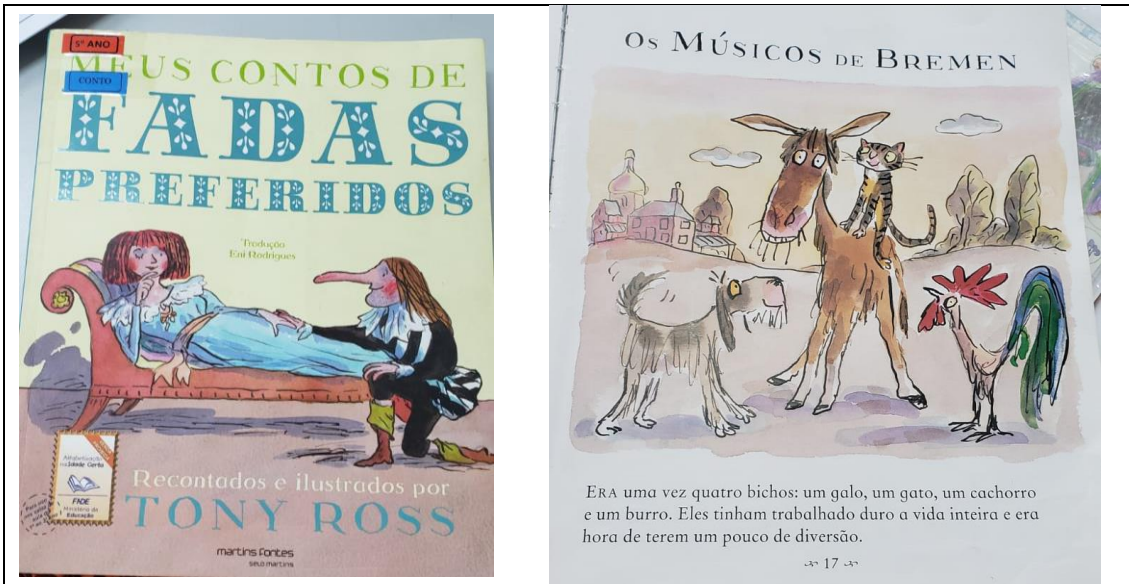
A edição diz respeito ao conteúdo final, ou seja, o texto que foi revisado, editado e que vai compor o livro — seja em formato físico ou digital. A primeira vez que um livro é lançado chama-se “primeira edição”, e então define-se a quantidade de exemplares que serão feitos, ou seja: a tiragem ou impressão.

Se os exemplares se esgotarem e for preciso imprimir mais, sem alterar o conteúdo, o livro terá uma nova tiragem — ou uma reimpressão — mas continuará em primeira edição.

Se o autor ou a editora decidem fazer mudanças no texto, a edição já não será considerada como primeira, e sim como segunda, para a qual se define outra vez a tiragem (quantos exemplares serão impressos).

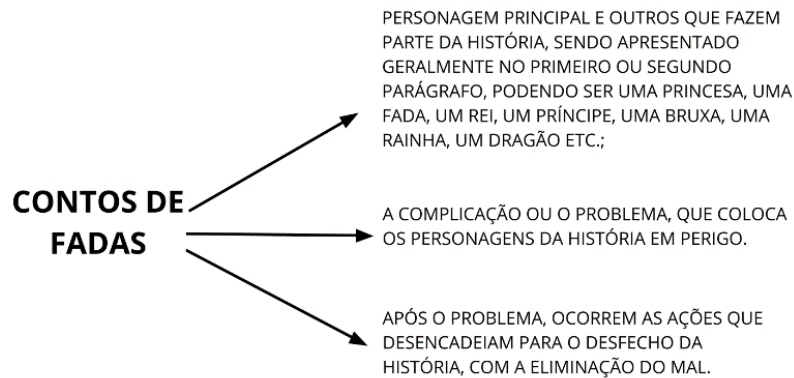
A tiragem de livros é executada pelas gráficas. Os escritores que publicam pela primeira vez geralmente optam pela baixa tiragem, visto que ainda não sabem se a obra será bem recebida no mercado. – Informação retirada do site: Autografía Editorial. <https://autografia.es/afinal-como-funciona-a-tiragem-de-livros-nos-explicamos/>

Contato com a obra literária: A professora apresentou mais uma obra literária: Os músicos de Bremen. Inicialmente, mostrou a capa do livro escolhido, mencionou um pouco sobre o autor/ilustrador. Comentou que se tratava de um livro com várias releituras de contos de fadas. Posteriormente, fez a proferição da leitura, alternando as vozes dos personagens, além de expressões faciais, proporcionando momentos em que as crianças participassem ativamente da história.



Motivos/razão de estudar isso: A professora enfatizou sobre as referências que a própria obra literária proporciona. Desta maneira, propôs a experiência de estar no lugar do outro. Apresentou a estrutura do gênero conto de fadas. Registrou no quadro a definição do conceito científico de conto de fadas e listou com a turma quais as etapas que identificaram na história: Início, meio e fim. Desenvolvimento dos acontecimentos, momento de tensão - clímax, e solução – desfecho. As crianças registraram a definição e esses momentos no caderno.

Contos de fadas são histórias populares com origem no folclore oral de tempos remotos. São histórias curtas que se passam em um mundo belo e fantasioso, com personagens fantásticos, tais como fadas bruxas, dragões, gnomos... Onde o herói ou heroína tem de enfrentar grandes problemas antes de triunfar contra o mal. Caracteristicamente envolvem algum tipo de magia e encantamento. Foram criadas para divertir, instruir e entreter o leitor.



Síntese dos comentários realizados durante a segunda aula:

A professora inicia a aula retomando o assunto da aula passada, perguntando para a turma o que haviam realizado até aquele momento. No caso, fizeram a:

- Definição do conceito Conto – pelos alunos;
- Proferição de duas obras literárias;
- Comparativo dessas duas versões;
- Conversa geral sobre o registro dessas histórias na sociedade.
- Surgiu a dúvida sobre as edições dos livros.

Nessa segunda aula, a professora retomou a dúvida a respeito das edições dos livros. E apresentou uma informação retirada de um site de editora. Após, realizou a proferição de mais uma versão da obra *Os músicos de Bremen* – Tony Ross, para que os alunos relembassem o enredo e tivessem mais um exemplo de reconto, para que pudessem fazer comparações com as duas versões anteriores.

Os alunos fizeram algumas comparações com as obras anteriores, dizendo que essa versão era bem parecida com a dos Irmãos Grimm. A professora perguntou se os contos são curtos, médios ou grandes? E os alunos responderam que podem ser curtos, médios ou grandes, depende de cada história ou pessoa que escreve.

A professora indagou se poderia ser curta como uma tirinha (gênero textual estudado anteriormente pela turma). As crianças comentaram que

não, porque a tirinha é algo para ser uma conversa rápida, divertida ou para se pensar. Os contos de fadas têm vários personagens, lugares, momentos, não caberia. E, normalmente, começam com era uma vez e terminam com felizes para sempre. Tem o início, no meio tem problema, no final aparece a solução, a felicidade.

Aqui a professora percebe que os alunos identificaram as três etapas do conto. Respondem também que as histórias dos Irmãos Grimm são grandes e com bastante detalhe. A professora informou à turma que passaria a definição e estrutura no quadro, pois, a primeira definição era a que eles imaginavam, foram os conhecimentos prévios, agora teriam a versão dos livros de língua portuguesa.

Após esse momento de registro, a professora informou a turma que, nessa etapa, eles iriam escrever uma releitura coletiva do conto *Os músicos de Bremen*. Então, a turma toda participou das ideias para composição e a professora registrou no quadro a história coletiva.

3ª AULA – 13/09/2023

3- Terceira ação de estudo: transformação dos dados do modelo

Objetivos específicos:

- Elaborar texto coletivo utilizando a organização de parágrafos. (proposição simplificada, com parágrafo inicial, frases e ponto final).
- Estabelecer sínteses dos parágrafos.
- Inserir no texto a situação inicial, o desenvolvimento das ações e a situação final (introduzir as fases da narrativa).
- Ordenar os episódios narrados em sequência temporal.
- Identificar que verbo é uma ação e que marca o tempo de algo que aconteceu (foco no pretérito).

As crianças tiveram a oportunidade de estar no lugar de autor de um conto de fadas, mas obtendo respaldo da professora para orientar essa escrita, que nesse momento seria coletiva.

Nesta ação de estudo, as crianças tiveram a oportunidade de criar a própria história utilizando as etapas que identificaram na ação de estudo anterior: a modelação.

Durante a formação da atividade de estudo, é necessário considerar como tarefa fundamental e definitiva desse processo *a formação do aluno como sujeito da atividade que realiza*, que significa reconhecer que o aluno sabe analisar a atividade, distinguir os seus componentes, valorizá-los do ponto de vista dos padrões socialmente desenvolvidos e transformar essa atividade (Márkova, 2023, p. 115, grifos da autora).

A reflexão leva à investigação essencial do desconhecido e faz o estudante solicitar informações indispensáveis sobre ele; cria o hábito da crítica das próprias ideias e ações, como também critica as ações e os argumentos das outras pessoas que estão participando do processo, recusando-se a aceitar os conhecimentos que não estão fundamentados na realidade e na verdade. Assim, a disposição para procurar, avaliar e compreender os diversos pontos de vista são os resultados e as manifestações do comportamento das crianças que têm desenvolvidas as bases das capacidades reflexivas do pensamento teórico. Antes de iniciar a produção textual coletiva, a regente entregou para os alunos colarem no caderno dicas para a reescrita de um conto.

REESCRITA DE CONTOS

REESCREVENDO UM CONTO:

1 - ESCREVA O TÍTULO;

2 - RECORDE A HISTÓRIA E REGISTRE A PRIMEIRA PARTE, APRESENTANDO: PERSONAGENS, SUAS CARACTERÍSTICAS E O LUGAR ONDE PASSA A HISTÓRIA;

3 - EM SEGUIDA, REGISTRE A PRÓXIMA PARTE ABORDANDO SOBRE O CONFLITO APRESENTADO;




Imagem 17

A Professora planejou uma atividade criadora e optou por ser em grupo. As crianças escolheram os elementos que precisariam estar presentes na história, que eram os animais e ladrões. Listaram os procedimentos que seriam

utilizados nesta etapa: início, meio e fim. Colocaram-se no lugar de autores da obra. Nesta etapa, a professora supõe planificação mental dos alunos. Houve uma conversa sobre o enredo que a produção coletiva seguiria. Conforme as ideias iam surgindo e os alunos iam concordando com o rumo da história, a professora registrava no quadro. Ao final, os alunos fizeram o registro por escrito da história finalizada.

A assimilação das tarefas e modos da atividade de estudo conjunta pelo aluno é uma premissa importante do processo de formação da posição ativa da criança em relação a outra pessoa e da capacidade de avaliar o trabalho de outro participante e, através da sua opinião, seu próprio trabalho. (Márkova, 2023, p. 114).

A utilização do estudo coletivo é condição necessária para a formação plena da atividade de estudo (Márkova, 2023).

4ª AULA e 5ª AULA - 15/09 e 18/09/2023

4- Quarta ação de estudo: Dedução e construção de um sistema particular de tarefa

Objetivos específicos:

- Elaborar um texto utilizando a organização de parágrafos (proposição simplificada, com parágrafo inicial, frases e ponto final).
- Ordenar os episódios narrados em sequência temporal.
- Identificar que verbo é uma ação e que marca o tempo de algo que aconteceu (foco no pretérito).

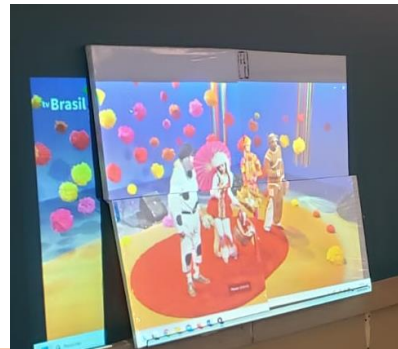
A professora apresentou uma nova versão da história. O mesmo conteúdo apresentado em uma outra forma - Peça teatral: Os Saltimbancos – Chico Buarque de Holanda. Os alunos assistiram à peça teatral via *Youtube*.



Os alunos demonstraram um grande encantamento com a peça teatral, pois tudo o que foi lido anteriormente e imaginado por eles nesse momento ganhou voz e melodia, além das

roupas coloridas e o cenário que chamava a atenção do público.

Após esse momento, a professora planejou uma atividade criadora por meio de uma produção textual individual, em que cada criança apresentou sua versão da história *Os músicos viajantes / Os músicos de Bremen*. Antes de iniciar a escrita, a professora entregou para a turma dicas para iniciarem a produção de sua releitura. Além de retomar o estudo sobre pontuações, paragrafação, o uso do verbo no modo indicativo: pretérito.



O enredo original deve ser mantido;

Algumas partes podem ser adicionadas para haver a coerência na fala daquele personagem;

Durante a narração da história, deve-se usar o passado.

É importante que o narrador se apresente ao leitor ou traga pistas de quem é pela forma como conta a história;

Dependendo de quem conta a história, o desfecho pode apresentar finais diferentes.



A produção textual iniciou-se no dia 15/09/2023 e os alunos puderam concluir a escrita no dia 18/09/2023, visto que o tempo era curto para a escrita de uma produção textual individual de alunos que haviam adentrado no mundo da escrita há pouco tempo. Vale ressaltar que não eram todos os alunos que dominavam a escrita para realizar uma produção textual de forma individual, já que havia, na turma, cinco alunos que ainda formavam frases curtas e necessitavam da ajuda da professora para irem avançando em seu enredo.

Nesta ação de estudo, as crianças tiveram a oportunidade de continuar o processo de criação da própria história utilizando as etapas que identificaram na ação de estudo anterior: a modelação. Houve a checagem dos elementos do gênero e avaliação da conduta autora pelas crianças.

As correções da produção textual eram realizadas de forma individual, como uma autoavaliação, na qual a professora, junto à criança, identificou se o aluno contemplou a estrutura e as dificuldades de escrita do gênero.

Muitos apresentavam dificuldade quanto à organização dos parágrafos, uso do verbo no modo indicativo: pretérito. Além de dificuldades com as pontuações e nas terminações dos verbos: o uso do -am ou -ão.

Esse processo era realizado conforme as crianças iam terminando a escrita, se estendendo até a sexta aula.

6ª AULA – 20/09/2023

5- Checagem dos elementos do gênero e avaliação da conduta autora pelas crianças

Objetivos específicos:

- Permitir ao estudante ter consciência das etapas de composição da produção textual, como também identificar os possíveis erros no decorrer de sua execução.
- Identificar se o resultado das ações corresponde ou não ao seu objetivo.
- Determinar se o gênero conto está ou não assimilado.

Nesta etapa, tanto as crianças como a professora reconheciam quais eram as dificuldades encontradas na escrita da releitura. Porém, se tratava da

primeira produção textual individual. Existiam duas questões para serem refletidas.

A necessidade foi suprimida? Acreditamos que, para um primeiro contato com os contos de fadas e primeira experiência enquanto autores de uma produção textual, os alunos executaram a tarefa com autonomia. Apesar das dificuldades de gramática e ortografia, os alunos seguiam criando seus enredos encantados. Sem a preocupação se havia número de linhas a serem cumpridas ou se atribuiria nota pela tarefa realizada. O envolvimento com a produção se dava com diversão e compartilhamento das ideias com os amigos. “Mesmo durante a atividade de estudo realizada individualmente, o aluno sempre se orienta de forma manifesta ou não manifesta para outra pessoa: o professor, o colega de trabalho” (Márkova, 2023, p. 114).

Márkova (2023) aponta que os dados experimentais existentes mostram que, no decorrer da atividade de estudo, surgem neoformações como o pensamento teórico e novos motivos de estudo. Concomitantemente, há motivos para se pensar que não é qualquer atividade que exerce essa influência no desenvolvimento psíquico (intelectual e moral) do estudante, mas apenas aquela atividade de estudo que é formulada e realizada com a participação ativa constante do próprio aluno como sujeito dessa atividade.

Qual outra necessidade surgiu? Os alunos entendem a estrutura do conto de fadas. Conseguem elaborar novas versões, porém apresentam a necessidade de ouvir outras histórias, pois, segundo a turma, ainda falta a presença de elementos mágicos, como: bruxas, fadas, princesas, feitiços entre as demais coisas. Surgiu um novo motivo: a professora continuou o processo de estudo dos contos de fadas, trazendo novos elementos mágicos: princesas, bruxas, feitiços, com as histórias: Branca de neve, A bela adormecida, Cinderela, João e Maria, Chapeuzinho vermelho e Rapunzel.

Acreditamos que, por meio da introdução das ações da tarefa de estudo e de seu processamento, haverá uma apropriação inicial do conceito do gênero textual pelas crianças. Nosso objetivo não está em criar e reproduzir “modelos” de tarefas de estudo para que os professores as sigam como um roteiro como

constam em livros didáticos, mas desenvolver tarefas de estudo que contemplem princípios teóricos de Davidov, que permitam a reflexão de suas práticas e utilizem a Teoria da Atividade de Estudo em sala de aula a fim de transformar o pensamento teórico-reflexivo e desenvolver as capacidades dessas crianças.

As capacidades são particularidades psicológicas da personalidade que fazem parte essencial da constituição da consciência humana. Essas capacidades distinguem uma pessoa da outra e só existem em desenvolvimento, o seu movimento é constante. Nas ações da tarefa de estudo, a capacidade de *análise* tem papel fundamental, visto que tem como definição a resolução de uma situação problema. A tarefa de estudo requer do estudante a análise do material a ser estudado, que tem por objetivo a descoberta das relações gerais que organizam o objeto de estudo mediante o cumprimento das ações de estudo (Clarindo, 2020).

A capacidade de *planificação mental* está atrelada ao processo educativo, porque é um dos elementos que facilitam a aprendizagem das crianças, possibilitam antecipação das ações iminentes, definição de modos distintos de realizar uma tarefa, considerando o percurso e optando pela melhor ação na resolução dos problemas (Clarindo, 2020).

A *reflexão* é o terceiro componente dos métodos de ação que formam o pensamento reflexivo-teórico, a capacidade fundamental para a criança que tem como atividade dominante a Atividade de Estudo, pois é a essência do pensamento reflexivo-teórico; sem ele, as ações de avaliação e controle provenientes da tarefa de estudo não se concretizam e só são possíveis graças à capacidade de refletir dos homens (Clarindo, 2020).

Ao inserir essas capacidades teórico-reflexivas nas ações de estudo de práticas literárias, os professores e estudantes poderão identificar os avanços na construção do pensamento teórico e avaliarem a possibilidade de sua utilização com outros conteúdos e disciplinas curriculares. Assim, os professores poderão refletir sobre a possibilidade de desenvolverem a leitura literária por meio da Atividade de Estudo.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo principal compreender a teoria da atividade de estudo por meio de uma proposição didática acerca das práticas de leitura literária nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a fim de proporcionar a formação de leitores.

Nesse sentido, foi possível identificar as Atividades de Estudo por meio das práticas de leitura literária dos docentes, que foram apresentadas como respostas dos professores no formulário, a fim de demonstrar as convergências e as discrepâncias para a formação de leitores. Como problema de pesquisa, encontrava-se o seguinte questionamento: Como a Teoria da Atividade de Estudo, por meio de uma proposição didática, contribui para práticas de leitura literária nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental?

Tínhamos como hipótese que professores dos Anos Iniciais desenvolviam suas ações docentes com a leitura literária voltadas para práticas conteudistas, utilizavam o texto sem um contexto, visto que a pandemia tenha dificultado o trabalho realizado pelos professores e, ao retornar para o ensino presencial, as instituições estavam mais preocupadas em alfabetizar e letrar essas crianças, deixando outras questões em segundo plano. Acreditávamos que essas práticas de leitura eram realizadas sem um embasamento teórico.

Ao analisar as respostas dos professores, percebemos que algumas práticas literárias podem ser aprimoradas. Algumas respostas não demonstraram estar embasadas em alguma teoria, visto que não foram mencionadas. Percebemos que, muitas vezes, essa ação ocorre de forma intuitiva, pois cada professor segue um formato que ele acredita ser o correto. Antes de iniciar o doutorado, já tínhamos essa preocupação com a leitura literária e com a pandemia da COVID-19 sabíamos que essas práticas seriam dificultadas, visto que o retorno ao ensino presencial prezava por uma prática em busca de recuperar o tempo que esses estudantes estiveram longe das escolas.

Os objetivos específicos tiveram o intuito de caracterizar a gênese da Teoria da Atividade; assimilar o conceito de Educação, Ensino e Atividade de Estudos na visão dos teóricos precursores da Teoria da Atividade; compreender o processo de Atividade de Estudo em que se mediatiza todo o sistema de relações da criança com os adultos; analisar os elementos propostos das

atividades de estudo nas práticas pedagógicas dos professores acerca da leitura literária; identificar e sopesar limites e possibilidades das atividades de estudo de leitura para promover a compreensão da leitura literária trabalhada em sala de aula; analisar as concepções teóricas que abarcam as atividades de estudos presentes nas práticas pedagógicas dos professores acerca da leitura literária; oferecer subsídios para repensar a introdução de mudanças no contexto escolar e pensar em atividades de estudo nas práticas pedagógicas acerca da leitura literária compromissada com a melhoria do processo de ensino e de aprendizagem e para a formação de leitores; Contribuir para a formação de professores, inseridos/mergulhados no processo de trabalho – muitas vezes mais marcado pelas limitações e carências, que pelas possibilidades.

Para isso, apresentaremos aqui os resultados da pesquisa, em que contamos com a participação de 21 (vinte) professores que responderam a um formulário que tratava de questões sobre a Atividade de Estudo, prática pedagógica e leitura literária. Como convergências, apresentam-se situações que segundo eles ocorrem como prática permanente em suas aulas, tratando de utilizar a leitura em roda de conversa, realizando narração dos livros, leitura individual, buscando organizar nos planejamentos passos a serem seguidos. Alguns professores informaram que buscam o livro que se encaixe ao conteúdo que será trabalhado em sala de aula, tendo-o como um ponto de partida para iniciar um estudo. Percebemos que cada um segue de uma forma, não seguem roteiros e, sim, uma forma que acreditam ser eficiente. Como discrepâncias, surgem situações em que os professores apresentam práticas que diferem uns dos outros, não fazem menção da teoria que rege o currículo escolar de sua instituição. Como não analisamos o currículo de cada instituição, não podemos confirmar essa informação de que os professores utilizam as práticas de leitura literária pautadas em teorias. Constatamos que cada professor realiza sua prática de leitura pensando no tempo que possui em sala de aula, condições, limitações e carências que a instituição detém.

Acreditamos que a Teoria da Atividade de Estudo permite a transformação do pensamento teórico dos professores e das práticas literárias. Constatamos que nossa tese se confirma, pois, há a possibilidade de desenvolver de forma consciente as práticas de leitura literária por meio da Atividade de Estudo.

Podemos observar nas proposições didáticas apresentadas por esses

três autores brasileiros que orientaram trabalhos (publicados durante a escrita desta tese) com experimentos didáticos com os quais se comprova a utilização das ações da Atividade de Estudo para a transformação do pensamento teórico – reflexivo, utilizando-as em suas práticas com leitura literária, como também com a proposição didática apresentada nesta tese, visto que a pesquisadora a utilizou em sua prática e pode constatar que novas necessidades e novos motivos surgiram a partir do que foi proposto inicialmente aos alunos de sua turma.

Reafirmamos a tese, ao sugerir algumas ações de estudo para que o professor dos Anos Iniciais possa conhecer, refletir e transformar sua prática de trabalho com a leitura literária em sala de aula, podendo utilizar a Atividade de Estudo para desenvolver as capacidades das crianças e, por fim, efetivar a transformação do pensamento teórico de seus estudantes.

Por conseguinte, reforçamos a justificativa e relevância do tema em continuar pesquisando mais sobre leitura literária alicerçada ao Materialismo Histórico-Dialético e Teoria da Atividade de Estudo, que é pouco mencionada em cursos de graduação e pós-graduação, mas ela não deixa de estar presente, pois alguns municípios estão iniciando um trabalho relacionado à Teoria da Atividade de Estudo, com formações continuadas e estudos teóricos.

Sabemos que a Educação desenvolvimental é voltada à promoção do desenvolvimento dos estudantes, da possibilidade de formação de novas capacidades teóricas do pensamento. Desta forma, é imprescindível que professores conheçam a Teoria da Atividade de Estudo e reconheçam a possibilidade de organizar seus planos de aulas, desenvolvidos com base no diálogo, para que incluam a participação dos estudantes nas tomadas de decisões necessárias à condução das atividades em sala de aula.

Esperamos, com base nos resultados, estar contribuindo com discussões e reflexões. Acreditamos que este trabalho possa ser um início de estudo para quem ainda não tem conhecimento sobre a teoria e queira entender mais sobre esse desdobramento da Teoria Histórico-Cultural, sobre os fundadores do Sistema Elkonin-Davidov-Repkin e, se possível, que possam aplicar as ações de estudo sugeridas por Davidov em suas práticas em sala de aula.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Vera Teixeira de. O saldo da leitura. In: **Leitura literária na escola**. (Org.). DALVI, Maria Amélia. REZENDE, Neide Luzia de. JOVER-FALEIROS, Rita. São Paulo, SP: Parábola, 2013. p. 154.
- ALEXANDER, John T. A Era Petrina e depois. In.: FREEZE, Gregory L. **História da Rússia**. Lisboa: Edições 70, 2017, p. 149.
- ALEXANDRE, Agripa Faria. **Metodologia científica e educação**. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2009. 144p.
- ALVARADO-PRADA, Luis Eduardo; FREITAS, Thaís Campos; FREITAS, Cinara Aline. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Revista Diálogo Educacional**, v. 10, n. 30, p. 367-387, 2010.
- AMORA, Antônio Soares. **Introdução à teoria da literatura**. São Paulo: Editora Cultrix, 2004.
- AMORIM, Henrique. As teorias do trabalho imaterial: uma reflexão crítica a partir de Marx. **Caderno CRH**, v. 27, p. 31-45, 2014.
- ANDRADA, Luana Pimenta de. **O professor na psicologia histórico-cultural: da mediação à relação pedagógica**. 2006. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade de Brasília, Brasília, 2006.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. Filosofando: introdução à filosofia. In: **Filosofando: introdução à filosofia**. Editora Moderna, 2004.
- ARENA, Dagoberto Buim. Mediadores e literatura para crianças. **Revista Desenredo**, v. 17, n. 1, 2021.
- ARENA, Dagoberto Buim. Situações de leitura em classe de 3ª. Série. 2009. In: **Congresso de Leitura do Brasil**, 17. Campinas, SP, 20 a 24 de julho de 2009. *Anais eletrônicos...* Campinas: ALB, 2009 v. 1, p. 1-8 Disponível em: <<https://goo.gl/WjaCL6>>. Acesso em: 11 maio. 2023.
- ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira. **Atividade de Estudo como guia do desenvolvimento da criança em idade escolar**: contribuições ao currículo de Ensino Fundamental, p. 95 - 117, 2016.
- ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira. **Por que aprender isso, professora?** Sentido pessoal e Atividade de Estudo na Psicologia Histórico-Cultural. Tese de Doutorado. USP. 2011.
- ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira. Sentido pessoal, Atividade de Estudo e educação artística: um estudo de caso. **Psicologia Escolar e Educacional**, v.

23, 2019.

ASBAHR, Flavia da Silva Ferreira; LONGAREZI, Andréa Maturano. Ascensão do conceito de personalidade na Teoria da Atividade de Estudo: contribuições das escolas de Moscou e Kharkiv. **Revista Educativa-Revista de Educação**, v. 25, n. 1, p. 29, 2022.

BELIERI, Cleder Mariano. **Aprendizagem de Conceitos Filosóficos no Ensino Médio**. 2012. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2012.

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento marxista**. Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 1988.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 5, de 28 de abril de 2020. Reorganiza o calendário escolar e a possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da Covid-19. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, D.F, p. 32, 28 abr. 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 17 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018, p. 87.

BRITTO, Luiz Percival Leme de. A criança não é tola. In: PAULINO, Graça (Org.). **O Jogo do livro infantil**. Belo Horizonte: Dimensão, 1997.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e Sociedade**. Rio de Janeiro: Ouro Sobre o Azul, 2006.

CARVALHO, Edna Santos; LAVOURA, Tiago Nicola. Contribuições de Daniil Elkonin para o ensino da educação física na infância. **Pensar a Prática**, v. 23, 2020.

CAVALEIRO, Patrícia Cristina Formaggi. **Organização do Ensino da Linguagem Escrita**: contribuições da Abordagem Histórico-Cultural. 2009. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2009.

CHEROGLU, Simone. **Educação e desenvolvimento de zero a três anos de idade**: contribuições da psicologia histórico-cultural para a organização do ensino. Dissertação de mestrado apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar. Faculdade de Filosofia e Letras. UNESP: Campus de Araraquara, 2014.

CHIARI, Aparecida Santana de Souza; BORBA, Marcelo de Carvalho; SOUTO, Daise Lago Pereira. A Teoria da Atividade na Produção de Material Didático

Digital Interativo de Matemática. **Bolema: Boletim de Educação Matemática**, v. 33, n. 65, p. 1255-1275, 2019.

CIRANDA CULTURAL. **Branca de Neve**. Coleção: Contos clássicos recortados. São Paulo: Ciranda Cultural. Edição: 2, 2018.

CLARINDO, Cleber Barbosa da Silva. **Atividade de Estudo e capacidades do pensamento teórico: análise, reflexão e planificação mental**. Marília: Oficina Universitária: São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020.

CLARINDO, Cleber Barbosa da Silva; MILLER, Stela. Atividade de Estudo: ferramenta para a constituição do autor nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. **Educação**, v. 39, n. 2, p. 261-270, 2016.

COELHO, Luana. PISONI, Silene. Vygotsky: sua teoria e a influência na educação. **Revista e-Ped Facos**. v. 2, n 1, Ago. 2012.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. 1 ed. São Paulo: Contexto, 2007.

DAVIDOV, Vasili Vasilievich. **A história da aprendizagem desenvolvimental: sistema D.B. Elkonin e V.V. Davydov**. Parte 2, Вестник nº 3.1997. Disponível em: http://www.experiment.lv/rus/biblio/vestnik_3.htm.

DAVIDOV, Vasili Vasilievich. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**. Moscu: Editorial Progreso, 1988.

DAVÍDOV, Vasily Vassilyevich. SLOBÓDCHIKOV, Víctor Ivanovitch. La enseñanza que desarrolla en la escuela del desarrollo. In: LIJMETS, J. L. **La educación y la enseñanza: una mirada al futuro**. Moscú: Progreso, 1991, p. 118-144.

DE MEDEIROS, Adriana Francisca. Os desafios para alfabetizar no ensino remoto: A realidade no Sul do Amazonas. In: **Anais do V Congresso Brasileiro de Alfabetização**, Florianópolis, ano 5, v. 1, n. 1, 1. ed., 2021. Disponível em: http://eventos.udesc.br/ocs/index.php/V_CBA/ppr/schedConf/presentations. Acesso em: 28 jan. 2024.

DUARTE, Newton. **A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: a dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo da educação escolar**. Educação & Sociedade, Campinas, ano 21, n. 71, p. 79-105, 2000.

ELKONIN, Daniil Borisovich. Desarrollo Psíquico de los Escolares. In: SMIRNOV, A. A. (redactor jefe); LEONTIEV, A. N.; TIEPLOV, B. M. (Orgs.). **Psicología**. Cuba: Imprensa Nacional de Cuba, 1969^a, p. 523-560.

ELKONIN, Daniil Borisovich. Desarrollo psíquico del niño desde el nacimiento hasta el ingreso en la escuela. In: SMIRNOV, A. A. *et al.* **Psicología**. Mexico: Grijalbo, 1969^b, p. 504-522.

- ELKONIN, Daniil Borisovich. Problemas psicológicos del juego en la edad preescolar. In V. Davídov & M. Shuare (Orgs.), **La psicología evolutiva e pedagógica en la URSS**. Moscú: Editorial Progreso, 1987, p. 83-102.
- ELKONIN, Daniil Borisovich. **Psicología del Juego**. Madrid: Visor Libros, 1980.
- ELKONIN, Daniil Borisovich. Estrutura da Atividade de Estudo. In: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. V.; AMORIM, P. A. P. (org.). **Teoria da Atividade de Estudo**: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin. Curitiba: CRV; Uberlândia: Edufu, 2019. p. 149-158.
- ELKONIN, Daniil Borisovich. Sobre o problema da periodização do desenvolvimento psíquico na infância. In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (org.). **Ensino desenvolvimental**. Antologia. Livro 1. Uberlândia: Edufu, 2017. p. 149-172.
- FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. **Cadernos Cedex**, v. 24, n. 62, p. 64-81, 2004.
- GAGO, Paulo Cortes. VIEIRA, Lucilene Santos Lima. **O processo de retextualização a partir do gênero textual fábula: uma pesquisa participativa com alunos do 3º ano do ensino fundamental**. Linguagem em (Dis)curso - LemD, Tubarão, v. 6, n. 1, p. 45-62, jan./abr. 2006.
- GATTI, Bernardete A. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. **Cadernos de pesquisa**, n. 119, p. 191-204, 2003.
- GIROTTI, Cyntia Graziella Guizelim Simões. Reflexões sobre a formação do leitor mirim: leitura, literatura infantil e biblioteca escolar. **Ensino Em Re-Vista**, [S.l.], v. 20, n. 2, p. 341-356, jul./dez. 2013. Disponível em: <<https://goo.gl/BtJxWv>>. Acesso em: 11 maio. 2023.
- GOLDMANN, Lucien. **Dialética e Cultura**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- GONZÁLEZ REY, Fernando. MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. **Subjetividade**: teoria, epistemologia e método. Campinas: Alínea, 2017.
- GORZ, André. *O imaterial*: conhecimento, valor e capital. São Paulo: Annablume, 2005.
- GRAMSCI, A. *Cadernos do cárcere*, v. 2 — Antonio Gramsci: os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Ed. e trad. de Carlos N, Coutinho. Coed. de Luiz S. Henriques e Marco A. Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.
- GRANGER, Gilles-Gaston. Por um conhecimento filosófico. Campinas: Papyrus, 1989.

GRIMM, Jacob. GRIMM, Wilhelm. Branca de Neve. In: **Contos de fada dos Irmãos Grimm**. Trad. Thalita Uba. Jandira, SP.: Principis, 2019. p. 144-150.

GRIMM, Jacob. GRIMM, Wilhelm. In: Os músicos viajantes. **Contos de fada dos Irmãos Grimm**. Trad. Thalita Uba. Jandira, SP.: Principis, 2019, p. 23-26.

HARDMAN, Joanne. Towards a pedagogical model of teaching with ICTs for mathematics attainment in primary school: A review of studies 2008–2018. **Heliyon**, v. 5, n. 5, 2019.

HASTINGS, Max. **Inferno: o mundo em guerra 1939-1945**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2012.

HELBEL, Dioneia Foschiani. **A formação da autoria em alunos do ensino técnico no processo de criação de enunciados do gênero crônica por meio da Atividade de Estudo**. Tese. Universidade Estadual Paulista (Unesp), 2022. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/217627>>.

HERBERT, Sandra; XU, Lihua; KELLY, Leissa. The changing roles of science specialists during a capacity building program for primary school science. **Australian Journal of Teacher Education**, v. 42, n. 3, p. 1, 2017.

KOHLE, Érika Christina. **O desenvolvimento da capacidade autoral em crianças dos Anos Iniciais do ensino fundamental por meio da Atividade de Estudo**. Tese. Universidade Estadual Paulista (Unesp), 2022.

KONDER, Leandro. **Os sofrimentos do “homem burguês”**. São Paulo: Editora SENAC, 2000.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, Regina (org.) **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**, v. 3, 1982, p. 51-62.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. Será que não é mesmo?. In: ZILBERMAN, R. ; ROSING, T. (Org.) **Escola e leitura: velha crise - novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009. p. 99-112.

LAZARETTI, Lucinéia Maria. **D. B. Elkonin: vida e obra de um autor da psicologia histórico-cultural**. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Actividad, conciencia y personalidad**. Buenos Aires, AR: Ediciones Ciencia Del Hombre, 1978.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **O desenvolvimento do psiquismo**. Tradução de Manuel Dias Duarte. Lisboa: Livros Horizonte, 2004.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil**. In: Em L. S. Vigotskii, A. R. Luria & A. N. Leontiev. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem** (11ª ed.). São Paulo: Ícone, 2010.

- LIBÂNEO, José Carlos. A desfiguração da escola e a imaginação da escola justa. In: MENDONÇA, S. G. de L. et. al. (Orgs.). **(De)Formação na Escola: desvios e desafios**. Marília: Oficina Universitária, 2020. p. 33-50. Disponível em: http://ebooks.marilia.unesp.br/index.php/lab_editorial/catalog/book/172
- LIBÂNEO, José Carlos. A teoria do ensino para o desenvolvimento humano e o planejamento de ensino. **Revista Educativa-Revista de Educação**, v. 19, n. 2, p. 353-387, 2016.
- LIMA, Guilherme da Silva; GIORDAN, Marcelo. O movimento docente para o uso da divulgação científica em sala de aula: um modelo a partir da Teoria da Atividade. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, p. 493-520, 2018.
- LIMA, Paulo Gomes. Docência universitária: pontuações transversais sobre o ensinar e o aprender. In: LIMA, Paulo Gomes. (Org.). **Docência e formação universitária no Brasil: desafios e encaminhamentos**. Dourados: Universidade Federal da Grande Dourados, 2016, p. 11-24.
- LOMPSCHER, Joachim. HEDEGAARD, Mariane. Introduction. In M. Hedegaard, & J. Lompscher (Ed.), **Learning activity and development** (p. 10-21). Aarhus, DK: Aarhus University Press, 1999.
- LONGAREZI, Andréa Maturano. Gênese, desenvolvimento e consolidação das teorias da aprendizagem desenvolvimental e da atividade de estudo na União Soviética: o Grupo de Moscou. In: LONGAREZI, Andréa Maturano. PUENTES, Roberto Valdés. MARCO, Fabiana Fiorezi de. **Teoria da atividade de estudo: contribuições do grupo de Moscou**. Bauru, SP. Mireveja, 2023.
- LONGAREZI, Andréa Maturano. PUENTES, Roberto Valdés. MARCO, Fabiana Fiorezi de. Apresentação. In: LONGAREZI, Andréa Maturano. PUENTES, Roberto Valdés. MARCO, Fabiana Fiorezi de. **Teoria da atividade de estudo: contribuições do grupo de Moscou**. Bauru, SP. Mireveja, 2023.
- LUKÁCS, Georg. **Introdução a uma estética marxista: sobre a categoria da particularidade**. 2.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.
- LURIA, Alexander Romanovich. **A construção da Mente**. São Paulo: Ícone, 1992.
- MAGALHÃES, Giselle Modé. **Análise da atividade-guia da criança na primeira infância: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a avaliação do desenvolvimento infantil dentro de instituições de ensino**. 2016.
- MAGALHÃES, Mônica. **A perspectiva da linguística: linguagem, língua e fala**. Rio de Janeiro, 2007.
- MAME, Osvaldo Augusto Chissonde; MIGUEL, José Carlos; MILLER, Stela. **Atividade de Estudo: sua contribuição para o desenvolvimento do pensamento teórico da criança em situação escolar**. Acta Scientiarum.

Education, v. 42, 2020.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. São Paulo: Companhia das Letras, São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MÁRKOVA, Aelita Kapitonovna. A formação da atividade de estudo e o desenvolvimento da personalidade do aluno. In: LONGAREZI, Andréa Maturano. PUENTES, Roberto Valdés. MARCO, Fabiana Fiorezi de. Apresentação. In: LONGAREZI, Andréa Maturano. PUENTES, Roberto Valdés. MARCO, Fabiana Fiorezi de. **Teoria da atividade de estudo: contribuições do grupo de Moscou**. Bauru, SP. Mireveja, 2023.

MARQUES, Ronualdo. A resignificação da educação e o processo de ensino e aprendizagem no contexto de pandemia da Covid-19. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, v. 3, n. 7, p. 31-46, 2020.

MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. Apresentação. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias, (Org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2017, p.1-9.

MARX, Karl. **O Capital: crítica d economia política**. 2.ed. Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Nova Cultural, 1985, p. 149-163.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. 4. reimp. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, Karl. **O Capital-Livro 1: Crítica da economia política**. Livro 1: O processo de produção do capital. Boitempo Editorial, 2013.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Boitempo editorial, 2007.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto comunista**. Boitempo editorial, 2021.

MASSON, Gisele. O trabalho como fundamento do ser social e a educação como práxis social. In: SCHLESENER, AH., MASSON, G., and SUBTIL, MJD, orgs. **Marxismo(s) & educação** [online]. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

MELLO, Suely Amaral. A escola de Vygotsky. In: CARRARA, Kester. (org.). **Introdução à psicologia da educação: seis abordagens**. São Paulo: Avercamp. p. 135-155, 2004.

MEREGE, Ana Lúcia. **Os contos de fadas: origens, história e permanência no mundo moderno**. Editora Nova Alexandria, 2019.

MILLER, Stela. Gêneros discursivos, Atividade de Estudo e formação do pensamento teórico dos alunos no contexto de uma prática pedagógica humanizadora. **Ensino Em Re-Vista, Uberlândia, MG**, v. 24, n. 1, p. 13-35,

2017.

MOBRICE, Inês Aparecida Silva. Encantamentos e delícias: a criança em contato com a literatura infantil. **Leitura: teoria & prática**. Campinas, ano 9, n15, p. 44-46, jun. 1990.

NEGRI, Antonio. De l'avenir de la democracie (débat avec Olivier Mongin). **Alternatives Internationales**, Paris, n. 18, 2004.

NEL, Carisma; BRINK, Sonja. Contradictions within an activity of second language reading literacy. **South African Journal of Childhood Education**, v. 9, n. 1, p. 1-11, 2019.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. Trabalho, sociedade e valor. In: NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia política: uma introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 2006, p. 29-53.

OLIVEIRA, Betty Antunes. **Fundamentos filosóficos marxistas da obra vigotskiana**: a questão da categoria de atividade e algumas implicações para o trabalho educativo. **Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas**, Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2006.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky**. Aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1993.

OLIVEIRA, Natalia Cristina de; OLIVEIRA, Luiz Antoniodo; SANTOS, João Marcos Vitorino dos. O materialismo histórico e suas categorias de análise: algumas considerações. **VII Seminário de Pedagogia-SEPED**, p. 183-200, 2013.

OLIVEIRA, Valdiléia Xavier de. **“Olha, é só um truque, tem desenho lá!” - o Ensino de Arte com Base em Pressupostos da Teoria Histórico-Cultural**. 2013. 213 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2013.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. International Council of Nurses. Organização Mundial da Saúde. Framework guidelines for addressing workplace violence in the health sector. Genebra: OIT, 2002.

PADILHA, Rosana de Fátima Silveira Jammal; LIMA FILHO, Domingos Leite. Alexis Nikolaevich Leontiev e a Teoria da Atividade. **Revista Educação, Psicologia e Interfaces**, v. 3, n. 1, p. 61-76, 2019.

PASQUALINI, Juliana Campregher. A perspectiva histórico-dialética da periodização do desenvolvimento infantil. **Psicologia em estudo**, v. 14, p. 31-40, 2009.

PAULINO, Graça. Leitura literária. In: **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores** / Isabel Cristina Alves da Silva Frade, Maria da Graça Costa Val, Maria das Graças de Castro Bregunci

(orgs). Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014.

PERROTTI, Edmir. **Confinamento cultural, infância e leitura**. São Paulo: Summus, 1990.

PRESTES, Zoia Ribeiro. Quando não é a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil: repercussões no campo educacional. 2010. 295 f. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

PROCESSO DE TRABALHO. *In*: MICHAELIS, BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento marxista**. Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 1988.

Disponível em:

<https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2543654/mod_resource/content/2/Bottomore_dicion%C3%A1rio_pensamento_marxista.pdf> Acesso em: 09 ago. 2021.

PUENTES, Roberto Valdés. AMORIM, Paula Alves Prudente; CARDOSO, Cecília Garcia Coelho. Vladimir Vladimirovich **Repkin: Vida, pensamento e obra**. Série Ensino Desenvolvimental. Volume 15. - Goiânia: Phillos Academy, p.176, 2021. Disponível em: <http://www.phillosacademy.com>.

PUENTES, Roberto Valdés. Didática Desenvolvimental da Atividade: Uma aproximação ao Sistema Elkonin- Davidov-Repkin (1958-2015). *In*: **Teoria da Atividade. Livro II**. Contribuições de pesquisadores brasileiros e estrangeiros. Org. Puentes, Roberto Valdés. Mello, Suely Amaral. Uberlândia: Edufu, 2019.

PUENTES, Roberto Valdés. O sistema Elkonin – Davidov – Repkin no contexto da Didática Desenvolvimental da Atividade (1958 – 2015). *In*: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G.C.; AMORIM, P. A. P. **Teoria da Atividade de Estudo**: contribuições de D.B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin. Uberlândia: Edufu; Paraná: CRV, 2020a, p. 53-80.

PUENTES, Roberto Valdés. Sistema Elkonin-Davidov-Repkin: etapas no desenvolvimento da Teoria da Atividade de Estudo (1959-2018). *In*: **Anais. 17ª Jornada do Núcleo de Ensino e o 4º Congresso Internacional sobre a Teoria Histórico-Cultural**. Marília: UNESP. 2018.

PUENTES, Roberto Valdés. Teoria da Atividade de Estudo: estado da arte das pesquisas russas e ucranianas (1958-2018). *In*: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. **Teoria da Atividade de Estudo**: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin. Uberlândia: Edufu; Paraná: CRV, 2020a, p. 81-138.

PUENTES, Roberto Valdés. Teoria da Atividade de Estudo: etapas no seu desenvolvimento. **Revista de Educação Pública**, v. 29, 2020b.

REPKIN, Vladimir Vladimirovski. **A aprendizagem desenvolvimental da língua e o problema da alfabetização ortográfica**. Vestn, Riga, n. 1, p. 36-42, 1996. Disponível em: <<http://bit.ly/2AN7gsE>>. Acesso em: 11 jan. 2023.

REPKIN, Vladimir Vladimirovski. Aprendizagem desenvolvimental e atividade de estudo. In: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. **Teoria da Atividade de Estudo**: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin. Uberlândia: Edufu; Paraná: CRV, 2020a, p. 83-140.

REPKIN, Vladimir Vladimirovski. REPKINA, Natalia Vladimirovna. **Aprendizagem desenvolvimental**: teoria e prática. Tomsk: Peleng, 1997.

REPKIN, Vladimir Vladimirovski. REPKINA, Natalia Vladimirovna. **O que é aprendizagem desenvolvimental**: um olhar do passado para o futuro. Moscou: Clube dos Autores, 2018.

REPKIN, Vladimir Vladimirovski. REPKINA, Natalia Vladimirovna. Sobre a estrutura da Atividade de Estudo. Tradução Ermelinda Ribeiro Prestes. **Вестник**, Universidade de Kharkov, Série Psicologia, n. Психология, n. 771, p. 217-222, 2007.

RIBEIRO, Marden de Pádua; CLÍMACO, Fernanda Câmpera. Impactos da pandemia na Educação Infantil. **Pedagogia em Ação**, v. 13, n. 1, p. 96-110, 2020.

RICHARDSON, Kerri; MILLER, Samuel D.; REINHARDT, Jill. Professional Development as an Ongoing Partnership: The Sum Is Greater than Its Parts. **School-University Partnerships**, v. 12, n. 1, p. 45-50, 2019.

ROCATELI, Adrielly. **Da leitura na escola à leitura no espaço não formal**: aproximações e distanciamentos para a formação de leitores. Dissertação de mestrado. 2019. 184 f.

ROCATELI, Adrielly. NAKATA, Natasha Yukari Schiavinato. Impactos da Covid-19 na crise da Educação: análise sobre os limites e as possibilidades da atuação docente em tempos de pandemia. In: YAMASHITA, Bruna Ester Gomes; XAVIER, Erica da Silva, SANCHEZ JÚNIOR, Sidney Lopes (orgs.). **Ensaio epistemológicos durante a pandemia da Covid-19**: reflexões de pesquisadores em Educação. 1 ed. Londrina, PR: Editora Madrepérola, 2020. 88 p.

RODRIGUES, Vera Lúcia Gouvêa de Camargo. **Aprendizagem do Conceito de Volume e o Desenvolvimento Intelectual**: uma experiência no ensino fundamental. 2006. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2006.

ROLINDO, Joicy Mara Rezende. Contribuições da teoria histórico-cultural e da teoria da atividade na educação atual. **Revista de Educação**, v. 10, n. 10, 2007.

SANTA, Fernando Dala; BARONI, Vivian. As raízes marxistas do pensamento de Vigotski: contribuições teóricas para a psicologia histórico-cultural. **Marília: Kínesis**, v. 6, n. 12, p. 1-16, 2014.

SAVIANI, Dermeval. O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural. **Germinal: marxismo e educação em debate**, v. 7, n. 1, p. 26-43, 2015.

SCHAFFER, Ulrich. **Crescer, Amadurecer** - Poemas Meditativos. São Paulo: Antroposófica. 4ª Edição, 64 págs. 2022.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. Interação entre didática e teoria histórico-cultural. **Educação e Realidade**, v. 40, n. 2, p. 375-397, 2015.

SHUARE, Marta. **A psicologia soviética meu olhar**. São Paulo: Editora Terracota, 2017.

SIDNEVA, Anastasia. Developmental Effects of Davydov's Mathematics Curriculum in Relation to School Readiness Level and Teacher Experience. **Frontiers in Psychology**, v. 11, 2020.

SILVA, Rovilson José da. Formar leitores na escola: o projeto pedagógico, a biblioteca escolar e a mediação. **Informação & Informação**, v. 20, n. 3, p. 487-506, 2015.

SILVA, Rovilson José da. BORTOLIN, Sueli. **Fazeres Cotidiano na biblioteca escolar**. Editora Polis, São Paulo, 2006.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2002.

STADLER, Gesane; ROMANOWSKI, Joana Paulin; LAZARIN, Luciane; ENS, Romilda Teodora; VASCONCELLOS, Sílvia. **Proposta pedagógica interacionista**. 2004. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/23861975-Proposta-pedagogica-interacionista.html>>. Acesso em: 11 ago. 2021.

TOTI, Frederico Augusto; SILVA, Alessandro Costa da. motivos para educação científica: uma análise com professores de física a partir da teoria da atividade. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte)**, v. 20, 2018.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **Metodologia de pesquisa**. Curitiba: IESDE Brasil S.A, 2005.

UMBELINO, Janaina Damasco; RIBOLI, Larissa. A contribuição da Situação Desencadeadora de Aprendizagem no processo de significação a partir de um gênero discursivo. **Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, p. 534-561, 2020.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. *Filosofia da Praxis*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1977.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A Formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **Método de investigación**. In: VIGOTSKI, Lev Semenovitch Obras escogidas III: problemas del desarrollo de la psique. Madri: Visor, 2000. p. 47-96.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras escogidas IV**. Madrid: Aprendizaje Visor, 1996.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Play and its role in the mental development of the child**—1^a ed.1933, Igra i ee rol v umstvennom razvitii rebenka, Voprosy psihologii [Problems of psychology], 12(6), 62–76. Translated in 2015 by Nikolai Veresov (Australia) and Myra Barrs (United Kingdom). International Research in Early Childhood Education Vol. 7, No. 2, 2016.

ZANELATO, Eliete. URT, Sônia da Cunha. A periodização da atividade humana para Vygotski, Leontiev e Elkonin. In: **Colloquium Humanarum. ISSN: 1809-8207**. 2019, p. 32-44.

APÊNDICES

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA NOS ANOS INICIAIS: uma Proposição Didática à luz da Teoria da Atividade de Estudo

Prezado Professor, antes de responder ao formulário gostaríamos que lesse o termo de Consentimento Livre e esclarecido assinalando SIM para que deseja contribuir com a pesquisa ou NÃO se não deseja participar da pesquisa. Prezado (a) Senhor(a): Gostaríamos de convidá-lo (a) para participar da pesquisa **Práticas de leitura literária nos Anos Iniciais**: uma Proposição Didática à luz da Teoria da Atividade de Estudo, a ser realizada via formulário. O objetivo da pesquisa é compreender o contexto histórico e a fundamentação teórica da Teoria da Atividade de estudo, e a consolidação da teoria e prática na ação docente dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no que se refere à leitura literária. Esclarecemos que a sua participação é totalmente voluntária, podendo o(a) senhor(a) recusar a participação, ou mesmo desistir a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo ao senhor(a). Esclarecemos, também, que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. Esclarecemos, ainda, que o senhor (a) não pagará e nem será remunerado(a) pela participação. Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente de sua participação na pesquisa. Os benefícios esperados são avanços em conhecimentos científicos; aprendizagem; novos conceitos, contribuindo para novas metodologias de ensino. Caso o(a) senhor(a) tenha dúvidas ou necessite de mais esclarecimentos pode nos contatar (Sandra Aparecida Pires Franco, e-mail: sandrafranco@uel.br; a discente Adrielly Rocateli Marestone, e-mail: adrielly@uel.br; ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, na Rodovia Celso Garcia Cid Pr 445 Km 380 Campus Universitário, pelo telefone 3371-5455 ou por e-mail: cep268@uel.br. Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue ao(à) senhor(a). Londrina, 27 de outubro de 2021. Pesquisadora Responsável – Sandra Aparecida Pires Franco RG: 6.874.241-2 - Adrielly Rocateli Marestone RG: 12.412.002-0.

APÊNDICE B – FORMULÁRIO PARTICIPANTE

Nome:

E-mail:

- **Formação:** Graduação; Especialização; Pós-Graduação;
- **Tempo de atuação Profissional:** anos, meses;
- **Tempo de atuação na instituição ou rede estadual/municipal atual:** anos, meses;
- **Cursos de Formação Continuada sobre a temática Leitura nos últimos 3 anos.**
- **Em qual região do Brasil você reside?**
- **Instituição vinculada: (Estudante ou colaborador externo em Universidade, Faculdade...)**

1) Assinale as questões que considera correta (pode ser assinalada mais de uma alternativa):

() As atividades de estudo com a leitura, a literatura e a leitura literária favorece a formação de leitores.

() A leitura literária deve ser uma atividade de estudo constante em sala de aula.

() A leitura possibilita uma leitura de mundo.

() As atividades de estudo com a leitura literária ajudam nos processos de ensino e aprendizagem

2) Para você Atividade de Estudo é:

() uma tarefa

() uma atividade corriqueira

() uma atividade que exige análise, reflexão e ações mentais

3) O que possibilita ao estudante e professor o trabalho com a Educação Desenvolvimental?

4) Podemos denominar a atividade desenvolvida por nossos estudantes nas instituições de ensino como Atividade de Estudo? Justifique sua resposta.

5) Na sua concepção, o que faz os estudantes terem pouca clareza do que estão aprendendo na escola?

6) Quando você pensa em suas práticas pedagógicas com a leitura literária durante suas aulas, você (pode assinalar mais de uma alternativa):

Planeja com antecedência.

pensa primeiro no livro a ser escolhido para depois pensar nas atividades de estudo

pensa primeiro nas atividades de estudos necessárias e depois na escolha do livro

escolhe o livro porque ouviu alguém comentando sobre ele

é uma leitura assídua de literatura

escolhe o livro dependendo de seu sentimento

7) Quais são os motivos que levam o estudante a ter a necessidade pela leitura literária?

8) Quais os livros de literatura seleciona para suas práticas pedagógicas?

literatura propriamente dita (a obra original)

adaptações dos livros originais

resumos das obras literárias

9) Assinale as etapas que elabora seu plano de aula com a leitura literária:

prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse, prática social final

análise, planificação mental, reflexão

retorno na aula anterior, associação, comparação e atividades

10) Descreva como elabora suas práticas pedagógicas com a leitura literária.