



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

RAFAELA CAROLINA GARCIA FERREIRA

**A FORMAÇÃO DE LEITORES E AUTORES POR MEIO DA
ATIVIDADE DE ESTUDO:**

O trabalho com o gênero fábula nos Anos Iniciais do Ensino
Fundamental

Londrina
2024



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Londrina
2024

RAFAELA CAROLINA GARCIA FERREIRA

**A FORMAÇÃO DE LEITORES E AUTORES POR MEIO DA
ATIVIDADE DE ESTUDO:**

O trabalho com o gênero fábula nos Anos Iniciais do Ensino
Fundamental

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito final para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof. Dra. 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

F383f Ferreira, Rafaela Carolina Garcia.
A formação de leitores e autores por meio da Atividade de Estudo: O trabalho com o gênero fábula nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental / Rafaela Carolina Garcia Ferreira. - Londrina, 2024.
192 f. : il.

Orientador: Sandra Aparecida Pires Franco.
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2024.
Inclui bibliografia.

1. Educação - Tese. 2. Anos Iniciais do Ensino Fundamental - Tese. 3. Leitura e Escrita - Tese. 4. Atividade de Estudo - Tese. I. Franco, Sandra Aparecida Pires . II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 37

RAFAELA CAROLINA GARCIA FERREIRA

**A FORMAÇÃO DE LEITORES E AUTORES POR MEIO DA
ATIVIDADE DE ESTUDO:**

O trabalho com o gênero fábula nos Anos Iniciais do Ensino
Fundamental

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-graduação em Educação da
Universidade Estadual de Londrina - UEL,
como requisito final para a obtenção do título
de Mestre.

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof. Dra. Sandra Aparecida
Pires Franco
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof. Dra. Cyntia Graziella Guizelim Simões
Giotto
Universidade Estadual Paulista Júlio de
Mesquita Filho – Campus Marília

Prof. Dra. Katya Luciane de Oliveira
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof. Dra. Amanda Valiengo
Universidade Federal de São João Del Rei

Londrina, 01 de fevereiro de 2024.

AGRADECIMENTOS

À minha professora e orientadora, Dra. Sandra Aparecida Pires Franco, que tanto me ensinou em suas aulas; seus conhecimentos e orientações me inspiram a continuar em busca pela formação do humano no homem.

À Professora Dra. Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto, suas produções foram essenciais para o desenvolvimento deste trabalho. Agradeço por aceitar contribuir para a minha formação acadêmica e humana.

À Professora Dra. Katya Luciane de Oliveira, por aceitar o convite para ler e contribuir com este trabalho.

À minha amada família que sempre me incentivou e me auxiliou durante esta jornada. Em especial, à minha mãe, Lucimeire Cristina Cortez Garcia, pelo companheirismo e por ter me apresentado ao mundo da literatura, minha primeira professora que fez com que eu me apaixonasse pela educação. Ao meu pai, Eduardo Afonso Garcia, por todo apoio, incentivo e dedicação para a minha formação humana. Ao meu irmão, Lucas Eduardo Garcia, por todo carinho, conversas e risadas compartilhadas.

Ao meu esposo, Érick Chagas Ferreira, por estar sempre ao meu lado e me apoiar em todos os momentos, agradeço por poder compartilhar a vida com você.

À diretora da instituição pesquisada e aos pais pela disponibilidade em contribuir com este trabalho. Às crianças que participaram da pesquisa, os laços afetivos criados durante estes anos com certeza serão levados por toda a minha vida, a vocês, meus queridos, todo meu carinho e gratidão.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina pelas contribuições e por todo conhecimento compartilhado durante as disciplinas. Agradeço a todos que contribuíram para a realização desta pesquisa e para a minha formação como pesquisadora e como ser humano.

Borboletas

*Borboletas me convidaram a elas.
O privilégio insetal de ser uma borboleta me
atraiu.*

*Por certo eu iria ter uma visão diferente dos
homens e das coisas.*

*Eu imaginava que o mundo visto de uma
borboleta seria, com certeza,
um mundo livre aos poemas.*

Daquele ponto de vista:

*Vi que as árvores são mais competentes em
auroras do que os homens.*

*Vi que as tardes são mais aproveitadas pelas
garças do que pelos homens.*

*Vi que as águas têm mais qualidade para a paz
do que os homens.*

*Vi que as andorinhas sabem mais das chuvas
do que os cientistas.*

*Poderia narrar muitas coisas ainda que pude
ver do ponto de vista de
uma borboleta.*

Ali até o meu fascínio era azul.

(Barros, 2000, p. 59).

FERREIRA, Rafaela Carolina Garcia. **A formação de leitores e autores por meio da Atividade de Estudo:** O trabalho com o gênero fábula nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. 2024. 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2024.

RESUMO

A pesquisa de mestrado ora apresentada está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina, Linha de Pesquisa – Docência: Saberes e Práticas, do Núcleo de Ação Docente. O objetivo geral desta pesquisa foi compreender a Atividade de Estudo desenvolvida com o gênero fábula para a formação de leitores e autores nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, visando contribuir para a efetivação dos atos de ler e escrever. O trabalho foi conduzido em uma Escola Municipal localizada na cidade de Arapongas, no norte do Paraná, envolvendo 30 crianças do 3º ano do Ensino Fundamental, Anos Iniciais. O problema de pesquisa foi formulado da seguinte maneira: Como a Atividade de Estudo desenvolvida para o trabalho com o gênero fábula pode contribuir para a formação de leitores e autores nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental? Os objetivos específicos foram: a) Relacionar as práticas de leitura e escrita em tempos de pandemia COVID-19 com a atual formação de leitores e autores nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; b) Elucidar as percepções e os desafios para a formação de leitores e autores nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; c) Evidenciar como os alunos do 3º ano de Ensino Fundamental se utilizam da Atividade de Estudo para apreensão do conceito do gênero fábula; d) Analisar as práticas de leitura e escrita do gênero fábula e verificar a formação de leitores e autores desenvolvidas por meio da Atividade de Estudo. Para a realização da pesquisa, consideraram-se os fundamentos do Materialismo Histórico e Dialético, alinhados às perspectivas de desenvolvimento e aprendizagem da Teoria Histórico-Cultural e da Teoria da Atividade de Estudo. A intenção era formar o sujeito leitor e autor capaz de se apropriar da linguagem nas diversas manifestações linguísticas e discursivas, realizando atos de ler e escrever de acordo com a sua prática social. A pesquisa adotou uma abordagem quase-experimental, com tratamento qualitativo dos dados. Os resultados sugerem que o trabalho com gêneros do discurso, desenvolvidos a partir de uma Atividade de Estudo, contribui para a melhoria das práticas de leitura e escrita nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Essa abordagem forma leitores e autores capazes de se posicionar diante do texto e criar seus próprios enunciados. A realização da pesquisa junto às crianças do 3º ano serve como instrumento para a reflexão e ação nas práticas de leitura e escrita nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, proporcionando aprendizado e desenvolvimento de práticas significativas que cultivam os atos de ler e escrever nas crianças.

Palavras-chave: Educação. Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Leitura e Escrita. Atividade de Estudo. Gênero Fábula.

FERREIRA, Rafaela Carolina Garcia. **The formation of readers and authors through Study Activity: Working with the fable genre in the Early Years of Elementary Education.** 2024. 193 pp. Dissertation (Master's degree in Education) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2024.

ABSTRACT

The presented master's research is affiliated with the Graduate Program in Education at the State University of Londrina, within the Teaching Research Line: Knowledge and Practices, from the Teaching Action Nucleus. The overall objective of this research was to comprehend the Study Activity developed with the fable genre for the formation of readers and authors in the Initial Years of Elementary Education, aiming to contribute to the realization of reading and writing acts. The study was conducted at a Municipal School in the city of Arapongas, in northern Paraná, involving 30 children from the 3rd year of Elementary School, Initial Years. The research problem was formulated as follows: How can the Study Activity developed for working with the fable genre contribute to the formation of readers and authors in the Initial Years of Elementary Education? The specific objectives were: a) Relate reading and writing practices during the COVID-19 pandemic to the current formation of readers and authors in the Initial Years of Elementary Education; b) Clarify perceptions and challenges for the formation of readers and authors in the Initial Years of Elementary Education; c) Highlight how 3rd-grade elementary students use the Study Activity to grasp the concept of the fable genre; d) Analyze the reading and writing practices of the fable genre and verify the formation of readers and authors developed through the Study Activity. In conducting the research, the foundations of Historical and Dialectical Materialism were considered, aligned with the perspectives of development and learning from the Historical-Cultural Theory and the Study Activity Theory. The intention was to form the reader and author capable of appropriating language in various linguistic and discursive manifestations, carrying out reading and writing acts according to their social practice. The research adopted an almost experimental approach, with qualitative data treatment. The results suggest that working with discourse genres, developed through Study Activity, contributes to the improvement of reading and writing practices in the early years of Elementary Education. This approach forms readers and authors capable of positioning themselves before the text and creating their own statements. The execution of the research with 3rd-grade children serves as a tool for reflection and action in reading and writing practices in the Initial Years of Elementary Education, providing learning and development of meaningful practices that foster the acts of reading and writing in children.

Key-words: Education. Early Years of Elementary Education. Reading and Writing. Study Activity. Fable Genre.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Crianças na biblioteca da escola para a seleção dos livros	67
Figura 2 – Livros de fábulas da Editora Opet	68
Figura 3 – Primeira página da apostila de alfabetização	75
Figura 4 – Atividade da apostila de alfabetização do 1º ano.....	76
Figura 5 – Atividade com a letra D da apostila de alfabetização do 1º ano	78
Figura 6 – Capa do livro “Fábulas”	92
Figura 7 – Criação de necessidades através de situações-problema	99
Figura 8 – Criação de necessidades através de situações-problema	99
Figura 9 – Análise da relação universal do objeto em estudo.....	105
Figura 10 – Análise da relação universal do objeto em estudo.....	105
Figura 11 – Momento de interação após a leitura das fábulas	109
Figura 12 – Fábula “A Mosca e a Formiguinha” de Monteiro Lobato	110
Figura 13 – Análise da relação universal do objeto em estudo.....	111
Figura 14 – Análise da relação universal do objeto em estudo.....	111
Figura 15 – Análise da relação universal do objeto em estudo.....	113
Figura 16 – Análise da relação universal do objeto em estudo.....	113
Figura 17 – Capa do livro “Flicts” de Ziraldo.....	116
Figura 18 – “Fábula Russa” de Leon Tolstói.....	118
Figura 19 – Elaboração de um modelo	119
Figura 20 – Elaboração de um modelo.....	119
Figura 21 – Respostas das crianças sobre a essência das fábulas.....	120
Figura 22 – Modelação.....	121
Figura 23 –Transformação do modelo	124
Figura 24 –Transformação do modelo	124
Figura 25 –Transformação do modelo	125
Figura 26 –Transformação do modelo	127
Figura 27 – Resposta da Lolo	128
Figura 28 – Resposta do Toreto.....	128
Figura 29 – Resposta do Lionel.....	128
Figura 30 – Resposta da Magali	129
Figura 31 – Resposta do Lucas	129
Figura 32 – Resposta da Magali	130

Figura 33 – Resposta da Narizinho	130
Figura 34 – Resposta do Cebolinha	130
Figura 35 – Resposta da Emília	130
Figura 36 –Transformação do modelo	133
Figura 37 –Transformação do modelo	133
Figura 38 –Transformação do modelo	134
Figura 39 –Transformação do modelo	134
Figura 40 – Construção de um sistema de tarefas particulares	136
Figura 41 – Fábula: O Porquinho Medroso	139
Figura 42 – Fábula: A Joaninha e o Rato	140
Figura 43 – Fábula: O Fazendeiro e os Burros	141
Figura 44 – Fábula: O Ratinho e o Papagaio	143
Figura 45 – Fábula: O Ratinho e o Papagaio	144
Figura 46 – Fábula escrita pela Lolo	149
Figura 47 – Fábula escrita pela Bibi	151
Figura 48 – Fábula escrita pelo Cebolinha	153
Figura 49 – Fábula escrita pelo Toreto	155
Figura 50 – Fábula escrita pela Emília	157
Figura 51 – Fábula escrita pela Narizinho	158
Figura 52 – Fábula escrita pelo Lionel	160
Figura 53 – Fábula escrita pelo Lucas	161
Figura 54 – Fábula escrita pela Magali	162

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
1.1	A ATIVIDADE DE ESTUDO E A FORMAÇÃO DE LEITORES E AUTORES: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA	18
2	TRABALHO E EDUCAÇÃO: FUNDAMENTOS PARA A FORMAÇÃO E EMANCIPAÇÃO HUMANA.....	27
2.1	SOCIEDADE, TRABALHO E EDUCAÇÃO: O MATERIALISMO HISTÓRICO E DIALÉTICO	28
2.1.1	A Educação Escolar e a Emancipação do Homem	34
2.2	A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM	37
2.3	TEORIA DA ATIVIDADE E O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA HUMANA.....	43
2.4	EM BUSCA DE UM ENSINO DESENVOLVIMENTAL	51
3	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA.....	57
3.1	CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	58
3.2	CENÁRIO E PARTICIPANTES DA PESQUISA	60
3.3	PROCEDIMENTOS PARA COLETA, ANÁLISE E EXPOSIÇÃO DOS DADOS	65
4	O ATO DE LER E ESCREVER NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: O TRABALHO COM FÁBULAS A PARTIR DA ATIVIDADE DE ESTUDO	72
4.1	A FORMAÇÃO DE LEITORES E AUTORES NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: EM BUSCA DE SENTIDOS E SIGNIFICADOS	74
4.1.1	A Leitura Literária, o Sentido e o Significado para a Humanização da Criança	84
4.1.2	O Gênero Fábula: Algumas Reflexões	89
4.2	FORMANDO LEITORES E AUTORES POR MEIO DA ATIVIDADE DE ESTUDO: O PROCESSO DE LEITURA E CRIAÇÃO DE FÁBULAS.....	94
4.2.1	Formação e Estrutura da Atividade de Estudo	97
4.2.2	Primeira Ação: Análise da Relação Universal do Objeto em Estudo	104
4.2.3	Segunda Ação: Modelação	115
4.2.4	Terceira ação: Transformação do Modelo	123
4.2.5	Quarta Ação: Construção de um Sistema de Tarefas Particulares.....	135
4.2.6	Quinta e Sexta Ações: Controle e Avaliação	136
4.3	A ATIVIDADE DE CRIAR FÁBULAS: ALGUNS DESDOBRAMENTOS	147
4.4	A FORMAÇÃO DE LEITORES E AUTORES NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	167
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	173

REFERÊNCIAS	178
APÊNDICES	185
APÊNDICE A.....	186
APÊNDICE B.....	187
APÊNDICE C	188
APÊNDICE D	191

APRESENTAÇÃO

O poema "Borboletas" escrito por Manoel de Barros, ver Barros (2000) nos transporta para uma perspectiva singular, explorando a visão e a experiência de ser uma borboleta. A metáfora da borboleta é usada para oferecer uma reflexão profunda sobre a natureza e a relação dos seres humanos com o mundo.

A borboleta tem o privilégio de uma visão diferente daquela dos homens. Assim, o poema de Barros (2000) nos convida a uma reflexão sobre a relação entre os seres humanos e a natureza, usando a perspectiva das borboletas como um ponto de partida para contemplações mais amplas sobre a vida e o mundo. É dessa maneira que inicio minha apresentação, tecendo um texto mais personalizado, traduzindo, com minha escrita, as minhas vivências e experiências que me trouxeram até aqui.

Sou natural de Arapongas, uma cidade localizada no interior do Paraná. Desde a infância, meu universo foi permeado pela paixão pelos livros, uma herança valiosa da minha mãe, que é professora. Cresci imersa nesse ambiente e, no ensino médio, já estava decidida a seguir a carreira de professora.

Completei minhas graduações em Letras e Pedagogia em 2016, mas a decisão de embarcar no mestrado foi adiada devido a um concurso público na minha cidade. Assumi o desafio como professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e logo percebi que a teoria que havia estudado confrontava-se com a prática diária, especialmente diante das demandas impostas pelo município.

Após o período probatório, a pandemia trouxe novos desafios, incluindo perdas pessoais e as complexidades do ensino remoto. Foi nesse cenário que decidi que o mestrado em Educação era o próximo passo. Criar um projeto de pesquisa sobre a formação de leitores e autores não era apenas uma busca acadêmica, mas uma oportunidade de impactar positivamente meus alunos.

Ingressei no mestrado em 2022, e a experiência superou minhas expectativas. As aulas, discussões e grupos de pesquisa abriram novos horizontes e proporcionaram um olhar renovado sobre minha prática educativa. Assim como Manoel de Barros expressou em seu poema, meu fascínio agora é azul, e meu desejo é inspirar meus alunos a verem o mundo de maneira ampliada e se tornarem leitores e autores.

Minha trajetória, assim como expresso na história de Manoel de

Barros, foi marcada por uma busca incessante pela visão diferenciada, pela perspectiva singular que só a experiência pode oferecer. Como ele vislumbrou o mundo por meio dos olhos de uma borboleta, eu me propus a enxergar minha jornada através da lente da educação. Analogamente, minha jornada no ensino público, desde o estágio probatório até os desafios da pandemia, proporcionou uma visão única sobre o que é ser educador nos dias de hoje.

Ao narrar minha história, onde o confronto entre a teoria acadêmica e a realidade da sala de aula se tornou evidente, busquei uma compreensão profunda, assim como Barros fez ao contemplar o mundo através dos olhos da borboleta. Em meio a desafios, perdas e mudanças de planos, minha jornada acadêmica tornou-se mais do que uma busca por títulos; foi uma oportunidade de imersão em um mundo mais amplo, como ele descreveu, onde até mesmo meu fascínio agora é tingido de azul.

No cerne da minha apresentação pessoal está a constante busca por novos horizontes, pela capacidade de enxergar além do comum, pela vontade de inspirar outros a explorar novas perspectivas. Almejo que minha trajetória na educação seja uma contribuição significativa para a formação de leitores e autores, ajudando na formação de cidadãos capazes de desenvolver seu próprio entendimento do mundo.

1 INTRODUÇÃO

- *Aprendi a viver o momento presente.*
 - *Como? – perguntou o menino.*
 - *Encontro um lugar tranquilo, fecho os olhos e respiro.*
 - *Legal. E depois?*
 - *Depois eu me concentro.*
 - *Você se concentra em quê?*
 - *Em bolo – disse a Toupeira.*
- (Charlie Mackesy)*

Caro(a) leitor(a), elaborar um texto científico não é uma tarefa fácil. É importante compreender e vivenciar todas as etapas do processo. Para isso, escolhemos iniciar esta seção com uma epígrafe retirada da obra “O Menino, a Toupeira, a Raposa e o Cavalo”, de autoria de Charlie Mackesy (2020). Desde o primeiro contato com essa obra, foi possível refletir sobre muitas questões que permeiam o nosso cotidiano. Os ensinamentos que ela traz parecem simples e descomplicados, contudo, a cada releitura é possível identificar novos aspectos sobre a realidade e perceber o quão complexa é a realização da atividade humana.

Por isso, assim como a Toupeira, queremos viver o momento presente e, sempre que necessário, encontrar um lugar tranquilo onde possamos fechar os olhos, respirar e nos concentrarmos no que realmente importa para cada um de nós, o que nos faz seguir sempre em frente.

Desse modo, convidamos você a nos acompanhar e seguirmos juntos na realização desse momento, percorrendo caminhos e práticas que permitam compreender a formação de leitores e autores desde os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Assim, será possível compreender que a alfabetização se desenvolve por meio de verdadeiras práticas sociais de leitura e escrita (Soares, 2004).

A necessidade de realizar essa pesquisa surgiu quando nos deparamos com a realidade do processo educacional nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Segundo a Política Nacional de Alfabetização (2019), mais da metade das crianças que chegam ao 3º ano não sabem ler ou leem precariamente (Brasil, 2019). Muitas crianças, embora alfabetizadas, não dominam as habilidades de leitura e escrita necessárias para uma participação efetiva e competente nas práticas sociais. Cerca de 450 mil alunos que realizaram a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)

"são incapazes de localizar informação explícita em textos simples de até cinco linhas e de identificar a finalidade de textos" (Brasil, 2019, p. 10).

Além disso, as pesquisas mostram que o processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita não tem formado sujeitos autônomos, capazes de criar os seus próprios enunciados e desenvolver integralmente as suas capacidades cognitivas. Miller (2017, p. 14) indica que, o processo educativo deve ser voltado "para a formação do humano no homem, ou seja, para a sua humanização".

Diante da relevância do tema, consideramos que os estudos acerca das práticas de leitura e escrita nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e o trabalho com os gêneros discursivos só têm a contribuir com a discussão, reflexão e ação docente. Visando a formação do sujeito leitor e autor capaz de se apropriar da linguagem nas diversas manifestações linguísticas e discursivas, utilizando a leitura e a escrita como um instrumento de transformação da sua prática social.

As inquietações a respeito do tema surgiram quando a pesquisadora começou a lecionar para turmas de alfabetização em uma escola municipal da cidade de Arapongas/PR, no ano de 2018. Desde então, buscamos pesquisar, ler e compreender a importância das práticas de leitura e escrita em turmas de alfabetização para a formação do sujeito leitor e autor. Visto que, quando bem desenvolvidas, essas práticas podem fazer com que as crianças se transformem em sujeitos capazes de compreender a realidade, de formular pensamentos, se desenvolver integralmente e agir de maneira consciente na sociedade.

Diante do exposto, o presente trabalho tem como objetivo geral: Compreender a Atividade de Estudo desenvolvida com o gênero fábula para a formação de leitores e autores nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Para que possamos atingir esse objetivo, temos como objetivos específicos: a) Relacionar as práticas de leitura e escrita em tempos de pandemia COVID-19 com a atual formação de leitores e autores nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; b) Elucidar as percepções e os desafios para a formação de leitores e autores nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; c) Evidenciar como os alunos do 3º ano de Ensino Fundamental se utilizam da Atividade de Estudo para apreensão do conceito do gênero fábula; d) Analisar as práticas de leitura e escrita do gênero fábula e verificar como se dá a formação de leitores e autores desenvolvidas por meio da Atividade de Estudo.

Face à importância das práticas de leitura e escrita nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental para o desenvolvimento da criança e para a sua formação

como sujeito ativo, capaz de agir e interagir de acordo com o seu contexto, este estudo foi planejado. Dessa forma, pretende-se contribuir com as discussões acerca das práticas de leitura e escrita, desenvolvidas por meio de uma Atividade de Estudo para o trabalho com o gênero fábula, tendo em vista a formação de leitores e autores.

Como problema de pesquisa construiu-se o seguinte questionamento: Como a Atividade de Estudo desenvolvida para o trabalho com o gênero fábula pode contribuir para a formação de leitores e autores nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental?

Ao trabalhar com gêneros do discurso por meio da Atividade de Estudo, acreditamos que seja possível fazer com que o sujeito consiga ler com autonomia e criar seus próprios enunciados, não apenas reproduzindo os discursos criados por outras pessoas. As práticas de leitura e escrita, quando bem desenvolvidas, permitem que as crianças superem a condição de reprodutores, copiadores e decodificadores, passando a ter autonomia no processo de leitura e escrita (Miller, 2015).

Nesse sentido, defendemos que o trabalho com gêneros do discurso desenvolvido a partir de uma Atividade de Estudo contribui com a reflexão e melhoria das práticas de leitura e escrita realizadas nos primeiros Anos do Ensino Fundamental.

Para a realização deste trabalho, consideramos os fundamentos do Materialismo Histórico e Dialético, compreendendo a realidade para tornar possível a análise e desenvolver um trabalho aliado às perspectivas de desenvolvimento e aprendizagem da Teoria Histórico-Cultural e da Teoria da Atividade de Estudo. Dialogamos com pesquisadores que trabalham com a questão dos gêneros discursivos e com a formação de leitores e autores.

Escolhemos realizar a pesquisa de mestrado com o gênero fábula por considerar que este é um gênero previsto nos conteúdos de todas as séries dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A fábula é um gênero literário desde a antiguidade; suas histórias curtas e divertidas fazem com que o leitor, além de se apropriar da linguagem escrita, também desenvolva a sua criticidade, imaginação e compreensão a respeito de valores morais apreendidos por meio desse gênero (Portella, 1983).

A pesquisa é de cunho quase-experimental, com tratamento qualitativo dos dados, delineamento de levantamento, documental e abordagem crítico-dialética. Foi realizada em uma instituição pública do município de Arapongas/PR, cujos participantes foram crianças de uma turma na qual a

pesquisadora era regente, no caso do 3º ano do Ensino Fundamental no ano de 2022, composta por 30 estudantes regularmente matriculados no período matutino, sendo 16 meninas e 14 meninos com idades entre 7 e 9 anos. A amostra e coleta dos dados foi constituída por conveniência e as análises tiveram suas bases descritivas considerando as produções da primeira versão das fábulas escritas pelas crianças do 3º ano com o tratamento qualitativo dos dados.

Partindo dos dados levantados e da problemática anunciada, organizamos os capítulos da seguinte forma: no capítulo "Trabalho e Educação: fundamentos para a formação e emancipação humana", buscamos articular o Materialismo Histórico e Dialético com a Teoria Histórico-Cultural e a Teoria da Atividade. Ao integrar a perspectiva das três teorias mencionadas, torna-se possível criar práticas educativas mais alinhadas com as necessidades e potencialidades individuais dos estudantes, promovendo uma formação mais significativa e abrangente. A interseção dessas abordagens enriquece o entendimento do papel da educação na formação humana, enfatizando não apenas a aquisição de conhecimento, mas também o desenvolvimento contínuo das capacidades cognitivas e sociais das crianças.

O capítulo "Procedimentos metodológicos para a realização da pesquisa" expõe os procedimentos adotados para o desenvolvimento da pesquisa. Primeiramente, caracterizamos a pesquisa; em seguida, apresentamos o cenário e os participantes e finalizamos explorando os procedimentos para a coleta, análise e exposição dos dados.

No capítulo "O ato de ler e escrever nos anos iniciais do ensino fundamental: o trabalho a partir da atividade de estudo", consideramos que a apropriação dos atos de ler e escrever é crucial para o desenvolvimento integral da criança, sobretudo durante o processo de alfabetização (Arena, 2010). A compreensão da linguagem escrita em sua complexidade exige a familiaridade com diferentes formas de enunciação presentes nas relações sociais. O trabalho com gêneros do discurso é considerado fundamental para essa apropriação significativa, possibilitando que a criança se envolva de maneira consciente nas práticas históricas e sociais (Miller, 2015).

No último capítulo, apresentaremos o trabalho realizado com as crianças do 3º ano do Ensino Fundamental, utilizando o gênero fábula como base para uma Atividade de Estudo. Em seguida, vamos compartilhar as fábulas escritas pelas

crianças que participaram da pesquisa, analisando o papel da formação de leitores e autores nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Para concluir, vamos discutir a importância de práticas efetivas que não apenas desenvolvam as habilidades de leitura e escrita, mas também contribuam para a formação de seres humanos.

Para iniciar os estudos acerca da formação de leitores e autores por meio da Atividade de Estudo, decidimos realizar uma pesquisa sobre a temática para compreender o que foi investigado sobre o assunto e, assim, dialogar com os autores e contribuir com a revisão bibliográfica da pesquisa. A revisão sistemática foi conduzida em duas bases de dados, e optamos por selecionar teses e dissertações que estivessem alinhadas com as palavras-chave da pesquisa.

1.1 A ATIVIDADE DE ESTUDO E A FORMAÇÃO DE LEITORES E AUTORES: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA

A partir dos estudos de L. S. Vigotski¹, tomamos a Teoria Histórico-Cultural como princípio norteador para o desenvolvimento deste relatório. Sendo assim, consideramos o sujeito em sua potencialidade de desenvolvimento humano a partir das relações sociais estabelecidas por meio da linguagem, possibilitando a apropriação dos saberes acumulados historicamente (Vigotski, 2005).

Os estudos realizados por Vigotski e seus seguidores adotam uma abordagem valorizadora do contexto social e cultural para a formação e desenvolvimento do humano em cada pessoa. Nesse sentido, a linguagem desempenha um papel central na Teoria Histórico-Cultural, sendo vista como uma ferramenta essencial para os sujeitos internalizarem as informações, significados e valores elaborados pela sociedade ao longo do tempo, contribuindo para sua humanização (Vigotski, 2005).

Ao realizar a busca pelo levantamento de produções acadêmico-científicas, produzindo uma revisão sistemática, esta subseção tem como objetivo apresentar um mapeamento das pesquisas realizadas sobre a temática nos últimos anos. A realização de uma busca bibliográfica é de grande relevância para o desenvolvimento de uma investigação científica, permitindo conhecer o investigado

¹ Optou-se por esta grafia no nome de Vigotski, conforme as traduções de Zoia Prestes (2010). Nas citações e referências a grafia apresenta-se conforme a sua edição: Vigotski ou Vygotsky.

sobre o objeto de estudo e possibilitando uma delimitação clara e precisa das nossas intenções em busca de respostas ao problema proposto.

Estudos que buscam compreender a formação de leitores e autores por meio da Atividade de Estudo, além de dar voz a esses profissionais e consolidar a teoria, contribuem para a construção de bases que auxiliam na formação de profissionais que buscam o pleno desenvolvimento de crianças. Por esta via de consideração, a realização do presente estudo se justifica.

Para a realização da busca por trabalhos científicos envolvendo o objeto de estudo, alguns critérios foram estabelecidos: em primeiro lugar, o recorte temporal foi o último quadriênio do ano de 2017 a 2020 e a metade do quadriênio vigente 2021 e 2022. Realizamos buscas por períodos anteriores, contudo não foram encontradas pesquisas relacionadas à temática em estudo. O segundo critério foi selecionar duas bases de dados: o Google Acadêmico e o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

A partir dos critérios estabelecidos, o próximo passo foi delimitar os descritores para a busca. Eles se constituíram, inicialmente, com a utilização das cinco palavras-chave do nosso projeto de pesquisa: leitura, escrita, gênero fábula, Ensino Fundamental e Atividade de Estudo. Utilizamos os termos entre aspas no buscador, para que os trabalhos fossem filtrados com os termos exatos e não os encontrados isolados no texto.

Após o período de buscas, constatamos que nenhum trabalho envolvendo o estudo do gênero fábula nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental por meio da Atividade de Estudo foi publicado até o momento. Sendo assim, decidimos retirar dos descritores o termo “fábula” e utilizar apenas os descritores: “Atividade de Estudo”, “Ensino Fundamental”, leitura, escrita e gênero. Consideramos as teses e dissertações publicadas desde 2017, visto que a produção sobre a temática da pesquisa ainda é recente no Brasil e não encontramos muitas produções nas bases de dados antes desse período.

Embora muitas pesquisas contassem com os descritores supracitados, muitos trabalhos não correspondiam à temática da pesquisa ou à abordagem teórica que utilizamos. Para a seleção dos trabalhos, lemos os títulos e resumos encontrados nas duas bases de dados e selecionamos as publicações com embasamento no referencial teórico que norteia a pesquisa.

Como resultado para as buscas, obtivemos 8 trabalhos sobre a Teoria da Atividade de Estudo e a formação de leitores e autores. Como critério de seleção, foi realizada uma análise discursiva dos trabalhos em consonância com a temática e que poderiam dialogar diretamente com a nossa pesquisa. A seguir, apresentamos as pesquisas selecionadas e lidas na íntegra, todas estão organizadas por tipos de trabalho e por ordem cronológica.

Tabela 1 – Trabalhos selecionados para a revisão sistemática

Ano	Tipo de trabalho	Título	Autor
2019	Tese	Atividade de Estudo e apropriação da linguagem escrita no Ensino Fundamental	Vanilda Gonçalves de Lima.
2019	Tese	Processo de formação de autoria em crianças quando criam contos	Neire Márcia da Cunha.
2020	Tese	Atividade de Estudo como meio para o desenvolvimento das capacidades teóricas do pensamento	Cleber Barbosa da Silva Clarindo.
2020	Tese	Literatura e desenvolvimento da linguagem escrita nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na perspectiva da Teoria do Ensino Desenvolvimental	Mara Cristina de Sylvio.
2021	Tese	O relato de experiência vivida como meio para a apropriação da linguagem escrita: uma análise das produções de crianças em início do processo de alfabetização pela perspectiva da Teoria Histórico-Cultural	Rowana Quadros Avante Simões Costa.
2022	Tese	O desenvolvimento da capacidade autoral em crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental por meio da Atividade de Estudo	Érika Christina Kohle.
2022	Tese	A formação da autoria em alunos do Ensino Técnico no processo de criação de enunciados do gênero crônica por meio da Atividade de Estudo	Dioneia Foschiani Helbel.
2022	Dissertação	Uma análise sobre os fundamentos teóricos e metodológicos da Teoria da Atividade de Estudo	João Emmanuel de Souza Silva.

Fonte: A autora. (2022).

A tese defendida por Lima (2019) objetivou analisar e compreender a contribuição da Atividade de Estudo durante a apropriação e objetivação da linguagem escrita pelas crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A pesquisadora utilizou as produções textuais individuais de 10 crianças acompanhadas durante o 1º, 2º e 3º anos em uma escola da rede pública municipal de Marília - SP. Além da apropriação da linguagem, foram analisados os elementos linguísticos dos gêneros discursivos que compõem o jornal.

Lima (2019) defendeu que a tarefa de estudo pode promover o

desenvolvimento do processo de apropriação da linguagem escrita na produção de diferentes gêneros discursivos, especificamente a construção de jornal com crianças do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental. Os resultados apontaram o desenvolvimento gradual do processo de apropriação da linguagem escrita das crianças ao longo dos 3 anos de pesquisa.

A tese de Cunha (2019), intitulada “Processo de formação de autoria em crianças quando criam contos”, buscou compreender o processo de formação de autoria em um grupo de nove alunos do Ensino Fundamental de uma escola pública de Uberaba, Minas Gerais. Cunha (2019) observou que ao colocar as crianças em atividade, estabelecendo condições para considerar o nível de seu desenvolvimento, organizando o ensino e privilegiando situações de interação, é possível formar e desenvolver a autoria nas crianças desde os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

A tese de Clarindo (2020a) teve como objetivo compreender a forma pela qual as neoformações da psique das crianças em idade escolar organizam-se em um sistema inter-relacional que se constitui no processo de desenvolvimento da Atividade de Estudo. O autor realizou um estudo teórico para localizar, reunir, analisar, sintetizar e ressignificar as teorizações contidas em publicações de autores da Teoria Histórico-Cultural.

Clarindo (2020a) concluiu em seus estudos que a Atividade de Estudo é um tipo especial de prática que organiza e possibilita a formação de neoformações no psiquismo do sujeito, sendo fundamental para o seu desenvolvimento. Para o autor, os resultados de sua pesquisa apontam que a Atividade de Estudo é a forma mais adequada de organizar o trabalho pedagógico visando o desenvolvimento das capacidades de análise, reflexão e planificação mental.

Em seguida, analisamos a tese de Sylvio (2020), que buscou compreender e evidenciar de que modo o trabalho pedagógico com a literatura, organizado a partir da Teoria Histórico-Cultural e da Teoria do Ensino Desenvolvimental, possibilita às crianças já alfabetizadas um melhor desenvolvimento da linguagem escrita. A pesquisadora realizou o estudo e a intervenção em uma escola Municipal de Goiânia - GO, em que foram realizadas diferentes tarefas de ensino com 28 estudantes do 4º ano, objetivando a apropriação dos gêneros conto e poema. A tese defendida pela pesquisadora é que a organização do trabalho pedagógico com a literatura, a partir da Atividade de Estudo, permite o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita, bem como a imaginação e a

criatividade dos estudantes.

Os resultados evidenciaram que o trabalho pedagógico realizado com a literatura, organizado a partir dos aportes teóricos selecionados, desenvolveu na maior parte dos participantes da pesquisa uma transformação da relação das crianças com o texto literário, indicando prazer e satisfação na realização da leitura literária (Sylvio, 2020).

A tese desenvolvida por Costa (2021) buscou evidenciar como o gênero relato de experiência vivida, registrado pelas crianças nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, pode contribuir, no contexto escolar, para a apropriação da linguagem escrita. A investigação corresponde a um experimento didático-formativo, em que participaram oito crianças com idade de 5 anos e meio a 7 anos, acompanhadas até o 2º ano do Ensino Fundamental, em uma escola pública localizada na cidade de Marília – SP.

Os resultados da investigação apontaram que a atividade de relatar, direcionada pelo professor, contribuiu para a formação de relatos na linguagem escrita. Costa (2021) concluiu que a atividade realizada contribuiu no processo de formação leitora e escritora em seu sentido humanizador, descartando o trabalho pedagógico baseado na repetição mecânica de exercícios.

A tese de Kohle (2022) objetivou compreender o desenvolvimento da capacidade autoral em crianças a partir da apropriação e objetivação dos gêneros diário pessoal e história de aventura por meio da Atividade de Estudo. A pesquisa foi realizada com seis estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, 3º, 4º e 5º anos, de um projeto de recuperação e reforço de uma escola estadual no município de Marília - SP.

Segundo as investigações de Kohle (2022), foi constatado que, a partir do conhecimento do conceito de um gênero do enunciado, por meio da Atividade de Estudo, as crianças além de desenvolverem as capacidades autorais, também se motivam para escrever, ao compreenderem as situações reais de criação verbal se apropriando do conhecimento científico. Os resultados obtidos por meio desse tipo de abordagem comprovaram as contribuições que a escrita real pode trazer à criança e à aprendizagem dos atos de escrita durante a realização da Atividade de Estudo (Kohle, 2022).

A última tese analisada foi a de Helbel (2022), que teve como objetivo compreender a formação da autoria no processo de criação de enunciados escritos

de gênero crônica. Helbel (2022) realizou um experimento didático-formativo, organizado em uma Atividade de Estudo, com uma turma de 39 alunos do curso Técnico em Florestas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia Campus Ji-Paraná. Para análise dos dados, foi escolhida a produção de 9 alunos do curso técnico.

Os resultados apontam que colocar jovens e adolescentes do Ensino Técnico em atividade, priorizando as situações de interação e organizando o ensino de acordo com os motivos e necessidades dos estudantes, é possível formar e desenvolver a autoria desses alunos quando criam crônicas. Para Helbel (2022), quando o aluno ocupa um lugar de sujeito discursivo e o meio no qual ele está inserido oferece as condições necessárias para a sua formação, ele é capaz de se desenvolver e formar a sua capacidade autoral.

A partir da leitura e análise das teses selecionadas, percebemos que a maioria foi produzida por pesquisadores da Universidade Estadual Paulista (UNESP). Dentre as 7 teses selecionadas, 6 delas abordam sobre a apropriação da língua escrita e o trabalho com diferentes gêneros discursivos por meio da Atividade de Estudo, com foco na formação da autoria. Apenas a tese de Clarindo (2020a) faz um estudo teórico defendendo que a Atividade de Estudo é um meio fundamental de desenvolvimento do pensamento teórico e da consciência do sujeito.

A única dissertação encontrada foi a de Silva (2022), na qual o pesquisador realizou um estudo teórico-bibliográfico buscando compreender o ato educativo como um elemento fundamental para compor a vida em sociedade. O objetivo da pesquisa foi investigar os fundamentos teóricos e metodológicos da Teoria da Atividade de Estudo, visto que esta busca a autotransformação do sujeito que realiza a atividade de forma social e coletiva. Para Silva (2022), os pressupostos da Teoria da Atividade de Estudo permitem a compreensão de que a aprendizagem só acontece em uma relação de troca de atividades entre professor e aluno.

Nesse sentido, a pesquisa bibliográfica assume um papel muito importante, impulsionando a discussão sobre o tema e permitindo o diálogo com outros pesquisadores. Os trabalhos apresentados aqui foram selecionados pela sua compatibilidade com o tema escolhido e a relevância com as discussões que iremos realizar durante a pesquisa, já que são importantes para o embasamento teórico e conhecimento dos estudos que foram produzidos sobre a apropriação da linguagem escrita e a formação do sujeito por meio da Atividade de Estudo.

Dentre os 8 trabalhos selecionados, o intuito foi identificar se os mesmos contemplavam três aspectos: a formação e o desenvolvimento da criança em idade escolar em uma perspectiva da Teoria Histórico-Cultural; a Teoria da Atividade de Estudo como meio para a apropriação do conhecimento científico; e como são consideradas as práticas de leitura e escrita, principalmente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a fim de compreender o papel e a importância do professor e da criança nesse processo.

Sobre a formação da criança, todas as pesquisas estão fundamentadas na Teoria Histórico-Cultural, considerando esta como a base para a compreensão do desenvolvimento da criança. Em relação à Atividade de Estudo, as pesquisas consideram-na como a atividade principal das crianças em idade escolar. Cinco pesquisas realizaram um experimento didático-formativo com crianças nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, cada pesquisa buscou desenvolver ações de estudo com gêneros discursivos a fim de investigar o processo de apropriação da linguagem escrita e da capacidade autoral das crianças.

Por fim, os trabalhos consideram a importância do professor durante a Atividade de Estudo. É por meio das relações e interações com outros sujeitos que o processo de humanização se constitui. De acordo com Kohle (2022), o professor deve proporcionar situações de aprendizagem significativas que levem a criança a pensar e agir, atendendo às suas necessidades, desse modo, ele auxilia no desenvolvimento de qualidades humanas ao possibilitar o papel ativo da criança nas situações colaborativas de aprendizagem.

As pesquisas analisadas compartilham a visão da importância da linguagem como meio fundamental para a apropriação da cultura humana. Os estudos defendem que, por meio da Atividade de Estudo, é possível desenvolver o pensamento teórico do aluno, capacitando-o a agir com autonomia diante das situações. O uso da leitura e escrita, nesse contexto, é considerado um instrumento de humanização, superando abordagens baseadas na memorização ou decodificação.

Após a pesquisa com os descritores mencionados, também realizamos diversas buscas para encontrar trabalhos sobre o gênero fábula. Infelizmente, não foi possível selecionar nenhum trabalho que atendesse aos critérios estabelecidos do ponto de vista epistemológico e metodológico.

Dada a relevância do tema, consideramos que os estudos sobre as

práticas de leitura e escrita nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, aliados ao trabalho com os gêneros discursivos, contribuem significativamente para a discussão, reflexão e ação docente. Essa abordagem visa formar sujeitos leitores e autores capazes de se apropriar da linguagem em suas diversas manifestações, utilizando a leitura e a escrita como instrumentos de transformação de suas práticas sociais.

A pesquisa bibliográfica revelou que a temática de pesquisa será original, uma vez que nenhum trabalho relacionando práticas de leitura e escrita, formação de leitores e autores através da Atividade de Estudo com o gênero fábula foi encontrado. Os trabalhos selecionados são de grande relevância, destacando a importância da Atividade de Estudo para a formação humana, permitindo que as crianças se apropriem de conceitos científicos e atuem de maneira mais efetiva em seu meio social e interações com outros indivíduos.

Apesar de existirem alguns trabalhos científicos discutindo essa temática, compreender a apropriação da linguagem escrita por meio dos gêneros discursivos e objetivados com a Atividade de Estudo é uma tarefa crucial. Novas pesquisas e investigações são necessárias para intensificar o debate sobre o tema no Brasil, com a propagação dos resultados alcançando um número maior de professores e pesquisadores na área da educação.

As práticas de leitura e escrita frequentemente carecem de sentido nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Diante do exposto, defendemos que o presente estudo, focado em gêneros do discurso desenvolvidos a partir de uma Atividade de Estudo, pode contribuir para a reflexão e aprimoramento das práticas de leitura e escrita nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

Assim, a aquisição da linguagem, sua internalização e o desenvolvimento do pensamento estão interligados nas práticas sociais e históricas da atividade humana. A linguagem, enquanto ferramenta mediadora, facilita a transmissão de conhecimento e a participação ativa do indivíduo na cultura e na sociedade. Portanto, a Teoria da Atividade destaca a importância da linguagem não apenas como um veículo de expressão, mas como um componente essencial na construção do conhecimento e na formação do sujeito na dinâmica das atividades sociais e históricas (Miller, 2015).

Dessa maneira, considerar a formação dos seres humanos é crucial para assegurar sua emancipação. No próximo capítulo, abordaremos a interseção entre trabalho e educação, utilizando os princípios do Materialismo Histórico e

Dialético para analisar a sociedade e o trabalho como atividades vitais para os indivíduos. Em seguida, exploraremos o impacto da educação escolar na formação e emancipação das pessoas, incorporando as ideias da Teoria Histórico-Cultural. Por último, com base nos estudos de Leontiev e outros teóricos alinhados à Teoria Histórico-Cultural, examinaremos a Teoria da Atividade e o Ensino Desenvolvimental, com o objetivo de compreender como influenciam a formação e a humanização das pessoas.

2 TRABALHO E EDUCAÇÃO: FUNDAMENTOS PARA A FORMAÇÃO E EMANCIPAÇÃO HUMANA

- *Descobri uma coisa melhor do que bolo.*
 - *Não acredito – disse o menino.*
 - *Descobri, sim – afirmou a toupeira.*
 - *E o que é?*
 - *Um abraço. Demora mais para acabar.*
- (Charlie Mackesy)*

Iniciamos este capítulo com uma passagem do livro “O Menino, a Toupeira, a Raposa e o Cavalo”, de Mackesy (2020), no qual o diálogo entre o Menino e a Toupeira ressalta a importância das relações sociais. A analogia do bolo, por mais delicioso que seja, sendo passageiro, contrasta com a durabilidade de um abraço e dos laços criados entre as pessoas, que podem perdurar na memória e no coração por muito mais tempo.

Refletir sobre as relações humanas é crucial para compreender a sociedade, conforme apontado por Vigotski (2005). A busca humana por significado e satisfação em uma sociedade complexa, marcada por relações sociais e econômicas intrincadas, é evidenciada na passagem destacada. Para analisar as relações entre trabalho, educação e formação emancipadora, adotamos como método de análise a perspectiva do Materialismo Histórico e Dialético. Esse método considera a sociedade como um todo e a educação como uma prática social, onde a humanização ocorre através da relação concreta entre a atividade vital do indivíduo e a forma de objetivação e apropriação dos bens acumulados ao longo da história. Esse enfoque também considera as relações sociais e as emoções humanas como partes fundamentais da experiência humana (Duarte, 2004).

Ao longo deste capítulo, exploramos a conexão fundamental entre a educação e a produção da vida material do ser humano. Destacamos como a sociedade contemporânea pode perpetuar a ideologia capitalista ou abrir caminho para a emancipação da classe trabalhadora, assegurando a todos o acesso aos produtos culturais gerados pela humanidade.

O trabalho não apenas garante a sobrevivência material, mas também constrói a identidade humana e desempenha um papel crucial na configuração das relações sociais e na formação da cultura. Diante disso, acreditamos ser relevante

considerar o papel da educação na sociedade capitalista, uma vez que desempenha um papel crucial na formação e humanização dos indivíduos.

No âmbito da educação escolar e da formação humana, o método do Materialismo Histórico e Dialético pode ser empregado para entender a educação como parte integrante das interações sociais e das estruturas de poder. Uma prática educacional transformadora, voltada para o desenvolvimento completo dos estudantes, pode capacitar os indivíduos a se apropriarem de uma nova totalidade, desafiando as ideologias predominantes e contribuindo para a edificação de uma sociedade mais justa e equitativa (Saviani, 2007).

A formação de leitores e autores por meio da Atividade de Estudo com o gênero fábula, objeto de pesquisa do mestrado, pode ser compreendida como agente de transformação e mediação para o processo de humanização e emancipação dos seres humanos. No decorrer deste capítulo, apresentamos os fundamentos do Materialismo Histórico e Dialético para refletir sobre a sociedade e o trabalho como atividade vital dos seres humanos. Em seguida, discutimos como a educação escolar influencia na formação e emancipação do homem, contando com as contribuições da Teoria Histórico-Cultural. Por fim, fundamentados nos estudos de Leontiev e outros autores alinhados à Teoria Histórico-Cultural, apresentamos a Teoria da Atividade e o Ensino Desenvolvimental, buscando compreender suas determinações no que diz respeito à formação e humanização dos seres humanos.

2.1 SOCIEDADE, TRABALHO E EDUCAÇÃO: O MATERIALISMO HISTÓRICO E DIALÉTICO

Para iniciarmos nossa reflexão sobre o papel da educação na sociedade contemporânea, é imperativo considerarmos os indivíduos que desempenham esse papel e o contexto histórico e social em que estão inseridos. O método do Materialismo Histórico e Dialético, proposto por Marx e Engels, oferece uma abordagem que busca compreender a realidade social a partir de suas bases materiais, ou seja, das condições materiais de produção, das relações sociais e das contradições presentes na sociedade. Esse método postula que a prática social é uma ação transformadora dos indivíduos sobre a realidade, desempenhando, assim, um papel fundamental na construção e transformação da sociedade (Marx; Engels, 2007).

A produção de vida na sociedade contemporânea é profundamente influenciada pelo sistema capitalista, onde o trabalho é concebido como a atividade vital pela qual o ser humano produz sua existência. Ao contrário de outros animais, que se adaptam à realidade natural de maneira instintiva e direta, o ser humano precisa trabalhar para produzir sua existência. Essa necessidade deriva de sua condição de ser social e historicamente situado (Marx; Engels, 2007).

Pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião ou pelo 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 (Marx; Engels, 2007, p. 87).

Nesse sentido, Saviani (2007, p. 154) considera que “o ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas é o que conhecemos com o nome de trabalho.” Ao produzir seu sustento e suprir suas necessidades básicas, o homem não apenas se adapta ao ambiente natural, mas transforma-o ativamente, construindo uma segunda natureza de origem social e construída ao longo da história. Por intermédio do trabalho, o ser humano utiliza sua capacidade criativa e sua inteligência para manipular e modificar a natureza, criando ferramentas, construindo abrigos, cultivando a terra, entre outras atividades que formam a essência humana que é produzida pelo próprio homem.

O trabalho é a atividade vital do ser humano, com ele os indivíduos aprendem a se relacionar com o mundo material, a compreender e transformar a natureza de acordo com suas necessidades e desejos. Marx (2013) considera o trabalho como uma categoria central no processo de humanização, pois, é com o trabalho que os indivíduos se tornam conscientes de si mesmos e da sua capacidade de transformar o mundo. De acordo com Marx e Engels (2007, p. 14):

O homem se diferencia dos outros animais por muitas características, mas a primeira, determinante, é a capacidade de trabalho. Enquanto os outros animais apenas recolhem o que encontram na natureza, o homem, ao produzir as condições da sua sobrevivência, a transforma.

Essa segunda natureza, produzida historicamente, é constituída pelas relações sociais, instituições, tecnologias e formas de organização que surgem a partir

da atividade humana. Ao longo da história, o trabalho humano tem sido responsável por desenvolvimentos sociais, econômicos e culturais, gerando transformações profundas na sociedade.

Conforme afirma Saviani (2007, p. 154), "o que o homem é, é-o pelo trabalho. A essência do homem é um feito humano. É um trabalho que se desenvolve, se aprofunda e se complexifica ao longo do tempo: é um processo histórico." Desta forma, a essência dos indivíduos é moldada pelas condições materiais nas quais produzem sua existência. Nas obras de Marx e Engels (2007), podemos compreender que o trabalho é uma atividade crucial para a realização plena do ser humano, permitindo a expressão de suas potencialidades, a satisfação das necessidades materiais e o desenvolvimento de sua consciência social. Portanto, o trabalho é considerado a atividade original e especificamente humana.

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 confronta com a matéria natural como com uma potência natural. A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza (Marx, 2013, p. 188).

Conforme destacado por Marx (2013), em sua obra "O Capital", o trabalho não deve ser interpretado apenas como uma atividade econômica, mas como uma função fundamental na formação e transformação dos indivíduos, na construção da história humana e na busca pela emancipação e realização plena do ser humano. Esse processo dialético de conhecimento e apropriação permite aos seres humanos construir sua humanidade e se inserirem na sociedade de maneira consciente e ativa.

Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo (Saviani, 2007, p. 154).

O trabalho humano não apenas garante a sobrevivência material do indivíduo, mas também desempenha um papel fundamental na construção da identidade do ser humano, na configuração das relações sociais e na formação da cultura. Com o trabalho, o homem cria uma realidade socialmente construída, refletindo a sua capacidade de agir e transformar o mundo ao seu redor (Saviani, 2007).

Ao destacar o trabalho como um processo de criação e transformação da história humana, Marx (2013) enfatiza a dimensão humana e social do trabalho, onde o ser humano é capaz de se libertar das determinações impostas pelas necessidades naturais, criando os seus próprios meios de compreensão e interação com a realidade, produzindo os instrumentos para a satisfação das suas necessidades e utilizando a linguagem para se relacionar com as outras pessoas. No entanto, sob o sistema capitalista, vigente desde a segunda metade do século XIX, os trabalhadores experimentam uma forma de alienação em relação ao trabalho que realizam.

De acordo com Saviani (2007), a evolução da sociedade humana, marcada pela divisão do trabalho e pela apropriação privada da terra, resultou na formação de duas classes sociais fundamentais: os proprietários e os não-proprietários. Essa configuração social gerou a possibilidade de os proprietários viverem sem trabalhar, enquanto os não-proprietários se tornaram responsáveis por garantir sua própria subsistência e sustentar os donos da terra, estabelecendo uma relação de exploração do trabalho alheio.

No sistema capitalista, o trabalhador é obrigado a vender a sua força de trabalho em troca de um salário, sendo privado do controle sobre os meios de produção e dos frutos do seu próprio trabalho. O produto do trabalho, ao ser apropriado pelo proprietário dos meios de produção, torna-se uma mercadoria separada do trabalhador, alienando-o do resultado concreto de sua atividade (Saviani, 2007).

Nesse contexto, o trabalho é apontado como a essência humana, sendo indispensável para a sobrevivência; no entanto, o controle privado dos meios de produção permitiu aos proprietários viverem à custa do trabalho alheio, evidenciando uma desigualdade social e uma distorção na compreensão ontológica do homem. Segundo Ferreira e Bittar (2008), nos deparamos com a alienação do homem em relação aos próprios objetos produzidos, conseqüentemente, o processo de humanização do homem e a apropriação dos bens culturais e materiais são

fragmentados.

De acordo com Marx (2013), à medida que o trabalho humano se desenvolve dentro de um sistema capitalista, a relação do trabalhador com a natureza e com o produto de seu trabalho torna-se alienada. Essa alienação surge da exploração do trabalho pelo capital. Em vez de ser uma atividade de realização e desenvolvimento, o trabalho se torna uma fonte de exploração, desumanização e estranhamento, tornando o trabalho fragmentado, mecanizado e desprovido de significado para o trabalhador, separando-o de sua própria essência humana.

Embora o trabalho seja uma atividade que pode levar ao desenvolvimento humano e à humanização, sob as condições específicas do sistema capitalista, o trabalho se tornou alienado. A propriedade privada, a divisão do trabalho, a indústria e o assalariamento acabam por separar o trabalhador dos meios de produção, do fruto do seu trabalho e de sua própria humanidade.

Decorrente disso, o capitalismo expropria o saber do trabalhador e, por meio da ciência e da tecnologia, o aplica na maquinaria, fazendo do trabalhador mais um segmento da máquina. O trabalhador teve de se adaptar ao processo produtivo, e não ao contrário, como ocorria na manufatura e no artesanato, quando o trabalhador tinha a produção sobre a sua tutela e controle. Com isso, o processo produtivo dispensa a necessidade de uma força de trabalho específica, masculina e adulta, e passa a incorporar, na produção, as forças de trabalho suplementares, as mulheres e as crianças de ambos os sexos (Netto; Lucena, 2016, p. 64).

A alienação resultante do trabalho faz com que o homem perca sua essência humana, construída ao longo da história. De acordo com Netto e Lucena (2016), Marx e Engels empreenderam esforços na criação de um sistema teórico que via a revolução como meio e a emancipação humana como o fim. A instrução da classe trabalhadora era considerada crucial para a construção da revolução proletária (Netto; Lucena, 2016).

No âmbito do Materialismo Histórico e Dialético, a práxis é concebida como a interação dinâmica entre teoria e prática. Nesse processo, a reflexão teórica sobre a realidade social combina-se com a ação prática para transformá-la. É por meio desse movimento de práxis que o sujeito se apropria de uma nova totalidade, compreendendo e transformando a realidade de maneira mais ampla e consciente.

Ferreira e Bittar (2008) destacam que, embora a educação não tenha sido o foco central dos estudos de Marx e Engels, eles evidenciaram preocupação em

relação ao pleno desenvolvimento do ser humano, suas potencialidades físicas e espirituais, não subjugadas ao domínio do capital.

Quando abordamos a relação entre escolaridade e trabalho, Marx acreditava que, por meio da educação aliada à práxis social, seria possível formar o homem novo, consciente de suas potencialidades históricas, manifestadas nos primórdios da Revolução Industrial (Ferreira; Bittar, 2008).

Para superar a alienação humana, torna-se imperativo uma transformação na consciência do indivíduo. Isso implica assegurar que o homem se torne efetivamente humano, humanizando-se e desenvolvendo-se em todas as esferas sociais que o envolvem, para que ele possa ser consciente de seu papel na sociedade.

O concreto é concreto porque é a síntese de múltiplas determinações e, por isso, é a unidade do diverso. Aparece no pensamento como processo de síntese, como resultado, e não como ponto de partida, embora seja o verdadeiro ponto de partida, e, portanto, também, o ponto de partida da intuição e da representação (Marx, 1983, p. 258).

Dessa forma, percebe-se a necessidade de identificar as múltiplas determinações que influenciam a origem do fenômeno estudado, partindo do concreto simples, da visão caótica e por meio de abstrações partir para o concreto pensado, percebendo um novo olhar para o fenômeno e compreendendo a sua totalidade. A partir desse movimento dialético é possível que o conhecimento seja superado para a prática social.

No contexto da educação escolar e da formação do ser humano, o método do Materialismo Histórico e Dialético pode ser aplicado para uma compreensão crítica da educação como parte integrante das relações sociais e das estruturas de poder. Isso implica analisar as bases materiais da educação, as relações de classe presentes no sistema educacional e as contradições na prática pedagógica. Ao promover uma prática educativa crítica e transformadora, os indivíduos podem se apropriar de uma nova totalidade, rompendo com as ideologias dominantes e contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

2.1.1 A Educação Escolar e a Emancipação do Homem

Leontiev (2004) destaca que a apropriação das conquistas do desenvolvimento humano ocorre a partir das interações e comunicações entre os indivíduos. São nessas relações sociais que os indivíduos têm a oportunidade de assimilar e internalizar conhecimentos, habilidades e bens culturais produzidos e acumulados pela humanidade.

Com a divisão da sociedade em classes, a educação também se fragmentou e diferenciou, destinando-se à classe dominante em contraposição à classe dominada. Nesse contexto, a escola surge como uma forma de organizar a educação dos membros da classe que dispõem de tempo livre, lazer e ócio, em contraste com a educação da maioria, que continua a se confundir com o processo de trabalho (Saviani, 2007).

Para Marx e Engels (2007), apesar de a escola capitalista ter um caráter classista, ela constitui um instrumento fundamental para o processo revolucionário da classe trabalhadora. Portanto, a classe operária deveria lutar para garantir à geração mais jovem o acesso à escola e aos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade (Netto; Lucena, 2016).

A educação surge como uma necessidade do trabalho. De acordo com Ruiz (2014), a educação é uma prática social que ocorre nas relações estabelecidas entre os sujeitos dentro de uma organização social; ela não se restringe apenas à escola, pois os sujeitos produzem cultura e transmitem-na às novas gerações.

A educação de forma restrita, essa sim, acontece na escola, instituição formal encarregada pela educação escolarizada. Essa instituição serve a determinado sistema produtivo e é vista como caminho para a produção e reprodução de culturas, mentalidades e força de trabalho (Ruiz, 2014, p. 120).

Nesse contexto, a educação escolar na sociedade contemporânea torna-se um campo de lutas ideológicas, podendo reproduzir a ideologia capitalista ou representar uma oportunidade de emancipação do homem, permitindo a todos o acesso aos bens culturais produzidos pela humanidade ao longo da história (Ruiz, 2014).

Conforme indicado por Duarte (2008), na sociedade de classes, a função ideológica se estabelece de maneira a evitar a busca por práticas educativas que estimulem o pensamento crítico e a superação do sistema capitalista. Nesse contexto, a escola muitas vezes se afasta de sua verdadeira função, promovendo práticas fragmentadas que não contribuem para uma compreensão mais ampla da realidade.

O modo como está organizada a sociedade atual é a referência para a organização do ensino fundamental. O nível de desenvolvimento atingido pela sociedade contemporânea coloca a exigência de um acervo mínimo de conhecimentos sistemáticos, sem o que não se pode ser cidadão, isto é, não se pode participar ativamente da vida da sociedade (Saviani, 2007, p. 160).

Ao adotar abordagens centradas em questões consideradas "atuais", a escola pode limitar-se a lidar apenas com os problemas cotidianos imediatos, sem uma análise mais profunda das estruturas sociais e das relações de poder presentes na sociedade. Isso resulta em práticas educativas que não incentivam o pensamento crítico, reproduzindo assim as condições existentes na sociedade e reafirmando suas contradições e desigualdades (Duarte, 2008; Saviani, 2011).

Essa limitação das práticas educativas pode ser observada nos conteúdos curriculares, nos métodos de ensino adotados e na própria organização da escola. A fragmentação do conhecimento e a ausência de uma perspectiva crítica comprometem a formação integral dos indivíduos, restringindo sua capacidade de compreender e transformar a realidade social.

Nesse sentido, é essencial que todos os participantes dos processos educacionais, incluindo professores, pais, alunos, comunidade e governo, reconheçam o papel genuinamente emancipador da educação. Isso implica adotar práticas pedagógicas que incentivem o pensamento crítico, a análise das estruturas sociais e o desejo por uma sociedade livre. Para alcançar esse objetivo, é necessário romper com a reprodução das ideologias dominantes e promover uma educação comprometida com a mudança social.

[...] o trabalho educativo possibilitará ao indivíduo ir além dos conceitos cotidianos, superá-los, os quais serão incorporados pelos conceitos científicos. Dessa forma o indivíduo poderá conhecer de forma mais concreta, pela mediação das abstrações, a realidade da qual ele é parte (Duarte, 2008, p. 82).

A educação escolar desempenha um papel crucial na introdução de conceitos científicos aos indivíduos. Esses conceitos são desenvolvidos a partir de pesquisa sistemática, análise rigorosa e abstração do conhecimento. Representam uma compreensão mais aprofundada e abrangente, fundamentada em leis gerais e princípios fundamentais que explicam fenômenos e processos complexos. Esse processo de aprendizado contribui para o desenvolvimento integral do indivíduo, capacitando-o a agir de maneira crítica e consciente na sociedade (Duarte, 2008).

A Constituição Federal de 1988 estabelece a educação como um direito e uma política pública, incumbindo ao Estado e às famílias sua promoção e incentivo, com a colaboração da sociedade. O Artigo 205 da Constituição destaca que a educação visa ao pleno desenvolvimento da pessoa, garantindo o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho (Brasil, 1988).

Portanto, é crucial que as escolas e toda a comunidade estejam atentas para garantir o cumprimento desses objetivos. Dado que a maioria da população pertence à classe trabalhadora, que precisa vender sua força de trabalho e confiar a educação de seus filhos às escolas, cabe ao Estado e à comunidade assegurar a plena formação desses cidadãos, garantindo, assim, a emancipação do ser humano.

Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (Saviani, 2011, p. 13).

O trabalho educativo busca promover a transição do conhecimento cotidiano para o conhecimento científico, capacitando o indivíduo a compreender a realidade de maneira mais concreta e precisa. Essa abordagem envolve a superação de visões superficiais e preconceituosas, substituindo-as por entendimentos embasados em fatos, evidências e raciocínio lógico.

A ampliação do conhecimento desempenha um papel fundamental no desenvolvimento intelectual e social dos seres humanos. Contribui para formar cidadãos mais conscientes, participativos e engajados em suas comunidades e na

sociedade como um todo. Portanto, uma prática educativa transformadora é essencial para incentivar a participação ativa dos estudantes na sociedade, rompendo com as ideologias dominantes e cultivando uma consciência autônoma e independente. Segundo a Teoria Histórico-Cultural, desenvolvida por pensadores como Vigotski e Leontiev, a linguagem desempenha um papel crucial na construção do pensamento e na internalização dos conhecimentos.

2.2 A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM

O desenvolvimento humano está intrinsecamente vinculado ao contexto histórico e social. Segundo Marx (1983), o indivíduo não existe isoladamente, mas sim dentro de relações sociais que integram sua própria essência como ser humano. Dessa forma, as formas de agir, pensar, comportar-se e sentir são elementos constituintes desse conjunto de relações sociais.

A Teoria Histórico-Cultural, fundamentada nos pressupostos do Materialismo Histórico e Dialético, foi a base teórica utilizada em nossa pesquisa. Elaborada por pensadores como L.S. Vigotski, A.N. Leontiev e A.R. Luria, essa teoria, originada no início do século XX, visa compreender o ser humano, sua aprendizagem e desenvolvimento, considerando-o um ser histórico e social moldado por suas interações sociais. Vigotski e seus seguidores conduziram pesquisas teóricas e experimentais que resultaram em uma compreensão inovadora das funções psíquicas superiores, diferenciando-se substancialmente da psicologia idealista predominante na época (Prestes, 2010).

A diferenciação entre a atividade humana e a atividade animal foi um aspecto amplamente estudado por Leontiev (2004), seguindo os pressupostos do Materialismo Histórico e Dialético. De acordo com Leontiev (2004), ao contrário dos animais, que realizam atividades para atender às suas necessidades ao interagir com o ambiente, os seres humanos têm a capacidade de transformar esse ambiente, agindo sobre ele de maneira consciente e produzindo os meios necessários para satisfazer suas necessidades.

Devido a essas características especificamente humanas torna-se

impossível considerar o desenvolvimento do sujeito como um processo previsível, universal, linear ou gradual. O desenvolvimento está intimamente relacionado ao contexto sócio-cultural em que a pessoa se insere e se processa de forma dinâmica (e dialética) através de rupturas e desequilíbrios provocadores de contínuas reorganizações por parte do indivíduo (Rego, 2001, p. 58).

Para compreender a construção da realidade humana é fundamental reconhecer a diferença dos seres humanos com os demais seres vivos. O trabalho é a atividade pela qual o homem transforma a natureza e a si próprio, sendo o fundamento objetivo do processo de desenvolvimento humano (Leontiev, 2004).

Conforme ressaltado por Leontiev (2004), o ser humano é essencialmente um ser social, cuja humanidade é resultante de sua vida em sociedade e da participação na cultura construída coletivamente pela humanidade ao longo da história. O desenvolvimento humano não ocorre de forma isolada, mas é um processo complexo que envolve a apropriação de conhecimentos, valores, habilidades e significados produzidos pela sociedade.

As pesquisas mostraram que as funções psíquicas especificamente humanas, como o pensamento lógico, a memória consciente e a vontade, não se apresentam prontas ao nascer. Elas formam-se durante a vida como resultado da apreensão da experiência social acumulada pelas gerações precedentes, ao dominarem-se os recursos de comunicação e de produção intelectual (antes de mais nada, por meio da fala), que são elaborados e cultivados pela sociedade (Prestes, 2010, p. 36).

O homem incorpora as qualidades humanas à medida que interage com o seu entorno. Portanto, desde o nascimento, é fundamental que a criança se aproprie da cultura construída pela humanidade ao longo da história, interagindo com os adultos ao seu redor (Prestes, 2010).

Vigotski (2003) explica que as funções psíquicas superiores, como o pensamento abstrato, a linguagem complexa e a resolução de problemas, têm origem no desenvolvimento da criança por meio de duas etapas distintas. Inicialmente, essas funções emergem como atividades coletivas e sociais, ou seja, são construídas e compartilhadas no contexto das interações sociais da criança com os outros membros da sociedade. Posteriormente, essas funções são internalizadas, tornando-se atividades individuais e processos internos do pensamento da criança (Vigotski, 2003).

O desenvolvimento humano é fruto dessa complexa interação entre o indivíduo e a sociedade, em que o sujeito se apropria das construções sociais e as transforma em sua própria experiência e subjetividade. Esse processo histórico-social de apropriações molda o desenvolvimento humano, contribuindo para a formação de indivíduos socialmente situados e dotados de capacidades e potencialidades específicas.

Assim, todo ser humano precisa aprender a ser humano, desenvolvendo-se como um sujeito histórico, social e cultural. Em particular, a criança depende da interação com pessoas mais experientes, como os adultos e seus pares, para adquirir conhecimentos, habilidades e estratégias cognitivas (Vigotski, 2003).

O indivíduo forma-se, apropriando-se dos resultados da história social e objetivando-se no interior dessa história, ou seja, sua formação realiza-se por meio da relação entre objetivação e apropriação. Essa relação se efetiva sempre no interior de relações concretas com outros indivíduos, que atuam como mediadores entre ele e o mundo humano, o mundo da atividade humana objetivada. A formação do indivíduo é sempre um processo educativo, podendo este ser direto ou indireto, intencional ou não-intencional, realizado por meio de atividades práticas ou de explicações orais etc. (Duarte, 2004, p. 51).

Conforme destacado por Vigotski (2003), a origem das funções psíquicas superiores está intrinsecamente ligada à interação social e à participação em atividades coletivas. Essas funções são gradualmente internalizadas pela criança, transformando-se em processos internos de pensamento que moldam seu desenvolvimento cognitivo e sua capacidade de enfrentar desafios e tarefas complexas. Nesse contexto, o ambiente escolar assume um papel crucial durante esse processo de apropriação e desenvolvimento da criança como um ser social.

O processo educativo desempenha uma função central na humanização e no desenvolvimento do ser humano. Nesse sentido, a escola exerce um papel fundamental ao promover o desenvolvimento cognitivo e social das crianças, proporcionando um ambiente rico em interações sociais e oportunidades de aprendizado (Saviani, 2011).

[...] pois é a instituição social cuja especificidade é propiciar a crianças, jovens e adultos a apropriação dos conhecimentos elaborados, historicamente, pelos membros das gerações precedentes e, com eles, o desenvolvimento de habilidades, hábitos, atitudes, valores e capacidades) que os tornem sujeitos humanizados, capazes de agir

com autonomia no meio em que vivem (Miller, 2017, p. 14).

Como educadores, devemos centrar nossos esforços para a transformação da sociedade, proporcionando aos educandos acesso a todo conhecimento historicamente construído, acumulado e organizado para que possam se apropriar dele. O objetivo é formar sujeitos autônomos capazes de agir e refletir sobre suas ações na sociedade em que vivem. Vygotsky (2000) destaca que, mesmo antes de ingressar na escola, a criança já construiu uma série de conceitos. No entanto, ao adentrar o ambiente escolar, ocorre um outro tipo de construção conceitual: o conceito científico.

O curso do desenvolvimento do conceito científico nas ciências sociais transcorre sob as condições do processo educacional, que constitui uma forma original de colaboração sistemática entre o pedagogo e a criança, colaboração essa em cujo processo ocorre o amadurecimento das funções psicológicas superiores da criança com o auxílio e a participação do adulto (Vygotsky, 2000, p. 244).

O processo de formação de conceitos científicos é longo e complexo, pois engloba operações intelectuais direcionadas pelo uso das palavras (REGO, 2001). Vygotsky (2000) destaca que a assimilação de um conceito científico requer uma intensa atividade mental por parte da criança. Portanto, um conceito científico não é simplesmente assimilado, memorizado, tampouco transmitido passivamente pelo professor.

Então, para Vigotski, a atividade **obutchenie** pode ser definida como uma atividade autônoma da criança, que é orientada por adultos ou colegas e pressupõe, portanto, a participação ativa da criança no sentido de apropriação dos produtos da cultura e da experiência humana. Isso é o mais importante. Poder-se-ia argumentar que a expressão ensino-aprendizagem seria a mais adequada para a tradução da palavra **obutchnie** (Prestes, 2010, p. 188, grifos do autor).

Prestes (2010, p. 264), em sua tese, argumenta que "a criança passa por certos processos de desenvolvimento que são um pré-requisito para a possibilidade da instrução escolar". Portanto, esse desenvolvimento deve anteceder a instrução. A instrução escolar deve se apoiar no desenvolvimento infantil já concluído; por exemplo, para iniciar a alfabetização de uma criança, é necessário analisar o seu processo de desenvolvimento, verificando se funções psíquicas como

memória, atenção e pensamento foram desenvolvidas para possibilitar o início do processo de alfabetização. Nesse sentido, desenvolvimento e instrução não podem ser vistos de forma independente (Prestes, 2010).

Diante do exposto, consideramos que o desenvolvimento da linguagem permite ao homem apropriar-se dos saberes historicamente acumulados e compreender o mundo ao seu redor, sendo capaz de interagir com os outros e atuar como um ser consciente na sociedade. Vygotsky (2017, p. 114) destaca que:

O desenvolvimento da linguagem serve como paradigma de todo o problema examinado. A linguagem origina-se em primeiro lugar como meio de comunicação entre a criança e as pessoas que a rodeiam. Só depois, convertido em linguagem interna, transforma-se em função mental interna que fornece os meios fundamentais ao pensamento da criança.

Desse modo, salientamos que o desenvolvimento da linguagem está relacionado à formação cultural do ser humano. Segundo Leontiev (2004, p. 93), “a linguagem não desempenha apenas o papel de meio de comunicação entre os homens, ela é também um meio, uma forma da consciência e do pensamento humanos, não destacado ainda da produção material”.

A criança se apropria da linguagem verbal a partir de sua convivência com os falantes de uma língua. Desde a infância, é pela linguagem e pelas interações com seu meio que a criança é capaz de se apropriar dos saberes historicamente acumulados pelas gerações passadas e, assim, compreender o mundo que a cerca (Leontiev, 2004).

Nesse processo interativo criança-adulto, a linguagem associada aos objetos e fenômenos do mundo circundante é apresentada à criança recorrentemente, caracterizando a denominada etapa pré-linguística do desenvolvimento infantil. Gradativamente, mediante a relação entre sons e significados conquistada a criança avança em direção à etapa linguística, caracterizada, sobretudo, pela necessidade de comunicação verbal (Martins; Eidt, 2010, p. 679-680).

Leontiev (2004) enfatiza que, assim como a consciência humana, a linguagem é uma capacidade essencial para a transmissão da prática social e histórica da humanidade. De acordo com Leontiev (2004), a linguagem não é apenas um meio de comunicação, mas também um veículo fundamental para a apropriação da experiência humana acumulada ao longo da história.

Ao se apropriar e utilizar a linguagem, os seres humanos são capazes de compartilhar conhecimentos, ideias, valores e significados, possibilitando a transmissão e a preservação da cultura e do legado histórico. É com a linguagem que as gerações anteriores deixam registros de suas vivências, crenças e realizações, permitindo que as novas gerações se apropriem dessa cultura.

A esse respeito, Vigotski (2005, p. 18) afirma que:

Consideramos que o desenvolvimento total segue a seguinte evolução: a função primordial da linguagem, tanto nas crianças como nos adultos, é a comunicação, o contato social. Por conseguinte, a fala mais primitiva das crianças é uma fala essencialmente social. De início, é global e multifuncional; mais tarde as suas funções tornam-se diferenciadas. Numa certa idade o discurso social da criança subdivide-se bastante nitidamente em discurso egocêntrico e discurso comunicativo.

De acordo com os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, a linguagem desempenha um papel crucial na transmissão da prática social e histórica da humanidade, permitindo que as gerações se comuniquem, compartilhem conhecimentos e construam a cultura ao longo do tempo. A linguagem é muito mais do que apenas um sistema de símbolos e regras gramaticais; ela está profundamente enraizada na prática social e nas relações humanas.

Ao utilizar a linguagem, as pessoas constroem significados, representam o mundo, interpretam a realidade, se apropriam de conceitos e moldam a forma como entendemos e interagimos com o mundo. Dessa forma, a linguagem é uma capacidade humana que desempenha um papel fundamental no processo de apropriação da experiência humana e no desenvolvimento da consciência, tornando-se um elemento vital para a humanização do homem como um ser social.

Para Vigotski (2005), a trajetória de desenvolvimento da linguagem e do pensamento não ocorre de forma isolada e individual, mas sim por meio de uma interação constante com o ambiente social. Vigotski (2005) enfatiza que a linguagem e o pensamento humano são fortemente influenciados e moldados pelo contexto cultural e social em que o indivíduo está inserido.

Nessa perspectiva, o desenvolvimento do pensamento ocorre inicialmente de forma socializada; ou seja, as crianças são expostas a conhecimentos, conceitos e formas de pensamento que são compartilhados pela sociedade em que vivem. Elas são gradualmente inseridas em práticas e interações sociais que

promovem a construção coletiva do conhecimento.

À medida que a criança se envolve nesse processo de interação social, ela internaliza os conhecimentos e as formas de pensamento que lhe são apresentados, transformando-os em seu próprio pensamento individual. O pensamento socializado serve como uma base para o desenvolvimento do pensamento individual, fornecendo ferramentas cognitivas e estruturas conceituais que permitem ao indivíduo compreender e interpretar o mundo ao seu redor (Vigotski, 2005).

Assim, o desenvolvimento da linguagem e do pensamento forma o humano no homem e permite que os indivíduos internalizem e se apropriem das conquistas culturais, das experiências coletivas e dos conhecimentos produzidos historicamente. É com o uso efetivo da linguagem que as pessoas constroem a compreensão do mundo ao seu redor e podem participar ativamente da cultura e da sociedade em que estão inseridas. Essa perspectiva ressalta a importância das interações sociais e do contexto cultural na formação do pensamento e destaca a natureza social do processo de desenvolvimento cognitivo (Vigotski, 2005).

A Teoria da Atividade, desenvolvida principalmente por Leontiev (2014) e influenciada pelos princípios do Materialismo Histórico e Dialético, destaca a centralidade da atividade humana na formação e desenvolvimento do indivíduo. No contexto da linguagem e do pensamento, a Teoria da Atividade enfatiza que a linguagem não é apenas uma ferramenta de comunicação, mas um instrumento vital na atividade prática do sujeito. Ao se apropriar da linguagem, o indivíduo não apenas expressa seu pensamento, mas realiza atividades que moldam e são moldadas pela cultura e sociedade (Vigotski, 2005).

2.3 TEORIA DA ATIVIDADE E O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA HUMANA

No âmbito do Materialismo Histórico e Dialético e da Teoria Histórico-Cultural, a análise do desenvolvimento psíquico humano é essencial para compreender a formação e a educação escolar. Conforme destacado por Saviani (2007), o trabalho e a educação são atividades intrinsecamente humanas, sendo o trabalho concebido como uma atividade vital que orienta o desenvolvimento do ser

humano. Nesse contexto, a Teoria Histórico-Cultural, fundamentada nos princípios do Materialismo Histórico, introduz o conceito de atividade, conforme proposto por Leontiev (2014). Essa abordagem busca superar perspectivas subjetivistas e mecanicistas, reconhecendo a relação dialética entre o homem e a natureza.

A visão materialista ressalta a dinâmica e a reciprocidade na relação entre o ser humano e seu ambiente, resultando na transformação mútua do indivíduo e do contexto. Destacando a centralidade da atividade humana como categoria fundamental, Leontiev (2014) contribui para uma compreensão abrangente e dinâmica do desenvolvimento psíquico humano. Dessa forma, ao considerar o trabalho como uma atividade vital e a educação como uma prática intrinsecamente humana, essas abordagens oferecem um arcabouço teórico robusto para a análise da formação humana e do papel crucial desempenhado pela educação escolar na orientação do desenvolvimento psíquico dos indivíduos.

Atividade é uma unidade molar, não uma unidade aditiva da vida do sujeito físico, material. Em um sentido estreito, isto é, no nível psicológico, é uma unidade de vida, mediada pelo reflexo psíquico, a função real a qual é aquela que orienta o sujeito no mundo objetivo. Em outras palavras, a atividade não é uma reação e não uma totalidade de reações, mas um sistema que tem estrutura, suas próprias transições e transformações internas, seu próprio desenvolvimento (Leontiev, 2014, p. 48).

Leontiev (2017) ressalta que a categoria de atividade desempenha um papel crucial na compreensão do desenvolvimento psíquico humano. Ele destaca que, ao longo do desenvolvimento da criança, as circunstâncias concretas de sua vida influenciam a posição que ela objetivamente ocupa no sistema das relações humanas. Nesse sentido, a atividade principal assume um papel central, orientando as mudanças qualitativas no desenvolvimento psíquico da criança. Importante notar que essa atividade principal não é estática, mas sim suscetível a alterações ao longo da vida do ser humano. Essa abordagem dinâmica e contextualizada da atividade oferece uma perspectiva rica para compreender como as experiências práticas moldam a psique humana e influenciam a formação do indivíduo em interação constante com seu ambiente.

Todavia, a vida, ou a atividade como um todo, não é construída mecanicamente a partir de tipos separados de atividades. Alguns tipos

de atividade são os principais em um certo estágio, e são da maior importância para o desenvolvimento subsequente do indivíduo, e ou outros tipos são menos importantes. Alguns representam o papel principal no desenvolvimento, e outros, um papel subsidiário. Devemos, por isso, falar da dependência do desenvolvimento psíquico em relação à atividade principal e não à atividade em geral (Leontiev, 2017, p. 63).

Leontiev (2017) destaca a necessidade de examinar o desenvolvimento da psique infantil por meio da análise da atividade da criança e de como ela se constitui nas condições concretas de sua vida. Esse enfoque ressalta que a psique humana evolui em estreita relação com a atividade prática, ou seja, com as ações e interações que a criança realiza no contexto de sua vida cotidiana. O ambiente familiar, as relações sociais, as oportunidades de interação e as experiências vivenciadas pela criança desempenham um papel determinante em sua atividade, influenciando, assim, seu desenvolvimento psíquico. Portanto, ao analisar o desenvolvimento da psique infantil, é crucial considerar as particularidades individuais de cada criança, levando em conta seu contexto cultural, social e histórico, o que proporciona uma compreensão mais abrangente e contextualizada desse processo (Leontiev, 2017).

Assim, o conceito de atividade está necessariamente conectado com o conceito de motivo. A atividade não existe sem um motivo; atividade “não motivada” não é atividade sem um motivo, mas atividade com um motivo subjetivamente e objetivamente oculto. Básico e “formulando” parecem ser as ações que realizam atividades humanas separadas. Chamamos de processo uma ação se ela está subordinada à representação do resultado que deve ser atingido, isto é, se está subordinada a um propósito consciente. Similarmente, assim como o conceito de motivo está relacionado ao conceito de atividade, o conceito de propósito está relacionado ao conceito de ação (Leontiev, 2014, p. 58).

Leontiev (2017) destaca a relevância da atividade e das condições de vida concreta para a compreensão do desenvolvimento psíquico, indicando que são essas condições que propiciam oportunidades para a criança realizar avanços qualitativos em seu desenvolvimento, alterando sua atividade principal. No entendimento de Leontiev (2004), o psiquismo humano, ou seja, a consciência do ser humano, representa uma forma totalmente distinta em comparação com o psiquismo animal. A formação da humanidade no homem e o desenvolvimento de sua consciência como uma forma superior de reflexo da realidade objetiva estão

intrinsecamente relacionados à sua atividade principal, que denominamos de trabalho. Essa conexão entre atividade, desenvolvimento psíquico e consciência destaca a importância da abordagem materialista para compreender a evolução do ser humano e sua consciência no contexto das relações sociais e práticas cotidianas.

O trabalho humano é em contrapartida, uma atividade originariamente social, assente na cooperação entre indivíduos que supõe uma divisão técnica, embrionária que seja, das funções do trabalho; assim, o trabalho é uma ação sobre a natureza, ligando entre si os participantes, mediatizando a sua comunicação (Leontiev, 2004, p. 81).

Nesse contexto, a atividade especificamente humana se desenvolve ao longo de um processo histórico no qual o gênero humano se humaniza ao produzir e se apropriar da cultura. Segundo Duarte (2004, p. 50), “um objeto cultural, seja ele um objeto material, como por exemplo um utensílio doméstico, seja ele um objeto não material, como uma palavra, tem uma função social, tem um significado socialmente estabelecido”. Esse processo é denominado objetivação.

Leontiev (2014) destaca que a consciência desempenha um papel central na psicologia da atividade humana, sendo definida como um sistema psicológico complexo que reflete a realidade objetiva e é mediada pela atividade humana. A consciência está intrinsecamente relacionada à atividade prática, refletindo a interação entre o indivíduo e o mundo social. A compreensão do papel da consciência e da objetivação destaca a importância das relações entre os seres humanos e os objetos culturais no processo de formação da atividade humana e na construção da realidade social.

Interiorização é, como é conhecido, uma transição que resulta em processos externos em forma, com objetos materiais externos, sendo transformados em processos que ocorrem no plano mental, no plano da consciência; aqui eles sofrem uma transformação específica – eles são generalizados, verbalizados, condensados e, o mais importante, eles se tornam capazes de maior desenvolvimento, que excede as fronteiras das possibilidades da atividade externa (Leontiev, 2014, p. 54).

Dessa forma, Leontiev (2014) destaca que a consciência não é concebida como algo inato, mas sim originado pela sociedade e produzido por ela. Portanto, a consciência não é apenas uma condição prévia para a psicologia, mas um

problema a ser investigado de forma concreta. Além disso, Leontiev (2014) enfatiza que o processo de interiorização não é uma simples transferência para um "plano de consciência" pré-existente, mas sim o processo de formação desse plano interno.

Por meio da atividade transformadora do trabalho, o ser humano se apropria da natureza, incorporando-a à prática social. Nesse processo, ocorre a objetivação, em que o ser humano produz uma realidade objetiva que adquire características humanas e acumula as contribuições das gerações passadas (Duarte, 2008). Essa concepção destaca a interação dinâmica entre o indivíduo e a sociedade, evidenciando como a atividade humana molda e é moldada pelo contexto social.

Ao produzir os meios para a satisfação de suas necessidades básicas de existência, ao produzir uma realidade humanizada pela sua atividade, o ser humano humaniza a si próprio, na medida em que a transformação objetiva requer dele uma transformação subjetiva. Cria, portanto, uma realidade humanizada tanto objetiva como subjetivamente. Ao se apropriar da natureza, transformando-a para satisfazer suas necessidades, objetiva-se nessa transformação. Por sua vez, essa atividade humana objetivada passa a ser ela também objeto de apropriação pelo ser humano, isto é, ele deve apropriar-se daquilo que de humano ele criou. Tal apropriação gera nele necessidades humanas de novo tipo, que exigem nova atividade, num processo sem fim (Duarte, 2008, p. 25).

Dessa forma, a apropriação não se limita apenas à natureza, estendendo-se aos produtos culturais da atividade humana, ou seja, às objetivações do gênero humano. No processo de produção, o ser humano não apenas cria os meios para satisfazer suas necessidades básicas, mas também se humaniza ao longo desse processo.

Conforme aponta Duarte (2008), a transformação objetiva da natureza exige uma transformação subjetiva do próprio ser humano. Assim, ao se apropriar da natureza e transformá-la para atender às suas necessidades, o ser humano também se objetiva nessa transformação, criando uma realidade humanizada tanto do ponto de vista objetivo quanto subjetivo.

Essa realidade objetivada pela atividade humana também se torna objeto de apropriação pelo ser humano. Ele precisa se apropriar daquilo que criou, compreendendo e utilizando os produtos de sua própria atividade, o que contribui para o desenvolvimento e a formação da consciência humana. Essa dinâmica de apropriação e transformação constante reflete a interação complexa entre a atividade

humana, a natureza e a cultura, destacando a importância do trabalho na constituição do ser humano como um ser social e cultural (Duarte, 2008).

O ser humano não cria a realidade humana sem apropriar-se da realidade natural. Ocorre que essa apropriação não se realiza sem a atividade humana, tanto aquela de utilização do objeto como um meio para alcançar uma finalidade consciente, como também, e principalmente, enquanto atividade de transformação do objeto para que ele possa servir mais adequadamente às novas funções que passará a ter, ao ser inserido na atividade social (Duarte, 2008, p. 27).

Nesse contexto, a produção não se limita a ser apenas um processo de apropriação da natureza pelo homem; é também um processo de objetivação. Um instrumento não é meramente um objeto utilizado pelo homem em sua ação, mas adquire uma função que não existia originalmente na natureza. Essa função é determinada pela atividade social e carrega um significado atribuído pelo ser humano. O instrumento se transforma para servir a finalidades específicas dentro da prática social (Duarte, 2008).

Segundo Duarte (2008, p. 30), "cada nova geração tem que se apropriar das objetivações resultantes da atividade das gerações passadas. A apropriação da significação social de uma objetivação é um processo de inserção na continuidade da história das gerações".

A relação entre objetivação e apropriação é crucial na prática social humana. Cada geração precisa se apropriar das objetivações produzidas pelas gerações passadas, sendo a apropriação da cultura um processo ativo no qual os indivíduos reproduzem os traços essenciais da atividade acumulada nos objetos. Essa reprodução não se limita à produção dos objetos, mas também abrange sua utilização.

Para Leontiev (2014), a consciência é um componente central da psicologia da atividade humana. Ele define a consciência como um sistema psicológico complexo que reflete a realidade objetiva e é mediada pela atividade humana. A consciência está intrinsecamente ligada à atividade prática e reflete a interação entre o indivíduo e o mundo social.

A explicação real da consciência reside não naqueles processos, mas nas condições e modos sociais daquela atividade que a torna indispensável – na atividade do trabalho. Essa atividade é caracterizada pelo fato de que sua materialização, sua “extinção”, de acordo com a expressão de Marx, resulta em um produto (Leontiev,

2014, p. 20).

A compreensão da atividade humana nos direciona à apreensão integral do ser humano. Segundo Duarte (2000), a interação da criança em desenvolvimento com o adulto já desenvolvido é a principal fonte propulsora do desenvolvimento cultural da criança. Esse desenvolvimento sócio-cultural ocorre em um contexto histórico e social, ressaltando a importância da apropriação dos elementos culturais, abrangendo tanto os aspectos materiais quanto intelectuais da cultura. Essa apropriação não é um processo isolado; ao contrário, é mediado pela interação com adultos que já internalizaram essa mesma cultura. Assim, o processo de apropriação cultural é intrinsecamente mediado e dependente da interação entre adultos e crianças (Duarte, 2000).

A educação, nesse contexto, é entendida como um ato de humanização, proporcionando a cada indivíduo a apropriação do conhecimento historicamente acumulado, superando a alienação e permitindo a inserção crítica do ser humano na sociedade. Segundo Leontiev (2014, p. 21), a interação do homem com seu meio resulta no processo de "aquisição pelo indivíduo das riquezas espirituais acumuladas pela raça humana". Os processos decorrentes dessas interações levam à internalização dos objetos e à formação de imagens subjetivas na mente do indivíduo, constituindo a consciência humana (Leontiev, 2014).

Para Duarte (2004), o processo de objetivação é a produção e reprodução da cultura humana e da vida em sociedade. A apropriação ativa desse processo é essencial, sendo a reprodução dos traços essenciais dos produtos da história humana desenvolvidos ao longo do tempo. "A relação entre os indivíduos e a história social é mediatizada pela apropriação dos fenômenos culturais resultantes da prática social objetivadora" (Duarte, 2004, p. 50). Ao se apropriar da cultura, o sujeito estabelece uma relação com a história social, tornando esse processo intrinsecamente educativo (Duarte, 2004).

O processo de apropriação efetua-se no decurso do desenvolvimento de relações reais do sujeito com o mundo. Relações que não dependem nem do sujeito nem da sua consciência, mas são determinadas pelas condições históricas concretas, sociais, nas quais ele vive, e pela maneira como a sua vida se forma nestas condições (Leontiev, 2004, p. 275).

Nessa perspectiva, é essencial que a estrutura da sociedade ofereça a cada indivíduo a oportunidade de se apropriar das conquistas e dos bens produzidos e acumulados ao longo da história, permitindo uma participação efetiva e crítica na objetivação da cultura humana. "A principal característica do processo de apropriação ou de 'aquisição' que descrevemos é, portanto, criar no homem aptidões novas, funções psíquicas novas. É nisso que se diferencia do processo de aprendizagem dos animais" (Leontiev, 2004, p. 288).

Segundo Leontiev (2004), para que os indivíduos se apropriem das conquistas no desenvolvimento das habilidades humanas e as transformem em suas próprias capacidades, é necessário que estabeleçam relações com o mundo circundante por meio da interação com outros indivíduos, em um processo de comunicação. Nesse contexto, a educação desempenha um papel fundamental, pois é por meio desse processo que a criança aprende atividades apropriadas e adquire conhecimentos e habilidades necessários para sua formação humana.

A interação entre a criança em desenvolvimento e o adulto desenvolvido é de suma importância para o desenvolvimento cultural da criança, sendo o adulto desenvolvido a chave para compreender esse processo. A organização social, portanto, deve criar condições que permitam a cada indivíduo se apropriar das realizações e conquistas produzidas ao longo da história. Isso implica assegurar o acesso e a participação ativa na cultura humana objetivada, favorecendo o desenvolvimento das habilidades e aptidões individuais. A organização social deve, assim, criar condições propícias para a apropriação das conquistas culturais, possibilitando uma participação ativa na construção e transformação da cultura humana (Duarte, 2000).

Além da Teoria Histórico-Cultural e do Materialismo Histórico e Dialético, a abordagem do Ensino Desenvolvimental, proposta por Davidov (2021) e outros colaboradores, oferece contribuições valiosas para a compreensão do processo educativo. Essa abordagem destaca a importância de considerar o desenvolvimento mental da criança no planejamento das atividades de ensino.

2.4 EM BUSCA DE UM ENSINO DESENVOLVIMENTAL

Vygotsky (2017) enfatiza a estreita relação entre aprendizagem e desenvolvimento na criança desde os primeiros dias de vida. As crianças estão constantemente em contato com diversas formas de escrita desde muito cedo, evidenciando a importância de considerar as relações sociais no processo de alfabetização. Dessa forma, o processo de alfabetização deve ser elaborado com base em situações significativas de aprendizagem, que possibilitem a construção dos atos de ler e escrever como parte integrante do desenvolvimento da criança. Isso implica criar um ambiente de aprendizagem enriquecido com interações sociais, diálogos e práticas relevantes para a vida cotidiana das crianças.

A abordagem de Vigotski (2003; 2005; 2017) destaca a importância de situar o aprendizado no contexto social e cultural da criança, considerando suas experiências e vivências. Ao proporcionar situações significativas de aprendizagem, a criança pode construir o conhecimento de forma ativa e participativa, utilizando as interações sociais como ferramentas para o desenvolvimento de habilidades como a leitura e escrita.

Seguindo os preceitos da filosofia marxista e da Teoria Histórico-Cultural, cabe agora pensar em uma teoria pedagógica que considera o desenvolvimento integral do estudante. Sendo assim, abordaremos algumas questões que envolvem a concepção de educação e ensino em uma perspectiva do Ensino Desenvolvimental, cujo objetivo é a formação do pensamento teórico e o desenvolvimento das neoformações do estudante, visando o seu desenvolvimento integral (Puentes; Longarezi, 2013).

A humanidade do homem é construída à medida que ele se apropria da cultura elaborada pelas gerações precedentes. Posto isto, a educação deve criar as condições para que o homem possa se desenvolver e formar a sua humanidade.

Em outras palavras, deve ser responsabilidade da educação propiciar a condição biossocial, por meio da produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades que são necessários – junto com os bens materiais – para dominar a realidade e transformá-la (Puentes; Longarezi, 2013, p. 251).

Nesse contexto, a educação desempenha uma função central na formação do indivíduo, assegurando sua inserção na sociedade e tornando-o uma parte ativa da cultura humana. A escola, como instituição primordial, é encarregada de conduzir de maneira sistematizada esse processo de humanização e desenvolvimento humano. No âmbito dos processos de ensino-aprendizagem, a escola oferece oportunidades para a vivência de mudanças qualitativas na vida psíquica dos estudantes, promovendo, assim, seu desenvolvimento integral e a emergência de novas formações psíquicas. Conforme afirmam Puentes e Longarezi (2013, p. 252), "cabe a ela a responsabilidade de orientar os esforços para a formação do interesse ativo e efetivo pelos conhecimentos, que constituem a base do desenvolvimento integral dos estudantes".

A construção de um sistema educacional robusto, fundamentado em princípios democráticos, é crucial para assegurar a igualdade de acesso à instrução e proporcionar uma educação de excelência a todos os cidadãos. Ao conceber a escola como um ambiente de aprendizagem e um sistema educacional adaptado às necessidades dos educandos, almeja-se criar condições propícias à formação de indivíduos críticos, proativos e capazes de contribuir significativamente para o futuro da humanidade.

Não obstante, ainda quando a escola deve participar – e participa – no processo de formação multifacetária dos estudantes, a formação do **pensamento teórico** ocupa um lugar central no desenvolvimento. Esse tipo de pensamento ocupa tal posição sobretudo no nível fundamental (entre os 6 e os 9 anos), quando a atividade condutora ou principal do desenvolvimento psíquico da criança é a aprendizagem (Puentes; Longarezi, 2013, p. 252, grifos do autor).

O desenvolvimento humano é profundamente moldado pelas interações sociais e culturais. Desde os primeiros momentos de vida, o ser humano está imerso em um ambiente social e cultural, onde ocorrem trocas de significados e aprendizados com outras pessoas e com a cultura em que está inserido. Os conceitos que são apropriados nessas relações sociais e contextos culturais são denominados conhecimentos empíricos (Puentes; Longarezi, 2013).

Por outro lado, os conhecimentos adquiridos no ambiente escolar, de forma sistematizada e intencional, por meio de mediações planejadas, são os conhecimentos científicos. Nesse contexto educacional, a escola desempenha um papel crucial ao proporcionar uma estrutura organizada para a construção e

transmissão desse tipo específico de conhecimento, contribuindo para o desenvolvimento intelectual e cultural dos indivíduos. Essa distinção entre conhecimentos empíricos e científicos ressalta a importância da educação formal na formação integral dos indivíduos, oferecendo-lhes ferramentas para compreender e interagir com o mundo de maneira mais ampla e crítica (Puentes; Longarezi, 2013).

Os **científicos**, por sua vez, incluem a observação, mas apoiam-se sobretudo na ação cognoscitiva que descobre as conexões internas, essenciais e contraditórias como fonte dos fenômenos observados e são parte de um sistema complexo de inter-relações conscientes, expressos em princípios, leis e generalizações (Puentes; Longarezi, 2013, p. 261, grifo do autor).

Tanto os conhecimentos empíricos quanto os científicos desempenham papéis cruciais e exercem influência direta no desenvolvimento humano. O ensino escolar atua como uma ponte que conecta esses dois tipos de conhecimento. Para Davydov (1988, p. 166), "todo conceito científico é, simultaneamente, uma construção do pensamento e um reflexo do ser".

No âmbito da didática desenvolvimental, conforme proposto por Puentes e Longarezi (2013), o principal objetivo é implementar processos que conduzam à realização dos objetivos da educação, da escola e da pedagogia, fundamentados na Teoria Histórico-Cultural. Além disso, busca-se contribuir para a produção de conhecimento novo por meio de pesquisas que visam esclarecer questões ainda não totalmente compreendidas.

Essa abordagem pedagógica tem como missão central promover o desenvolvimento integral dos estudantes, levando em consideração suas necessidades e potencialidades. Para alcançar esse objetivo, busca-se criar situações de aprendizagem significativas, estimulando o pensamento crítico, a autonomia e a criatividade das crianças.

O ensino desenvolvimental valoriza a interação social e a mediação do professor como elementos essenciais no processo educativo. Acredita-se que a aprendizagem ocorre por meio da interação entre os estudantes e o meio social, promovendo a construção de conhecimento e o desenvolvimento de habilidades e competências. Essa abordagem reconhece o papel central do ambiente escolar na formação integral dos indivíduos, proporcionando um espaço propício para o crescimento intelectual e social dos estudantes.

A didática desenvolvimental, enquanto ciência interdisciplinar, vinculada à Pedagogia, ocupa-se da organização adequada da atividade de ensino-aprendizagem-desenvolvimento, tendo o ensino intencional como seu objeto, a aprendizagem como condição e o desenvolvimento das neofomações e da personalidade integral do estudante, especialmente do pensamento teórico, como objetivo (Puentes; Longarezi, 2013, p. 257).

Ao se inserir no campo da educação, a didática desenvolvimental busca aprimorar a prática educativa, buscando soluções para desafios e questões ainda não completamente esclarecidos. Essa abordagem pedagógica mantém um diálogo contínuo entre teoria e prática, visando elevar a qualidade da educação e fomentar o desenvolvimento integral dos estudantes (Puentes; Longarezi, 2013).

Conforme destacado por Leontiev (2004), o processo de apropriação dos conhecimentos é caracterizado pela criação de novas aptidões e funções psíquicas no homem, diferenciando-se, assim, do processo de aprendizagem dos animais. Nesse sentido, a aquisição pelos estudantes de conceitos científicos não deve se limitar à transmissão passiva, mas sim à assimilação ativa desses conhecimentos.

Assimilar ou aprender exige do aluno a realização na escola de um tipo específico de **atividade** de apropriação dos conceitos científicos e das ações mentais num processo similar, mas não idêntico, ao que a sociedade precisou efetuar para produzir esses conceitos. Em outras palavras, o estudante desenvolve o pensamento teórico aprendendo conceitos e ações no processo de formação e constituição de sua ontogênese pela reprodução do processo de formação da filogênese da sociedade, só que no sentido contrário. A sociedade produz a sua filogênese indo do concreto para o abstrato, enquanto que o estudante produz sua ontogênese indo do abstrato para o concreto. Isso só pode ser feito porque os conceitos dos quais os alunos se apropriam estão prontos na sociedade e só pode ser feito na escola porque exige condições didáticas especiais relacionadas aos conteúdos, bem como às formas (métodos) de sua apropriação (Puentes; Longarezi, 2013, p. 263, grifos do autor).

O processo de formação de conceitos, de acordo com Vygotsky (2000), representa uma forma superior de atividade mental, envolvendo a transição de processos imediatos de pensamento para processos mediados por leis gerais. Essas leis gerais são refletidas nos conceitos por meio de relações e conexões internas do fenômeno, não se limitando aos seus aspectos superficiais.

A aquisição de conceitos vai além do simples aumento quantitativo de conexões associativas, representando um novo tipo de atividade intelectual qualitativamente distinto. Ao ensinar conceitos científicos na escola, torna-se crucial instruir os estudantes não apenas a memorizar informações, mas a pensar sobre esses conceitos e desenvolver as capacidades psíquicas correspondentes. O foco está na compreensão das relações e significados subjacentes, capacitando o estudante a pensar de maneira mediada, ou seja, fundamentada em leis e princípios gerais (Vygotsky, 2000).

Embora o pensamento das crianças tenha alguns traços em comum com o pensamento dos cientistas, artistas, filósofos da moral e teóricos do direito, os dois não são idênticos. As crianças em idade escolar não criam conceitos, imagens, valores e normas de moralidade social, mas apropriam-se deles no processo da atividade de estudo. Mas, ao realizar esta atividade, as crianças executam ações mentais semelhantes às ações pelas quais estes produtos da cultura espiritual foram historicamente construídos (Davydov, 1988, p. 166).

O processo de formação de conceitos está intrinsecamente ligado ao desenvolvimento das capacidades psíquicas dos indivíduos, e a educação desempenha um papel crucial nesse processo. A escola deve proporcionar oportunidades de interação, comunicação e exploração de conceitos de maneira significativa, estimulando o pensamento crítico e a compreensão profunda dos fenômenos. Ao ensinar conceitos científicos, os professores devem promover atividades que vão além da memorização, buscando o desenvolvimento completo e efetivo das habilidades cognitivas dos estudantes.

O ensino desenvolvimental concentra-se no progresso das capacidades mentais e intelectuais, adaptando-se ao estágio de desenvolvimento de cada criança. Essa abordagem visa oferecer desafios adequados, proporcionando suporte e mediação para o avanço de cada estudante. Alinhando-se à visão de Vigotski (2017), a aprendizagem escolar orienta e estimula processos internos de desenvolvimento, sendo vital para o progresso mental das crianças.

De acordo com Davydov (1988), a educação e o ensino moldam na criança tipos específicos de atividades e suas capacidades correspondentes. No ensino desenvolvimental, o desenvolvimento mental ocorre quando os conceitos são assimilados, destacando a importância de apresentar os conceitos de maneira

contextualizada e significativa. A abordagem do ensino desenvolvimental reconhece o papel central das interações e experiências das crianças no ambiente social e cultural, enfatizando a construção ativa do conhecimento e o desenvolvimento integral dos estudantes por meio de colaboração entre estudantes, professores e comunidade educativa (Davydov, 1988).

Assim, ao integrar a perspectiva do Ensino Desenvolvimental com as teorias anteriormente mencionadas, torna-se possível criar práticas educativas mais alinhadas com as necessidades e potencialidades individuais dos estudantes, promovendo uma formação mais significativa e abrangente. A interseção dessas abordagens enriquece o entendimento do papel da educação na formação humana, enfatizando não apenas a aquisição de conhecimento, mas também o desenvolvimento contínuo das capacidades cognitivas e sociais das crianças (Puentes; Longarezi, 2013).

Essa abordagem pedagógica mantém um constante diálogo entre teoria e prática, visando aprimorar a qualidade da educação e promover o desenvolvimento pleno dos estudantes. A pesquisa, nesse contexto, atua como um instrumento vital para a inovação educacional, fundamentando as práticas pedagógicas em investigações que visam esclarecer aspectos específicos do processo de aprendizagem e desenvolvimento. Assim, a integração entre pesquisa e prática educativa é crucial para avançar na compreensão das melhores abordagens pedagógicas e garantir uma educação mais eficaz e significativa.

No próximo capítulo, abordaremos os detalhes da pesquisa, incluindo o contexto em que foi realizada, os participantes envolvidos e a metodologia utilizada para coletar e analisar os dados.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA

*– Todo mundo precisa de uma razão para seguir em frente – falou o cavalo.
– Qual é a sua?
(Charlie Mackesy)*

Este breve diálogo entre as personagens da fábula, escrita por Mackesy (2020), serve como ponto de partida para refletir a motivação humana e o propósito da vida. De acordo com Davidov (2021), as pessoas buscam satisfazer as suas necessidades, ao ter uma necessidade, surge um motivo para a realização de uma determinada atividade, para isso, é preciso buscar os meios adequados que possam garantir a satisfação dessas necessidades. Essa busca para alcançar tais objetivos impulsiona a atividade humana (Miller, 2020).

Leontiev (2004) destaca a ideia de que a atividade humana é impulsionada pela interação entre o sujeito, o objeto e as condições sociais. A motivação humana é uma questão complexa, não existe apenas uma razão ou propósito que sirva para todas as pessoas, as motivações podem variar de acordo com cada indivíduo e a sua busca por significados e sentidos que são formados pela atividade especificamente humana.

É pensando nessa busca por significados e sentidos que, neste capítulo, pretendemos delinear os procedimentos metodológicos adotados para o desenvolvimento da pesquisa, que visa compreender a formação da Atividade de Estudo por meio do trabalho com o gênero fábula, envolvendo crianças do 3º ano do Ensino Fundamental. O procedimento técnico utilizado é um delineamento de levantamento, documental e quase-experimental, com abordagem crítico-dialética e tratamento qualitativo dos dados. A professora/pesquisadora desempenha um papel ativo, mediando o trabalho com o gênero fábula durante as aulas. Essa abordagem visa não apenas coletar dados, mas também promover o desenvolvimento educacional das crianças.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

No âmbito educacional, o método desempenha papel fundamental na busca pelo conhecimento, delineando a trajetória, fontes, dispositivos e métodos usados na coleta, estruturação e processamento de informações (Gamboa, 2010). Na pesquisa voltada para o desenvolvimento de capacidades do pensamento teórico, fundamentada nas conjecturas dos teóricos soviéticos, ressalta-se a natureza social e histórica do psiquismo humano. Os processos mentais, intermediados pela linguagem e organizados no cérebro em sistemas funcionais, influenciam a prática pedagógica e o desenvolvimento das capacidades cognitivas (Leontiev, 2004).

O desenvolvimento humano está intrinsecamente ligado aos contextos históricos, sociais, culturais, econômicos e políticos em que cada ser humano está inserido (Marx, 2013). Esses fatores não apenas moldam o indivíduo, mas também revelam as complexas interações que podem resultar em alienações da realidade social. A constante busca por conhecimento, essencialmente uma resposta às necessidades pessoais e sociais, encontra na escola um espaço crucial para a apropriação do conhecimento sistematizado, atuando como mediador na formação e capacidade transformadora dos indivíduos.

Gamboa (2010, p. 7) destaca que a construção do conhecimento, sob uma abordagem dialética, parte da análise do todo para as partes e vice-versa, “realizando a síntese e relacionando sempre ao contexto ou condições materiais históricas onde acontece a relação cognitiva entre o sujeito e o objeto”. A análise crítica das relações sociais e a capacidade de questionamento são habilidades que emergem desse processo de desenvolvimento humano e da interação com o conhecimento acumulado ao longo da história, possibilitando reflexão e ação em prol da transformação (Gamboa, 2010).

As inquietações no contexto atual e o cenário da alfabetização no Brasil impulsionaram a pesquisa que resultou nesta dissertação. Da necessidade de uma prática educativa clara e significativa surge a urgência de reorganizar os métodos de ensino nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental para o desenvolvimento psíquico e a formação integral dos sujeitos.

Segundo Gamboa (2010, p. 9), “o enfoque crítico dialético trata de apreender o fenômeno em seu trajeto histórico e em suas inter-relações com outros

fenômenos. Busca compreender os processos de transformação, suas contradições e suas potencialidades”. Essa abordagem busca compreender profundamente e contextualizar os fenômenos, analisando-os dentro de seus contextos históricos e em suas relações complexas com outros fenômenos.

O método dialético, fundamentado numa visão materialista do mundo, busca compreender a essência de um fenômeno por meio de um movimento contínuo entre a prática, teoria e prática novamente. Essa abordagem favorece mudanças qualitativas, proporcionando bases para uma interpretação dinâmica e totalizante da realidade (Gil, 2008).

Quando a pesquisa é guiada pelo interesse crítico emancipador, a atividade intelectual reflexiva visa desenvolver a crítica e alimentar a práxis, a interação entre reflexão e ação. A atividade intelectual reflexiva não se limita a uma análise puramente teórica, mas busca conectar o conhecimento teórico com a ação prática (Gamboa, 2010). Nesse contexto, a reflexão não é apenas um fim em si mesma, mas um meio para alimentar a práxis, a transformação ativa da realidade, envolvendo a aplicação consciente das reflexões críticas na ação concreta, visando mudanças efetivas e positivas (Gamboa, 2012).

Portanto, o trabalho com o gênero fábula foi central na pesquisa, passando pelo movimento da ação-reflexão-ação. Para a produção de dados, utilizaram-se diário de campo, gravações de áudio, fotografias, vídeos e atividades organizadas, sendo a amostra por conveniência. As análises foram direcionadas pelo quadro teórico escolhido anteriormente, confrontando-o com os dados produzidos, seguindo um movimento dialético durante esse processo de construção de conhecimento.

Nessa abordagem, o referencial teórico desempenha um papel fundamental, fornecendo as lentes por meio das quais os dados são analisados e interpretados. Assim, a teoria orienta a análise dos dados, enquanto os dados, por sua vez, podem questionar e ampliar a compreensão teórica. A dimensão da prática social, por sua vez, desempenha papel crucial como ponto de partida e destino desse processo, conectando a pesquisa às realidades concretas e complexas do mundo real. Essa abordagem destaca a interação dinâmica entre teoria, dados e prática social, reconhecendo que o conhecimento é um processo em constante evolução, enriquecido pela relação contínua entre os elementos envolvidos.

3.2 CENÁRIO E PARTICIPANTES DA PESQUISA

A presente pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL), Linha de Pesquisa Docência: Saberes e Práticas, do Núcleo de Ação docente. Além disso, está interligada ao Grupo de Pesquisa “Leitura e Atividade de Estudo: práticas pedagógicas com a leitura literária na Educação Básica”, cujo objetivo é identificar e analisar a Atividade de Estudo por meio das práticas pedagógicas relacionadas à leitura literária dos docentes da Educação básica. Essa conexão contribuiu significativamente para a fundamentação teórica e o planejamento das atividades organizadas na pesquisa.

A pesquisa também recebeu contribuições e está relacionada ao projeto de pesquisa intitulado: “Leitura e Práticas Pedagógicas na Escola da Infância em Tempos de Pandemia: ação docente para o ensino e aprendizagem on-line e presencial”, financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. O objetivo desse projeto é mapear os impactos da leitura diante do cenário da pandemia Covid-19, analisando as práticas e as ações implementadas pelos professores dos Anos Iniciais durante e após o período pandêmico.

O campo de investigação para a compreensão do fenômeno estudado foi uma Escola Municipal situada em Arapongas/PR, onde a pesquisadora reside e faz parte do quadro próprio do magistério do município. A escola tem capacidade para atender 630 alunos com idades ente 5 e 10 anos, distribuídos nos turnos matutino e vespertino. O horário de funcionamento é das 07h30min às 11h30min para as turmas de 3º a 5º ano e das 13h às 17h para as turmas de Educação Infantil, nível 5, 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, Anos Iniciais.

A instituição fica localizada em uma região central da cidade e conta com 612 alunos matriculados regularmente. A turma que participou da pesquisa foi o 3º ano do Ensino Fundamental, sendo a pesquisadora a professora regente da turma no ano de 2022. A referida turma se caracteriza pela composição de 30 estudantes regularmente matriculados no período matutino, com idades entre 7 e 9 anos, sendo 16 meninas e 14 meninos, todos provenientes da comunidade local e localidades próximas. Antes do início da pesquisa, fomos pessoalmente conversar com a secretária de educação do município e com a direção e supervisão da unidade escolar. Durante a conversa obtivemos uma ótima recepção e a autorização para o

desenvolvimento da pesquisa, mediante, Declaração de Concordância dos Serviços Envolvidos e/ou Instituição Co-Participante (APÊNDICE A e B).

Após a aprovação do Comitê de Ética em pesquisa envolvendo seres humanos da Universidade Estadual de Londrina (projeto aprovado em 01 de setembro de 2022, sob o parecer nº 5.618.945), todas as crianças da turma foram convidadas a participar da pesquisa. A professora/pesquisadora realizou uma reunião com os pais para explicar sobre a pesquisa e obter assinaturas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE C). Posteriormente, as crianças foram convidadas a participar, com a obtenção de seus consentimentos por meio do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE D), e todos aceitaram participar da pesquisa.

Compreendemos que a efetivação da Atividade de Estudo ocorre a partir de um processo formativo, pois concordamos com Miller (2015, p. 120-121), ao dizer que:

[...] uma das funções do professor é a de organizar as relações entre os participantes das atividades pedagógicas que se desenvolvem em sala de aula: a do professor com seus alunos e a dos alunos entre si, provendo as ajudas necessárias para que os educandos se apropriem dos conteúdos culturais que se constituem como objetos de estudo e das habilidades relacionadas a tais conteúdos, desenvolvendo sua capacidade de lidar, cada vez melhor, com as dificuldades inerentes a cada conteúdo.

Desse modo, todos os alunos participaram da pesquisa e realizaram as atividades pedagógicas. No entanto, para a exposição e análise dos dados, foram selecionadas 9 crianças. A escolha dessas crianças ocorreu porque a professora/pesquisadora teve a oportunidade de continuar trabalhando na mesma instituição de ensino no ano de 2023, sendo a professora regente de uma turma de 4º ano com 32 crianças, das quais 9 participaram da pesquisa em 2022, dessa forma, a escolha se deu por conveniência.

Sendo assim, optamos por escolher essas crianças para analisar e expor os dados obtidos, compreendendo que conseguiríamos perceber como a Atividade de Estudo possibilitou o desenvolvimento psíquico dessas crianças, não só durante a realização da Atividade de Estudo, mas também após as atividades organizadas.

Para garantir o anonimato e preservar a identidade das crianças,

optamos por denominá-las de acordo com o nome escolhido por elas durante uma entrevista realizada. Utilizaremos a abreviação **P/P** como sinônimo de professora/pesquisadora e **C1, C2, C3** e assim sucessivamente como sinônimo de criança, quando a transcrição foi feita por alguma criança que participou da pesquisa, mas que a análise das produções finais não foi realizada nesta dissertação. As outras crianças serão nomeadas de acordo com o nome escolhido por elas.

Preservamos a identidade das crianças, conforme acordo registrado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Optamos por utilizar nomes fictícios que foram escolhidos pelos participantes da pesquisa: Emília, Magali, Cebolinha, Narizinho, Lolo, Lionel, Lucas, Bibi e Toreto.

Concordamos com Gamboa (2010, p. 8), ao dizer que “quando o interesse crítico emancipador orienta a pesquisa, a atividade intelectual reflexiva se organiza para desenvolver a crítica e alimentar a práxis (reflexão-ação) que transforma o real e libera o sujeito dos diferentes condicionantes”. Nas próximas linhas, apresentaremos brevemente os participantes da pesquisa, pois compreendemos que conhecer os participantes é fundamental para compreender a sua formação e desenvolvimento durante o processo de ensino-aprendizagem, garantindo a efetivação da práxis.

Emília tem nove anos e é uma menina doce, meiga e muito inteligente. Mora com seus pais e seus irmãos gêmeos de 5 anos. Sua mãe é advogada e seu pai é gerente de Recursos Humanos. Ela faz aulas de ginástica rítmica e inglês. Quando crescer, quer ser escritora e jornalista, pois, segundo ela, sabe se comunicar muito bem. Ela ama os livros mais do que tudo e não tem um livro preferido porque gosta de todos. Se tivesse que escolher um, seria a coleção do Monteiro Lobato, pois com eles ela aprendeu história, gramática, matemática, mitologia e até física. Seu autor preferido é Maurício de Sousa, pois foi com os gibis que ela teve o seu primeiro contato com a leitura e se apaixonou. Em uma das conversas, Emília relatou que, aos 4 anos, sua mãe pediu para ela fazer a lista de compras, e ela não conseguiu escrever “macarrão”. Depois desse dia, quis muito aprender a ler para nunca mais errar, e agora sua mãe tem que brigar para que ela pare de ler um pouco.

Magali tem nove anos e é uma menina esperta e muito agitada. Mora com seus pais, sua irmã mais velha de 21 anos, seu irmão do meio de 16 anos e com sua cachorrinha. Seus pais são comerciantes. Ela faz aula de violão e participa de

corridas de bicicleta. Quando crescer, quer ser professora de Educação Física. Gosta muito de ler, e sua coleção de livros preferidos é “Diário de um banana”. Durante as aulas, Magali relatou que adorou ler e escrever fábulas, pois são textos legais que não são tão grandes, e ela não tem paciência para ler textos tão grandes e sem desenhos.

Cebolinha tem nove anos, é um garoto agitado, competitivo e muito inteligente. Mora com seus pais, seu irmão de 7 anos e sua irmã de 2 anos. Seus pais são fabricantes de móveis. Ele ama jogar futebol e, quando crescer, quer ser jogador ou médico. Gosta muito de ler, e suas histórias preferidas são as do Cebolinha, seu personagem favorito. Ao ler as fábulas, Cebolinha conseguiu compreender que elas são diferentes dos contos, pois as situações retratadas nas fábulas podem acontecer no nosso dia a dia, e ele conseguiu aprender muito lendo elas.

Narizinho tem nove anos e é uma menina muito inteligente e educada. Mora com sua mãe, que é professora, seu pai, que é representante, e seu irmão mais novo de 4 anos. Ela participa do coral da igreja e da fanfarra da escola. Quando crescer, quer ser professora ou maquiadora. Gosta muito de ler, principalmente as histórias que vêm acompanhadas de ilustrações, pois seu hobby preferido é desenhar e pintar.

Lolo tem nove anos, mora com os seus pais e com a sua irmã gêmea. Sua mãe é comerciante e seu pai mecânico. Lolo é uma menina doce e muito inteligente. Ela faz aulas de karatê e ginástica rítmica. Quando crescer, quer ser escritora, pois quando leu as fábulas e viu que podia criar diferentes histórias por meio delas, ela se encantou e agora adora pegar uma imagem ou uma situação do dia a dia e transformar em uma fábula.

Lionel tem nove anos e mora com seus pais e sua irmã de 17 anos. Ele é um garoto gentil e atencioso. Seus pais são donos de uma movelaria, e ele adora jogar futebol. Quando crescer, seu sonho é ser jogador de futebol. Lionel aprendeu a ler com 5 anos, e ao ler as fábulas, conseguiu aprender muitas coisas, principalmente a interpretar o que o texto está dizendo, pois antes lia, mas não entendia o que estava escrito, e isso fez com que ele voltasse a gostar de ler.

Lucas tem dez anos e mora com sua mãe e seu padrasto. Seu pai faleceu durante a pandemia de Covid-19. Lucas é diagnosticado com limítrofe, é um garoto quieto, mas muito atencioso. Sua mãe é secretária, e seu padrasto é árbitro de futebol. Ele faz aulas de futebol e quer ser jogador. Não gosta muito de ler, pois tem dificuldades em compreender o que os textos querem dizer.

Bibi tem nove anos e é uma menina meiga e sensível. Mora com seus pais, com seu irmão gêmeo e com o irmão mais velho de 12 anos. A mãe é advogada e o pai trabalha com marketing. Bibi faz crossfit, ginástica rítmica e participa da fanfarra da escola. Seu sonho é ser pediatra. Sua coleção de livros preferidos são: “Diário de uma garota nada popular”.

Toreto tem nove anos e é um menino agitado e brincalhão. Mora com seus pais, seu irmão de 15 anos e sua irmã de 6 anos. Na casa do fundo mora sua avó e sua tia, com quem ele passa a maior parte do tempo. Seus pais são microempresários. Ele faz aulas de futebol, e seu sonho é ser policial. Não gosta de ler, mas achou surpreendente ler as fábulas. No começo, achou que não ia gostar, mas como elas não eram tão grandes, achou legal.

Destacamos que apresentar os participantes da pesquisa permite a compreensão da realidade, visto que são as múltiplas determinações que garantem a compreensão do todo. Assim, percebemos que a Escola Municipal atende alunos que moram em uma região central e privilegiada da cidade. Os participantes da pesquisa utilizam transporte particular para ir e voltar da escola. Mesmo a escola oferecendo a merenda durante o intervalo, as crianças trazem lanches de casa. A maioria realiza atividades extras como futebol ou ginástica. Todas elas têm acesso a livros, televisão e internet em casa. Contudo, ao observar os atos de ler e escrever das crianças, foi possível verificar que no início do ano de 2022, a maioria da turma apenas decodificava o código escrito, não atribuindo significado e sentido diante da linguagem escrita.

O conhecimento crítico do mundo e da sociedade e a compreensão de sua dinâmica transformadora propiciam ações (práxis) emancipadoras. A práxis, elevada à categoria epistemológica fundamental se transforma em critério de verdade e de validade científica. A práxis significa reflexão e ação sobre uma realidade buscando sua transformação; transformação orientada para a consecução de maiores níveis de liberdade do indivíduo e da humanidade em seu trajeto histórico (interesse crítico) (Gamboa, 2010, p. 9).

Dessa forma, compreendemos que a práxis, vista como uma ação resultante da reflexão sobre a realidade com o objetivo de transformá-la, torna-se um guia essencial para discernir o que é válido e verdadeiro. Esse processo dinâmico e dialético de interação entre o pensamento e a ação possibilita uma compreensão mais

profunda dos fenômenos sociais, culturais e históricos, bem como das forças que os moldam e impulsionam.

Reconhecer esses aspectos é um passo muito importante no momento da análise dos dados, uma vez que cada pesquisa contém a sua realidade e somente assim torna-se possível compreender como ocorreram as práticas de leitura e escrita durante a realização da Atividade de Estudo.

Vale ressaltar que a professora/pesquisadora já havia estabelecido laços afetivos com os participantes, o que permitiu conhecer e se relacionar com as crianças com maior facilidade. Por meio do diálogo, foi possível reconhecer as necessidades e compreender a transformação das crianças durante a realização da pesquisa.

Assim, Gamboa (2010) enfatiza que o conhecimento crítico aliado à práxis, quando guiado pelo desejo de alcançar maior liberdade para os indivíduos e para a sociedade, visando a transformação da realidade, constitui uma força motriz para a busca de uma sociedade mais livre e justa. É nesse sentido que buscamos compreender a realidade, em busca de uma transformação da consciência do ser, contribuindo para a sua humanização.

3.3 PROCEDIMENTOS PARA COLETA, ANÁLISE E EXPOSIÇÃO DOS DADOS

Seguindo os preceitos do Materialismo Histórico e Dialético, da Teoria Histórico-Cultural e da Teoria da Atividade de Estudo, compreendemos que o período de alfabetização é fundamental para a formação de leitores e autores. Contudo, ao observar a realidade de uma turma de 3º ano, verificamos que a prática pedagógica precisa ser repensada, uma vez que muitos alunos apenas decodificavam os textos, sem atribuir sentido ao que estavam lendo.

A abordagem dialética é característica dos que apresentam uma visão materialista de mundo; nela o conhecimento é construído por uma relação dialética entre sujeito objeto os quais estão dentro de um contexto de realidade histórica (cultura). Não é uma simples adequação e uma descoberta, mas, uma construção de algo novo que modifica ambos durante o processo (Gamboa, 2010, p. 7).

Nesse enfoque, a abordagem dialética mostra-se vinculada à visão materialista do mundo. O conhecimento é concebido como uma criação que emerge da interação dialética entre o sujeito e o objeto. Essa relação dinâmica ocorre dentro de um contexto de realidade histórica e cultural, que molda e é moldado pelo processo de assimilação do conhecimento.

Dessa forma, compreendemos que o desenvolvimento das capacidades do pensamento teórico não ocorre em apenas algumas aulas, pois

a Atividade de Estudo é a atividade diretora das crianças que estão em idade escolar inicial, ou, de acordo com a atual nomenclatura do sistema educacional de nosso país, ela se caracteriza como a atividade principal das crianças que estão nos primeiros anos do Ensino Fundamental. No conjunto das formas de atividades dos seres humanos, a Atividade de Estudo é a que simboliza a principal forma de agir das crianças que estão iniciando a educação de caráter sistematizado; os saltos qualitativos no desenvolvimento das crianças dessa etapa se dão pela via dessa atividade, que possibilita a apropriação, pelas crianças, dos elementos básicos das mais elaboradas formas de conhecimento da realidade objetiva que, historicamente, foram construídas pela humanidade. Essas formas culturais de relação do homem com o mundo, como por exemplo, a filosofia, as ciências e as artes, permitem aos humanos compreenderem o mundo além dos limites da vida cotidiana (Clarindo, 2020b, p. 143).

Diante das leituras e estudos da professora/pesquisadora, associados à sua prática em sala de aula, verificamos que a Atividade de Estudo faz parte de um processo formativo que orienta as principais mudanças qualitativas na psique da criança durante os Anos Iniciais do Ensino Fundamental (Clarindo, 2020b). Assim, o trabalho elaborado para o estudo do gênero fábula não se limita apenas à leitura e criação de fábulas, mas abrange a formação humana da criança e sua autotransformação diante dos conceitos científicos apresentados.

Cabe ressaltar que a amostra foi constituída por conveniência, dessa forma, a professora/pesquisadora já conhecia as crianças desde o início do ano letivo e percebeu a necessidade de um trabalho sistematizado com a leitura e a escrita, visando a formação integral das crianças e o desenvolvimento de suas capacidades. A turma apresentava consideráveis dificuldades nos atos de ler e escrever, não conseguindo compreender o texto lido e nem mesmo criar enunciados com autonomia.

Vale destacar que as crianças que frequentaram regularmente o 3º

ano em 2022 vivenciaram o período pandêmico durante a fase de alfabetização, ou seja, durante o 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, as crianças tiveram aulas no formato remoto, retornando ao ensino presencial em setembro de 2021. Muitos pais optaram por manter as crianças em casa, retornando às aulas apenas no início de 2022. Após as etapas iniciais da pesquisa, foram propostas às crianças do 3º ano atividades organizadas, fundamentadas nos pressupostos da Teoria da Atividade de Estudo e nas contribuições para a formação de leitores e autores por meio do trabalho com gêneros discursivos.

A escolha do gênero fábula foi apresentada às crianças na biblioteca da escola. A professora/pesquisadora mostrou o espaço e sua organização, explicando que trabalhariam com leitura e escrita. Vários livros foram dispostos na mesa para que as crianças pudessem escolher o que gostariam de ler.

Figura 1: Crianças na biblioteca da escola para a seleção dos livros



Fonte: Banco de dados da professora/pesquisadora. (2022).

Após a seleção e leitura dos livros escolhidos pelas crianças, observamos que as fábulas capturaram a atenção delas. Muitas delas questionaram sobre o significado da moral e das palavras presentes no texto. A partir disso, percebemos que as fábulas constituem um gênero discursivo trabalhado desde o início do Ensino Fundamental (Brasil, 2018). No entanto, ao realizar as primeiras leituras, percebemos que algumas crianças enfrentam desafios em compreender e

criar sentidos diante do texto. Elas parecem estar acostumadas apenas a extrair frases prontas do texto e copiá-las, respondendo perguntas como: Qual é o título do texto? O que acontece com a cigarra? Qual é a moral da história? Essas perguntas não estimulam a reflexão nem a formação da autoria das crianças, pois elas apenas copiam o que está no texto, sem atribuir significados à narrativa. Isso suscita algumas reflexões, como, por exemplo, como o ensino das fábulas tem sido abordado nos Anos Iniciais? Que práticas de leitura e escrita os professores realizam para trabalhar com o gênero? Como trabalhar o gênero fábula atribuindo sentido e significado para o texto? Como formar leitores e autores a partir do trabalho com o gênero fábula?

Frequentemente, devido à sua brevidade, as fábulas são utilizadas apenas para fins de decodificação do texto ou para transmitir valores de maneira mecânica, ou até mesmo para ensinar normas e regras gramaticais, sem que exista um estudo do gênero, do seu estilo e forma de composição. Além de identificarmos a carência de abordagens em relação ao gênero fábula, o município implementou a utilização da coleção de livros didáticos da Editora Opet em todos os anos do Ensino Fundamental, no segmento dos Anos Iniciais.

Essa coleção consiste em quatro livros bimestrais abrangendo disciplinas como Língua Portuguesa, Matemática, Arte, Ciências, História e Geografia. Juntamente com essa coleção, cada criança recebeu uma coletânea de narrativas e, especificamente para o terceiro ano, foi distribuído um livro composto apenas por fábulas.

Figura 2: Livros de fábulas da Editora Opet



Fonte: Banco de dados da professora/pesquisadora. (2022).

Nesse contexto, optamos por direcionar a Atividade de Estudo para o gênero fábula, abordando-o de maneira mais abrangente e enriquecedora. Reconhecemos que, muitas vezes, esse gênero é subvalorizado, sendo utilizado predominantemente para memorização, localização de palavras no texto e instrução de regras gramaticais, em detrimento do fomento de habilidades relacionadas ao pensamento teórico.

Nossa abordagem procurou ampliar a perspectiva sobre o trabalho com fábulas, permitindo que os alunos explorem suas potencialidades cognitivas, compreendam os significados subjacentes e desenvolvam a capacidade de análise crítica. A Atividade de Estudo, nesse sentido, se destina a estimular a reflexão profunda sobre o conteúdo das fábulas, indo além da mera repetição de informações. Ao explorar esse gênero de forma mais significativa, almejamos promover uma relação mais rica e produtiva entre as crianças e as fábulas, visando ao desenvolvimento integral de suas capacidades intelectuais e interpretativas.

Assim, consideramos a importância de se desenvolver uma Atividade de Estudo, elaborada para trabalhar com o gênero fábula, sendo possível observar, analisar, discutir e refletir o processo de apropriação e objetivação do gênero e a contribuição da Atividade de Estudo para a formação de leitores e autores nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

A Atividade de Estudo foi desenvolvida por meio das ações de estudo, tendo a professora/pesquisadora como mediadora do processo formativo. É importante ressaltar que durante todo o processo, as crianças foram ouvidas, e o diálogo estabelecido entre a professora e as crianças e entre as crianças permitiu criar as necessidades e os motivos adequados. Assim, o ensino foi organizado de acordo com a realidade das crianças, para que elas pudessem entrar em atividade e se apropriarem do gênero fábula.

O cronograma abaixo refere-se às ações realizadas durante a tarefa de estudo, proposta por Davidov (2021). Os objetivos dos encontros foram criados pela professora/pesquisadora para direcionar as aulas e levar as crianças à apropriação do conhecimento. Assim, no início de cada aula, a professora/pesquisadora comunicava às crianças qual era o objetivo daquela aula.

Tabela 2: Cronograma dos encontros

Data	Objetivo	Ação
05/09/2022	Ler e analisar o gênero fábula.	Análise da relação universal do objeto em estudo
09/09/2022		
12/09/2022		
16/09/2022		
19/09/2022		
23/09/2022		
26/09/2022	Compreender a estrutura das fábulas e criar um modelo.	Modelação
30/09/2022		
03/10/2022		
07/10/2022	Analisar o gênero e compreender as suas características essenciais.	Transformação do modelo
14/10/2022		
17/10/2022		
21/10/2022	Revisar as ações e refletir sobre o desenvolvimento das atividades.	Ação de controle
24/10/2022	Criar fábulas.	Construção de um sistema de tarefas particulares
28/10/2022		
31/10/2022		
04/11/2022	Criar fábulas em duplas e dialogar sobre os aspectos das narrativas.	Ação de controle
07/11/2022	Criar fábulas e corrigir o que for necessário.	Construção de um sistema de tarefas particulares
11/11/2022		
14/11/2022		
18/11/2022	Compartilhar as fábulas e refletir a formação da autoria.	Ação de avaliação

Fonte: A autora. (2022).

No próximo capítulo, iremos discutir e nos aprofundar nas etapas da realização da tarefa de estudo proposta para as crianças. Os métodos de exploração utilizados na pesquisa de campo envolveram práticas sistematizadas conduzidas de acordo com os preceitos da Teoria da Atividade de Estudo e organizadas pela professora/pesquisadora durante o período de setembro a dezembro de 2022. Foram 4 horas semanais, algumas aulas com duração de 2 horas em dois dias diferentes da semana e outras com duração de 4 horas, durante 14 semanas, totalizando 56 horas de pesquisa de campo.

Como o desenvolvimento de uma Atividade de Estudo não ocorre apenas em alguns encontros, e sim durante um processo formativo, o critério de seleção das crianças ocorreu por conveniência de 9 estudantes participantes que

foram estudar no 4º ano junto com professora/pesquisadora novamente no ano de 2023. Assim, a compreensão do processo formativo seria mais significativa, e poderíamos compreender se as crianças conseguiram assimilar o gênero fábula e como os atos de ler e escrever se dariam após a realização da pesquisa.

Com esse estudo, pretendemos contribuir com a melhoria das práticas de leitura e escrita nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, assim como a formação do sujeito leitor e autor capaz de se apropriar dos bens culturais, criar sentidos, desenvolver a sua criatividade, imaginação, autonomia e criar caminhos para que as crianças possam se humanizar durante todo o processo (Miller, 2015).

As informações geradas e cuidadosamente examinadas convergem para uma compreensão abrangente e integrada do todo, resultando em uma síntese que representa uma expressão da prática social. As ações de estudo foram analisadas e interpretadas qualitativamente, uma vez que utilizamos como referência o método dialético para compreender as superações ocorridas durante o percurso.

A partir dessa breve contextualização de como a pesquisa se desenvolveu, iremos expor e analisar o desenvolvimento das ações de estudo, a fim de compreender como as práticas com a leitura literária e a escrita do gênero fábula contribuíram para a formação de leitores e autores nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. As análises tiveram suas bases descritivas considerando as produções iniciais das crianças do 3º ano com o tratamento qualitativo dos dados.

4 O ATO DE LER E ESCREVER NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: O TRABALHO COM FÁBULAS A PARTIR DA ATIVIDADE DE ESTUDO

– *Tem uma coisa que nunca contei a vocês – revelou o cavalo.*
– *O que é? – perguntou o menino.*
– *Posso voar, mas parei porque os outros cavalos ficavam com inveja.*
(*Charlie Mackesy*)

Ao refletir sobre o trecho do livro de Mackesy (2020), compreendemos que a sociedade, sua organização e as relações de classe moldam a cultura, os valores e as normas sociais vigentes, podendo influenciar nas escolhas individuais dos seres humanos. Na perspectiva do Materialismo Histórico e Dialético, o desenvolvimento humano é visto como um processo de transformação e aquisição de consciência. Ao tomar consciência de que podia voar, mas não o fazia porque os outros cavalos tinham inveja, o Cavalo se libertou das amarras que o prendiam e assim se transformou (Lukács, 1970; Leontiev, 2014; Saviani, 2007).

Muitas vezes nos deparamos com práticas de leitura e escrita no ambiente escolar que prendem as crianças e não permitem que elas voem e se transformem em verdadeiros leitores e autores. Quando as crianças têm contato com os livros de literatura e com as histórias, elas querem saber o que está escrito ali; elas querem aprender a ler e a escrever. Contudo, muitas práticas que são desenvolvidas para alfabetizar as crianças acabam fazendo com que essa apreciação pela linguagem verbal se transforme em algo mecânico e descontextualizado, fazendo com que as crianças percam as suas asas e a sua liberdade de voar pelo mundo da imaginação e criação proporcionado pela leitura literária.

É preciso destacar a importância da transformação e da superação das limitações que são impostas pela sociedade, para garantir a formação de leitores e autores conscientes, autênticos e que tenham a liberdade de ler e criar enunciados de acordo com sua prática social.

Compreendemos que os primeiros anos do Ensino Fundamental têm como foco a alfabetização de crianças, ou seja, o ensino da leitura e escrita (Brasil, 2019). Sendo assim, as práticas pedagógicas durante esse período devem criar

oportunidades para que as crianças se apropriem da linguagem escrita, assim como o desenvolvimento da humanização e emancipação do ser humano em suas relações sociais.

Antes de se falar sobre o ensino da leitura e escrita nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, é preciso destacar que a apropriação da linguagem escrita não é um processo isolado que acontece fora das relações sociais. É pela linguagem, pela interação com outros sujeitos, que o ser é capaz de se tornar humano e se apropriar dos conhecimentos historicamente acumulados. Assim, a linguagem torna-se um aparato de mediação entre a cultura e o homem (Miller, 2015).

Bakhtin (2011) enfatiza que a linguagem não é restrita a um contexto específico, mas sim a uma realidade viva, que permeia todas as esferas da atividade humana. Ela se manifesta de diversas maneiras, seja nos diálogos cotidianos, na literatura, na ciência, nas artes, na política, ou em qualquer outra esfera da vida em sociedade. A linguagem é fruto das relações sociais e se materializa por meio de enunciados orais e escritos, que são construídos e interpretados em contextos específicos (Bakhtin, 2011).

Dessa forma, a maneira como a leitura e a escrita são trabalhadas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental determinam como será a apropriação do ato de ler e escrever das crianças, pois é na etapa da alfabetização que a criança tem a oportunidade de reconhecer e interagir com a leitura e a escrita, atribuindo sentidos ao texto lido, assim como se desenvolvendo psíquica, social e culturalmente (Fujita, Franco, 2018).

Nesse sentido, refletir sobre a formação de leitores e autores é essencial para compreendermos os discursos que descaracterizam a real função da leitura e escrita na sociedade. Estes são proferidos quando as atividades estão resumidas apenas em decodificação e em práticas mecânicas, onde a criança não atribui sentido ao texto. A leitura é uma prática social; ela possibilita ao leitor o desenvolvimento, a atribuição de sentido, a interação com o autor e com outros textos, sendo assim, deve ser trabalhada em sala de aula de maneira significativa (Fujita, Franco, 2018).

Ao analisarmos a leitura, nos amparamos nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, pois acreditarmos que o ato de ler é um processo disposto de dialogicidade dos sujeitos que utilizam instrumentos linguísticos para se apropriarem dos conhecimentos acumulados historicamente. Fundamentados na concepção de

homem do Materialismo Histórico e Dialético, buscamos abordar a realidade em sua totalidade, considerando a leitura literária e a formação de autores como uma prática fundamental para o desenvolvimento e emancipação do ser desde a mais tenra idade (Miller, 2020).

4.1 A FORMAÇÃO DE LEITORES E AUTORES NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: EM BUSCA DE SENTIDOS E SIGNIFICADOS

Por muito tempo, o ato de ensinar a ler e escrever era entendido como um processo mecânico e descontextualizado, no qual a criança precisava apenas dominar o sistema de escrita, sem que fosse necessário refletir sobre ele (Miller, 2015). Com a evolução dos estudos sobre o tema e o alto índice de fracasso escolar nos primeiros anos do Ensino Fundamental, surge a necessidade de repensar o ato de ensinar a ler e a escrever.

Atualmente, enfrentamos inúmeras dificuldades em relação ao ensino da leitura e escrita. “Não temos sucesso com a totalidade dos alunos quando se trata de desenvolver neles a capacidade de ler e de produzir enunciados escritos” (Miller, 2020, p. 12).

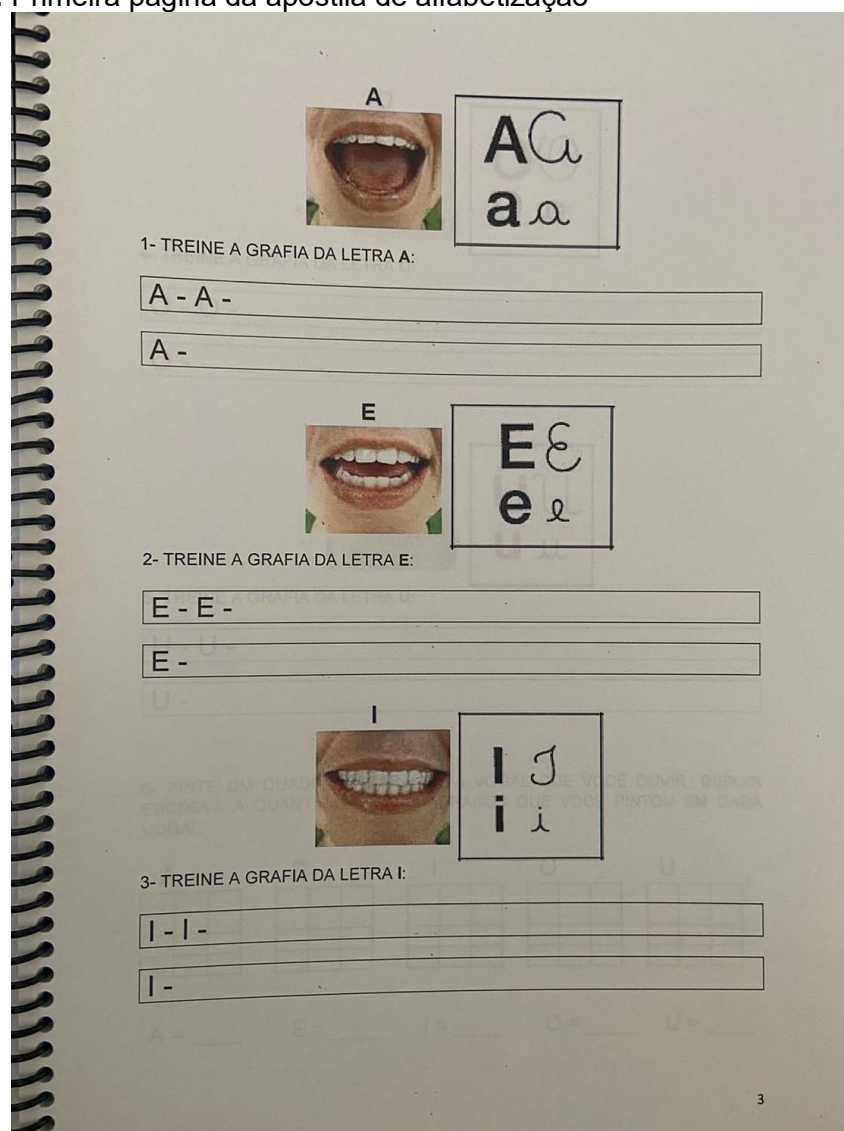
As inquietações com o ensino da leitura e escrita surgiram ao percebermos que as ações que envolvem o ensino da linguagem escrita em sala de aula têm se constituído predominantemente com foco na pronúncia fluente e no domínio linguístico das normas do sistema ortográfico, desconsiderando, na maioria das vezes, o processo de construção de significados e sentidos. Contudo, compreendemos que o ato de ler e escrever deve ser visto como uma construção social, histórica e cultural (Arena, 2010; Manguel, 1997).

Ao refletir sobre a realidade da alfabetização no Brasil, muitos são os desafios encontrados, especialmente devido à pandemia de COVID-19, que alterou radicalmente o processo educativo nos anos de 2020 e 2021. Com as aulas suspensas, a grande maioria das crianças passaram grande parte da infância em casa, sem contato com outras crianças ou com as atividades escolares.

Ao analisar o impacto da pandemia na formação de leitores e autores durante a alfabetização, é possível identificar que houve retrocessos nas práticas que

envolvem a leitura e a escrita. Na escola em que a pesquisadora é professora regente, nos anos de 2020 e 2021, as professoras que lecionavam no 1º ano do Ensino Fundamental elaboraram uma “Apostila de Alfabetização” com o objetivo de auxiliar na alfabetização das crianças durante o ensino remoto. Além da utilização dos livros didáticos e das atividades que eram elaboradas quinzenalmente para a realização em casa, os pais pagaram uma taxa para a impressão e encadernação da apostila que foi utilizada durante todo o ano letivo do 1º ano do Ensino Fundamental.

Figura 3: Primeira página da apostila de alfabetização



Fonte: Banco de dados da professora/pesquisadora. (2022).

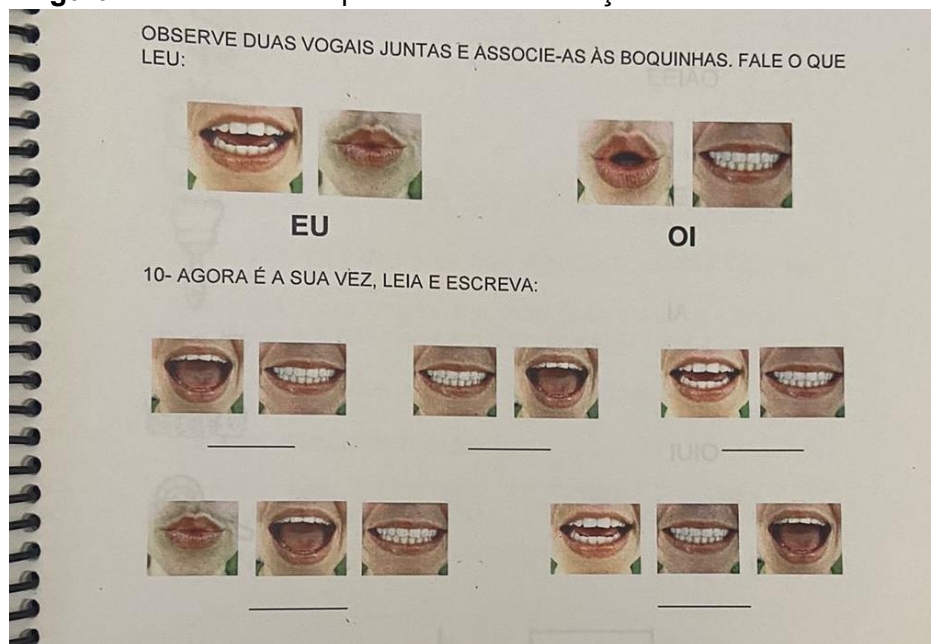
Logo na primeira página da apostila elaborada para alfabetizar as crianças do 1º ano, é possível perceber a ênfase no trabalho com a relação grafema e fonema, juntamente com a imagem que ilustra a articulação da boca ao pronunciar

as vogais. Como proposta de atividade, as crianças deveriam praticar a grafia das vogais apenas em caixa alta, pois é somente no 2º ano que têm acesso à letra cursiva.

O chamado “método das boquinhas” visa relacionar o som da letra com a grafia e a articulação da boca e língua ao pronunciar as letras. Primeiramente, são apresentadas as vogais, seguidas das junções das vogais e, em seguida, das consoantes, formando as famílias silábicas. Posteriormente, a apostila traz atividades de formação de palavras e, por fim, formação de frases. É possível perceber que as atividades propostas e a forma como as crianças foram alfabetizadas no ano de 2020 comprometeram a formação do ato de ler e escrever nas crianças do 3º ano que participaram da pesquisa em 2022.

Conforme Kohle, Miller e Clarindo (2021), ainda encontramos nas práticas pedagógicas a aprendizagem fragmentada da escrita, que ocorre de forma descontextualizada a partir das unidades da língua, como fonemas, sílabas ou letras. Nesse sentido, o processo de ensino se configura apenas na transmissão de técnicas que têm como foco a caligrafia e as relações entre fonemas e grafemas. Além disso, muitas vezes, essa transmissão de técnicas é imposta às crianças sem considerar suas necessidades.

Figura 4: Atividade da apostila de alfabetização do 1º ano



Fonte: Banco de dados da professora/pesquisadora. (2022).

Nesta outra atividade proposta na apostila, o enunciado pede que as crianças leiam e escrevam. No entanto, percebemos que elas devem apenas decifrar

a articulação que a boca está fazendo para pronunciar uma vogal e escrever na linha palavras como: AI – IA – EI – UAI e EIA. As figuras das bocas sempre são as mesmas, e atividades como essa aparecem em diversos momentos da apostila, fazendo com que a leitura e a escrita se tornem um processo mecânico e sem sentido, descaracterizando o real significado dos atos de ler e escrever.

Ao compreender a linguagem como um fenômeno social e ideológico, carregada de valores e visões de mundo, torna-se fundamental considerar essa complexidade na prática educativa. Embora seja comum, especialmente em turmas de alfabetização, encontrar práticas de leitura e escrita com a finalidade de abordar apenas aspectos linguísticos e fonológicos, ou seja, sem atribuir sentido ao texto lido, as práticas se tornam descontextualizadas e não abordam a realidade das relações sociais, nem o contexto em que a criança e o texto estão inseridos (Kohle; Miller; Clarindo, 2021).

No percurso inicial, na tradição histórica predominante do ensino das línguas alfabéticas, e no nosso caso, do português, a ênfase do ensino do ato de ler é colocada sobre a relação grafofônica, como se fosse o essencial a ser dominado, isolado do aspecto semântico, que seria entendido como consequência natural daquela relação, uma vez que a compreensão seria conquistada naturalmente pela verbalização durante o ato de ler (Arena, 2010, p. 239).

Arena (2010) destaca essa visão mecânica do processo de leitura que até hoje é encontrada em muitas escolas. Ao realizar a correspondência grafema e fonema, as crianças estão aprendendo apenas a decodificar as palavras, sem que exista a compreensão do texto, pois a compreensão não é uma consequência da decodificação (Arena, 2010).

A efetivação do ato de ler em sala de aula, muitas vezes, é desconhecida pelos professores como uma prática social que faz com que as atividades de leitura sejam um processo mecânico, resumidas em decodificação e decifração do texto escrito, o que acaba se distanciando da realidade da criança e deixando de lado o real significado desse ato.

É fundamental que o processo de ensino que objetiva conduzir a aprendizagem do aluno para desenvolver nele a capacidade de pensar e agir com autonomia esteja organizado de modo a permitir que realize ações que possibilitem o desenvolvimento dessa capacidade, pois qualquer conteúdo que se pretenda que o aluno dele se aproprie deve

aparecer como objeto de uma ação que ele conscientemente realiza (Miller, 2017, p. 33).

Sendo assim, o processo de alfabetização deve ser elaborado com base nas relações sociais, em “situações significativas de aprendizagem em que possibilite a construção do pensamento escrito e da leitura do processo da vida em formação” (Cunha; Oliveira, 2014, p. 98).

Figura 5: Atividade com a letra D da apostila de alfabetização do 1º ano

D

D

d

70- COPIE A FAMÍLIA DA LETRA D:

DA DE DI DO DU DÃO

71- COMPLETE AS PALAVRAS DAS FRASES COM AS SÍLABAS DA FAMÍLIA DO D:

A) O ___NTISTA TIROU O ___NTE ___ NIELA.

B) TO___ MUN___ TEM QUE ACOR___R CE___.

C) O APONTA___R E O CA___RNO ESTÃO ___NTRO ___ BOLSA.

D) ___NILO MACHUCOU O DE___ ___ PÉ.

E) CLAU___NEI FAZ ANIVERSÁRIO ___A ___ZESSETE.

41

Fonte: Banco de dados da professora/pesquisadora. (2022).

Nesta outra página da apostila, é possível perceber a repetição de atividades com o foco na decodificação, memorização e cópia da "família silábica do D", como é chamada pelas professoras. Essas atividades propostas para ensinar a

letra D não conduzem a criança a agir com autonomia e consciência. Na primeira tarefa, a criança apenas precisa copiar a grafia da letra D em caixa alta várias vezes, e na próxima tarefa, ela não precisa pensar para realizar a atividade, basta completar as frases com as sílabas da família do D. Dessa forma, o processo que envolve a leitura e escrita não forma leitores e autores, mas sim decodificadores e copistas.

Concordamos com Arena (2003, p.56), ao dizer que

a escola, instituição responsável por apresentar de modo sistemático o escrito à criança, elaborou historicamente o conceito de que a relação entre o leitor aprendiz e o escrito diante de seus olhos deveria acontecer, não pela atribuição de sentido, mas pela vocalização dos sons convencionalmente aprisionados nas marcas gráficas.

Consideramos relevante apresentar a forma como as crianças que participaram da pesquisa foram alfabetizadas para compreender os desafios que envolveram a formação de leitores e autores durante a realização da pesquisa. As crianças não sentiam a necessidade de ler e criar enunciados com autonomia. Ao chegar no 3º ano, a professora/pesquisadora observou que as crianças apenas decodificavam os sons das letras do alfabeto. Elas não conseguiam realizar uma leitura silenciosa; muitas ainda precisavam ler em voz alta para extrair o som das famílias silábicas. Elas não conseguiam atribuir sentido ou significado, nem mesmo diante de enunciados presentes em suas práticas sociais, como um convite, um bilhete, uma receita ou uma fábula.

No que diz respeito à escrita, as crianças apenas produziam frases descritivas e desprovidas de significado, fazendo com que o processo de ensino-aprendizagem não tivesse sentido para elas. As crianças acreditavam que o importante era ler e escrever para passar de ano, ir bem nas provas ou simplesmente "porque sim". Relatos como "meu pai me obrigava a fazer as tarefas, senão não podia brincar" revelam a falta do trabalho com a leitura e a escrita de maneira significativa. As crianças relataram fazer todas as atividades programadas para os quinze dias em apenas um ou dois dias, permitindo que nos outros dias pudessem assistir televisão ou brincar.

Não pretendemos criticar o trabalho realizado pelas professoras, que utilizaram o conhecimento, ferramentas e recursos disponíveis, seguindo as exigências da Secretaria de Educação do município. Nossa intenção é apresentar a maneira como a leitura e a escrita foram abordadas no 1º e 2º ano, a fim de

compreender a formação das crianças que chegaram ao 3º ano, muitas delas apresentando dificuldades em compreender os enunciados e algumas apenas decodificando os sons das letras. Práticas como essas são comuns durante o período de alfabetização, com o trabalho pedagógico, na maioria das instituições, direcionado ao ensino do método fônico, expondo as crianças a uma aprendizagem da língua materna voltada apenas para seus aspectos formais, "desconectados da real dinâmica que caracteriza a língua viva em suas manifestações objetivas em diversos contextos sociais" (Miller, 2020, p. 12).

[...] o aluno que pronuncia o escrito, reproduz a fala de um outro; a preocupação está em cumprir exatamente o que pensa ser o ato de ler e, nessa perspectiva, a intenção de compreender não lhe foi intencionalmente ensinada, nem aprendeu a movimentar todo seu acervo cultural para dar sentido ao que as marcas gráficas sugerem; nem aprendeu as práticas sociais, culturais e históricas do ato de ler criadas e renovadas nos contextos sociais e nas relações entre os homens e os objetos em sua ação de ler (Arena, 2010, p. 240).

Arena (2010, p. 239) destaca a leitura como uma prática social, histórica e cultural. Por isso, utilizamos a expressão “ensino e aprendizagem do ato de ler”, considerando que as práticas de leitura e escrita devem ser significativas, garantindo a formação de leitores e autores críticos e reflexivos, capazes de participar ativamente na sociedade e exercer autonomia para a cidadania.

Nesse contexto, o ato de ler e produzir enunciados nos primeiros anos do Ensino Fundamental não deve ser encarado apenas como a decodificação dos sons das letras ou como uma forma de assimilação das regras e normas do sistema linguístico. De acordo com Franco (2012, p. 400), é fundamental “trabalhar com a leitura e a escrita como práticas educativas claras, que levem o aluno a perceber o mundo que o cerca e a compreender os mais variados textos”. Isso porque a linguagem é um instrumento de comunicação e interação social, e o ato de ler e escrever deve ser compreendido como uma forma de comunicação e expressão de ideias, sentimentos e experiências.

Acreditamos que o professor deve ensinar a criança a escrever, propondo-lhe atos de escrita dos gêneros do discurso, enfatizando a materialização da língua no dia a dia das pessoas, por meio de enunciados concretos e condições de produção reais, que levem a criança a compreender como os textos são produzidos, tanto no conteúdo quanto na forma (Kohle; Miller; Clarindo, 2021).

A Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2018) é um documento 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 (Brasil, 2018). Em relação aos Anos Iniciais do Ensino fundamental, a BNCC estabelece que:

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos (Brasil, 2018, p. 59).

Ao determinar que a alfabetização deve ocorrer até o final do 2º ano do Ensino Fundamental, a BNCC (2018) visa garantir que as crianças aprendam a ler e a escrever nesse período. No entanto, os resultados da pesquisa Alfabetiza Brasil, conduzida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), em conjunto com o Ministério da Educação (MEC), em 2023, revelam que, em 2021, 56,4% das crianças que concluíram o 2º ano do Ensino Fundamental não estavam alfabetizadas (Almeida, 2023).

Os dados, coletados pelo Sistema de Avaliação de Educação Básica (Saeb), também mostraram que antes da pandemia de COVID-19, em 2019, o percentual de crianças não alfabetizadas era de 39,7%. Houve um aumento significativo na não alfabetização das crianças durante a pandemia, impactando a formação e o desenvolvimento integral dos sujeitos (Almeida, 2023).

Portanto, é necessário repensar a alfabetização das crianças, pois a apropriação da linguagem escrita deve ser compreendida como um ato de humanização. Esse processo produz em cada indivíduo a apropriação do conhecimento que foi historicamente acumulado, possibilitando a superação da alienação e a inserção crítica do homem na sociedade (Saviani, 2007). Conforme destaca Arena (2010, p. 243), a apropriação da leitura é um “[...] poderosíssimo instrumento de desenvolvimento da mente humana, das funções psíquicas superiores, constituintes do progressivo processo de humanização”.

Segundo Miller (2017), a apropriação da linguagem oral e escrita ocorre a partir da inserção do homem nas diversas práticas discursivas utilizadas em diferentes instâncias de participação dos sujeitos sociais, em várias situações de

comunicação e interação com o seu meio.

A diferença entre ambas marca-se pelo modo como essas vivências ocorrem: a linguagem oral é aprendida nas situações do cotidiano, no contato informal entre os sujeitos sociais, e a aprendizagem das diferentes formas de configuração dos discursos escritos depende da inserção desses sujeitos em situações formais e sistemáticas de aprendizagem, em instituições especializadas para isso, primordialmente a escola (Miller, 2017, p. 24).

Sendo assim, consideramos que a apropriação da linguagem escrita pelo sujeito deve ocorrer a partir da utilização de enunciados concretos. Bakhtin (2016) argumenta que o enunciado é construído a partir de um gênero do discurso, sendo os discursos constituídos entre os sujeitos em suas relações sociais.

Bakhtin (2016) define a enunciação como um fenômeno social, não individual, uma unidade verbal dotada de sentido que se constitui mediante a interação do locutor e do ouvinte. O dialogismo, para Bakhtin (2016), é a relação entre o "eu" e o "outro" nos processos discursivos, constituindo, assim, um sentido. Ele vê o "eu" como portador de várias outras vozes, evidenciando que, na fala de um, sempre há a fala de outro. O "outro" é considerado constitutivo do sentido (Bakhtin, 2016).

Portanto, destacamos a importância de práticas efetivas que levem o aluno a reconhecer e criar sentidos diante do texto lido, em um processo dialógico. Ensinar regras gramaticais ou sons das letras não é ensinar a ler e escrever. Quando o professor não considera o ato de ler como uma prática social e cultural, acaba prejudicando o desenvolvimento do homem e, conseqüentemente, sua humanização (Miller, 2015).

Nessa perspectiva, Arena (2010) ressalta a relevância do ambiente cultural e das interações entre seus membros, enfatizando a necessidade de incorporar, desde o início da educação escolar, atitudes relacionadas ao ato de leitura e escrita. Essas atitudes, presentes no ambiente circundante, desempenham um papel fundamental na formação do leitor e são cultivadas por meio das interações com os gêneros discursivos, uma vez que são as interações culturais que orientam as abordagens de leitura. "Ensinar o sistema linguístico não é ensinar a ler; ensinar a ler é ensinar as próprias práticas sociais e culturais que exigem o domínio desse sistema" (Arena, 2010, p. 242).

Além disso, o ensino-aprendizagem dos atos de ler e escrever não pode ser considerado estático e imutável, uma vez que o sistema linguístico está em

contínua evolução, assim como os usuários desse sistema. Segundo Arena (2010), a criança se apropria desse sistema porque é um ser histórico, cultural e social, motivado a conhecer o sistema linguístico para participar ativamente das relações sociais.

[...] os elementos técnicos dessa tecnologia cultural devem ser dominados, porque existe uma atitude de leitor que busca o sentido, esse sim o motivo que cria a necessidade de a criança querer aprender a ler. A língua escrita só pode ser lida porque há nela um sentido a ser recriado por um sujeito cultural (Arena, 2010, p. 245).

Dessa maneira, a aprendizagem da língua escrita ocorre a partir das situações reais de interação do sujeito com o contexto em que está inserido. Compreendemos que o processo de alfabetização é complexo, envolvendo não apenas o ato de ler e escrever diferentes enunciados, mas também considerando os condicionantes sociais, econômicos, culturais e políticos que o determinam (Coelho, 2011).

Enfrentamos o desafio do excesso de conteúdos durante a alfabetização, muitas vezes relegando as práticas de leitura e escrita a um segundo plano ou transformando-as em um processo mecânico. Nesse cenário, o texto é frequentemente utilizado apenas como veículo para introduzir um conceito ou uma norma, e a criança acaba assumindo um papel passivo, limitando-se a ouvir, memorizar e reproduzir conteúdo.

Soares (2004) destaca que o aluno deve ser um sujeito ativo, interagindo "com a língua escrita em seus usos e práticas sociais, isto é, interagindo com o material 'para ler', não com material artificialmente produzido para 'aprender a ler'" (Soares, 2004, p. 11). Ao trabalhar com textos diversos, os alunos têm a oportunidade de ampliar seus horizontes e conhecimentos sobre diferentes temas e assuntos, desenvolvendo assim a capacidade crítica e a habilidade de interpretar e analisar informações de maneira mais abrangente.

Quando o processo de alfabetização é conduzido exclusivamente por meio de formas linguísticas do sistema da língua, os alunos são levados a memorizá-las e identificá-las no momento da leitura e a evocá-las no momento da escrita, decodificando e codificando unidades que vão se juntando para formar palavras que não têm nenhum compromisso com a realidade da língua e dos sujeitos (Miller, 2020, p. 19).

Nesse sentido, entendemos que, para que a criança possa dominar a linguagem escrita em sua real complexidade, ela precisa se apropriar das "diferentes formas de enunciação que organizam as relações sociais entre os sujeitos, conforme as diferentes situações de interação social com que os discursos são por eles proferidos" (Miller, 2017, p. 23).

Diante desse cenário, compreendemos que a apropriação dos atos de ler e escrever é fundamental para o processo de desenvolvimento da criança, especialmente durante a alfabetização. Consideramos o trabalho com gêneros literários fundamental para a apropriação significativa e consciente das práticas históricas e sociais, possibilitando a formação integral do sujeito.

4.1.1 A Leitura Literária, o Sentido e o Significado para a Humanização da Criança

Para continuarmos a discussão sobre a formação de leitores e autores, é preciso ressaltar a importância das artes e da leitura literária para a formação e humanização da criança. O trabalho pedagógico que visa o desenvolvimento integral do ser humano deve considerar todas as formas de expressão da linguagem escrita (Miller, 2015). Conforme Lukács (1970), a obra de arte revela uma qualidade interna, significativa da vida humana, refletindo a realidade objetiva.

Nas grandes obras de arte, os homens revivem o presente e o passado da humanidade, as perspectivas de seu desenvolvimento futuro, mas os revivem não como fatos exteriores, cujo conhecimento pode ser mais ou menos importante, e sim como algo essencial para a própria vida, como momento importante também para a própria existência individual (Lukács, 1970, p. 290).

Entendemos que a literatura, enquanto obra de arte, deve ser valorizada, proporcionando às crianças uma experiência significativa em vez de apenas fragmentos ou textos criados para ensinar a decodificação da linguagem escrita. A criança deve ter a oportunidade de criar sentidos ao ler, desenvolvendo-se

ao longo de sua formação, capaz de experimentar a realidade do outro e construir sua própria realidade por meio das práticas sociais.

Arena (2010) destaca que o domínio do sistema linguístico é crucial para a compreensão dos sentidos durante o ato de ler, mas ressalta que a formação de leitores vai além da mera decifração de palavras. O leitor em formação deve ter a flexibilidade e a ousadia de dominar o ato de ler em toda a sua complexidade, contribuindo para a transformação do modo de pensar e se constituir como formador do pensamento em um movimento dialético (Arena, 2010).

A leitura literária, analogamente, pode ser vista como uma janela para o mundo. Assim como ao olhar pela janela, cada leitor terá uma visão única e interpretará a leitura de maneira diferente. A atividade mental que a leitura proporciona modifica o modo de agir, ser e pensar do indivíduo (Vygotsky, 2000). A leitura é um convite para olhar através dessa janela, adquirindo conhecimentos, despertando emoções, compreendendo o mundo e, assim como as paisagens de uma janela, cada leitura torna-se única.

Concordamos com Girotto (2013) ao considerar a leitura como dialogia, onde o leitor produz a leitura na relação entre o que sabe e conhece e o que o texto oferece. A singularidade do ato de ler é evidenciada, pois cada leitor atribui diferentes sentidos e significados, dialogando com o texto com base em seu conhecimento de mundo e experiências.

Leontiev (2014) destaca que os significados sociais são estabelecidos pela sociedade e assimilados pelos sujeitos. A apropriação desses significados contribui para a formação da consciência individual. Por exemplo, desde pequena, a criança sabe o que é uma colher, entendendo o seu significado social como um instrumento criado para que as pessoas possam se alimentar. Ao se apropriar desses significados sociais, o sujeito adquire a consciência individual. Durante a infância, na idade pré-escolar, enquanto está na atividade principal do jogo de faz de conta, a colher pode se transformar em um foguete, em um soldado. Ou, ainda, a pessoa adulta pode ter vivido algo que a faça criar um sentido negativo para o objeto "colher", como ter engasgado com uma colher ou ter se queimado com uma colher muito quente, o que Leontiev (2014) chamou de "sentido pessoal". O exemplo da colher ilustra como os objetos podem ter significados sociais preestabelecidos, mas também adquirirão sentidos pessoais com base nas experiências individuais.

Distinto do significado, o sentido pessoal, como o tecido sensorial da consciência, não tem sua própria existência “supraindividual”, “não-psicológica”. Se na consciência do sujeito a sensibilidade externa conecta os significados com a realidade do mundo objetivo, então o sentido pessoal os conecta com a realidade de sua própria vida neste mundo, com seus motivos. O sentido pessoal também cria a parcialidade da consciência humana (Leontiev, 2014, p. 84).

Diante do exposto, a relação entre o significado social e o sentido pessoal forma uma unidade dialética entre a atividade do sujeito e a sua consciência (Leontiev, 2014). O sentido pessoal expressa a relação subjetiva que o indivíduo estabelece com os significados. Para Miller e Arena (2011, p. 344), os signos linguísticos são a forma mais significativa de expressão humana. No contexto das interações sociais, os indivíduos atuam como interlocutores, envolvendo-se em trocas comunicativas. Nesse processo, os significados que são historicamente e socialmente construídos são compartilhados e transmitidos por meio da linguagem. Esses significados não são estáticos, mas sim apropriados e transformados pelos indivíduos, tornando-se conteúdo da sua subjetividade (Miller; Arena, 2011).

A linguagem é um sistema complexo e sofisticado de signos linguísticos que permite a comunicação e a transmissão de significados entre os indivíduos. Ao se apropriar da linguagem, os sujeitos interagem e se comunicam em diferentes contextos sociais, carregando consigo os valores, crenças, conhecimentos e experiências da sociedade em que estão inseridos. Ao participar dessas interações linguísticas, os sujeitos apropriam-se desses significados compartilhados e os transformam, moldando a sua identidade individual. Ou seja, eles incorporam esses significados em seu mundo interno, atribuindo-lhes sentidos pessoais e construindo sua própria compreensão e perspectiva sobre o mundo. Além disso, a linguagem não é apenas um instrumento de comunicação, mas um meio fundamental pelo qual os sujeitos constroem e expressam a sua subjetividade (Miller; Arena, 2011).

Essa dinâmica da linguagem como veículo de significados históricos, sociais e culturais é fundamental para o desenvolvimento humano e para a formação da identidade individual e coletiva. Dessa forma, ao trabalhar com as práticas de leitura e escrita em sala de aula, o professor precisa criar a necessidade nas crianças de que a literatura faça parte da sua realidade, fazendo com que as crianças se apropriem dos significados sociais e possam criar sentidos pessoais para o que está sendo lido ou escrito. Pois é a partir da vivência e do contato com a literatura que a

criança se apropria desses significados e desenvolve a sua consciência. Para Arena (2003), as necessidades devem ser provocadas a partir das circunstâncias criadas pelas relações entre os homens. Dessa forma, ao mediar o ato de ler, o professor aproxima os leitores mirins dos textos literários.

Manguel (1997) afirma que é o leitor quem deve atribuir significado a um sistema de signos e depois decifrá-lo. “Todos lemos a nós e ao mundo à nossa volta para vislumbrar o que somos e onde estamos. Lemos para compreender, ou para começar a compreender. Não podemos deixar de ler. Ler, quase como respirar, é nossa função essencial” (Manguel, 1997, p. 6). Todavia, compreendemos que o trabalho com a leitura no ambiente escolar tem se constituído a partir da decodificação. Nessa direção, pode-se dizer que, a leitura é reduzida à identificação e sonorização de signos linguísticos, de maneira mecânica, sem realizar a compreensão ou a produção de sentidos que possam modificar a visão de mundo do leitor e transformar o ato de ler em uma construção social, histórica e cultural.

Para Franco (2012, p. 394), “a leitura não é uma decodificação, mas, sim, um elemento que relaciona o ser humano ao seu mundo histórico e social, levando o sujeito a práticas conscientes, transformando e alterando suas atitudes para uma mudança social”. Diante desse fato, podemos afirmar que o ato de ler é dinâmico; lemos a todo momento e ninguém lê um texto da mesma maneira, atribuindo os mesmos sentidos, pois cada pessoa têm as suas vivências e o seu conhecimento de mundo. Assim, é necessário desenvolver práticas de leitura que levem a criança a se apropriar da totalidade presente no texto.

[...] o professor ensina o ato de ler, isto é, o modo como o leitor em formação deve agir sobre o texto para, nesse processo, criar leitura. Dessa maneira, não seria possível ao professor ensinar a leitura, mas ensinar o aluno a ler, como ato cultural, para criar a sua própria leitura, nos limites de sua potencialidade, na sua relação com os diferentes gêneros e suportes textuais que possibilitam a formação crescente e permanente de modos de pensar cada vez mais abstratos (Arena, 2010, p. 243).

Desse modo, é preciso ressaltar que ao decifrar um texto, o leitor produz sentidos, e um novo texto é criado com base nas vivências e nos conhecimentos que o leitor possui, incorporando ao texto lido múltiplas determinações, como culturais, históricas, ideológicas, políticas, sociais, entre outras.

Entendemos que quando o professor foca suas práticas de leitura apenas na decodificação dos sons das letras ou no ensino normativo da língua, utilizando apenas fragmentos de textos ou frases destituídas de sentido, a criança não consegue agir conscientemente sobre o texto, atribuindo sentido ao que está sendo lido, e seu processo de humanização acaba sendo interrompido ou fragmentado. Compreendemos, dessa forma, que o professor deve ser o mediador do ato de ler; ele precisa planejar e reconhecer as necessidades das crianças.

As práticas educativas envolvendo a leitura e a escrita devem ser bem estruturadas e organizadas. Os meios utilizados, os conteúdos abordados e os procedimentos empregados são fundamentais para a construção do ato de ler e escrever durante os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Assim, a formação dos indivíduos não deve ser dissociada das finalidades sociais mais amplas, uma vez que a educação tem o papel de contribuir para a construção dos conhecimentos sistematizados (Franco, 2012).

Nesse contexto, o professor desempenha um papel essencial, pois é responsável por mediar a apropriação dos conteúdos pelos alunos. Sua própria apropriação dos conteúdos é essencial para garantir uma transmissão eficaz do conhecimento, não se restringindo apenas à transmissão mecânica de informações, mas envolvendo uma abordagem mais profunda que explore os significados, valores e contextos culturais das obras literárias (Franco, 2012).

Corroborando, Girotto (2013, p. 348) explica que o ato de ler está estreitamente relacionado com a produção de signos e sentidos e que "o professor ensina o ato de ler quando ensina o(s) modo(s) como leitor mirim em formação deve agir diante do texto, para neste processo criar a leitura". Nesta perspectiva, o professor deve considerar as diversas manifestações da língua e formar crianças leitoras que sejam capazes de criar sentidos frente ao texto, considerando o ato de ler como uma prática social.

Manguel (1997), ao tratar da relação do escritor com o leitor, destaca que o objetivo do ato de escrever é que o texto seja resgatado, ou seja, lido. Pois, quando a escrita foi inventada, no mesmo instante outra criação ocorreu.

Ao mesmo tempo em que o primeiro escritor concebia uma nova arte ao fazer marcas num pedaço de argila, aparecia tacitamente uma outra arte sem a qual as marcas não teriam nenhum sentido. O escritor era um fazedor de mensagens, criador de signos, mas esses signos e

mensagens precisavam de um mago que os decifrasse, que reconhecesse seu significado, que lhes desse voz. Escrever exigia um leitor (Manguel, 1997, p. 207).

Portanto, a leitura literária é muito mais do que a decodificação dos sons; a leitura é a compreensão. Ler é abrir janelas para o mundo. Assim, o ato de ler é extrapolar os níveis da decodificação. Por meio da leitura literária, o leitor tem a oportunidade de criar sentidos, realizar inferências, adquirir novos conhecimentos e se apropriar das diversas manifestações artísticas e culturais. Isso o constitui como um sujeito histórico e social que participa efetivamente da sociedade em que vive, humanizando-se durante todo o processo.

Relacionando esses aspectos com o gênero fábula, observamos que as fábulas também possuem essa dimensão mais profunda. Embora contenham uma narrativa acessível, muitas fábulas são ricas em metáforas e alegorias, convidando os leitores a extrapolar as histórias para compreender lições morais e reflexões sobre a vida (Portella, 1983). Assim como na leitura literária em geral, as fábulas proporcionam uma experiência que vai além da decodificação, estimulando a reflexão e a compreensão mais ampla do mundo e dos valores humanos.

4.1.2 O Gênero Fábula: Algumas Reflexões

Um gênero bastante abordado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental é a fábula. Em todos os anos, encontramos nos materiais didáticos e nas práticas pedagógicas o envolvimento com esse gênero. Contudo, por ser um texto pequeno e de fácil compreensão, muitas práticas que incluem o trabalho com esse gênero acabam se tornando descontextualizadas. De acordo com Bagno (2006, p. 51),

a fábula é um gênero literário muito antigo que se encontra em praticamente todas as culturas humanas e em todos os períodos históricos. Este caráter universal da fábula se deve, sem dúvida, à sua ligação muito íntima com a sabedoria popular. De fato, a fábula é uma pequena narrativa que serve para ilustrar algum vício ou alguma virtude, e termina, invariavelmente, com uma lição de moral.

Para Coelho (2003), as fábulas gregas de Esopo e as latinas de Fedro começaram a circular durante a Idade Média. Nelas, é possível observar o mundo dos animais organizado à imagem da sociedade francesa, e toda a sua arte consiste em parodiar a comédia humana. Uma arte que La Fontaine, alguns séculos depois, iria retomar, “chamando a atenção para a natureza exemplar dessas pequenas ‘histórias de animais’ que prefiguram os homens” (Coelho, 2003, p. 42).

As fábulas, geralmente protagonizadas por animais ou criaturas imaginárias, têm uma origem ligada à tradição oral, sendo veículos de valores morais. Os gregos as chamavam de apólogos, narrativas breves que transmitem lições éticas. A palavra "fábula" deriva de "fabulare", indicando sua ligação com a arte de narrar. Provavelmente, essas histórias tenham existido durante muito tempo como narrativas tradicionais orais, o que faz esse gênero remontar a estágios muito arcaicos da civilização humana. Elas eram utilizadas de maneira pedagógica, servindo para ensinar, fixar e memorizar valores sociais (Bagno, 2006).

Bagno (2006) destaca a importância de alguns grandes autores de fábulas na história do Ocidente. Esopo, um renomado contador de histórias da Grécia Antiga, não deixou registros escritos de suas fábulas, mas sua tradição foi preservada literariamente por outros, especialmente por Fedro, um autor romano. Fedro reivindicou ser admirador e imitador de Esopo, e suas fábulas, como "O lobo e o cordeiro", "A raposa e o corvo" e "A rã e os bois", tornaram-se amplamente conhecidas.

No século XVII, na França, Jean de La Fontaine foi destacado como o mais importante fabulista da era moderna. Além de criar suas próprias fábulas, ele reescreveu muitas das antigas fábulas de Esopo e Fedro em versos franceses. Sua fábula mais conhecida, "A cigarra e a formiga", é amplamente estudada nas escolas de língua francesa, sendo conhecida por sua métrica rimada e de fácil memorização (Bagno, 2006).

Para Dezotti (2003), a fábula é definida como um ato de fala que se concretiza por meio de uma narrativa. Contrariando a ideia comum veiculada por manuais, que associam fábulas apenas a “histórias de animais que falam”, a autora ressalta que, nas fábulas gregas, qualquer entidade podia se tornar personagem. Além dos animais, deuses, heróis, seres humanos, plantas, objetos e até partes diferentes de um mesmo corpo, assim como entidades abstratas, desempenhavam papéis nas fábulas. Essa amplitude de personagens evidencia a versatilidade desse

gênero.

Dezotti (2003) destaca a fábula como uma forma universal de construção discursiva, onde o ato de narrar é compreendido como um meio de expressão do discurso. Ela ressalta que a fábula, ao narrar, tem a intenção de mostrar, censurar, recomendar, aconselhar e exortar. Essa característica formal é apontada como uma explicação para a popularidade e resistência desse gênero ao longo do tempo.

A autora enfatiza a maleabilidade da forma da fábula, que permite a incorporação de novos repertórios narrativos e a adaptação para expressar visões de mundo de diferentes épocas. Essa capacidade de ajuste da fábula à diversidade de perspectivas e valores contribui para sua relevância contínua através das eras (Dezotti, 2003).

De acordo com Santos (2003), na literatura brasileira, a fábula passou por uma diversificação ao ser transposta para a nossa cultura. Essa trajetória abrange autores como Anastácio Luís do Bomsucesso, Coelho Neto, Millôr Fernandes e Monteiro Lobato. Apesar de esses autores serem frequentemente utilizados em livros didáticos, as referências aos fabulistas brasileiros são escassas na história literária brasileira.

Embora Coelho Neto e Bomsucesso busquem ajustar a fábula clássica ao contexto da literatura brasileira, adaptando-a e nacionalizando-a, como destacado por Santos (2003), a marca desse cânone clássico ainda se evidencia no caráter moralizante e na função didática da fábula. Essa característica, comum à época, persiste na literatura infantil até o surgimento de José Bento Monteiro Lobato (Santos, 2003).

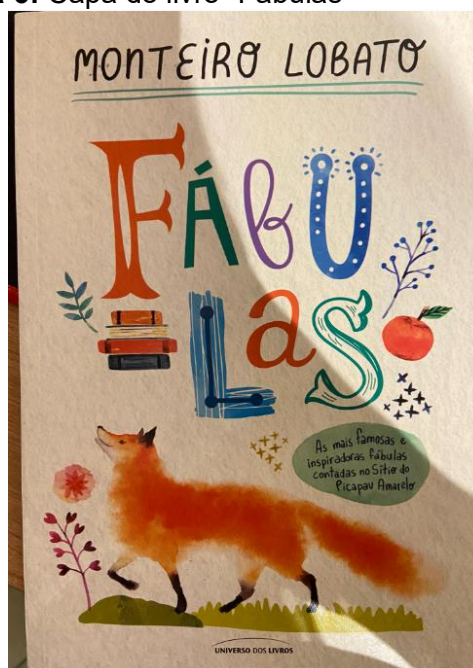
Monteiro Lobato (1882-1948) tinha como projeto criar uma literatura brasileira voltada para crianças e jovens, incluindo o gênero tradicional das fábulas. Em seu livro "Fábulas" (2019), as obras de Lobato recontam algumas das fábulas antigas de Esopo, Fedro e La Fontaine, adaptando-as para a prosa brasileira moderna. O autor também introduz fábulas de sua própria autoria (Bagno, 2006).

- Mas é verdade, vovó, que não há mesmo beleza sem senão?
- A fábula diz que não há e as fábulas sabem...
- São sabidíssimas, sim! — continuou Emília. — E a dos filhos da coruja é a mais sabida de todas. Quem é que andou inventando as fábulas, Dona Benta? Foram os animais mesmo?
- Dona Benta riu-se.

— Não, Emília. Quem inventou a fábula foi o povo e os escritores as foram aperfeiçoando. A sabedoria que há nas fábulas é a mesma sabedoria do povo, adquirida à força de experiências (Lobato, 2019, p. 76).

O livro “Fábulas”, de Monteiro Lobato, foi publicado pela primeira vez em 1922, e o trecho acima foi retirado da fábula “O Corvo e o Pavão”. Este livro é considerado uma excelente ferramenta para abordar o gênero fábula em sala de aula. Além do texto da fábula, Lobato insere animadas discussões entre os personagens do Sítio do Pica-pau Amarelo. A personagem Emília, com sua irreverência, constantemente contesta as lições morais das fábulas. Este enfoque dialogado enriquece a experiência de leitura e propicia reflexões mais amplas sobre os valores transmitidos pelas fábulas (Bagno, 2006).

Figura 6: Capa do livro “Fábulas”



Fonte: Banco de dados da professora/pesquisadora. (2022).

De acordo com Sandroni (1987), o universo ficcional criado por Monteiro Lobato, caracterizado por uma linguagem simples, original e criativa, rompeu com os cânones pedagógicos da literatura infantil no Brasil. Segundo a autora, Lobato era

desiludido com os adultos, acredita que só as crianças poderão modificar o mundo, torna-as suas interlocutoras privilegiadas. Por isso

trata em sua obra de temas sérios e complexos que até então não eram considerados apropriados à infância, como: guerras, política, ciência, petróleo. Os problemas são apresentados de maneira simples e clara, por vezes didática, de modo adequado à compreensão do leitor. A simplicidade da linguagem, marcada pelo coloquialismo e por “brasileirismos” inovadores, visam tornar agradável a leitura (Sandroni, 1987, p. 49).

Monteiro Lobato introduziu características que geraram novas expectativas de leitura para as crianças brasileiras, estabelecendo-se como um grande padrão para o texto literário e contribuindo para a formação de uma estética específica na literatura infantil do país. Ele acreditava na inteligência das crianças, estimulando os leitores a ver a realidade por meio de conceitos próprios e apresentando interpretações da realidade nacional nos aspectos social, político, econômico e cultural. Mesmo tratando de temas sérios, Lobato sempre reservou espaço para a interlocução com seu público principal, as crianças, reconhecendo nelas a capacidade de modificar o mundo (Sandroni, 1987).

Percebemos que, a partir de Monteiro Lobato, a literatura infantil no Brasil evolui para uma dimensão de sistema literário, com escritores, obras e público, proporcionando um leque farto e variado de escolhas. Esse desenvolvimento transforma a literatura infantil, antes vista como um instrumento de dominação do adulto e de uma classe, em uma fonte de reflexão, questionamento e crítica.

A transformação da literatura infantil no Brasil, especialmente após Monteiro Lobato, quando ela atinge uma maturidade como sistema literário, é crucial para a formação de leitores, pois oferece uma diversidade de estilos, temas e perspectivas, permitindo que as crianças explorem diferentes formas de expressão literária (Bagno, 2006).

A capacidade de desmistificar a moral tradicional e instaurar a verdade individual sugere que a literatura infantil não é apenas uma ferramenta de imposição de valores, mas sim um espaço que encoraja a liberdade de pensamento. Essa liberdade é vital para a formação de autores, pois inspira a expressão pessoal e a criação de novas ideias (Santos, 2003).

A ideia de que as crianças podem ser agentes de transformação, como apontado anteriormente, é fundamental. Isso não só empodera os leitores, mas também sugere que a literatura pode ser uma ferramenta para moldar ativamente o

mundo ao seu redor. Isso contribui para a formação de autores que não apenas consomem, mas também contribuem para o discurso literário.

Ao trabalhar com o gênero fábula numa perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, pretendemos, não apenas utilizar a literatura infantil para educar moralmente, mas para estimular a imaginação, promover a crítica e oferecer às crianças a liberdade de pensar e criar. Esses são elementos cruciais na formação de leitores que, por sua vez, se tornam autores engajados e expressivos. Só assim é possível explorar os elementos culturais, históricos e sociais que se fazem presentes nessas narrativas.

4.2 FORMANDO LEITORES E AUTORES POR MEIO DA ATIVIDADE DE ESTUDO: O PROCESSO DE LEITURA E CRIAÇÃO DE FÁBULAS

No decorrer do texto, abordamos diversos aspectos para chegar até aqui, considerando a criança como um sujeito histórico e social que se apropria dos conhecimentos gerados ao longo do tempo. Utilizando a linguagem para interagir com o meio, ela desenvolve suas funções psíquicas superiores. Acreditamos que o trabalho com a leitura e a escrita, especialmente durante o período de alfabetização, é essencial para a formação e humanização das crianças.

O atual contexto educacional demanda uma abordagem pedagógica que vá além da simples transmissão de conteúdo. É necessário promover o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, preparando-as para se tornarem cidadãos ativos e reflexivos em uma sociedade em constante transformação.

Vale ressaltar que a metodologia de aprendizagem que se baseia na transmissão direta do conhecimento, da cabeça do professor à cabeça da criança, sem que a última interaja com a matéria no processo de assimilação é a forma mais ineficaz de ensinar. Essa metodologia apenas carrega a memória do aluno, deixando assim apenas uma informação. O conhecimento não deve ser apenas transmitido ao aluno; deve ser assimilado de modo interativo (Elkonin, 2021, p. 162).

A perspectiva do Ensino Desenvolvimental está alinhada à visão de Vigotski (2005), que postula que o ensino deve estar intrinsecamente ligado ao

desenvolvimento das capacidades cognitivas e sociais dos alunos. Isso implica criar um ambiente educacional que estimule o progresso e a construção de conhecimento de forma contextualizada e significativa. O processo de alfabetização, portanto, não deve depender apenas de técnicas mecânicas de ensino, mas buscar promover a interação da criança com seu ambiente social, desenvolvendo habilidades linguísticas e compreensão do significado e uso da escrita em contextos reais (Franco, 2012).

A Teoria da Atividade de Estudo surge como uma abordagem promissora, incentivando os professores a repensarem suas práticas durante o processo de ensino-aprendizagem. Na pesquisa, a análise dos dados será realizada sob uma visão dialética da práxis educativa, considerando a importância do ciclo ação-reflexão-ação para contribuir para a formação da atitude leitora e escritora nas crianças. A expectativa é que o trabalho com a Atividade de Estudo possa formar crianças conscientes e capazes de ler e criar enunciados com autonomia.

Conforme Elkonin (2021), o período da infância é caracterizado pela Atividade de Estudo. No entanto, mesmo com as premissas necessárias, desenvolver essa atividade na criança que está transitando dos jogos de papéis sociais² para o estudo como atividade principal não é uma tarefa fácil.

O estudante que acabou de ingressar na escola, embora comece a ser educado por um professor, ainda não sabe estudar. A Atividade de Estudo se forma durante o processo de educação promovido pelo professor. A formação da Atividade de Estudo se torna o objetivo principal da educação, considerado não menos importante do que a assimilação das habilidades e conhecimentos (Elkonin, 2021, p. 149).

Consideramos a Atividade de Estudo, desenvolvida por Davidov na década de 1970, como uma abordagem que visa proporcionar um ensino capaz de formar crianças para enfrentar os desafios do mundo. Essa metodologia busca capacitar os alunos a resolverem os problemas que surgem em seu caminho, contribuindo para a construção de sujeitos autônomos e promovendo a humanização durante o processo de ensino-aprendizagem.

No processo da prática sistemática da Atividade de Estudo pelos alunos, juntamente com a assimilação do conhecimento,

² De acordo com Elkonin (2021), a brincadeira e os jogos de papéis sociais são atividades principais que marcam o período da pré-escola, ou seja, período que antecede a Atividade de Estudo, atividade principal das crianças escolares. A compreensão das transições das atividades principais é essencial para analisar o desenvolvimento humano e a constituição do psiquismo.

desenvolvem-se a consciência e o pensamento teórico. Na idade escolar inicial, a Atividade de Estudo é a principal, entre outras atividades realizadas pela criança. Durante a formação da Atividade de Estudo, nos anos iniciais do nível fundamental, os alunos desenvolvem uma importante neoformação psicológica: as bases da consciência e do pensamento teórico, bem como as ações mentais a elas associadas (reflexão, análise e planejamento) (Davidov, 2021, p. 215).

Ao optarmos por empregar a Atividade de Estudo no trabalho educativo, compreendemos que essa teoria proporciona as condições necessárias para que a criança atribua significado e sentido às tarefas propostas, promovendo seu desenvolvimento integral. Segundo Miller (2019), a Atividade de Estudo desempenha um papel fundamental na formação da criança, independentemente do nível de ensino em que ela se encontre.

A Atividade de Estudo é considerada um "caminho privilegiado" para envolver a criança ativamente em sua própria aprendizagem, contribuindo para seu desenvolvimento (Miller, 2019, p. 81). Essa abordagem transcende a simples aquisição de conhecimentos, buscando transformar a criança de maneira significativa. Ao se engajar nessa atividade, o sujeito é desafiado a refletir, analisar e aplicar o que aprendeu, impulsionando o desenvolvimento de suas capacidades cognitivas.

A Teoria da Atividade de Estudo, elaborada por Davidov (1988) com base na Teoria da Atividade desenvolvida por Leontiev (2004), visa atender às necessidades e motivações humanas relacionadas à apropriação do conhecimento científico.

A atividade de estudo é a atividade que comanda as mais importantes transformações no psiquismo da criança na idade escolar inicial, sendo, portanto, a atividade principal que orienta e dirige o seu desenvolvimento nessa etapa de sua vida. Como qualquer outra atividade humana, a atividade de estudo está dirigida a satisfazer alguma necessidade especial do sujeito (Miller, 2017, p. 26).

Conforme Miller (2019), o desenvolvimento e a constituição do sujeito derivam do papel que ele desempenha nas relações sociais, sendo sempre orientado por uma atividade específica. Assim, é por meio da Atividade de Estudo que podemos promover o desenvolvimento psíquico da criança. Nesse contexto, a criança deve sentir a necessidade de estudar e assimilar conceitos científicos, buscando os objetos necessários para satisfazer essa necessidade. Além da necessidade, é crucial haver um motivo que impulsiona o alcance dos objetivos da atividade (Miller, 2019).

O propósito da Atividade de Estudo é cultivar o pensamento crítico, a capacidade de resolver problemas e a autonomia intelectual dos sujeitos, promovendo uma transformação qualitativa (Miller, 2019). Dessa forma, a Atividade de Estudo emerge como um caminho privilegiado para envolver a criança no processo de ensino-aprendizagem. Essa abordagem pedagógica destaca a importância de criar situações de aprendizagem significativas, desafiadoras e envolventes para as crianças.

4.2.1 Formação e Estrutura da Atividade de Estudo

Entendemos que a formação da Atividade de Estudo em crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental não ocorre de maneira isolada de sua vida pessoal, uma vez que, antes de ingressar na escola, a criança já teve contato com diversos conhecimentos e atividades. Ao entrar na escola, ela entra em contato com o conhecimento sistematizado, o qual deve assimilar. Para isso, a criança deve atribuir um sentido pessoal à atividade e ter a motivação necessária para que a Atividade de Estudo se torne sua atividade principal (Elkonin, 2021).

Segundo Elkonin (2021, p. 160), "a Atividade de Estudo tem como objetivo aprender modos generalizados de ação no mundo dos conceitos científicos. Conseqüentemente, essa atividade deve ter uma motivação adequada". Portanto, compreendemos que os motivos para a realização da Atividade de Estudo são essenciais para que as crianças possam se engajar na atividade e atribuir sentido ao seu estudo. Nessa perspectiva, apenas apresentar fábulas para as crianças do 3º ano e incentivá-las a ler não criaria a necessidade e os motivos adequados para que a Atividade de Estudo pudesse ocorrer.

O rumo da Atividade de Estudo só pode ser considerado como correto, quando nele acontece a formação dos motivos da atividade correspondentes ao conteúdo da educação. Um dos principais objetivos do nível fundamental é formar e desenvolver a Atividade de Estudo de tal maneira que a criança possa atribuir um sentido à essa atividade, um sentido importante para ela (Elkonin, 2021, p. 159).

Para que a Atividade de Estudo se desenvolva de maneira adequada, é crucial que as crianças sintam uma necessidade de estudar, pois isso as motivará a buscar modos generalizados de ação que as levem à atividade de buscar objetos para

satisfazer essa necessidade. Dessa forma, "o primeiro elemento da estrutura da Atividade de Estudo são os motivos cognitivos de estudo" (Elkonin, 2021, p. 161).

O trabalho com a Atividade de Estudo em conjunto com o gênero fábula pode estimular a participação ativa das crianças na construção do conhecimento, promovendo a transformação criativa da realidade por meio das experiências com as fábulas. Isso contribui para a formação de leitores e autores conscientes, capazes de transformar sua própria realidade.

Em outras palavras, a atividade de estudo se arquiteta sob a égide de levar ao indivíduo condições para poder agir sobre a natureza, transformando-a e transformando-se a si mesmo. Assim, atividade consiste em compreender a importância do que deve ser realizado, imbuir-se, envolver-se e mudar a partir da execução (Souza; Arena, 2021, p. 292).

Na perspectiva da metodologia para o trabalho com a Atividade de Estudo e o gênero fábula, é possível estruturar o processo de forma a incentivar a transformação criativa dos alunos em relação ao conteúdo das fábulas. Isso facilita a formação de leitores e autores críticos e reflexivos. Para estabelecer a criação de um motivo para a realização da Atividade de Estudo, é preciso criar necessidades nas crianças para agir (Elkonin, 2021).

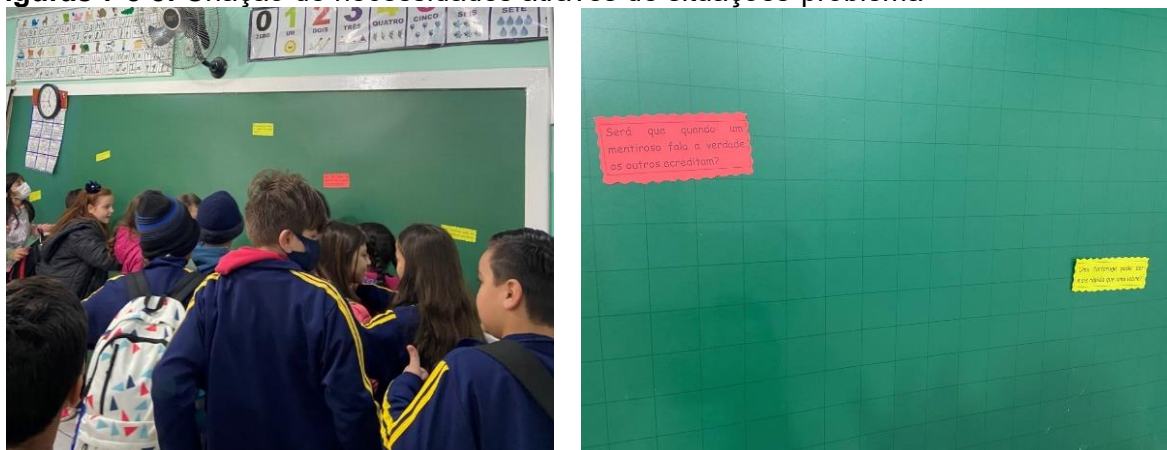
A atividade de estudo pensada intencionalmente para o ensino dos gêneros discursivos considera os conceitos que devem ser trabalhados pelos alunos, a seleção de conteúdos relativos à estruturação dos diversos gêneros discursivos, incluindo a seleção dos recursos da língua que serão necessários a essa estruturação (Miller, 2017, p. 32).

Ao compreender que a leitura e a escrita não são processos isolados, mas estão intrinsecamente relacionados e devem ser desenvolvidos de forma contextualizada, considerando a realidade social e cultural de cada criança, garantindo a sua formação integral para que ela possa se humanizar e assim agir na sociedade conscientemente, é essencial considerar o papel dos gêneros discursivos que são desenvolvidos nas instituições escolares.

Para iniciar o trabalho com o gênero fábula, a professora/pesquisadora espalhou pela sala de aula diversas fichas com situações-problema, tais como: "Será que uma tartaruga pode ser mais rápida do que uma lebre?"; "Será que quando um mentiroso fala a verdade os outros acreditam?"; "Será

que um ratinho pode salvar um leão?"; "Você já viu uma galinha botar ovos de ouro?". Ao entrar na sala de aula, as crianças ficaram curiosas em saber o que estava escrito nas fichas. Elas percorreram toda a sala lendo e conversando sobre o que estava escrito ali, tentando achar as respostas.

Figuras 7 e 8: Criação de necessidades através de situações-problema



Fonte: Banco de dados da professora/pesquisadora. (2022).

P/P: Olha só, o que são essas perguntas que estão espalhadas aqui na sala?

Lionel: Parece charadas.

Narizinho: São perguntas de histórias.

P/P: Perguntas de histórias?

Todos: Sim!

P/P: Vocês já ouviram alguma dessas histórias?

Todos: Sim!

(Banco de dados da professora/pesquisadora, 2022).

Ao realizar essa atividade, foi possível identificar o conhecimento prévio das crianças sobre o assunto, além de criar a necessidade para que elas lessem as histórias. As crianças começaram a questionar sobre as perguntas e, por meio do diálogo com a professora e com as outras crianças, foram discutindo sobre as histórias que conheciam e outras para as quais não sabiam as respostas. Todos ficaram empolgados e estabeleceram relações entre as perguntas e as histórias que elas já tinham lido ou escutado em algum lugar. De acordo com Freitas (2016, p. 408), “a necessidade de aprender um conceito está relacionada com a transformação desse conceito pelo aluno, resultando em um novo saber, uma nova compreensão, uma nova capacidade de ação com o objeto”.

Desse modo, a realização de perguntas desafiadoras levou as crianças a buscarem respostas, criando necessidades para que pudessem entrar em

atividade e desenvolver as ações da tarefa de estudo.

P/P: Então vamos ver, será que uma tartaruga pode ser mais rápida que uma lebre?

Todos: Sim!

P/P: Será que quando um mentiroso fala a verdade, os outros acreditam?

Todos: Não!

P/P: Será que um burro é capaz de enganar os outros animais?

Algumas crianças: Eu acho que não!

P/P: E um ratinho pode salvar um leão?

Cebolinha: Não Sei. Eu acho que não.

P/P: E nós podemos contar com alguma coisa antes de conseguir ela?

Emília: Eu já li uma história que a menina estava andando com um leite na cabeça, e aí ela tropeçou e o leite caiu.

Emília: Ela queria comprar ovos e uma galinha, aí ficaria 12 galinhas e 12 gados. Ela fez um monte de conta e ela queria uma vaca e um bezerro, que ela compraria só vendendo o leite dela. E aí, ela ia com o leite na cabeça dela, aí ela deixou o leite cair e ficou sem nada.

(Banco de dados da professora/pesquisadora, 2022).

Ao observar a fala das crianças, notamos que algumas histórias elas já conheciam, outras achavam que já tinham visto em algum lugar, e algumas nunca tinham ouvido falar. Quando terminamos de conversar sobre as perguntas, as crianças pediram se poderiam ler essas histórias, queriam lembrar e saber o que acontecia com aqueles personagens. É fundamental, para que as crianças entrem em atividade, permitir o diálogo, a interação e a busca por respostas que possam instigá-las e motivá-las a ler e criar enunciados com autonomia.

Bakhtin (2016) não tratou especificamente sobre o gênero fábula em suas obras; no entanto, ao propor que a linguagem é inerentemente social e que os discursos são moldados pelas interações sociais, o autor enfatiza a importância do trabalho com os gêneros do discurso como forma de expressão cultural, já que foram construídos socialmente, tendo estilos, estruturas e propósitos comunicativos que devem ser trabalhados no ambiente escolar.

P/P: Então essas perguntas, como nós vamos descobrir a resposta para elas? Se é sim ou não realmente?

Lucas: É tudo de história.

P/P: E onde elas estão?

Todos: Em livros, em histórias.

Narizinho: Eu acho que tudo isso faz parte de uma fábula.

P/P: Uma fábula? E o que é uma fábula?

Lolo: Tipo a raposa e a uva, a menina do leite... A lebre e a tartaruga, o ratinho e o leão...

P/P: O que vocês acham que são fábulas?

Cebolinha: Uma coisa inventada?

Emília: Eu acho que são... Que é um tipo de conhecimento pra gente... Sabe, pra gente... Saber o que é certo e o que não é, a moral da história.

C3: Olha, uma lição que alguém aprende, né?

P/P: Então será que todas essas perguntas, no final das contas a gente aprende alguma coisa?

Algumas crianças: Sim!

(Banco de dados da professora/pesquisadora, 2022).

Ao observarmos a fala das crianças, foi possível identificar que algumas já conheciam algumas fábulas, embora não tivessem uma total compreensão do gênero e da sua estrutura. Os desafios propostos logo no início do trabalho com o gênero fábula tinham como objetivo auxiliar na criação da necessidade de leitura das fábulas e motivar as crianças a ler as fábulas para descobrir o que poderiam aprender com a história.

A transformação qualitativa mencionada por Miller (2019) refere-se à capacidade da criança em se tornar autônoma e criativa em relação ao seu meio. Isso significa que a criança se torna sujeito da sua atividade, não apenas acumulando informações, mas também desenvolvendo capacidades de pensar criticamente, resolver problemas e desenvolver as suas funções psíquicas.

Na atividade de estudo, o homem, pela primeira vez, descobre-se como sujeito e, aparece a tarefa de transformar a si mesmo. Esse processo de desenvolvimento e de formação do homem adquire um caráter consciente e objetivo. Nesse sentido, a Atividade de Estudo é um momento crucial na formação do homem como personalidade (Repkin, 2021, p. 375).

Uma Atividade de Estudo é estruturada a partir de uma tarefa de estudo, na qual são realizadas ações de estudo que visam formar na criança a capacidade de agir cientificamente, ou seja, de dominar os procedimentos gerais da construção de um objeto e adquirir o conhecimento teórico. Quando a criança se apropria dos conceitos, ela se torna capaz de agir com autonomia e adquirir novos conceitos (Davidov, 2021).

Dessa forma, o objetivo da Atividade de Estudo é capacitar a criança para aplicar os conceitos científicos de maneira eficaz e autônoma em diferentes contextos, contribuindo para o seu crescimento pessoal e social. Assim, o trabalho com essa abordagem pedagógica vai além da mera instrução; busca transformar o indivíduo em um sujeito ativo, capaz de se desenvolver e atuar de forma consciente

na sociedade (Miller, 2019).

Pela realização do conjunto de tais ações, o aluno põe em andamento a atividade de estudo, inicialmente dirigida pelo professor, para que se forme no aprendiz o procedimento da atividade e, depois, feita por ele com autonomia, de modo a que se forme nele a capacidade de agir independentemente com os conteúdos científicos, chegando, com isso, à formação do pensamento produtivo, criativo (Miller, 2019, p. 82).

Para Asbahr (2016), a Atividade de Estudo refere-se à atividade de aprendizagem que ocorre na escola, onde deve ser transmitida a cultura humana elaborada, e a criança é vista como um sujeito integral, não como a soma de capacidades isoladas e fragmentadas. “A organização do ensino, tendo como referência a tarefa de estudo, busca superar o intelectualismo e verbalismo tão presentes no ensino de conceitos” (Asbahr, 2016, p. 100).

Diante do exposto, compreendemos que a criança não deve apenas reproduzir conceitos; ela deve se apropriar dos processos que levaram à necessidade e à elaboração de determinado conceito, só assim estará em uma Atividade de Estudo. Assim, a tarefa de estudo torna-se uma unidade da Atividade de Estudo, a ser desenvolvida a partir de ações de estudo. Segundo Davidov (2021, p. 218), “a tarefa de estudo estimula o pensamento dos alunos para explicar o que ainda é desconhecido, para assimilar novos conceitos e modos de ação”.

Davidov (2021) enfatiza que, no início da realização da Atividade de Estudo, as crianças ainda não conseguem formular as tarefas de estudo e realizar as ações para resolvê-las com autonomia; é preciso que o professor auxilie, e assim, gradualmente, elas adquirem as habilidades necessárias para formar a Atividade de Estudo com autonomia e a capacidade de aprender.

De acordo com Marino Filho (2021, p. 683), “na realização da tarefa de estudo, o domínio dos procedimentos é condição fundamental para o domínio do conteúdo dos conhecimentos teóricos como processo de pensamento”. Dessa forma, nosso objetivo ao propor a realização de uma tarefa de estudo para as crianças do 3º ano foi que elas pudessem ler e criar fábulas com autonomia, dominando as propriedades do gênero para que pudessem agir sobre ele e criar os seus próprios enunciados.

A tarefa de estudo é resolvida a partir das ações de estudo realizadas pelas crianças, inicialmente com o auxílio e a mediação do professor, para que se

possa realizar a ascensão do abstrato para o concreto como uma forma de assimilar os conhecimentos teóricos. Segundo Davidov (2021, p. 219), essas ações de estudo são:

1. Transformação das condições da tarefa para detectar a relação universal do objeto em estudo;
2. Modelagem da relação diferenciada na forma objetiva, gráfica e por intermédio de signos;
3. Transformação do modelo da relação para estudar suas propriedades em uma “forma pura”;
4. A construção de um sistema de tarefas particulares que é resolvido por um modo generalizado;
5. Controle sobre a implementação das ações anteriores;
6. Avaliação da assimilação do modo generalizado como resultado da solução de determinada tarefa de estudo.

Portanto, para que a aprendizagem seja significativa, ela deve ocorrer por meio de uma atividade que se torne fundamental para a criança, despertando capacidades como analisar, planejar, refletir, inferir, entre outras (Miller, 2019).

Sendo assim, a escola que pretende desenvolver um ensino significativo, visando a formação de leitores e autores capazes de agir e interagir nas diversas relações sociais, deve privilegiar o ensino-aprendizagem a partir dos gêneros discursivos desenvolvidos por meio de uma Atividade de Estudo. Conforme Miller (2017, p. 26), “é essencial que os alunos sejam inseridos em situações nas quais a necessidade de comunicação com o outro esteja presente e que sejam postos em discussão os meios para supri-la”.

Nesse sentido, a apropriação da leitura e escrita é fundamental para o processo de desenvolvimento da criança, especialmente durante a alfabetização. Destacamos que as práticas de leitura e escrita, quando desenvolvidas por meio de uma Atividade de Estudo para a apropriação e objetivação de gêneros discursivos, fazem com que a criança se torne capaz de agir conscientemente, formular pensamentos, interagir, adquirir conceitos, conhecimentos teóricos e se humanizar.

Segundo Fujita e Franco (2018, p. 736), “são as necessidades e as motivações que orientam e estimulam os alunos na apropriação de determinado conhecimento. A aprendizagem ocorre quando o aluno realiza alguma atividade que envolva o conhecimento teórico, a experimentação, exploração e transformação”. E para atender essa finalidade, trazemos a Atividade de Estudo como proposta fundamental para se desenvolver com as crianças dos Anos Iniciais do Ensino

Fundamental, visando a apropriação do gênero fábula.

Desse modo, apresentaremos como foram desenvolvidas as ações da tarefa de estudo, para que pudéssemos desenvolver nas crianças as capacidades do pensamento teórico por meio da assimilação do gênero fábula e, assim, transformá-las em leitores e autores capazes de criar sentidos diante do texto e formular seus próprios enunciados.

4.2.2 Primeira Ação: Análise da Relação Universal do Objeto em Estudo

Concordamos com Miller (2017) ao enfatizar que, para resolver uma tarefa particular de estudo, como a leitura e criação de fábulas, devemos considerar ações específicas que estruturam a atividade de estudo. A primeira ação consiste na “análise objetual-sensorial dos dados da tarefa de estudo” (Davidov, 2021), baseada na leitura e análise de textos que pertencem ao mesmo gênero. “Os alunos são orientados a descobrir a ideia geral que define a modalidade em questão: notícia, fábula, carta, etc” (Miller, 2017, p. 29).

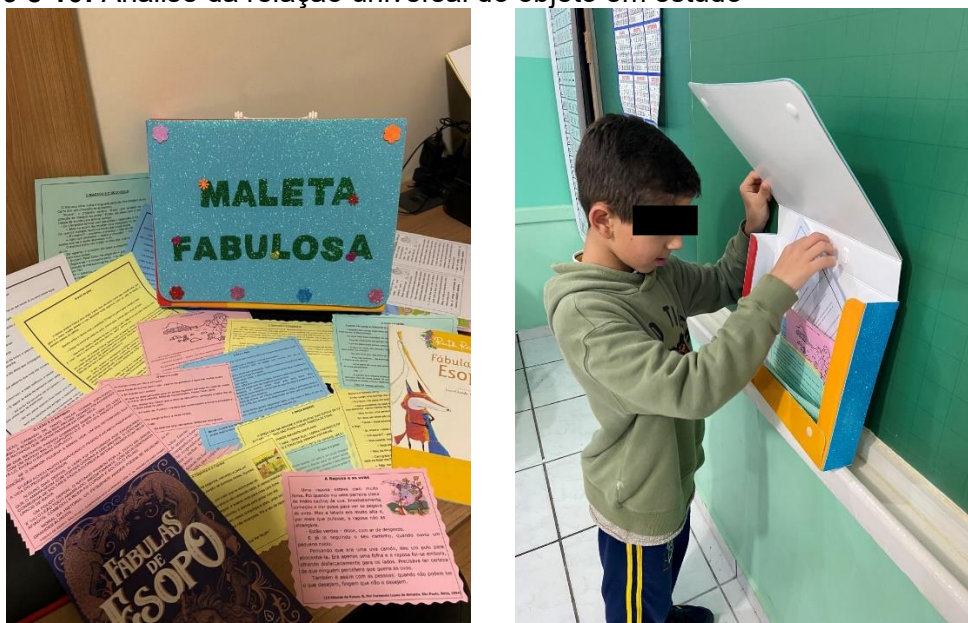
Em diferentes culturas, como já mencionado, as fábulas evoluíram e se adaptaram para refletir os valores e crenças de cada sociedade específica. Elas foram contadas e recontadas ao longo dos séculos, adaptando-se aos contextos culturais e sociais em que foram transmitidas. As fábulas continuam sendo apreciadas até hoje por sua capacidade de entreter e ensinar, sendo consideradas parte do patrimônio cultural de várias nações. Representam uma forma rica de expressão literária e uma poderosa ferramenta pedagógica que atravessa gerações, transmitindo valores e ensinamentos atemporais para pessoas de todas as idades (Coelho, 2003).

Após criar a necessidade nas crianças para lerem as fábulas criadas a partir de situações-problemas, elas tinham um motivo para ler as histórias e encontrar as respostas para as perguntas. Assim, a professora/pesquisadora propôs um desafio para que as crianças pudessem resolver ao final das ações de estudo: criar uma fábula para transmitir um ensinamento que você tenha aprendido em algum momento da vida.

O movimento de ascensão do abstrato para o concreto teve como ponto de partida a leitura e a análise de fábulas, para que ao final das ações de estudo

as crianças fossem capazes de criar as suas próprias fábulas. No primeiro encontro lançamos o desafio para as crianças e avisamos que elas teriam que ler diferentes fábulas, para isso, criamos a “maleta fabulosa” (figuras 9 e 10), dentro dela foram colocadas diversas fábulas e livros de fábulas para que as crianças pudessem realizar o ato de ler e assim iniciar a análise do conteúdo do gênero.

Figuras 9 e 10: Análise da relação universal do objeto em estudo



Fonte: Banco de dados da professora/pesquisadora. (2022).

Esse primeiro encontro com as fábulas teve como objetivo apresentar diferentes fábulas para as crianças e permitir a familiaridade com o gênero. Além disso, proporcionamos às crianças a liberdade de escolher as fábulas para a leitura, permitindo que compartilhassem com o restante da turma a sua experiência após a leitura silenciosa dos textos.

A Atividade de Estudo é entendida como uma forma de transformação criativa da realidade pelas pessoas envolvidas no processo de aprendizagem. Conforme destacado por Souza e Arena (2021), a Atividade de Estudo implica na transformação do conhecimento. Nesse processo, o conhecimento teórico é construído a partir da interação ativa do indivíduo com o conteúdo estudado, levando ao desenvolvimento pessoal.

A atividade de estudo, portanto, é um processo de ensino em que o conhecimento teórico se faz a partir da transformação do objeto de estudo. O desenvolvimento do indivíduo advém da sua relação com o

conteúdo desse objeto. Neste sentido, atividade de estudo significa transformação criativa, pelas pessoas, da realidade atual (Souza; Arena, 2021, p. 294).

Durante a Atividade de Estudo, o aluno deve ser ativo, e os momentos de leitura durante a atividade potencializaram o contato das crianças com as fábulas. A professora/pesquisadora explicou a importância da leitura silenciosa para a compreensão do enunciado, incentivando as crianças a se desprenderem de práticas sonoras que visam apenas a decodificação dos sons das letras, impedindo a compreensão do texto.

Ressalta-se o papel crucial do professor durante todas as etapas desse processo. A ação docente requer estudos, metodologias, seleção de materiais e a criação de elos mediadores que possibilitem a aprendizagem e a apropriação da leitura e escrita de modo significativo, em situações reais de uso da linguagem. Compreendemos a importância de proporcionar momentos de leitura e escrita que levam a criança a analisar e refletir sobre o texto, em um movimento dialógico que possibilite a mediação entre o conhecimento teórico e o sujeito.

Segundo Oliveira e Giroto (2020), o papel do professor é essencial, cabendo a ele organizar a Atividade de Estudo como um sujeito mais experiente do processo. Ele deve colaborar para que a criança possa adquirir a autonomia necessária para desempenhar as ações sem a sua ajuda.

Dessa forma, durante todo o processo, buscamos criar um ambiente propício para que as crianças se envolvessem na atividade, permitindo o diálogo e construindo um espaço favorável à troca de informações e interação entre os participantes. Isso visou instigar a compreensão do texto lido, uma vez que, segundo Kohle (2021, p. 132), “os atos de ler devem ser instrumentos do pensar por meio de trocas verbais, porque apenas assim o leitor tem condições de refletir antes, durante e após a leitura do texto”.

P/P: Que texto vocês leram?

C2: Fábulas!

Emília: Fábulas!

P/P: E o que é uma fábula?

Cebolinha: Uma história criada?

Bibi: Histórias que ensinam alguma coisa?

Emília: Eu tenho uma coleção de fábulas.

P/P: Que legal! E você gosta?

Emília: Eu gosto muito.

P/P: E qual é o assunto dessas fábulas?

Narizinho: Sobre lições de animais.

P/P: O que vocês reconheceram nesses textos que vocês leram? O que aparece quase em todos os textos? O que eles têm em comum?

Emília: Ahn, dois personagens! Uma moral da história!

Lolo: Um conselho.

P/P: O que mais que esses textos têm em comum?

Lolo: É um texto curto.

C4: É um texto mais histórico. Que conta uma história.

Lionel: Todas são fábulas.

(Banco de dados da professora/pesquisadora, 2022).

Esse primeiro contato com as fábulas permitiu compreender que algumas crianças já conheciam algumas das narrativas, enquanto outras não haviam lido esse gênero textual ou não se lembravam. Isso sugere que as atividades realizadas anteriormente talvez não tenham feito sentido para algumas delas, pois não conseguiram assimilar esses conhecimentos. Quando foram questionadas sobre o gênero ou o que haviam compreendido da leitura, várias crianças apresentaram dificuldades para responder.

Durante a leitura das fábulas, percebemos que as crianças ficaram muito interessadas e acharam a experiência com a “maleta fabulosa” divertida. Para ampliar essa experiência, convidamos as crianças a irem até a biblioteca da escola e selecionarem livros de fábulas para a leitura. Elas se mostraram engajadas, e o momento de interação com a professora e as outras crianças proporcionou uma rica experiência que permitiu compreender a importância do ato de ler.

As crianças expressaram o desejo de escolher mais de um livro e levá-los para casa, manifestando a intenção de ler junto com os pais. Esse momento destacou a importância das práticas de leitura na formação leitora. Ao dar autonomia para as crianças escolherem os livros de sua preferência, criou-se um momento significativo de contato direto com a literatura. As crianças não estavam lendo apenas para decodificar o código escrito ou para responder a perguntas simplistas facilmente encontradas no texto. Esse processo criou a necessidade de ler, transformando a prática escolar de leitura que, corriqueiramente ocorre de forma mecânica, em uma experiência genuína e motivadora do ato de ler fábulas.

Esse processo de trocas, patrocinado pela palavra e pela sua onipresença social, não só contribui para humanizar, tornar o indivíduo participante ativo da dinâmica social, como também para apreender cientificamente o objeto sobre o qual a interlocução estabelece. Neste sentido, a palavra (linguagem), tal como apresentada, opera substancialmente para a realização da atividade de estudo (Souza;

Arena, 2021, p. 290).

A socialização da leitura das fábulas, realizada no dia 12/09, proporcionou um momento valioso para que as crianças compartilhassem suas experiências de leitura em casa. Os relatos indicaram que muitas crianças apreciaram a oportunidade de ler junto com a família. Alguns pais, ao se envolverem na leitura das fábulas, expressaram surpresa ao perceberem que já conheciam essas histórias, embora não soubessem que eram fábulas.

Esse feedback evidencia a importância não apenas da leitura em si, mas também do diálogo e da interação entre as crianças e seus familiares durante o processo de leitura. Além de fortalecer os laços familiares, essa prática também contribui para a compreensão do gênero literário das fábulas e para a valorização da leitura como uma atividade prazerosa e enriquecedora. Essa iniciativa demonstra como a Atividade de Estudo pode se estender para além do ambiente escolar, envolvendo a comunidade e ampliando as oportunidades de aprendizagem.

Lolo: Minha mãe pesquisou na internet mais fábulas pra gente ler junto.

Cebolinha: Eu li com o meu pai uma história diferente da cigarra e da formiga, que eu não conhecia.

(Banco de dados da professora/pesquisadora, 2022).

O Outro aspecto interessante que despertou o interesse das crianças foi a questão da autoria. Elas demonstraram curiosidade em saber quem escreveu as fábulas que estavam sendo estudadas. Diante disso, desenvolvemos uma apresentação de slides para introduzir os principais fabulistas, abrangendo desde a antiguidade, com nomes como Esopo, até fabulistas brasileiros contemporâneos como Ruth Rocha e Monteiro Lobato. Durante a apresentação, compartilhamos fotos dos autores, lemos suas biografias, e até mesmo localizamos no mapa a região em que viveram. Ao conhecer a vida e a trajetória desses escritores, as crianças demonstraram encantamento e interesse em dialogar sobre eles.

Emília: Eu não acredito que o Esopo era um escravo!

Narizinho: Nossa, tia! Queria ter toda essa criatividade desses autores!

Lionel: Tem que ser muito inteligente pra escrever esses textos, acho que eu não consigo não.

(Banco de dados da professora/pesquisadora, 2022).

Após o momento de socialização, introduzimos para as crianças o livro “Fábulas” de Monteiro Lobato (2019). No início do ano, a professora/pesquisadora já havia conduzido um projeto de leitura sobre Monteiro Lobato e o Sítio do Pica-pau Amarelo, então as crianças já estavam familiarizadas com os personagens e o autor. Explicamos que, diariamente, no início da aula, iríamos ler duas fábulas do livro, que possui um total de 74 fábulas. Optamos por colocar os títulos das fábulas em uma caixinha e sortear aquelas que seriam lidas naquele dia. Uma fábula seria lida pela professora/pesquisadora e a outra por uma criança, seguindo a ordem alfabética para a escolha da criança leitora.

Essa atividade gerou grande interesse e expectativa nas crianças. Todos os dias, logo na entrada, elas já estavam ansiosas para realizar o sorteio e ler a fábula, conhecendo antecipadamente quem seria a criança responsável pela leitura. Ao final de cada leitura, reservamos um momento para a discussão sobre a fábula.

Figura 11: Momento de interação após a leitura das fábulas



Fonte: Banco de dados da professora/pesquisadora. (2022).

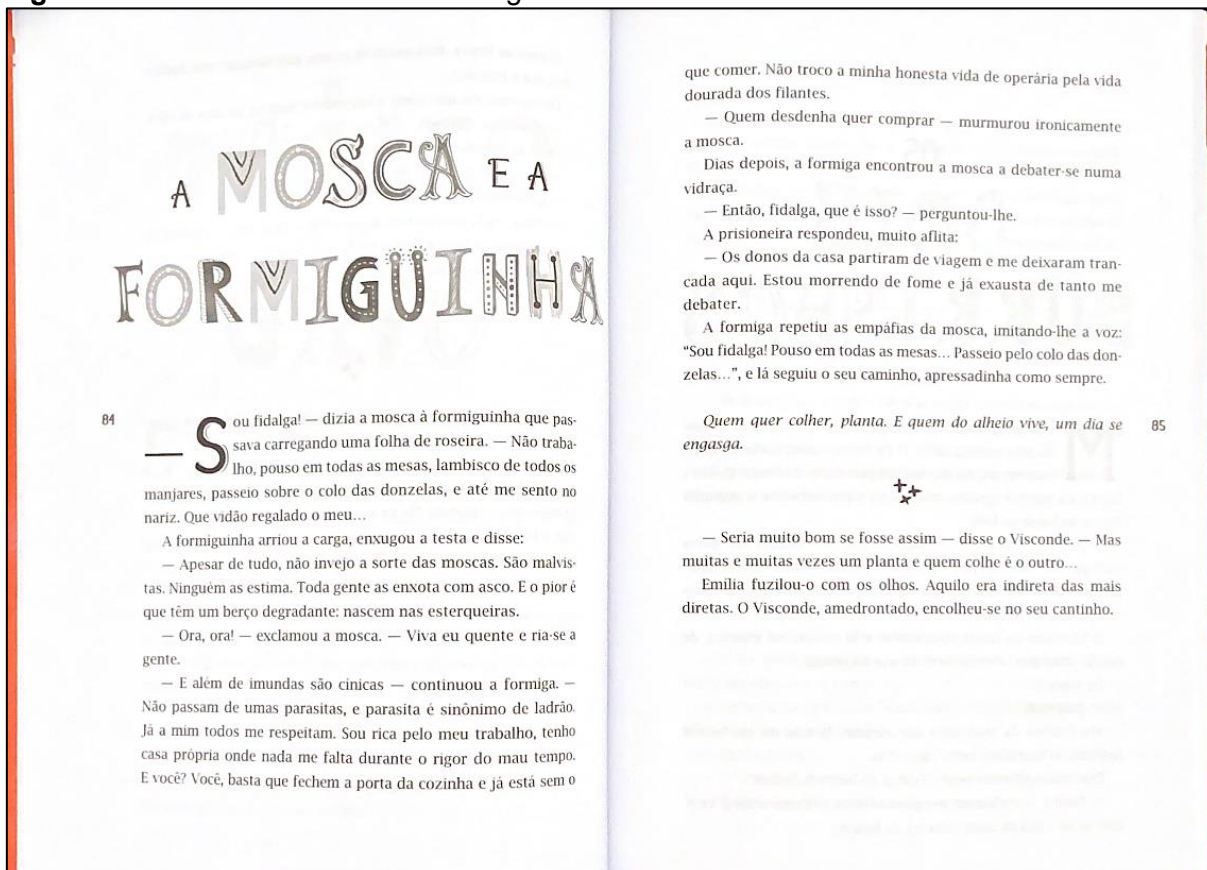
A literatura de Monteiro Lobato, especialmente a obra "Fábulas", introduz a ideia de questionamento e crítica, desafiando as normas morais

tradicionais. Essa abordagem contribui para a formação de leitores críticos, capazes de analisar e interpretar textos de maneira mais profunda (Sandroni, 1987).

O uso de humor e ironia, como mencionado, é uma estratégia eficaz para se conectar ao universo das crianças, tornando a literatura mais acessível e atraente. Isso facilita a identificação das crianças com os personagens e as histórias, sendo fundamental para despertar o interesse pela leitura desde cedo (Sandroni, 1987).

"Fábulas" motiva reflexões críticas, utilizando o humor e a ironia para questionar a moralidade presente nas narrativas. Lobato busca se aproximar do universo de seus pequenos leitores, permitindo que eles questionem as regras morais e sociais cristalizadas no tempo. A riqueza dessa abordagem reside na capacidade de desmistificar a moral tradicional, instaurando a verdade individual. Esse processo oferece às crianças a liberdade de pensar por si mesmas, reconhecendo que não há limites entre realidade e fantasia, e que elas podem ser agentes de transformação (Sandroni, 1987).

Figura 12: Fábula “A Mosca e a Formiguinha” de Monteiro Lobato



Fonte: Banco de dados da professora/pesquisadora. (2022).

A entrega dos livros de fábulas no encontro do dia 16/09 proporcionou às crianças a oportunidade de terem acesso a um material específico para o trabalho com o gênero. Cada criança recebeu seu próprio livro, e a escolha da fábula "O rato e a ostra" para a leitura silenciosa sugere uma continuidade no foco do trabalho com esse tipo de narrativa.

Ao realizar a leitura silenciosa da fábula, as crianças têm a chance de se envolverem individualmente com o texto, criando sentidos e, ao mesmo tempo, refletindo sobre a moral da história. Esse momento de leitura silenciosa pode contribuir para o desenvolvimento da autonomia dos alunos na interação com os textos literários (Franco, 2012).

Esse esforço em proporcionar materiais específicos para a prática de leitura e a escolha de uma fábula para a atividade indicam uma continuidade nas ações de estudo voltadas para a apropriação do gênero fábula. A abordagem pedagógica, centrada na Atividade de Estudo, demonstra um compromisso em promover a leitura de maneira significativa, buscando a compreensão do conteúdo e a reflexão sobre os ensinamentos morais presentes nas fábulas (Miller, 2020).

Figuras 13 e 14: Análise da relação universal do objeto em estudo



Fonte: Banco de dados da professora/pesquisadora. (2022).

P/P: O que vocês acharam da fábula "O rato e a ostra"?

Lionel: Eu gostei!

C2: Nós temos que cuidar, a gente tem que respeitar os mais velhos.

Cebolinha: Ela fala sobre não ser desobediente.

Toreto: Não pode ser curioso.

Emília: Nós temos que respeitar a experiência dos mais velhos e respeitar porque o pai dele falava pra ele não ir, pra ele ter cuidado, não é porque o pai dele era medroso, é porque o pai dele já tinha mais experiência.

Magali: Tipo, eu ouvi meu pai falando assim: Toma cuidado pra atravessar a rua. Atravessa a rua com cuidado. E aí eu não dou ouvidos porque eu sou corajosa e eu vou atravessar a rua sem ter cuidado, aí pode acontecer alguma coisa ruim.

Cebolinha: Igual o ratinho da história, ele enfiou a cabeça na ostra sem conhecer e se deu mal.

(Banco de dados da professora/pesquisadora, 2022).

Após a leitura da fábula, notamos que as crianças começaram a assimilar os conhecimentos. Elas não apenas decodificaram o código escrito, mas foram capazes de analisar a narrativa e até mesmo trazer exemplos de situações vivenciadas por elas. Consideramos que "o que está em jogo não é a comparação dos traços que caracterizam o objeto de estudos com o intuito de classificá-lo, mas a análise do objeto com o objetivo de buscar a ideia geral inicial que dará origem ao conceito, revelando sua essência" (Miller, 2017, p. 30).

Na aplicação prática dessa abordagem às fábulas, consideramos que a leitura e socialização dessas narrativas tiveram um impacto significativo nas crianças. Antes, elas percebiam as fábulas como simples histórias de animais. No entanto, após o processo, a compreensão evoluiu para além da superfície, levando-as a reconhecer que as fábulas têm uma finalidade mais profunda: ensinar lições.

Essa análise sugere que a leitura das fábulas não apenas proporcionou às crianças uma compreensão mais rica e profunda do gênero literário em questão, mas também as capacitou a extrair a essência das narrativas. O foco na essência destaca a importância de ir além das características superficiais e categorizações, incentivando a busca por significados mais amplos e significativos.

Portanto, o papel transformador da leitura e a socialização das fábulas no entendimento das crianças, ilustra a transição de uma visão superficial para uma compreensão mais fundamental e conceitual.

No encontro do dia 19/09, prosseguimos com a leitura do livro de fábulas, realizando a leitura de duas fábulas: "Os dois burros" e "A tartaruga e os dois patos". Ao envolver as crianças na análise das fábulas, permitindo que tragam exemplos de situações vivenciadas por elas, a abordagem pedagógica demonstra uma preocupação em conectar o conteúdo literário com a realidade das crianças. Essa

prática pode promover uma compreensão mais significativa e uma internalização mais profunda dos ensinamentos presentes nas fábulas.

P/P: O que vocês me falam da fábula “Os dois burros”?

C2: Ele ensinou que não pode ser egoísta, né? Ele ficava querendo só imitar os outros, só querendo se dar bem, querer fazer o mais fácil. Ele viu uma carga de esponja, porque ele não falou: Então vamos dividir, né?

Toreto: Ele nem se preocupou se o outro ia carregar todos os sacos de açúcar sozinho, que era muito mais pesado.

Bibi: A gente não pode querer copiar os outros, porque o açúcar dissolve na água. Agora as esponjas ficam mais pesadas, eu já fiz essa experiência.

(Banco de dados da professora/pesquisadora, 2022).

Figuras 15 e 16: Análise da relação universal do objeto em estudo



Fonte: Banco de dados da professora/pesquisadora. (2022).

A Teoria Histórico-Cultural destaca que o desenvolvimento humano é mediado pela cultura e pela interação social. Nesse contexto, as fábulas exemplificam como a cultura exerce influência na formação da consciência das pessoas. Elas são elaboradas dentro de um contexto cultural específico, refletindo as crenças, valores e normas da sociedade em que são produzidas. As narrativas presentes nas fábulas são simbólicas, utilizando personagens como metáforas para abordar questões sociais e morais (Coelho, 2003).

No dia 23/09, ao perceber a motivação das crianças, que já estavam ansiosas para continuar a leitura das fábulas, realizamos a explanação de mais duas: "A galinha dos ovos de ouro" e "A pomba e a formiga". Essa continuação permitiu aprofundar a análise do conteúdo das fábulas, possibilitando que as crianças identificassem as relações universais presentes nessas histórias. Miller (2017) ressalta a importância de não apenas comparar características superficiais do objeto de estudo, mas sim analisar o objeto em busca da ideia geral que origina o conceito, revelando sua essência. Isso sugere uma abordagem mais profunda na compreensão das fábulas, indo além da superficialidade e buscando extrair os significados subjacentes.

P/P: Qual é a moral da fábula 'A galinha e os ovos de ouro'?

Algumas crianças: Quem tudo quer tudo perde.

P/P: E qual é o sentido dela?

Emília: Que não podemos ser gananciosos.

Magali: Eu aprendi na catequese que a ganância é um dos sete pecados.

Lucas: Por exemplo, eu tenho um celular, mês que vem, ah não, mas esse celular aqui já está velho, já não é mais o modelo mais novo que tem, eu já quero outro modelo de celular. Aí no outro, eu quero outro celular, eu quero outra coisa, de tanto querer eu vou ficar sem nada.

Toreto: Outro dia eu vi um cara que ele viu o carro e comprou e ele falou que depois pagava as contas de tudo, daí ele não tinha luz, não tinha água, não tinha eletricidade, e ele tinha que pagar o negócio lá do carro, sei lá, e o carro dele foi levado, ele ficou sem dinheiro e sem o carro.

Cebolinha: Meus pais falam que você tem que dar um passinho de cada vez. Um passinho pequenininho de cada vez. Não adianta você querer dar um passo maior do que a sua perna. Um passo muito grande. Senão você...

P/P: Muito bem!

(Banco de dados da professora/pesquisadora, 2022).

Durante a execução da primeira ação de estudo, observamos que as crianças iniciaram o processo de assimilação do gênero em estudo, revelando a sua relação universal. De acordo com Davidov (2021, p. 220), "a busca de tal relação é o conteúdo da análise mental, que, em sua função de estudo, é o momento inicial do processo de formação do conceito necessário".

Franco (2012) destaca a importância da leitura literária no processo de formação do indivíduo como ser humano. A autora salienta que a leitura literária vai além da aquisição de habilidades linguísticas, buscando permitir que as pessoas se apropriem da riqueza cultural acumulada ao longo da história. Isso implica não

apenas na decodificação das palavras, mas na compreensão dos significados mais profundos e complexos presentes nas obras literárias.

A execução da primeira ação de estudo é crucial para a assimilação dos conhecimentos. Ao analisar os dados da tarefa, as crianças descobrem as relações universais desse conhecimento (Davidov, 2021). Ao examinar as fábulas, as crianças foram capazes de realizar inferências e perceber que esse gênero não se resume a uma história curta sobre animais; ele utiliza animais ou objetos para transmitir um ensinamento que pode ser aplicado à nossa realidade.

4.2.3 Segunda Ação: Modelação

A segunda ação para a realização da tarefa de estudo é a fixação da relação universal por meio de um modelo, de acordo com Davidov (2021, p. 220), essa ação consiste na “modelagem objetal, gráfica ou com uso de signos da relação universal diferenciada”. Ao realizar a modelação, a criança deve construir um modelo capaz de demonstrar a essência do gênero que foi assimilado na primeira ação.

Na execução da segunda ação da tarefa de estudo, nos encontros dos dias 26/09 e 30/09, a professora/pesquisadora observou que algumas crianças ainda tinham algumas dificuldades para ler e compreender as fábulas.

As fábulas, conforme Santos (2003), são narrativas que exploram ideias, conhecimentos e experiências humanas ao longo do tempo e do espaço. Para os fabulistas brasileiros, elaborar fábulas significava lidar com o desafio de adaptar, criticar ou rejeitar os cânones clássicos da fábula consolidados na cultura europeia. Nesse processo, buscavam uma linguagem inovadora para esse gênero literário.

Desse modo, apresentamos para as crianças a história “Flicts” de Ziraldo. Para realizar essa ação, a professora/pesquisadora levou o livro para a sala de aula e, primeiramente, realizou a análise da capa do livro. Em seguida, procedemos à proferição da história e, por fim, promovemos uma conversa sobre ela, permitindo que as crianças manipulassem o livro e dialogassem sobre a narrativa. As crianças ficaram encantadas com a história e conseguiram realizar inferências com o gênero fábula, como observou Emília: “essa história ensina muita coisa”. De acordo com Santos (2003), atualmente as fábulas possibilitam essa aproximação com o conto

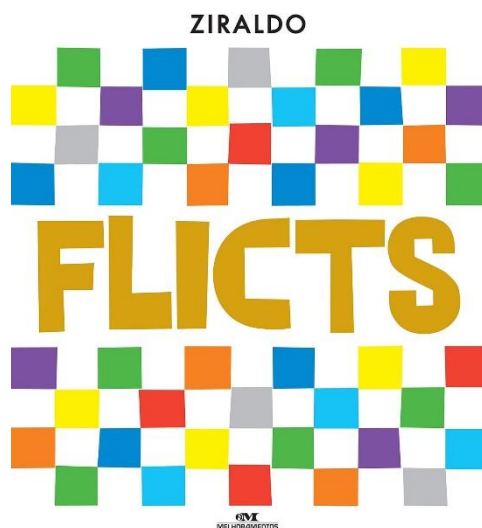
popular.

A nossa intenção, ao apresentar o livro “Flicts”, foi mostrar para as crianças que as fábulas não se limitam apenas aos cânones tradicionais que estamos acostumados a ver. “A fábula (forma literária sobrevivente de um percurso aproximado de três milênios) em sua transposição para épocas e culturas diferenciadas, traz consigo alterações, fruto das contaminações sofridas ao longo de sua trajetória” (Santos, 2003, p. 31). Após a leitura, as crianças perceberam que, apesar da história não apresentar as características tradicionais de uma fábula, ela possui um ensinamento, uma característica essencial das fábulas.

Para que os atos de ler e escrever se transformem em práticas significativas no processo de ensino-aprendizagem, é fundamental que o professor compreenda que não se trata de oferecer a maior quantidade de conceitos e informações. Essa atitude não garante a apropriação desses conhecimentos; o professor deve se preocupar com como as crianças irão assimilar essas informações, sendo capazes de agir sobre elas.

Concordamos com Arena (2010) ao afirmar que a leitura só ganha existência quando o leitor cria uma relação entre o que ele é, o que ele sabe e o que o texto oferece. Desse modo, não é possível ensinar a leitura para as crianças; cabe ao professor ensinar a criança a ler, enquanto um ato cultural, cabe à criança “criar a sua própria leitura, nos limites de sua potencialidade, na sua relação com os diferentes gêneros e suportes textuais que possibilitam a formação crescente e permanente de modos de pensar cada vez mais abstratos” (Arena, 2010, p. 243).

Figura 17: Capa do livro “Flicts” de Ziraldo



Fonte: Ziraldo. (2019).

Emília: Ah tia, essa história é uma fábula, não é?

Lolo: Já aconteceu comigo isso, quando eu estava no pré ninguém queria brincar comigo.

Cebolinha: Comigo também, eu queria jogar bola com os meninos e ninguém deixava, eu ficava sozinho na hora do recreio.

Narizinho: Eu amei o Flicts, eu ia querer ser amiga dele!

Emília: Com essa história nós aprendemos que não pode desprezar ninguém, todos são importantes.

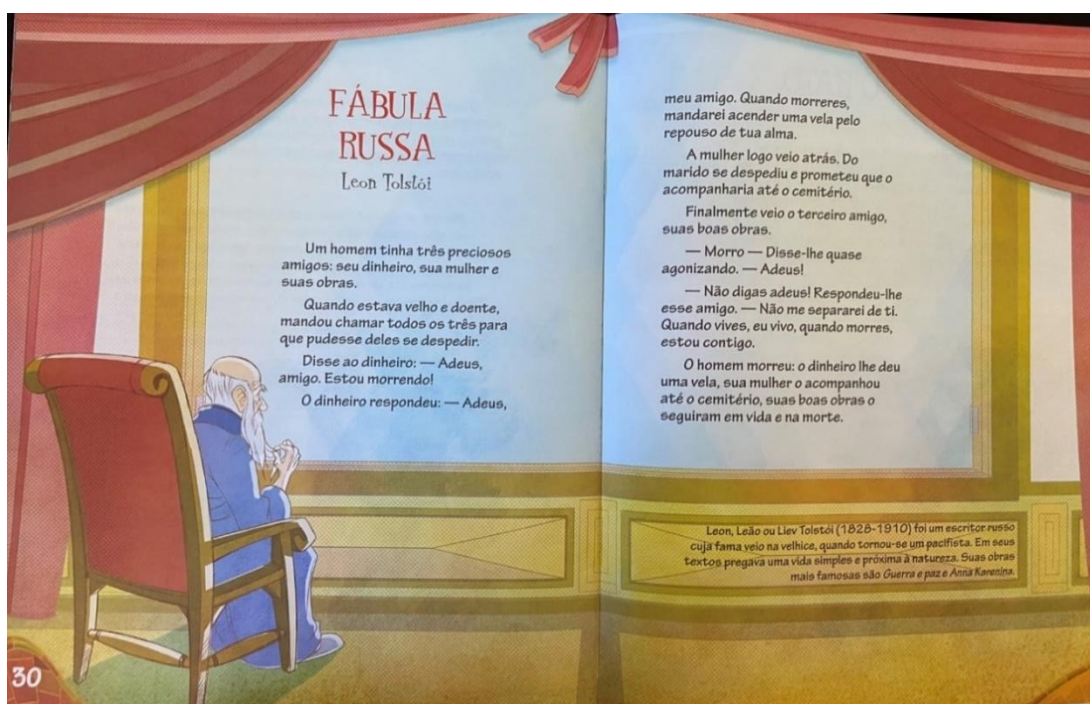
(Banco de dados da professora/pesquisadora, 2022).

Ao analisar as falas das crianças, percebemos que a partir da história elas conseguiram reconhecer o ensinamento transmitido. Esse momento de interação foi essencial para perceber que o ato de ler se fazia presente na sala de aula; as crianças não estavam apenas decodificando os textos, agora elas compreendiam o que estava sendo lido e conseguiam refletir sobre a leitura, dialogando com o texto e se posicionando diante dele, criando sentidos pessoais. Percebemos que as crianças realizaram um paralelo entre a história e a sua prática social, despertando um sentimento de pertencimento diante do texto.

Nas fábulas, há uma oposição entre a "realidade" e sua imagem apresentada pelos discursos. Mostram elas os expedientes discursivos que falseiam a "realidade". Por isso, o que elas ensinam não está contido na "moral", que revela sempre que o mundo dos homens não é regido por belos ideais, mas pela força, pela astúcia, pelos interesses. O que as fábulas pretendem deixar claro para nós são as falácias do discurso, são os mecanismos discursivos utilizados para criar uma imagem não real da "realidade" (Fiorin, 2001, p. 86).

A próxima atividade realizada foi apresentar outras fábulas para as crianças, fazendo com que a atitude leitora estivesse presente durante todo o processo. Uma fábula que chamou a atenção das crianças e permitiu a reflexão de algo que elas não tinham pensado ainda foi a "Fábula Russa" de Leon Tolstói. Após ler essa fábula, as crianças questionaram a professora/pesquisadora sobre a morte e outros acontecimentos da vida dos seres humanos, percebendo que para escrever uma fábula não são só momentos bons ou histórias que terminam com "felizes para sempre". As crianças identificaram que o principal objetivo das fábulas é transmitir um ensinamento para que as pessoas possam refletir e pensar sobre as suas atitudes.

Figura 18: “Fábula Russa” de Leon Tolstói



Fonte: Banco de dados da professora/pesquisadora. (2022).

P/P: O que mais chamou a atenção de vocês nessa fábula?

Lucas: Que o homem morreu.

Lolo: Não tem animais!

P/P: Olha só! Mas quando não tem animais pode ser uma fábula?

Algumas crianças: Sim!!

Cebolinha: Aqui nós temos os objetos que falam, né?

Magali: O dinheiro e as obras.

P/P: O que era isso? As obras que ele fez?

Narizinho: As boas coisas que ele fez.

Emília: As boas ações, o que ele fez de bom, o que ele ajudou de coração, como por exemplo, alguém que fosse pobre precisava de dinheiro pra comprar um lanche, ele ajudou e não é que ele morrendo que a pessoa ia esquecer da ajuda dele, não é?

P/P: Então essa fábula tem uma moral?

Todos: Sim!

P/P: Qual é a lição que a gente aprende com essa fábula?

C3: Que se a gente tem vontade a gente tem que comprar antes da morte.

Emília: Que a gente precisa ter boas ações, que a gente deve fazer boas ações antes de morrer pra não ficar arrependido, pra que as pessoas se lembrem bem de você, não como uma pessoa rude depois de você morrer.

Magali: Então depende da gente como a gente quer ser lembrado, com as nossas boas ações ou com as ações ruins.

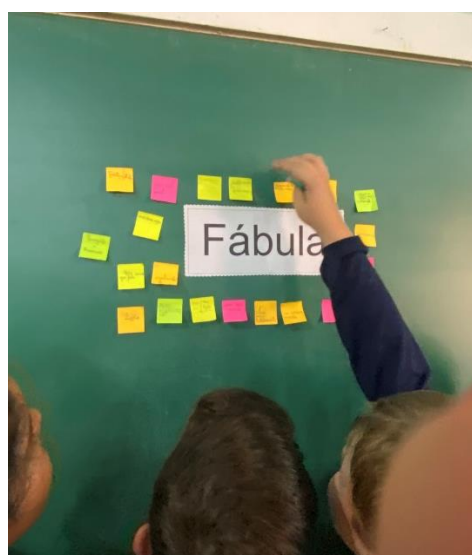
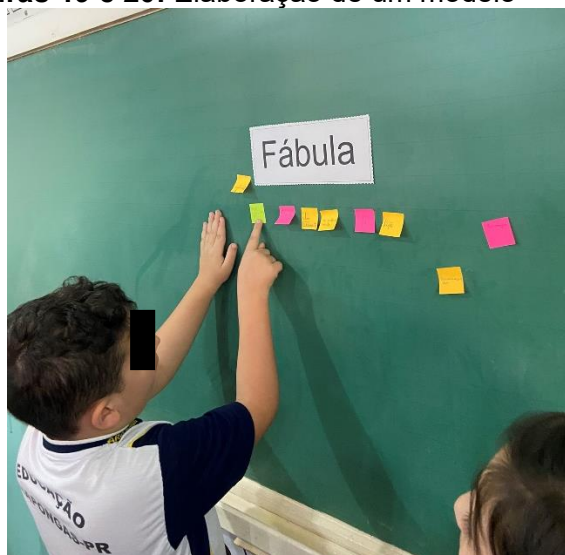
Lucas: Que tem que ter boas ações pra que os outros se lembrem da gente sempre como pessoas boas, como pessoas que ajudavam o próximo.

(Banco de dados da professora/pesquisadora, 2022).

De acordo com Miller (2020), o enunciado, objeto de estudo da língua materna, deve ser o foco para compreender como são constituídos os diferentes gêneros discursivos e quais são os recursos linguísticos utilizados para elaborar cada um deles. Isso significa superar a condição de sujeitos que apenas memorizam informações e reproduzem discursos alheios, avançando para a condição de sujeitos capazes de compreender o modo pelo qual utilizam os recursos da língua e, assim, criar seus próprios discursos.

Pensando em criar as condições para que as crianças assimilem o gênero fábula e possam criar seus próprios enunciados, a próxima atividade, realizada no encontro do dia 03 de outubro, foi a criação de um modelo utilizando sinais gráficos que demonstrassem as características específicas das fábulas. A professora/pesquisadora colou no quadro a palavra “Fábula” e entregou um post-it para cada criança, pedindo para que escrevessem um elemento que considerassem indispensável para um texto ser uma fábula. Foi solicitado que pensassem nas fábulas já lidas até então, identificando algo comum a todas elas. Após escreverem, as crianças deveriam ir até o quadro para colar o post-it. Assim, com a mediação da professora/pesquisadora, criou-se um modelo para o gênero fábula.

Figuras 19 e 20: Elaboração de um modelo



Fonte: Banco de dados da professora/pesquisadora. (2022).

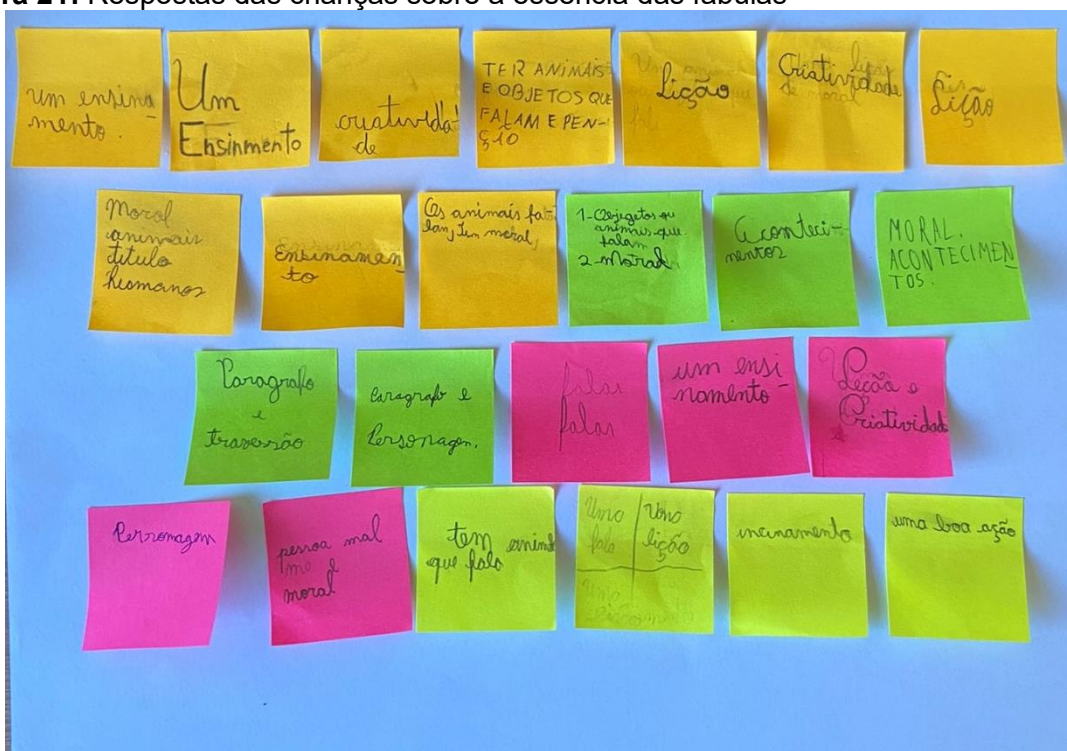
Ao realizar essa atividade, as crianças se sentiram engajadas e motivadas para demonstrar o que consideravam ser o mais importante em uma fábula, destacando a relação universal que perceberam a partir da análise do gênero. De

acordo com Davidov (2021, p. 220), “podemos dizer que o modelo de estudo que atua como um produto da análise mental pode, então, ser um meio especial de atividade mental do homem”.

Durante a realização dessa atividade, as crianças demonstraram entusiasmo e dialogaram entre si e com a professora/pesquisadora sobre as características que perceberam em todas as fábulas. Muitas perguntaram se podiam escrever mais de uma característica e expressaram interesse em ler as dos colegas também.

Quanto mais rico esse envolvimento das crianças com as variadas produções culturais materializadas em diferentes gêneros discursivos apropriados a seus interesses e suas necessidades, tanto maiores serão suas chances de dominar a língua como um instrumento de compreensão de sua realidade e de atuação consciente em seu meio (Miller, 2020, p. 17).

Figura 21: Respostas das crianças sobre a essência das fábulas



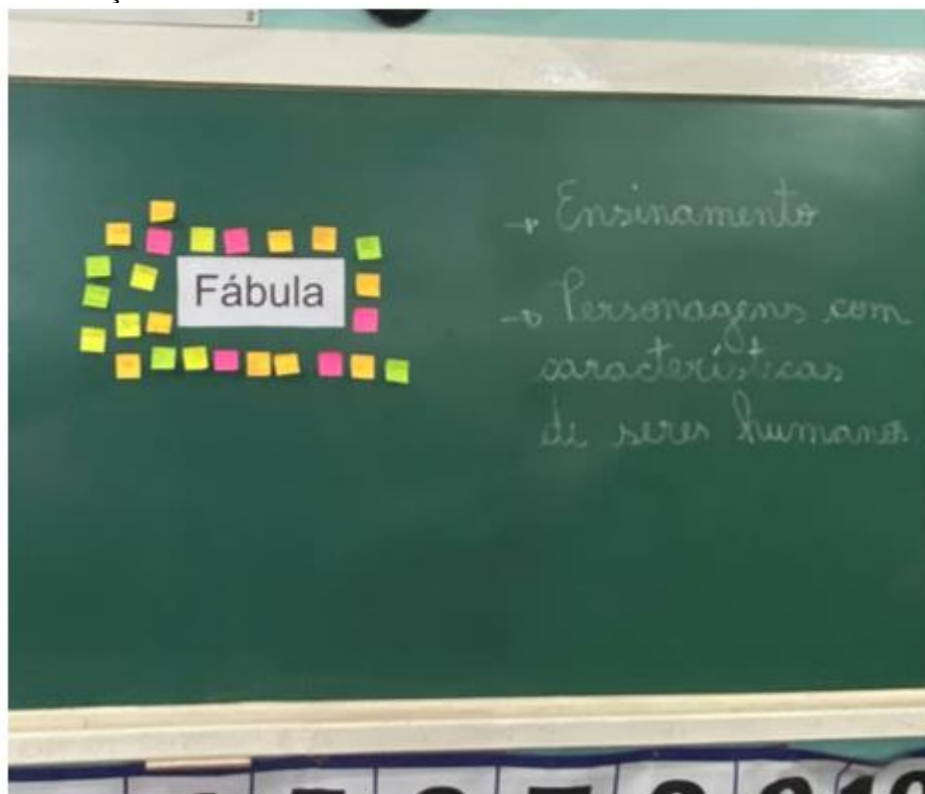
Fonte: Banco de dados da professora/pesquisadora. (2022).

Ao observar as respostas, podemos perceber que a maioria das crianças conseguiu distinguir os elementos que compõem o gênero fábula, destacando que as fábulas contêm um ensinamento. Também observamos que algumas crianças mencionaram a presença de animais que falam e pensam, acontecimentos, personagens e criatividade. Após esse momento, discutimos sobre o

que as crianças escreveram e relembramos as fábulas que leram e conheciam, destacando que nem todas as fábulas têm animais; em algumas, as personagens são objetos ou seres humanos. Dessa forma, registramos no quadro as características indispensáveis de uma fábula.

Na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, podemos considerar que as fábulas desempenham um papel importante na formação da consciência e no desenvolvimento do pensamento das crianças. Elas são uma ferramenta educativa que pode ensinar os conhecimentos elaborados ao longo do tempo, garantindo o acesso aos valores éticos, morais, culturais e às normas sociais de forma acessível e atraente para as crianças (Leontiev, 2014).

Figura 22: Modelação



Fonte: Banco de dados da professora/pesquisadora. (2022).

As crianças participaram ativamente das discussões e dos momentos de interação, evidenciando que gostaram de realizar a atividade e já conseguiam pensar na essência do objeto em estudo. Ao lerem outros textos, elas identificavam se eram fábulas ou não. Conforme Miller (2017), ao fixar a relação universal por meio de um modelo, também se fixam as características que não são reconhecidas de maneira direta. As crianças puderam analisar as características internas do objeto de

estudo. Apesar de as fábulas apresentarem uma moral no final da história, as crianças não reconheciam o caminho percorrido para se chegar a esse ensinamento. Muitas não compreendiam o significado da moral e até achavam que ela não fazia parte do texto.

Ao realizar a modelação, percebemos que as crianças compreenderam que o ensinamento transmitido nas fábulas pode ser pensado e retratado no dia a dia das pessoas. O autor utiliza animais ou objetos inanimados para representar situações que ocorrem em nossa sociedade. Nesse momento, a capacidade de reflexão torna-se imprescindível para compreender essas características internas e ir além do texto.

Magali: Que legal fazer isso!

Cebolinha: Agora sim eu sei o que é uma fábula.

Emília: Eu lembro que uma vez a professora do 2º ano pediu pra gente escrever um texto, mas ninguém sabia como escrever, ela só falou que tinha que ter começo, meio e fim.

Narizinho: Verdade! Eu lembro, ela devia ter ensinado assim pra gente.

(Banco de dados da professora/pesquisadora, 2022).

Ao observar as falas das crianças, percebemos a importância de realizar práticas educativas claras e significativas, indo além de simplesmente pedir para as crianças escreverem um texto. Ao trabalhar com o gênero fábula, envolvendo a leitura, a análise do gênero e destacando suas características, e fazendo o movimento de abstrato para o concreto, foi possível proporcionar às crianças a capacidade de ler textos de diferentes gêneros e identificar e pensar nas características essenciais de cada um.

A leitura das fábulas expôs as crianças a situações-problemas e dilemas morais, estimulando o pensamento crítico e a reflexão sobre as ações humanas e suas consequências. Compreendemos que as crianças foram capazes de identificar e analisar as fábulas, criando um modelo sobre a essência desse gênero. Dessa forma, demos início à terceira ação da tarefa de estudo.

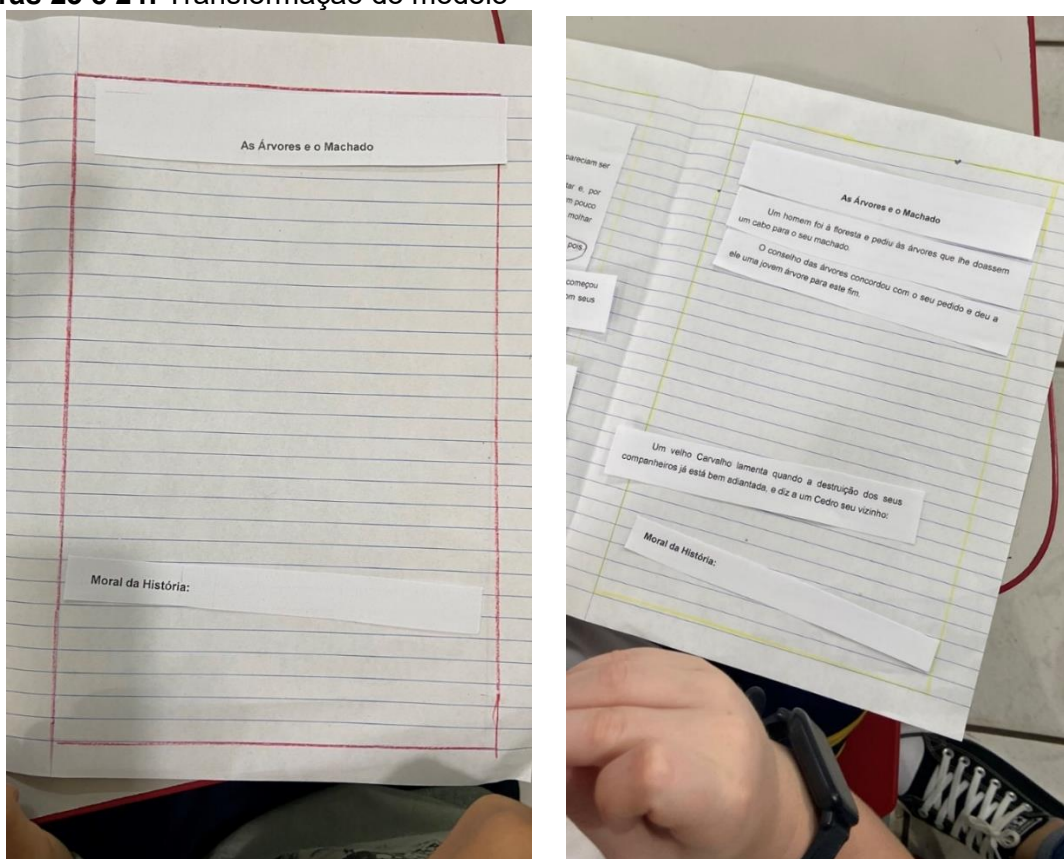
4.2.4 Terceira ação: Transformação do Modelo

Realizar práticas de leitura e escrita nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental ainda é um grande desafio para os professores. É comum encontrarmos ações que têm como foco a leitura de um texto e a sua reprodução ou a simples interpretação de aspectos que podem ser copiados do texto. Dessa forma, os atos de ler e escrever são destituídos de sentido, fazendo com que a criança apenas reproduza o que está posto ali.

A terceira ação de estudo "consiste na transformação do modelo com o objetivo de estudar a relação universal do objeto" (Davidov, 2021, p. 220). Para a realização dessa ação, primeiramente, foi entregue às crianças uma fábula fatiada. A fábula escolhida foi "As árvores e o Machado". As crianças deveriam ler os parágrafos da fábula e organizar a sequência correta para formar a história. Logo no início da atividade, as crianças conseguiram reconhecer o título e a moral, organizando o título no início e a moral no final da folha, e assim foram lendo os parágrafos e organizando a história.

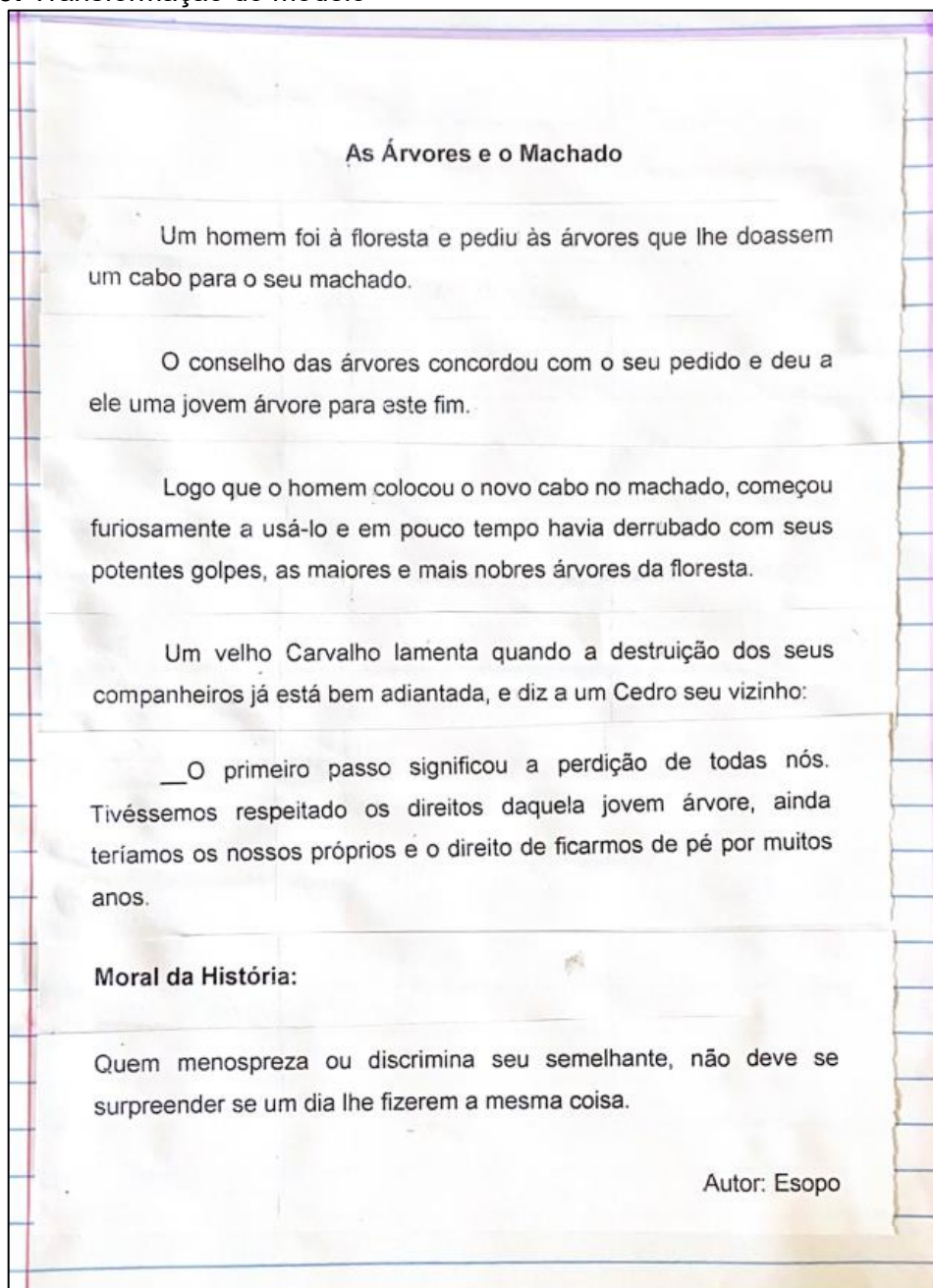
Após a realização da tarefa, foi possível identificar que as crianças já reconheciam a estrutura de uma fábula e puderam organizar os parágrafos para que o texto fizesse sentido. Além disso, outro aspecto que chamou a atenção das crianças foi que a fábula não possuía animais como personagens; elas observaram que o que caracteriza o gênero fábula não é apenas a presença de animais que falam.

Por meio dessa ação de estudo, os alunos atingem a compreensão de como o objeto sobre o qual trabalham está organizado internamente em suas relações substanciais, essenciais. [...] Desconstruir e reconstruir textos, omitir trechos a serem completados, encontrar trechos intrusos no texto são possibilidades para o aluno refletir sobre a forma pela qual se organiza a macroestrutura dos gêneros discursivos por ele estudados (Miller, 2017, p. 30).

Figuras 23 e 24: Transformação do modelo

Fonte: Banco de dados da professora/pesquisadora. (2022).

Consideramos importante a realização dessa ação para que as crianças pudessem analisar a estrutura do gênero fábula e assim "captar a relação universal de algum objeto integral e assegurar sua posterior análise" (Davidov, 2021, p. 220). Essa atividade foi realizada em duplas, e com o auxílio da professora/pesquisadora, as crianças organizaram as fábulas e realizaram o ato de ler para garantir que a história fazia sentido, identificando o momento inicial que fez com que a história acontecesse, o conflito que gerou a derrubada das árvores e a lição aprendida.

Figura 25: Transformação do modelo

Fonte: Banco de dados da professora/pesquisadora. (2022).

A próxima atividade, realizada no dia 14 de outubro, teve como objetivo o reconhecimento das características do gênero fábula e a compreensão do seu conteúdo essencial, para que as crianças pudessem transformar o modelo. Então, apresentamos para as crianças a fábula "A raposa e a Cegonha". Nessa fábula, foi pedido para que as crianças realizassem a leitura. Após a leitura, as crianças já conseguiram identificar que algumas partes do texto não se "encaixavam" com a

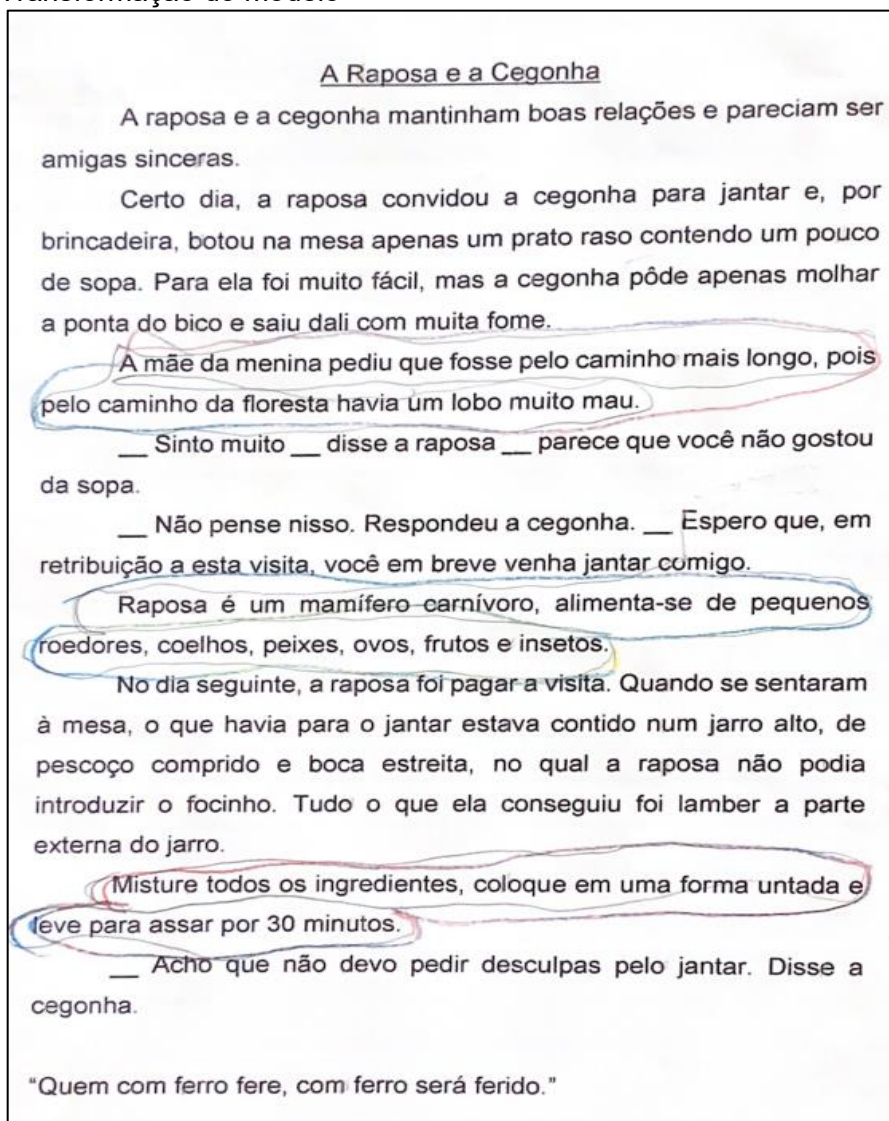
história. Dessa forma, a professora/pesquisadora pediu para as crianças destacarem as partes que elas achavam que não faziam parte da narrativa.

Todas as crianças conseguiram identificar os outros gêneros que estavam presentes, como o conto da Chapeuzinho Vermelho, um texto informativo e a parte de uma receita culinária.

No caso específico da linguagem escrita, que se caracteriza como um instrumento cultural de grande complexidade, cobra-se de seu usuário uma atitude consciente frente a ela, pois, diferentemente da linguagem oral, que se produz com a presença dos interlocutores, a escrita se faz com distanciamento entre eles no tempo e no espaço, necessitando, por isso, que seja levada em consideração uma forma específica de organização que lhes permita perceberem o texto – uma forma de gênero do discurso produzida em dada situação comunicativa - como uma unidade de significação (Miller, 2015, p. 117).

Concordamos com Miller (2015) quando destaca que o texto escrito exige um enunciador (quem escreve) em interação com um interlocutor (o leitor), ambos necessitando dominar certos conhecimentos para que o sentido seja construído. Compreendemos que as crianças construíram sentidos diante do texto; ao identificar os parágrafos que não faziam parte da fábula, elas puderam dialogar com o texto e não apenas decodificar os sinais gráficos, estabelecendo sentidos diante do enunciado.

Figura 26: Transformação do modelo

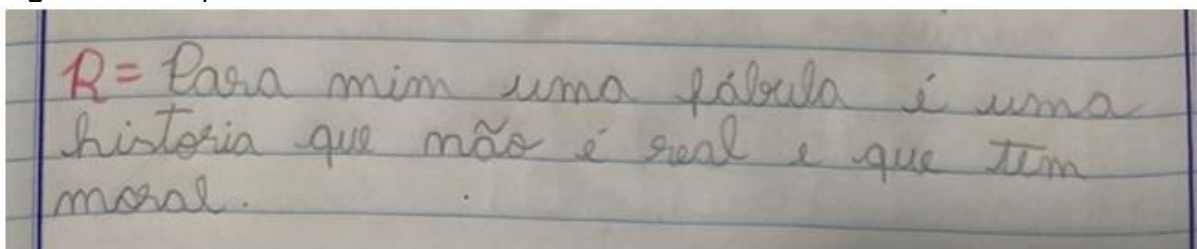


Fonte: Banco de dados da professora/pesquisadora. (2022).

Durante a realização dessa atividade, as crianças dialogaram entre si e com a professora/pesquisadora. Ao questionar como elas descobriram quais eram os trechos intrusos, relataram que foi fácil identificar, pois conheciam a história da Chapeuzinho Vermelho, sabiam que em uma fábula não apresentava as características dos animais, pois os animais das fábulas tinham as características de seres humanos, e que a parte da receita não fazia sentido estar ali.

A próxima atividade proposta para as crianças, antes de realizarmos a quarta ação, foi ler a fábula "O lenhador e o monarca" e responder à seguinte pergunta: "Para você, o que é uma fábula?". Selecionamos as respostas de algumas crianças que criaram as fábulas na quarta ação e que foram selecionadas para análise dos dados.

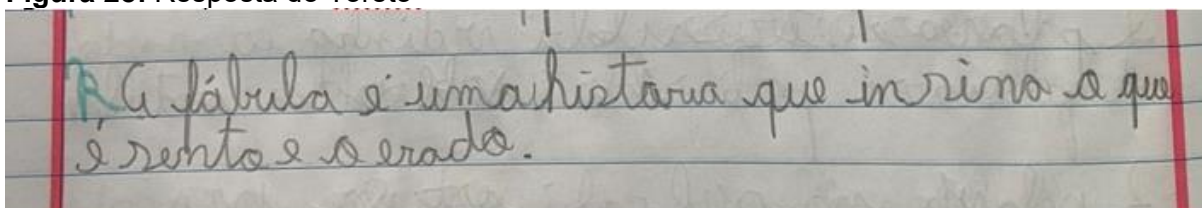
Figura 27: Resposta da Lolo



R= Para mim uma fábula é uma história que não é real e que tem moral.

Fonte: Banco de dados da professora/pesquisadora. (2022).

Figura 28: Resposta do Toreto



R= A fábula é uma história que ensina o que é certo e o errado.

Fonte: Banco de dados da professora/pesquisadora. (2022).

Figura 29: Resposta do Lionel



R= Para mim uma fábula é uma história que tem moral que tem ensinamento

Fonte: Banco de dados da professora/pesquisadora. (2022).

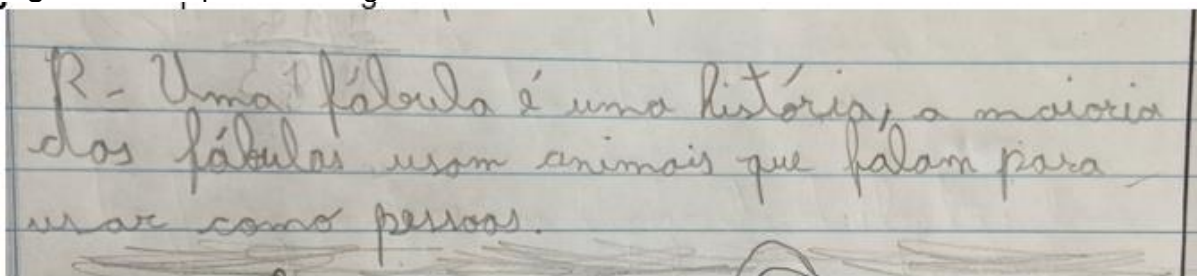
Ao observar as respostas das crianças, nota-se que elas compreendiam a essência das fábulas. Lolo, ao responder que a fábula é uma história que não é real e que tem uma moral, consegue distinguir o gênero dos demais. Assim como as respostas do Toreto e do Lionel, que afirmaram que as fábulas têm um ensinamento, ensinando o que é certo e errado. Ao questionar o que entendiam por

ensinamento, Lionel respondeu que as fábulas ensinavam que devemos sempre pensar antes de agir diante das situações.

A leitura, como um instrumento cultural, é capaz de modificar as funções psíquicas dos seres humanos e transformá-las em funções superiores. Ao ler as fábulas, as crianças tiveram a oportunidade de estabelecer conexões entre os ensinamentos presentes na narrativa e as situações reais vivenciadas por elas. Assim, podemos fazer um paralelo entre o ensinamento e o pensamento, pois as lições transmitidas pelas fábulas são assimiladas pelas crianças por meio do pensamento.

Para Vygotsky (2000, p. 10), o significado é um fenômeno da linguagem, e ao atribuir significados, a criança realiza o ato do pensamento. Nesse sentido, o significado da palavra é simultaneamente linguagem e pensamento, "porque é uma unidade do pensamento verbalizado".

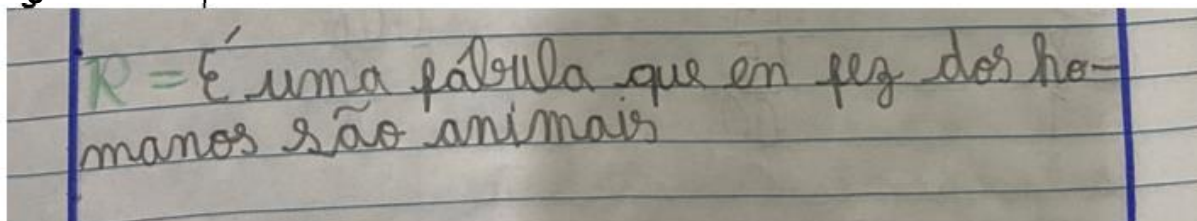
Figura 30: Resposta da Magali



R - Uma fábula é uma história, a maioria das fábulas usam animais que falam para nos ensinar como pessoas.

Fonte: Banco de dados da professora/pesquisadora. (2022).

Figura 31: Resposta do Lucas



R = É uma fábula que em vez dos humanos são animais

Fonte: Banco de dados da professora/pesquisadora. (2022).

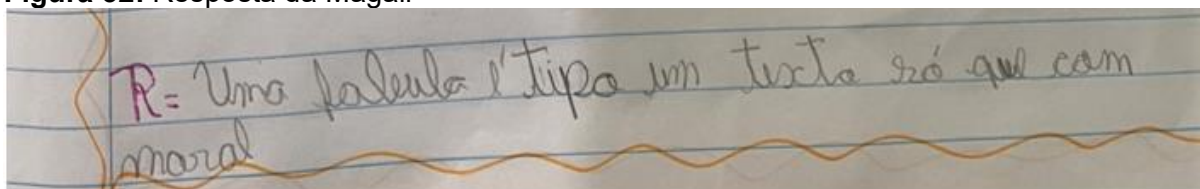
Assim como as demais crianças, Magali e Lucas compreenderam que as fábulas são histórias que se utilizam de animais com características de seres humanos para retratar situações que podem ser pensadas em nosso dia a dia e nos ensinar algo.

Na Atividade de Estudo, o processo de apropriação dos conhecimentos científicos ocorre por via da solução autônoma por parte dos estudantes das tarefas de estudo, pois é na tarefa de estudo que se permite à criança a descoberta das condições de origem dos

conhecimentos científicos; por meio dela, estimula-se a busca pelo que não é conhecido e a consequente assimilação dos novos conhecimentos e métodos de ação, o que vai dar sentido ao todo geral da atividade, pois a tarefa é a unidade do objetivo da ação e das condições para sua realização (Clarindo, 2020b, p. 145).

Assim, a realização da Atividade de Estudo é fundamental para a apropriação dos conhecimentos científicos. Ela pode ser concebida como um processo no qual a criança se envolve nas ações para resolver a tarefa de estudo, nesse caso, ler e criar fábulas com autonomia, garantindo a sua formação leitora e autora.

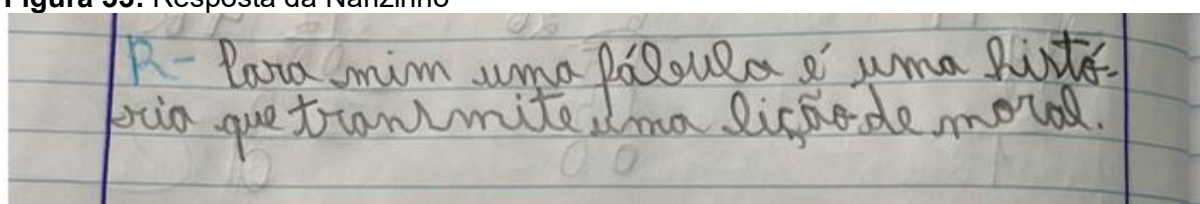
Figura 32: Resposta da Magali



R= Uma fábula é tipo um texto só que com moral.

Fonte: Banco de dados da professora/pesquisadora. (2022).

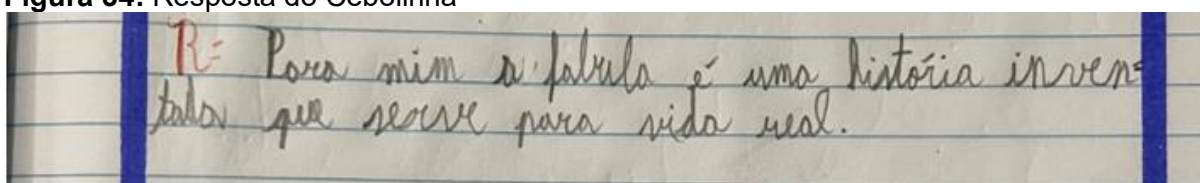
Figura 33: Resposta da Narizinho



R- Para mim uma fábula é uma história que transmite uma lição de moral.

Fonte: Banco de dados da professora/pesquisadora. (2022).

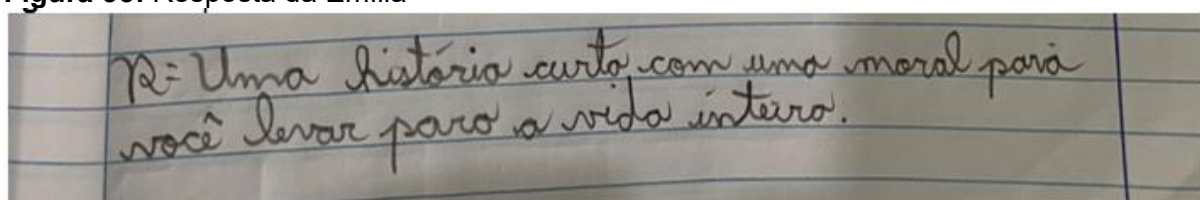
Figura 34: Resposta do Cebolinha



R= Para mim a fábula é uma história inventada que serve para vida real.

Fonte: Banco de dados da professora/pesquisadora. (2022).

Figura 35: Resposta da Emília



R= Uma história curta com uma moral para você levar para a vida inteira.

Fonte: Banco de dados da professora/pesquisadora. (2022).

Ao analisar as respostas das crianças, podemos compreender que o processo de transformação do modelo é muito importante para que elas possam

identificar as especificidades do gênero e, assim, analisar as fábulas e planificar mentalmente o que torna o texto uma fábula. A maioria das crianças identificou que as fábulas devem transmitir um ensinamento, assim como que são textos curtos com personagens que possuem características de seres humanos. Essas histórias podem ser refletidas na realidade das pessoas, levando ensinamentos para a “vida inteira”, como disse Emília.

A resposta de Magali, ao dizer que a fábula é “tipo um texto”, permite a compreensão da formação leitora das crianças durante o 1º e 2º ano do Ensino Fundamental. Para ela, o texto era apenas uma junção de palavras e frases sem sentido, ela apenas decodificava o texto e não era instigada a pensar sobre ele. Ao realizar a leitura das fábulas, percebemos que ela passou a atribuir sentido diante do texto, pois a fábula deixou de ser apenas um texto e passou a ter moral, a ter um significado.

O processo de ensino-aprendizagem dos atos de ler e escrever nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental deve ser organizado de maneira a proporcionar a interação e participação ativa dos sujeitos em situações reais de uso da linguagem escrita. Dessa forma, torna-se fundamental que o fazer pedagógico seja organizado, pensado e planejado para o trabalho com gêneros do discurso, compreendendo e utilizando a leitura e a escrita em sua função social. De acordo com Bakhtin (2016, p. 11-12, grifos do autor):

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolivelmente ligados no conjunto do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus **tipos relativamente estáveis** de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso.

Miller (2020, p. 7) afirma que o melhor caminho para o ensino e aprendizagem da leitura e da escrita é “pensá-la, planejá-la e organizá-la de modo a promover no aluno a capacidade para ler constituindo uma compreensão responsiva para o escrito, e de escrever, produzindo enunciados dirigidos a destinatários reais”.

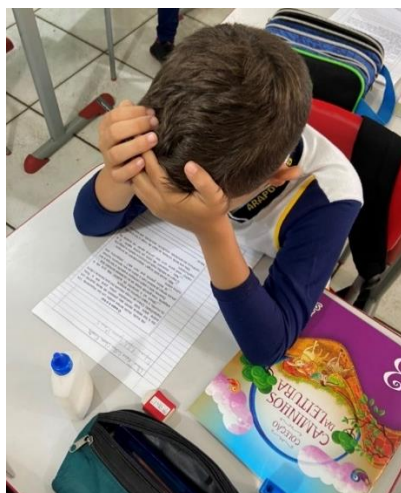
De acordo com Bakhtin (2016, p. 17), todo enunciado é individual; contudo, nem todos os gêneros refletem a individualidade de quem o produz. Os gêneros da literatura de ficção são os mais favoráveis para expressar a individualidade da linguagem. Considerando a linguagem e o trabalho com gêneros do discurso como um processo de constituição do ser humano, Oliveira e Giroto (2020) afirmam que o aluno deve ser visto como um investigador, sujeito ativo de sua aprendizagem.

Após a leitura e discussão da fábula, selecionamos três fábulas que ainda não haviam sido lidas e pedimos para as crianças criarem a moral para cada uma delas. Entregamos uma fábula para cada criança e pedimos para que lessem e escrevessem uma moral, dando início à formação da autoria das crianças, para compreender se elas conseguiam, de fato, ler e compreender as fábulas, criando uma moral de acordo com a história.

Durante a realização da tarefa de estudo, as crianças foram incentivadas a buscar o que ainda não sabiam sobre o gênero e assimilar os conhecimentos que haviam adquirido até então, realizando os modos de ação para resolver a tarefa proposta.

Concordamos com Elkonin (2021) ao enfatizar que a principal diferença entre a realização da tarefa de estudo e outras tarefas está no objetivo e no resultado da atividade. Na Atividade de Estudo, o foco não está apenas em modificar os objetos ou no resultado externo da tarefa, mas sim em modificar o próprio sujeito que está realizando a atividade. Em outras palavras, o objetivo central da tarefa de estudo é permitir que o sujeito desenvolva e domine determinados modos de ação, adquirindo novos conhecimentos, e como resultado almejamos o desenvolvimento da criança como um sujeito autônomo capaz de ler e criar os seus próprios enunciados (Elkonin, 2021).

Figuras 36 e 37: Transformação do modelo



O cão e seu reflexo

Um cão estava se sentindo muito orgulhoso de si mesmo. Achara um enorme pedaço de carne e a levava na boca, pretendendo devorá-lo em paz em algum lugar.

Ele chegou a um curto rio e começou a cruzar a estreita ponte que o levava para o outro lado. De repente, parou e olhou para baixo. Na superfície da água, viu seu próprio reflexo brilhando.

O cão não se deu conta que estava olhando para si mesmo. Julgou estar vendo outro cão com um pedaço de carne na boca.

Opa! Aquele pedaço de carne é maior que o meu, pensou ele. Vou pegá-lo e correr. Dito e feito. Largou seu pedaço de carne para pegar o que estava na boca do outro cão. Naturalmente, seu pedaço caiu na água e foi parar bem no fundo, deixando-o sem nada.

Moral: Quem quer sempre mais do que
já tem fica sem.

Fonte: Banco de dados da professora/pesquisadora. (2022).

A moral da fábula foi escrita pelo Cebolinha. Ao observar a criação da moral para as fábulas, identificamos que as crianças realizaram o ato de ler e escrever e foram capazes de criar a moral de acordo com o texto lido. Eidt e Duarte (2007, p. 56) afirmam que a atividade de ensino não pode ser restrita à transmissão de determinados conhecimentos ao aluno, com a finalidade de formar o mínimo de aptidões e hábitos; o professor deve visar o “desenvolvimento do pensamento dos alunos, sua capacidade de analisar e generalizar os fenômenos da realidade material, bem como de raciocinar corretamente”.

Além de criar a moral para as fábulas, a realização da ação de transformação do modelo abriu caminhos para que as crianças pudessem escrever a sua compreensão sobre o enunciado. Notamos que os atos significativos de escrita nem sempre se fazem presentes no ambiente escolar. É comum encontrarmos práticas que levam a criança a copiar textos prontos. Ao realizar a criação da moral para as fábulas, algumas crianças questionaram a professora/pesquisadora querendo saber o que elas deveriam escrever, ou se poderiam escrever no quadro para que elas copiassem. Ao observar atitudes como essa, percebemos que as práticas de escritas muitas vezes se confundem com a cópia, descaracterizando o real significado dos atos de escrita.

Figuras 38 e 39: Transformação do modelo

O sapo e o boi

Há muito, muito tempo existiu um boi imponente. Um dia o boi estava dando seu passeio da tarde quando um pobre sapo todo malvestido olhou para ele e ficou maravilhado. Cheio de inveja daquele boi que parecia o dono do mundo, o sapo chamou os amigos.

__Olhem só o tamanho do sujeito! Até que ele é elegante, mas grande coisa; se eu quisesse também era.

Dizendo isso o sapo começou a estufar a barriga e em pouco tempo já estava com o dobro do seu tamanho normal.

__Já estou grande que nem ele? – perguntou aos outros sapos.

__Não, ainda está longe!- responderam os amigos.

O sapo se estufou mais um pouco e repetiu a pergunta.

__Não. – disseram de novo os outros sapos - E é melhor você parar com isso porque senão vai acabar se machucando.

Mas era tanta vontade do sapo de imitar o boi que ele continuou se estufando, estufando, estufando, até estourar.

Moral: de imitar o outro, você se dá mal

O sapo e o boi

Há muito, muito tempo existiu um boi imponente. Um dia o boi estava dando seu passeio da tarde quando um pobre sapo todo malvestido olhou para ele e ficou maravilhado. Cheio de inveja daquele boi que parecia o dono do mundo, o sapo chamou os amigos.

__Olhem só o tamanho do sujeito! Até que ele é elegante, mas grande coisa; se eu quisesse também era.

Dizendo isso o sapo começou a estufar a barriga e em pouco tempo já estava com o dobro do seu tamanho normal.

__Já estou grande que nem ele? – perguntou aos outros sapos.

__Não, ainda está longe!- responderam os amigos.

O sapo se estufou mais um pouco e repetiu a pergunta.

__Não. – disseram de novo os outros sapos - E é melhor você parar com isso porque senão vai acabar se machucando.

Mas era tanta vontade do sapo de imitar o boi que ele continuou se estufando, estufando, estufando, até estourar.

Moral: Não devemos ter inveja das coisas alheias porque esta inveja pode nos fazer mal.

Fonte: Banco de dados da professora/pesquisadora. (2022).

Após a leitura da fábula “O Sapo e o Boi”, Narizinho e Emília, respectivamente, demonstraram o entendimento do texto. Elas conseguiram atribuir sentido à narrativa e criar uma moral condizente com a história.

Durante a realização da ação de transformação do modelo, as crianças leram as fábulas e, por meio do diálogo e interação, foram capazes de atribuir significados diante do texto. Ao criar a moral, perceberam qual era o ensinamento que essas histórias transmitiam. Enfatizamos a importância dessa atividade prática e da ação autônoma das crianças para a construção do conhecimento. De acordo com Davidov (2021), os modos de ação são assimilados por meio da discriminação das ações que o constituem, e a materialização dessas ações é fundamental para garantir a coerência da sua execução.

Diante das respostas das crianças e da execução das três ações, no encontro do dia 21 de outubro, nos dedicamos para realizar a ação de controle, retomando algumas fábulas e permitindo que as crianças lessem, analisassem e refletissem sobre outras fábulas. Percebemos que elas começaram a atribuir sentidos diante da leitura das fábulas. Algumas crianças, que anteriormente haviam apresentado dificuldades para criar a moral, tiveram a oportunidade de dialogar e interagir com os colegas. Discutimos sobre as fábulas e obtivemos êxito na

objetivação do gênero.

4.2.5 Quarta Ação: Construção de um Sistema de Tarefas Particulares

A quarta ação de estudo é compreendida como a “dedução e construção de um determinado sistema de tarefas particulares” (Davidov, 2021, p. 221). Para realizar essa ação, a professora/pesquisadora dialogou com as crianças a respeito de tudo o que aprenderam sobre as fábulas, revisitando pontos importantes e relembrando as ações anteriormente desenvolvidas. Ela explicou que, para a quarta ação da tarefa de estudo, as crianças deveriam criar suas próprias fábulas.

Os gêneros discursivos são formas específicas de expressão e comunicação que são utilizadas em diferentes contextos sociais. Os atos de ler enunciados e de produzi-los para o outro, ao serem realizados durante as atividades de estudo da língua materna cujo objeto é o enunciado, desenvolve no aluno a consciência de que ele é um ser dialógico, que vive em um meio social de trocas enunciativas, de confronto de ideias, de desafios de compreender o outro e ser compreendido por ele, propiciando-lhe a constituição de sentidos de pertencimento a uma comunidade discursiva e de capacidade para interagir de forma adequada dentro dela (Miller, 2020, p. 28).

Compreendemos que a formação da autoria deve ser orientada por uma prática social. Propusemos às crianças que pensassem em uma situação vivenciada por elas, na qual aprenderam uma lição. Em seguida, deveriam criar suas próprias fábulas com base nessa experiência. Explicamos que, ao final, cada um compartilharia sua fábula com a turma, promovendo uma troca de experiências enriquecedora para a análise e reflexão não apenas das fábulas individuais, mas também das produções dos colegas.

Seguindo a abordagem de Miller (2017), o procedimento geral da quarta ação, no trabalho com os gêneros discursivos, se aplica à produção escrita inserida em projetos de interação com o outro. A consciência dos atos de escrita promove a construção de significados, integrando a criança socialmente e estabelecendo relações interpessoais. Ao criar as fábulas, as crianças se envolveram eficaz e significativamente na produção de enunciados.

A perspectiva de Vygotsky (2017) destaca a importância de considerar as relações sociais e situações significativas no processo de alfabetização. Reconhece que o desenvolvimento da linguagem escrita está intrinsecamente ligado ao desenvolvimento geral da criança. Destinamos seis encontros para a produção das fábulas, resultando em mais de 30 criações. Optamos por um recorte, apresentando as produções de nove crianças, visando a análise detalhada no próximo item. O objetivo é compreender como as crianças se utilizaram da Atividade de Estudo para ler e criar fábulas, considerando a formação de leitores e autores (Vygotsky, 2017).

Figura 40: Construção de um sistema de tarefas particulares



Fonte: Banco de dados da professora/pesquisadora. (2022).

4.2.6 Quinta e Sexta Ações: Controle e Avaliação

Além das ações previamente descritas, para concluir a Atividade de Estudo, são realizadas duas ações adicionais: a ação de controle e a ação de avaliação, desempenhando papéis cruciais no processo de assimilação do conteúdo pelas crianças.

O controle consiste em determinar a correspondência de outras ações de estudo com as condições e exigências da tarefa de estudo e permite ao aluno, ao mudar a composição operacional das ações, colocar ao descoberto sua relação com umas ou outras peculiaridades dos dados da tarefa por resolver e do resultado obtido. Dessa forma, o controle garante a requerida plenitude na composição operacional das ações e a forma correta de sua execução (Davidov, 2021, p. 221).

Compreendemos que a ação de controle deve estar presente em todo o processo, assegurando a execução adequada das ações e a assimilação dos conteúdos. Destinamos dois encontros específicos para a ação de controle, verificando se os objetivos estavam sendo alcançados.

Conforme Elkonin (2021, p. 163), "o controle consiste no acompanhamento da coerência entre a execução e a sequência de cada ação particular". Durante todas as ações da tarefa de estudo, as crianças foram participativas, envolvendo-se ativamente na leitura de fábulas, refletindo sobre os temas, desenvolvendo o pensamento crítico e criando significados. Elas foram encorajadas a dialogar com o texto, questionar e analisar o enunciado de maneira significativa.

Para Davidov (2021, p. 222), "a ação de avaliação permite determinar se o modo generalizado de solução da tarefa de estudo dada foi assimilado ou não (e em que medida), o resultado das ações de estudo corresponde ou não a seu objetivo final". Assim, entendemos que as ações de controle e avaliação são dialéticas, sendo necessário avaliar qualitativamente o resultado da assimilação pelas crianças durante a Atividade de Estudo.

Embora as ações de controle e avaliação tenham permeado toda a Atividade de Estudo, dedicamos três encontros específicos para realizá-las e refletir sobre o desenvolvimento das demais ações. No encontro de 21 de outubro, identificamos dificuldades em realizar a transformação do modelo por algumas crianças, algumas não conseguiram criar uma moral para a fábula de forma autônoma e precisaram de auxílio para montar a fábula fatiada. Nesse sentido, retomamos fábulas do livro, realizamos a proferição e dialogamos sobre o texto, a composição do gênero e suas características, recapitulando as três ações já realizadas.

No encontro de 4 de novembro, prosseguimos com a atividade de controle, percebendo que algumas crianças ainda não haviam desenvolvido a

capacidade autoral para criar fábulas. A aula foi dedicada à elaboração de fábulas em duplas.

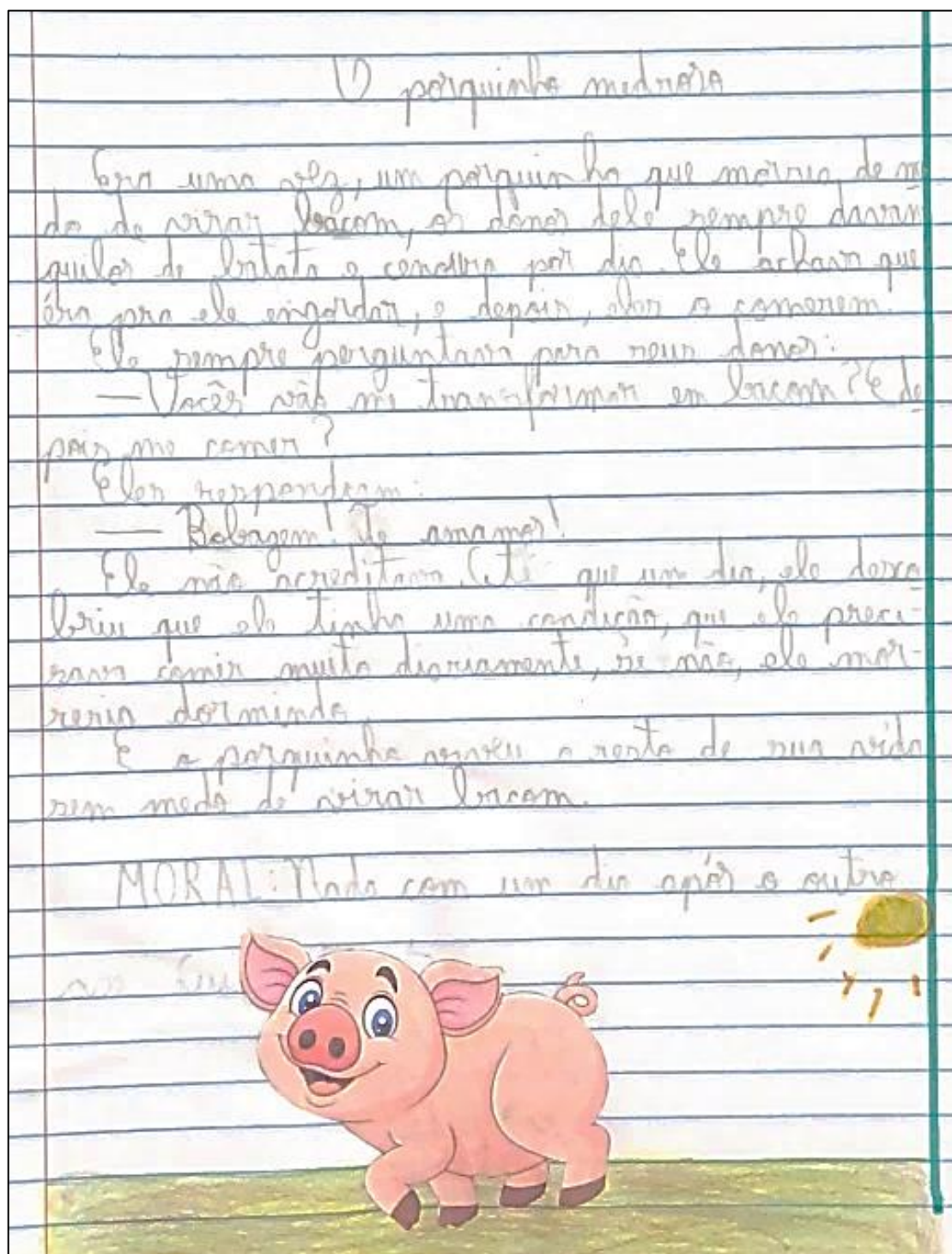
A professora/pesquisadora compartilhou quatro lições morais diferentes com as crianças. Escrevemos essas lições no quadro e discutimos cada uma delas. As crianças dialogaram sobre a compreensão das morais e mostraram entusiasmo para criar uma história a partir delas. Em seguida, as crianças se agruparam em duplas, escolhendo seus parceiros para escrever as fábulas. A professora/pesquisadora explicou que deveriam escolher uma das morais apresentadas para criar a fábula. Além disso, foram disponibilizadas imagens de animais sobre a mesa, e as duplas também podiam escolher os personagens da história.

O trabalho em grupo proporcionou a troca de experiências, sendo um momento enriquecedor que facilitou a criação de fábulas por meio da interação, da partilha de experiências e do diálogo entre as crianças e a professora/pesquisadora. Dessa forma, as crianças que ainda não tinham internalizado o gênero puderam atribuir significado à produção, começando posteriormente a criar suas próprias fábulas.

Durante a realização da atividade, as crianças foram convidadas a dialogar e participar da criação de uma história que transmitisse uma lição de moral. Utilizando o conhecimento que tinham assimilado até então, as duplas chamavam a professora/pesquisadora para contar o que haviam pensado e perguntavam se poderiam criar as histórias daquela maneira. Em seguida, dialogávamos e as crianças escreviam as fábulas.

Apresentaremos quatro fábulas, uma para cada lição moral, preferencialmente as criadas pelas crianças que participaram da análise dos dados. As fábulas estão na primeira versão escrita pelas crianças.

Figura 41: Fábula: O Porquinho Medroso

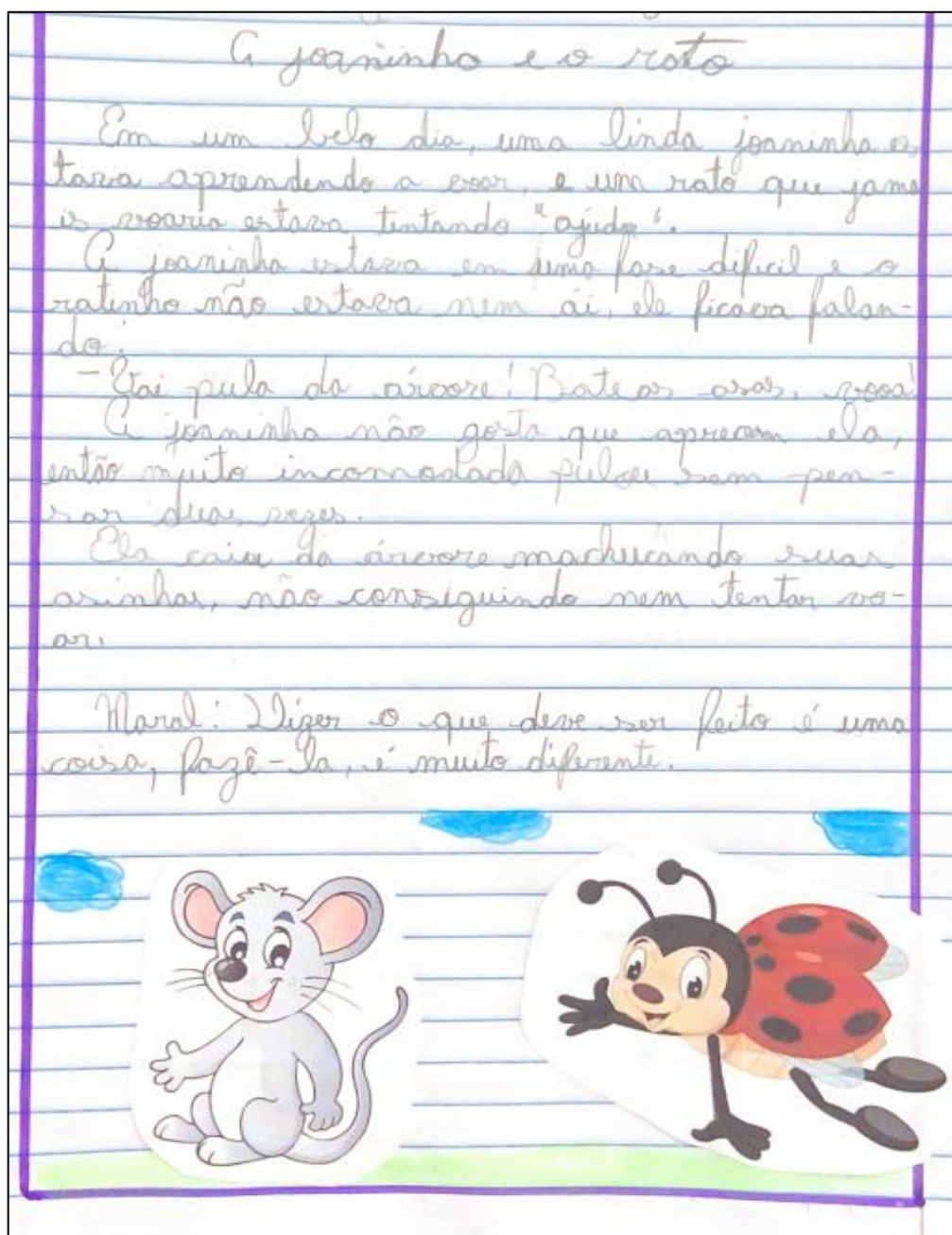


Fonte: Banco de dados da professora/pesquisadora. (2022).

A fábula, criada pela Magali e C4, reflete a compreensão das crianças a respeito do gênero. Nas ações anteriores, enfrentaram dificuldades na análise do gênero e necessitaram de ajuda para executar as tarefas. Entretanto, ao realizar a atividade em dupla, demonstraram habilidade na criação de uma história baseada em

suas experiências de leitura e escrita. A moral escolhida por elas adquire significado na narrativa, transmitindo a ideia de que não devemos viver com medo do futuro incerto, mas aproveitar cada dia para alcançar a felicidade.

Figura 42: Fábula: A Joaquinha e o Rato



Fonte: Banco de dados da professora/pesquisadora. (2022).

A fábula "A Joaquinha e o Rato", de autoria de Narizinho e C6, reflete as relações sociais e a influência do meio na aprendizagem, a partir da interação entre a joaquinha e o rato. A joaquinha está em um processo de desenvolvimento, aprendendo a voar, e o rato tenta "ajudar" com base em suas próprias capacidades e perspectivas.

A joaninha, ao ser pressionada pelo rato a voar sem estar preparada, enfrenta uma situação desafiadora.

A fábula, em sua simplicidade, oferece uma reflexão sobre a importância da consideração do contexto e das diferenças individuais. Ao trabalhar em dupla, as crianças conseguiram criar uma narrativa que representa a essência da fábula. A produção apresenta alguns erros ortográficos; contudo, percebemos o domínio da linguagem escrita e a formação da autoria presente na produção.

Figura 43: Fábula: O Fazendeiro e os Burros

O fazendeiro e os burros	
Em uma fazenda o fazendeiro precisava cortar grama para dar ao seu burro.	
Ao chegar o fazendeiro viu que o burro estava com febre e o fazendeiro ligou ao veterinário para ir buscar o burro imediatamente.	
Ao chegar o fazendeiro e o veterinário viu que ele estava muito velho para puxar a carroça sozinho. Então o fazendeiro teve a brilhante ideia e falou:	
— Vou comprar outro burro para ajudar o velho burro.	
No outro dia o burro chegou e os dois burros e o fazendeiro foram cortar grama com os dois burros trabalhando sem suor algum.	
O fazendeiro falou:	
— Meu dinheiro foi gasto, mas bem usado, se eu não comprasse aquele burro eu ia me arrependendo.	
Moral: A união faz a força	

Fonte: Banco de dados da professora/pesquisadora. (2022).

A fábula "O Fazendeiro e os Burros", escrita por Cebolinha e Lionel, traz uma lição valiosa sobre a importância da cooperação e da união. Quando a professora/pesquisadora explicou a atividade, os meninos demonstraram espanto, relatando que não estavam preparados para escrever uma fábula ainda, que eles não iriam conseguir. Então, foram encorajados a conversar e criar juntos uma fábula que pudesse ter como moral "A união faz a força".

Cebolinha: Eu acho que nós temos que falar sobre trabalho em equipe.

Lionel: Verdade!

Cebolinha: Podemos escolher dois animais iguais? Ou precisa ser diferente?

P/P: Podem escolher os animais que quiserem.

Cebolinha: Tive uma ideia, vamos escolher dois burros?

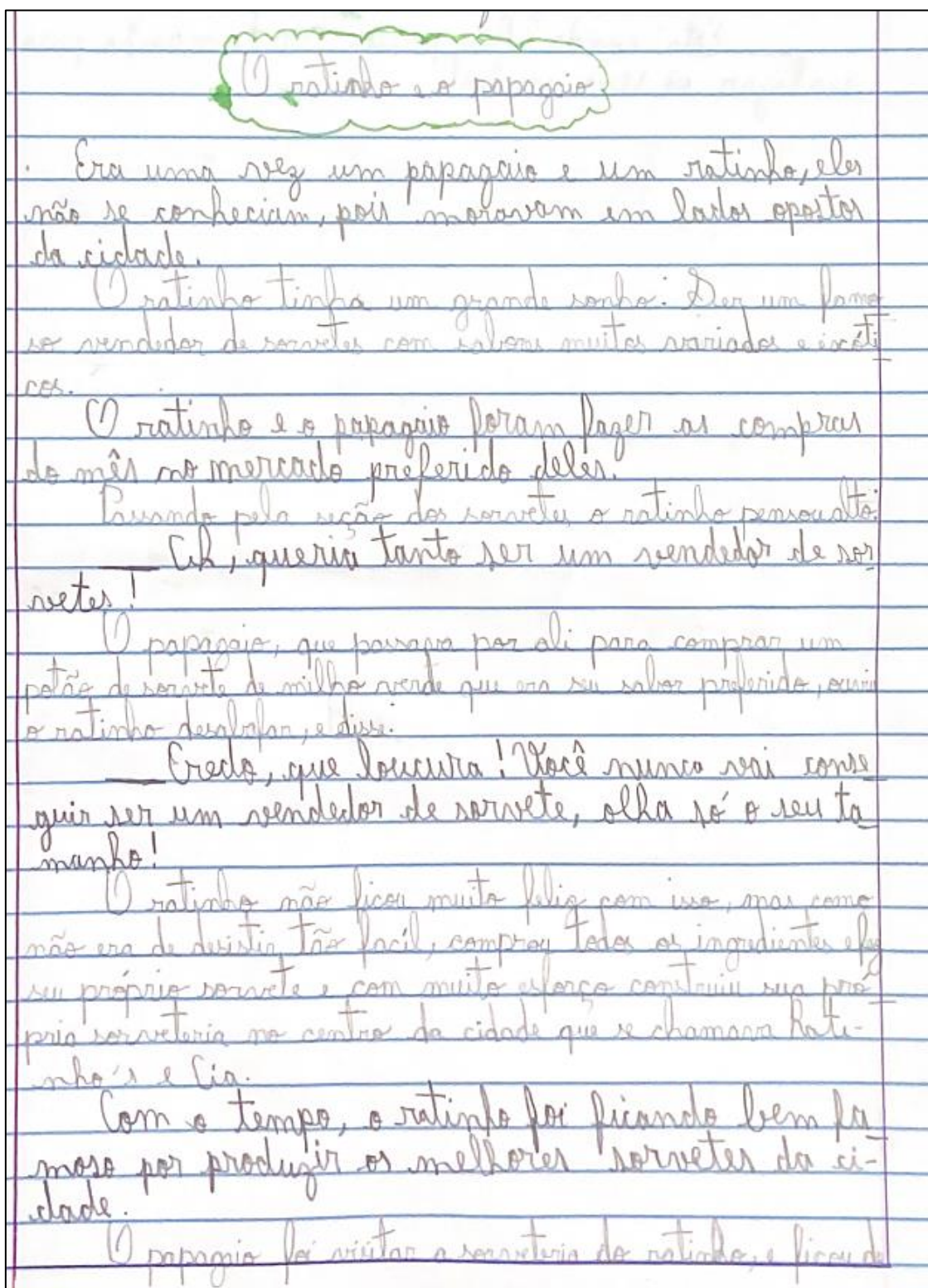
Lionel: Ah, pode ser.

(Banco de dados da professora/pesquisadora, 2022).

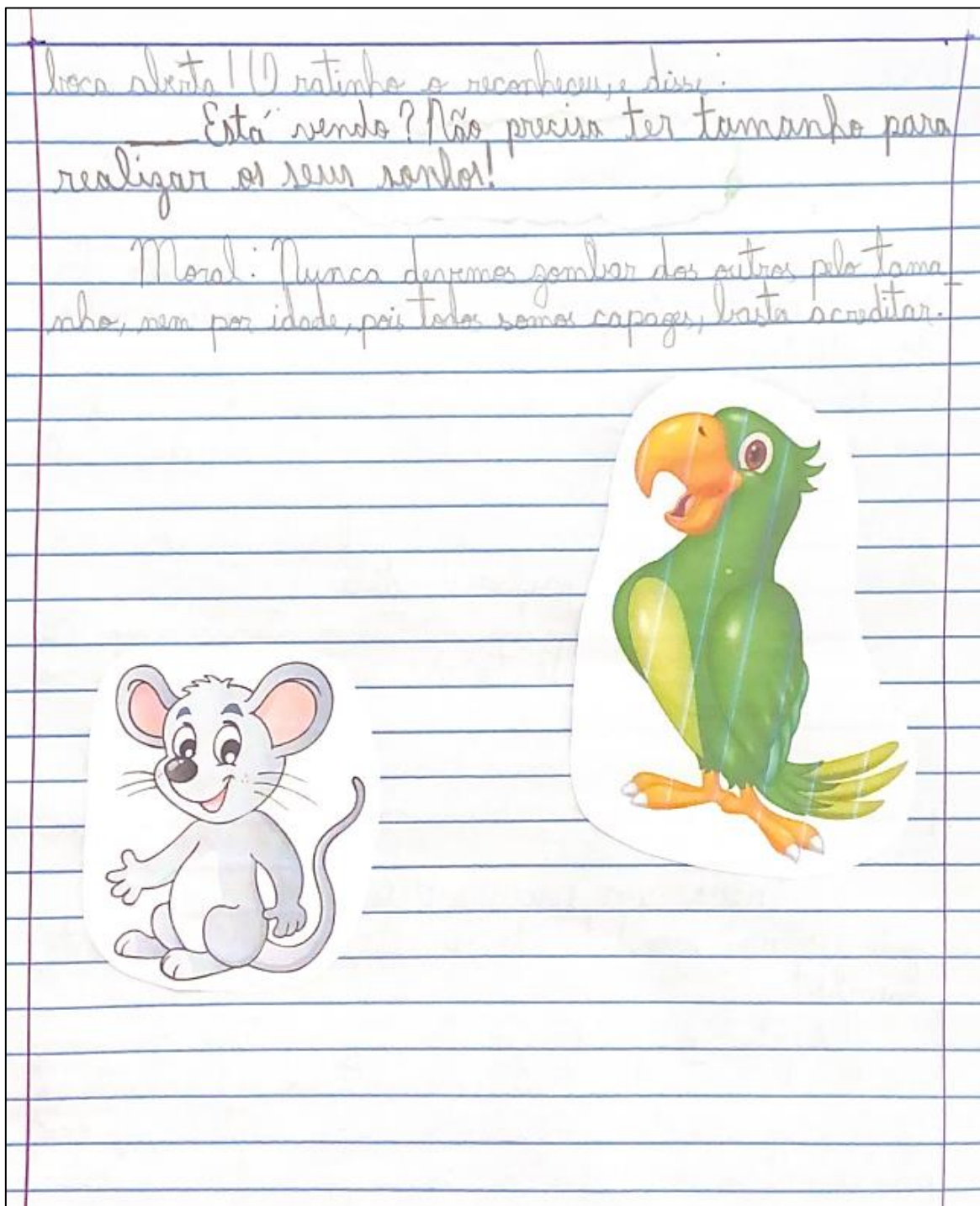
Ao ler a história dos meninos, percebemos que eles conseguiram criar uma fábula. A ideia do fazendeiro de comprar outro burro para ajudar o velho reflete a compreensão da importância da cooperação e do trabalho conjunto. A cooperação entre os burros e o fazendeiro resulta em uma tarefa realizada com sucesso e eficiência. Isso destaca como a interação social pode levar a resultados positivos, sugerindo que o trabalho em equipe é fundamental para superar desafios.

A lição sobre a união faz a força destaca a importância das relações de produção e das forças sociais combinadas para alcançar objetivos. A narrativa enfatiza que, ao trabalhar juntos, os burros conseguiram realizar uma tarefa que teria sido difícil para o burro mais velho realizar sozinho.

Figura 44: Fábula: O Ratinho e o Papagaio



Fonte: Banco de dados da professora/pesquisadora. (2022).

Figura 45: Fábula: O Ratinho e o Papagaio

Fonte: Banco de dados da professora/pesquisadora. (2022).

A fábula "O Ratinho e o Papagaio", escrita pela Emília e Bibi, transmite uma mensagem poderosa sobre a importância de acreditar em si mesmo e não julgar os outros com base em características superficiais. O ratinho representa alguém que, apesar das limitações percebidas, tem um sonho e a determinação de realizá-lo. A interação entre o ratinho e o papagaio destaca como as palavras podem ter um

impacto significativo nas aspirações e autoestima das pessoas. O papagaio, ao menosprezar o sonho do ratinho com base em sua aparência, representa um obstáculo social que o ratinho supera por meio de sua determinação.

A narrativa apresenta uma mudança nas condições sociais do ratinho, que inicialmente é desencorajado pelo papagaio, mas, através de suas próprias ações, transforma sua situação e se torna um empresário bem-sucedido. A fábula destaca que a autoconfiança e a perseverança são elementos-chave para alcançar os sonhos, independentemente das expectativas externas. Além disso, ela enfatiza a necessidade de evitar julgamentos precipitados, promovendo a ideia de que todos têm o potencial de realizar grandes feitos se acreditarem em si mesmos.

Percebemos na produção das meninas grande autonomia para escrever a fábula. Desde o início, estavam empolgadas e cheias de ideias. Conversaram sobre a moral e juntas escreveram a história. Notamos que cada uma quis escrever um parágrafo do texto, pois ambas queriam participar na criação. Além de produzirem um texto significativo, percebemos o domínio linguístico das meninas. Elas são leitoras e desde o início do ano se destacavam por sempre querer emprestar livros da biblioteca ou da caixa de livros que tínhamos na sala de aula. Segundo elas, as aulas de produção de texto eram as preferidas.

[...] o trabalho com a leitura e a produção escrita deixa de ser meramente formal e passa a ser realmente um instrumento de humanização do aluno, pois ele, como usuário de uma língua, estará inserido em processo formativo que lhe possibilitará o domínio da compreensão dos discursos alheios e o desenvolvimento da capacidade de produzir discursos voltados ao diálogo com o outro, ferramentas imprescindíveis para que ele possa ser um sujeito ativo e transformador do meio em que vive (Miller, 2020, p. 26).

Nessa perspectiva, buscamos práticas de leitura e escrita que inserissem as crianças em contextos sociais, capacitando-as a produzir discursos transformadores. Crianças que, inicialmente, apenas decodificavam sem atribuir significados aos enunciados, transformaram-se em sujeitos capazes de ler e criar enunciados. Durante a criação das fábulas em duplas, cada par socializou sua história com a turma, apresentando-as à frente da sala. A turma demonstrou interesse, ouvindo atentamente e oferecendo dicas e sugestões ao final de cada história.

O encontro de 18 de novembro foi dedicado à avaliação e socialização das fábulas criadas pelas crianças. Ao serem questionadas sobre a experiência de

trabalhar com o gênero, muitas expressaram seu apreço pela leitura e criação das fábulas.

Narizinho: Agora tudo que acontece eu penso que posso escrever uma fábula.

Emília: Eu também, outro dia meu irmão quebrou um vaso da minha mãe porque ficou correndo no quintal e ela tinha avisado ele várias vezes que isso podia acontecer, aí eu fui lá e escrevi uma fábula sobre isso e a moral foi que sempre devemos ouvir os mais velhos.

Lolo: Eu também já escrevi várias fábulas e tive várias ideias, acho que vou escrever um livro só com fábulas.

(Banco de dados da professora/pesquisadora, 2022).

De acordo com Davidov (2021, p. 222), ao cumprir as ações de controle e avaliação, verificamos que a atenção das crianças foi direcionada ao conteúdo das ações. “Essa consideração pelos alunos dos fundamentos de suas próprias ações, chamadas de reflexão, serve como condição substancial para a correção de sua construção e mudança”.

Percebemos que a maioria das crianças gostou de realizar as atividades propostas e relatou sobre as novas experiências com a leitura e a escrita a partir do trabalho sistematizado com o gênero fábula. Crianças como o Toreto, que no início da pesquisa relataram não gostar de ler e não entender o texto, foram capazes de se transformar durante o processo. Ao realizar práticas significativas, puderam dialogar com o texto e criar seus próprios enunciados, pois agora a atividade fazia sentido para elas.

Para Miller (2015), ao dominar os conhecimentos teóricos, a criança tem as condições necessárias para, no momento da leitura e escrita de um determinado gênero, utilizá-lo para estabelecer uma relação consciente com o conteúdo que é o objeto de sua atividade. Ao se utilizar dos conhecimentos teóricos, a criança supera os limites dos conhecimentos empíricos e se conscientiza sobre a constituição dos diferentes gêneros do discurso, sendo capaz de ler e criar seus próprios enunciados.

De acordo com Davidov (2021), a reflexão sobre as próprias ações é crucial para corrigir e aprimorar a construção do conhecimento. As crianças demonstraram apreciação pelas atividades propostas, relatando experiências positivas com a leitura e a escrita, especialmente ao trabalhar de maneira sistemática com o gênero fábula. A transformação de crianças inicialmente desinteressadas em

leitores e escritores ativos e conscientes destaca a eficácia do trabalho com práticas significativas, permitindo-lhes superar limitações empíricas e compreender a constituição dos diferentes gêneros do discurso.

4.3 A ATIVIDADE DE CRIAR FÁBULAS: ALGUNS DESDOBRAMENTOS

O trabalho com gêneros do discurso na escola desempenha um papel fundamental na formação integral das crianças, proporcionando-lhes familiaridade com diversas formas de comunicação presentes na sociedade. Ao compreenderem os propósitos, estruturas e características de cada gênero, as crianças tornam-se capazes de ler e criar enunciados contextualmente significativos. Essa abordagem baseada em situações reais de interação social contribui para o desenvolvimento da competência comunicativa.

Por isto a escola precisa proporcionar práticas reais de leitura e escrita, propiciando aos alunos instrumentos que os façam refletir sobre a função, a característica, a finalidade da leitura e da escrita; práticas que possam ajudá-lo a escrever e compreender os diversos textos socialmente compartilhados, pois eles observam a escrita em diversas placas, folders, folhetos de propaganda, lista de compras, dentre outros suportes diferentes; e também ouvem leituras realizadas por outras pessoas no meio social no qual estão inseridos (Cunha; Oliveira, 2014, p. 101).

Os discursos são elaborados a partir das relações sociais dos sujeitos, em situações reais de interação com o outro. Portanto, a aprendizagem dessas formas de discurso também deve ocorrer a partir das relações sociais estabelecidas. Os trabalhos com os gêneros do discurso são essenciais para que as crianças possam compreender a leitura e a escrita em um contexto real de uso.

Diante do exposto, compreendemos que o trabalho com os gêneros do discurso é fundamental para a formação do sujeito como um ser social que interage por meio dos enunciados. Nesse sentido, a escola deve promover um ensino que possa desenvolver a criança integralmente. Segundo Miller (2019), o ensino deve ser organizado, desde as séries iniciais, na geração de aprendizagens fundamentais capazes de provocar mudanças qualitativas no desenvolvimento do aluno.

[...] a criança em idade escolar tem novas funções a desenvolver, como a função intelectual, o raciocínio lógico, a consciência e o pensamento teórico (que utiliza as capacidades de análise, reflexão e de planejamento mental no entendimento dos dados da realidade). É a fase do desenvolvimento em que conhecimentos científicos constituem-se como objeto de estudo e são veículo de formação das capacidades próprias do pensamento teórico (Miller, 2020, p. 19-20).

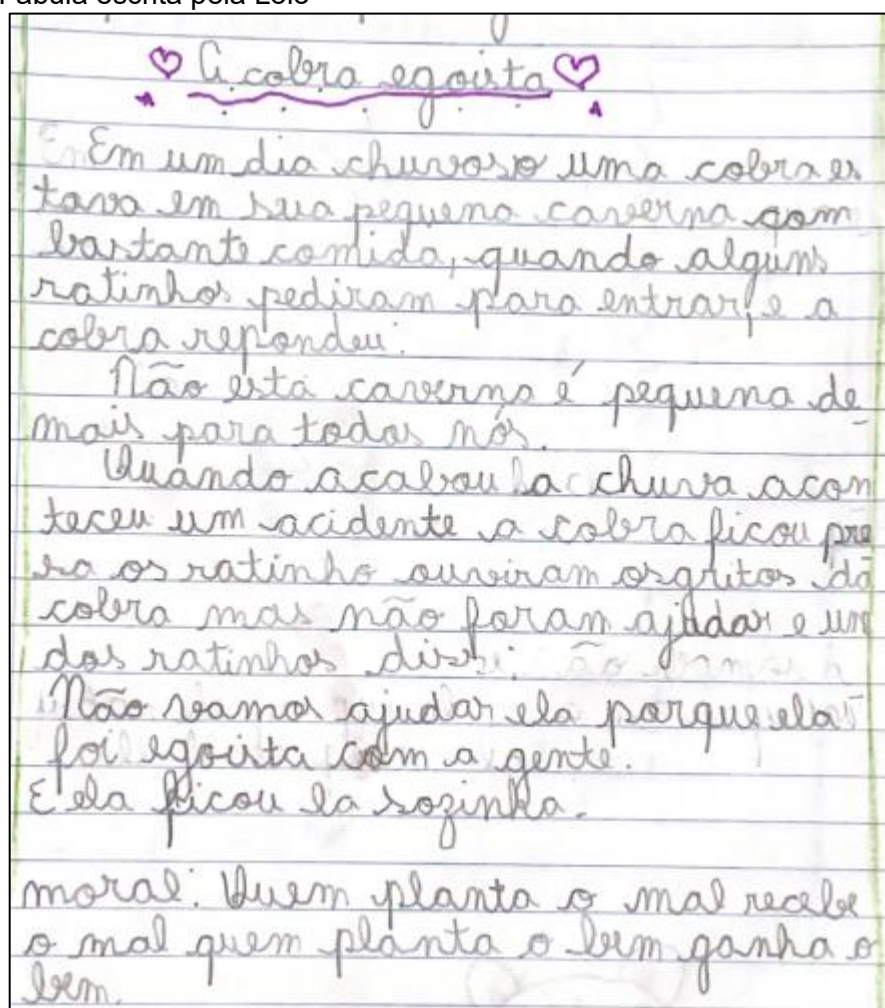
A reflexão sobre a linguagem, segundo Souza e Arena (2021), é uma atividade vital para profissionais da educação, pesquisadores e pensadores, pois a linguagem é central na constituição do ser humano e no processo de humanização. Os significados sociais presentes nas relações educacionais, como dinâmicas de poder, relações interpessoais e contextos culturais, devem ser compreendidos pelos professores, orientando suas práticas pedagógicas.

A aprendizagem é, então, o fator impulsionador do desenvolvimento e se torna possível quando a criança participa de processos interativos com um outro mais experiente, via de regra, o professor, que medeia as relações do ser que aprende com seu objeto de conhecimento (Miller, 2015, p. 121).

Diante disso, é essencial que os professores compreendam os motivos que impulsionam sua prática pedagógica, como a busca por finalidades educacionais e a satisfação das necessidades dos alunos. Além disso, eles devem estar conscientes dos significados sociais presentes nas relações educacionais, como as dinâmicas de poder, as relações interpessoais e os contextos culturais. A seguir, apresentaremos a produção autoral das crianças ao criar fábulas. Como mencionado anteriormente, selecionamos para exposição e análise a fábula de nove crianças que participaram da pesquisa em 2022 e que continuaram na turma da professora/pesquisadora no ano de 2023.

As fábulas criadas durante a quarta ação da tarefa de estudo foram escritas pelas crianças com o objetivo de criar um livro de fábulas da turma do 3º ano. A professora/pesquisadora solicitou que as crianças criassem as fábulas a partir do conhecimento adquirido nas ações anteriores. Após a criação, as fábulas foram reescritas quando necessário, corrigindo erros ortográficos e de concordância. Decidimos apresentar as fábulas em sua primeira versão para refletir sobre a real formação leitora e autora das crianças.

Figura 46: Fábula escrita pela Lolo



Fonte: Banco de dados da professora/pesquisadora. (2022).

Concordamos com Orlandi (2009, p. 43) ao afirmar que "as palavras falam com outras palavras. Toda palavra é sempre parte de um discurso". Um discurso é formado por sentidos; tudo o que dizemos possui um traço ideológico, e todos os discursos se relacionam com outros dizeres presentes em nossa formação e memória.

Ao analisar a produção de Lolo, percebemos o diálogo estabelecido com a fábula "O leão e o ratinho". No entanto, na fábula criada por Lolo, a cobra não ajudou os ratinhos, e quando a cobra precisou, os ratinhos também não a ajudaram. A fábula "A cobra egoísta", ao ser examinada sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural e do Materialismo Histórico e Dialético, proporciona a compreensão sobre a natureza das relações sociais e morais presentes na sociedade, apresentando uma visão individualista dos seres humanos (Marx, 2013).

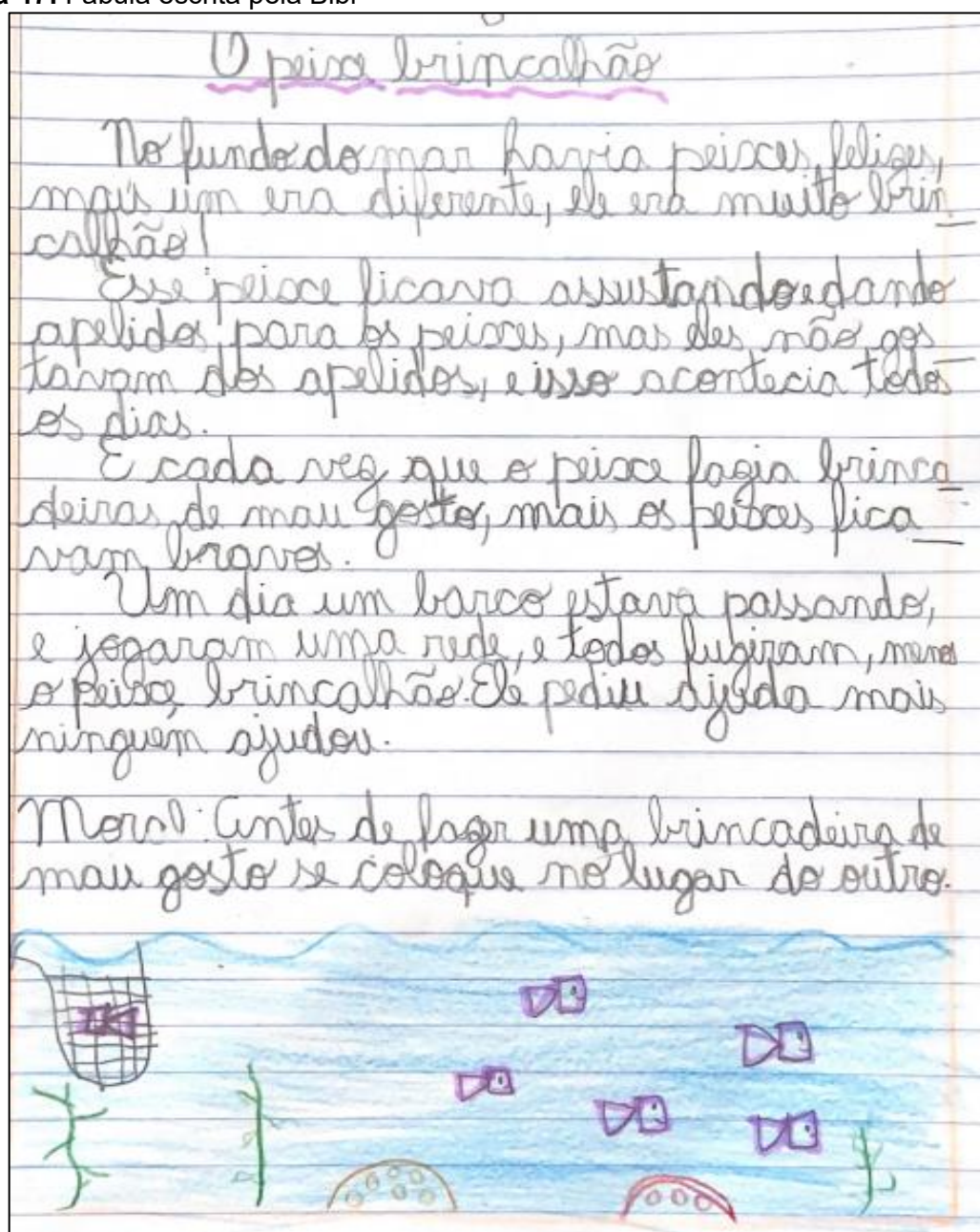
Compreendemos que o desenvolvimento humano está ligado ao contexto cultural e social do ser humano (Vigotski, 2000). Nesse sentido, a fábula retrata a interação entre as diferentes personagens, a cobra e os ratinhos, que

possuem características diferentes, mas estão em um ambiente específico, uma caverna, durante um evento climático específico, a chuva. Essa interação reflete a maneira como as relações sociais moldam as ações dos indivíduos e as consequências dessas ações.

Para Leontiev (2014, p. 78), "os significados representam uma forma ideal de existência do mundo objetivo, suas propriedades, conexões e relacionamentos, revelados pela prática social cooperativa, transformadora e oculta no material da linguagem". Desse modo, compreendemos que os significados não são apenas abstrações ou conceitos desvinculados da realidade do ser humano, mas sim representações mentais que refletem o mundo real, suas propriedades e, conseqüentemente, as vivências e apropriações dos seres humanos (Leontiev, 2014).

Percebemos que Lolo, por meio da criação da moral para sua fábula, destaca a importância das ações dos indivíduos, pois tudo o que se planta, colhe. Lolo demonstra ter internalizado valores morais transmitidos pela sociedade a partir das interações entre os sujeitos. No caso da cobra egoísta, sua atitude egoísta a levou a enfrentar as consequências negativas de sua ação.

Figura 47: Fábula escrita pela Bibi



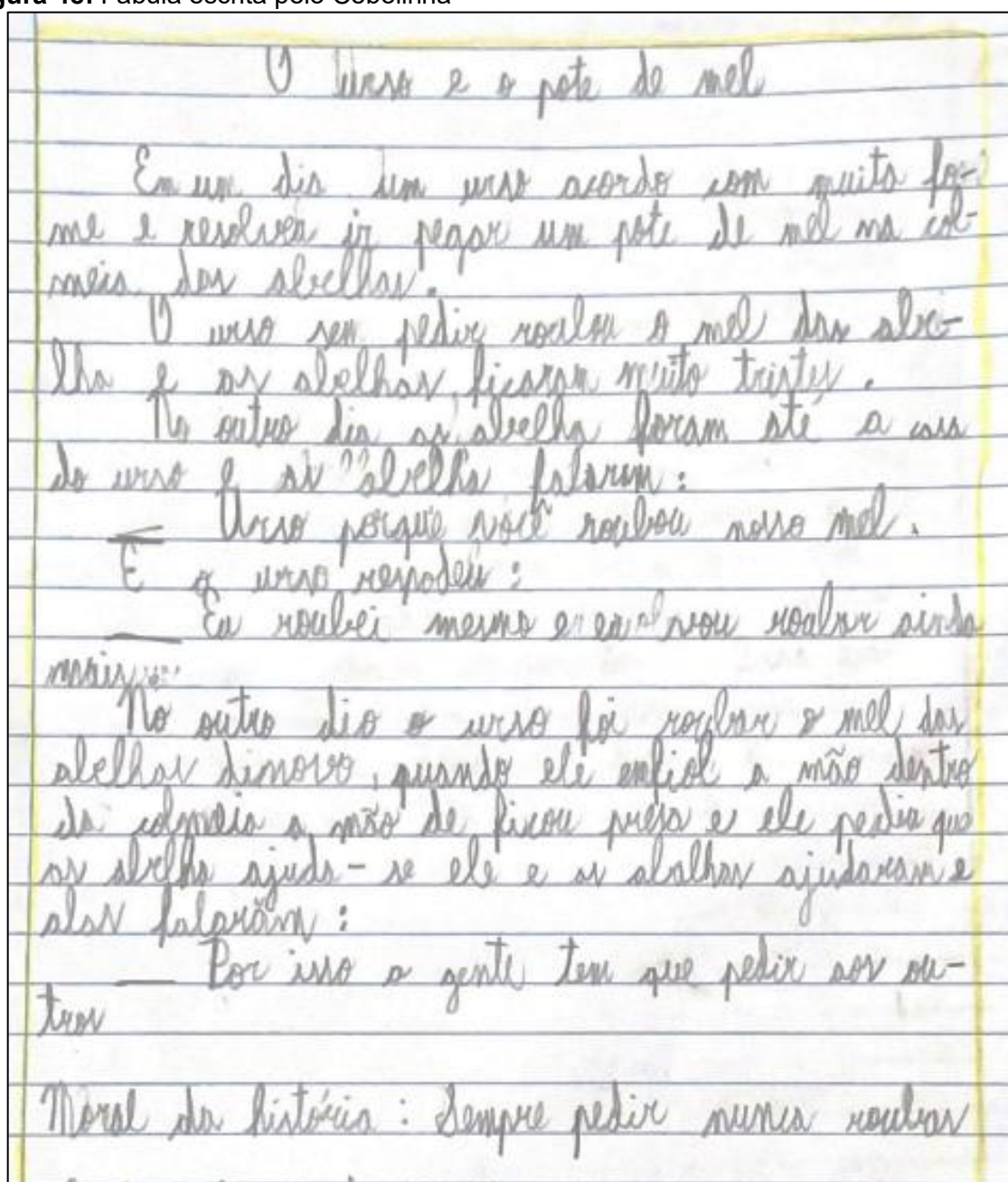
Fonte: Banco de dados da professora/pesquisadora. (2022).

Ao analisar a fábula "O peixe brincalhão" escrita por Bibi, observamos a presença de temas sociais amplamente difundidos na sociedade atual, como respeito e empatia. Bibi revela que se inspirou em uma situação vivenciada na escola para criar essa fábula, usando o peixe brincalhão como um símbolo de alguém que não considera os sentimentos dos outros ao realizar brincadeiras de mau gosto. Essa representação ilustra uma situação comum em diferentes contextos, afetando as relações sociais.

A moral da história, expressa na frase "antes de fazer uma brincadeira de mau gosto, se coloque no lugar do outro", destaca a importância da internalização de valores éticos. Bibi foi capaz de representar uma situação por meio da criação da fábula, transmitindo um ensinamento. Ao compartilhar sua fábula com a turma, todos compreenderam e dialogaram sobre situações semelhantes vivenciadas, evidenciando a consciência de que as ações individuais têm impacto direto nas relações sociais, moldando o destino do indivíduo. Isso é exemplificado quando o peixe, em situação de perigo, não recebe ajuda devido às suas ações anteriores.

Dessa forma, o trabalho com a leitura e a produção escrita se torna um instrumento de humanização, permitindo que as crianças compreendam os enunciados alheios e desenvolvam a capacidade de criar seus próprios enunciados para o outro (Miller, 2020). Esses significados emergem da interação dos seres humanos e de seu envolvimento em atividades sociais, como demonstrado por Bibi, que, ao utilizar seus conhecimentos e vivências, provocou reflexões sobre diversas relações sociais por meio da linguagem.

Figura 48: Fábula escrita pelo Cebolinha



Fonte: Banco de dados da professora/pesquisadora. (2022).

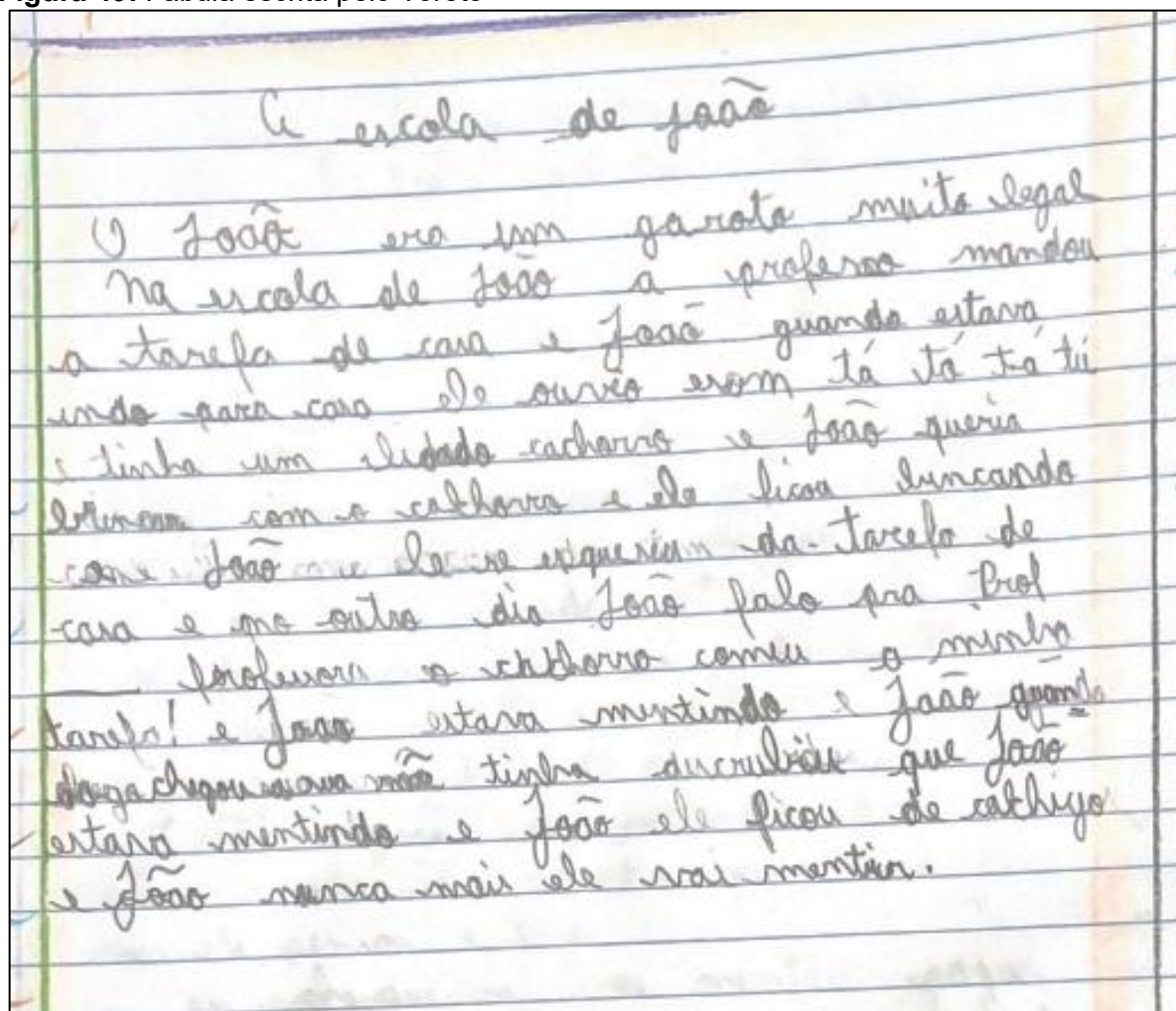
A fábula escrita por Cebolinha aborda questões morais típicas do gênero. Conforme a Teoria Histórico-Cultural, o desenvolvimento das crianças é fortemente influenciado por suas interações com indivíduos mais experientes, internalizando a cultura elaborada ao longo do tempo (Vygotsky, 2000). Dessa forma, valores éticos e morais fazem parte da cultura e devem ser assimilados pelas crianças. Ao criar sua fábula, Cebolinha utiliza o valor ético amplamente compartilhado desde a infância: "nunca roubar".

Na narrativa, o urso inicialmente adota um comportamento egoísta e desrespeitoso ao roubar o mel das abelhas. As abelhas, por sua vez, representam uma sociedade que valoriza a cooperação e solidariedade. A transformação do urso no desfecho da história, quando ele reconhece a importância de pedir ajuda e aprende a não roubar o mel, reflete não apenas o desenvolvimento pessoal, mas também a transformação do urso por meio da interação social.

Ao contrário de algumas fábulas em que a personagem recebe "na mesma moeda", Cebolinha cria sua fábula para transmitir a ideia de que as ações individuais têm consequências para o próprio indivíduo. Através do diálogo e interação, os personagens reconhecem erros e as consequências de suas ações. As abelhas desempenham um papel crucial ao ajudar o urso e ensinar-lhe uma lição, destacando que o desenvolvimento moral da sociedade está intrinsecamente ligado às relações sociais.

A fábula de Cebolinha não apenas representa sua formação como autor, mas também evidencia sua capacidade de utilizar a linguagem em um contexto comunicativo, atribuindo significado à sua produção.

Figura 49: Fábula escrita pelo Toreto



Fonte: Banco de dados da professora/pesquisadora. (2022).

A trajetória de Toreto ao longo do 3º ano evidencia uma significativa transformação no seu envolvimento com a leitura e escrita. Inicialmente, ele demonstrava desinteresse e limitação na decodificação de letras. Contudo, por meio de estratégias motivacionais e exposição a diferentes histórias, houve uma progressiva mudança. Durante todo o ano buscamos cativar Toreto e apresentar diferentes histórias e livros para que ele pudesse se transformar em um leitor e autor.

Ao analisar a sua produção, podemos perceber que ele não dominava completamente a linguagem escrita, mas consideramos que ele se transformou durante todo o ano. Ao desafiá-lo a participar das atividades com fábulas, Toreto, inicialmente cético, passou por um processo de desenvolvimento.

Na fábula, ele abordou uma experiência própria, relacionada à falta de responsabilidade em realizar as tarefas de casa. A história reflete os valores da responsabilidade e honestidade, destacando as consequências das ações

desonestas de João.

A fábula "A escola de João" apresenta uma narrativa rica em questões morais, destacando a essência das fábulas, que reside nos ensinamentos transmitidos. Através da ação de modelação, Toreto conseguiu representar esse ensinamento, baseando-se em uma situação real que ele afirmou ter ocorrido.

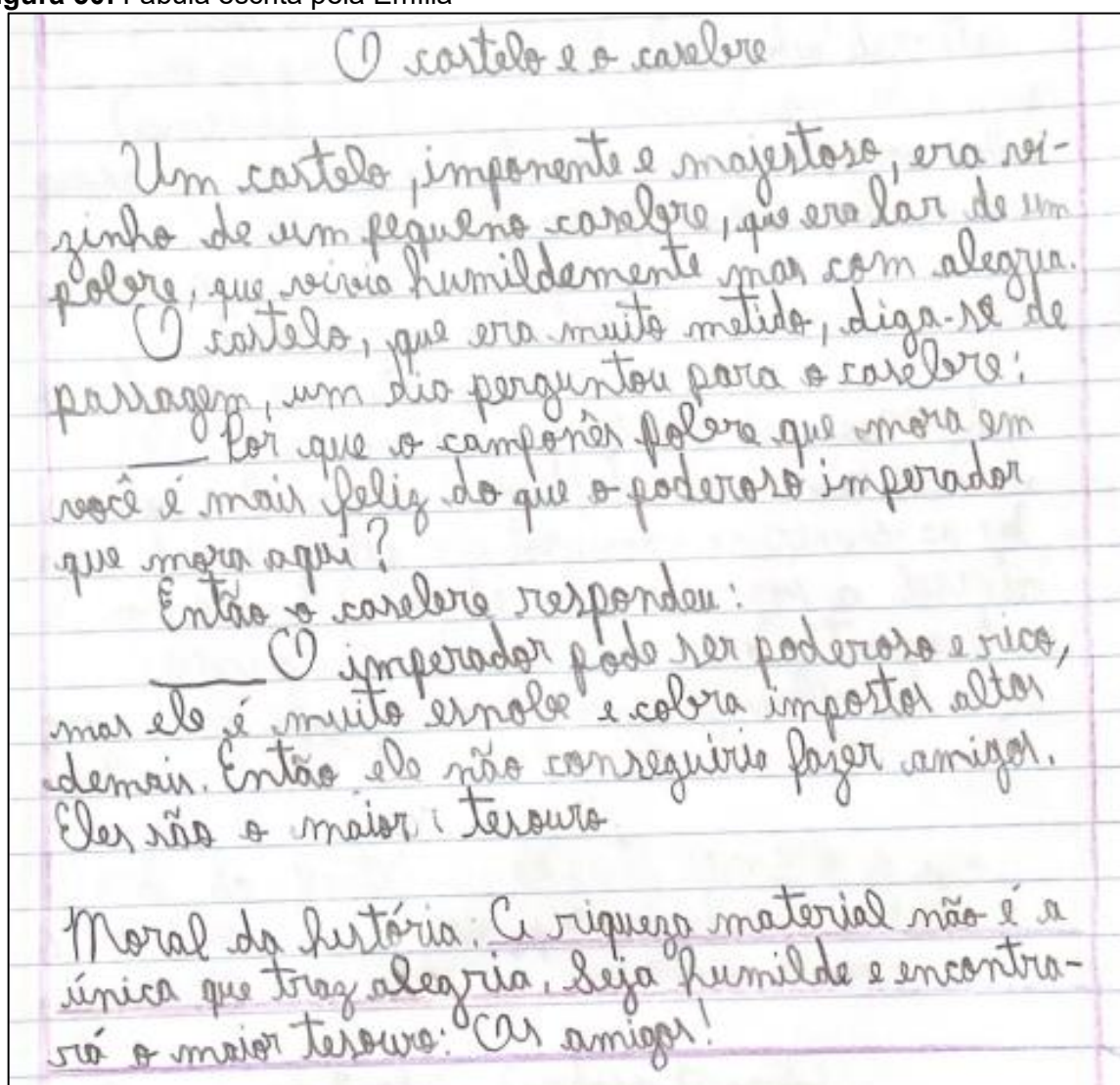
No início do ano letivo, Toreto não realizava as tarefas de casa e inventava histórias quando questionado na escola. Essa situação foi identificada pela professora, que, ao enviar um recado para a mãe de Toreto, descobriu a verdade sobre as tarefas não realizadas em casa. A narrativa de Toreto na fábula reflete sua própria experiência, evidenciando a importância da honestidade e da responsabilidade.

Assim, a fábula não apenas ilustra uma história fictícia, mas também transmite um ensinamento moral baseado nas consequências das ações desonestas de João. A capacidade de Toreto em expressar essa lição em sua fábula destaca não apenas o domínio do gênero, mas também sua compreensão e reflexão sobre valores éticos.

Na análise da apropriação do gênero fábula, percebe-se que Toreto realizou as ações de estudo com suporte inicial da professora/pesquisadora. No momento da produção, foi encorajado a criar autonomamente, o que resultou na sua própria fábula. Esse processo destaca a importância da conscientização das ações, tanto na narrativa quanto na realidade. A fábula não apenas transmite valores, mas reflete a conscientização de Toreto sobre suas responsabilidades, evidenciando a mudança comportamental dele em relação às tarefas de casa.

O caso de Toreto ressalta a importância do estímulo, do apoio e da promoção de situações desafiadoras para motivar a participação e o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita nas crianças.

Figura 50: Fábula escrita pela Emília



Fonte: Banco de dados da professora/pesquisadora. (2022).

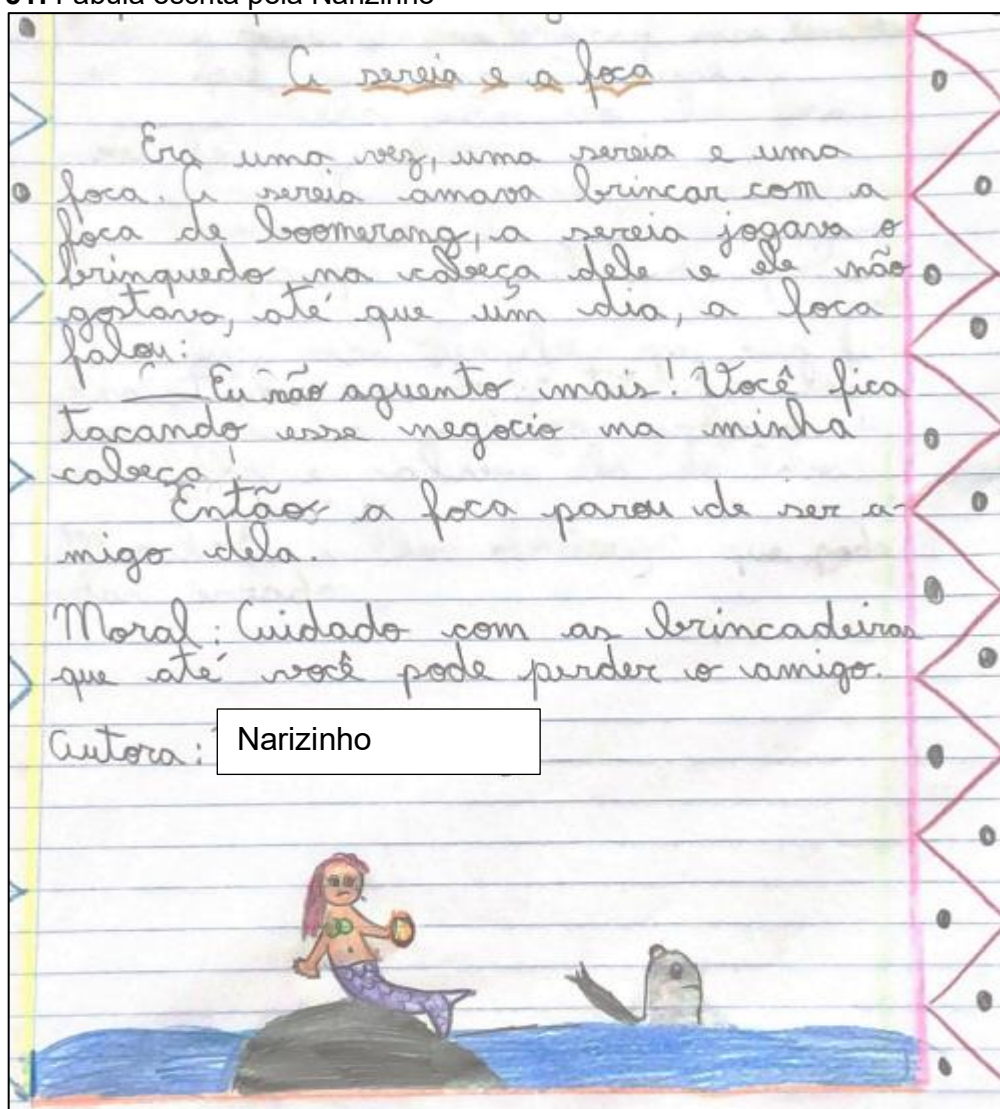
A fábula "O castelo e o casebre", escrita por Emília, aborda temas como riqueza material, humildade e amizade. Uma análise à luz da Teoria Histórico-Cultural e do Materialismo Histórico e Dialético revela a representação do casebre como um lugar simples, porém repleto de alegria em contraste com o castelo. A moral ressalta a importância das relações sociais, amizade e humildade para a felicidade, indicando que a riqueza material não é o único fator determinante.

A fábula destaca a incapacidade do imperador, mesmo sendo poderoso e rico, de ter amigos verdadeiros devido à sua arrogância e cobrança excessiva de impostos. Isso evidencia que relações sociais, generosidade e empatia são mais valiosas do que riquezas materiais, alinhando-se com a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural.

A narrativa também aborda a desigualdade social, explorando a consciência de classe e como diferentes posições sociais afetam a percepção de felicidade e o valor das relações sociais, aspecto não abordado nas outras fábulas (Marx, 2013).

Ao criar a fábula, Emília estabelece diálogo com outros enunciados, evidenciando suas reflexões sobre temas recorrentes em diversas narrativas. Ela demonstrou autonomia ao escrever sua fábula e revelou entusiasmo para criar mais narrativas, pois estava repleta de ideias. Sua inteligência e paixão pela leitura refletem-se na riqueza de sua produção, no respeito às normas ortográficas e na variedade de vocabulário, demonstrando ser uma leitora desde a infância. É importante destacar que esta foi a primeira versão da fábula de Emília.

Figura 51: Fábula escrita pela Narizinho

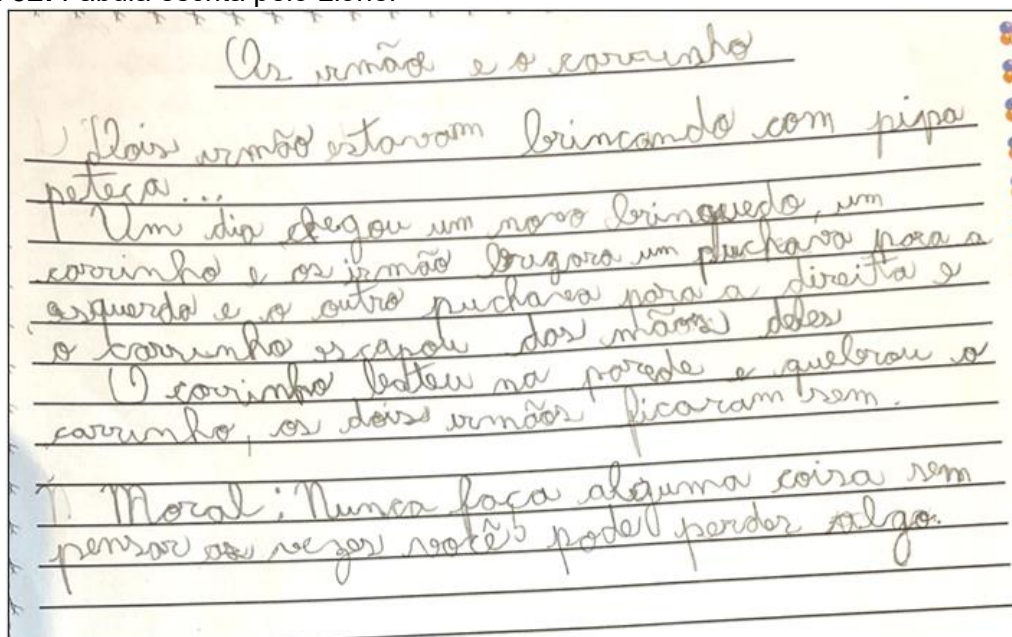


Fonte: Banco de dados da professora/pesquisadora. (2022).

Assim como nas fábulas escritas por Lolo e Bibi, Narizinho também se inspirou em uma situação vivenciada por ela na escola. Nessa fase escolar, é comum as crianças passarem por diferentes situações que envolvem as relações sociais com outras crianças. No ambiente escolar, elas passam a conviver com outras crianças que estão fora do seu círculo familiar, levando a situações antes não vivenciadas, especialmente após dois anos longe da escola, retornando ao ensino presencial apenas no 3º ano.

Podemos perceber uma tomada de consciência sobre como as relações com as outras pessoas são estabelecidas. As crianças se deparam com situações que fogem daquilo a que estavam acostumadas, tendo que reaprender a brincar juntas, a se relacionar e a respeitar os colegas.

Na fábula "A sereia e a foca", percebemos que a sereia e a foca são amigas, mas o que para a sereia era uma brincadeira, para a foca era desconfortável, causando um conflito na relação entre as duas. Isso demonstra o quanto as interações sociais podem impactar as emoções e as relações sociais. O aprendizado é um componente essencial para o desenvolvimento humano, e a fábula retrata como a falta de consideração pelos sentimentos alheios pode levar ao rompimento de amizades. O Materialismo Histórico e Dialético valoriza a consciência das ações humanas, e essa tomada de consciência de que a sereia não estava sendo uma boa amiga fez com que a foca tomasse uma atitude, afetando as relações sociais.

Figura 52: Fábula escrita pelo Lionel

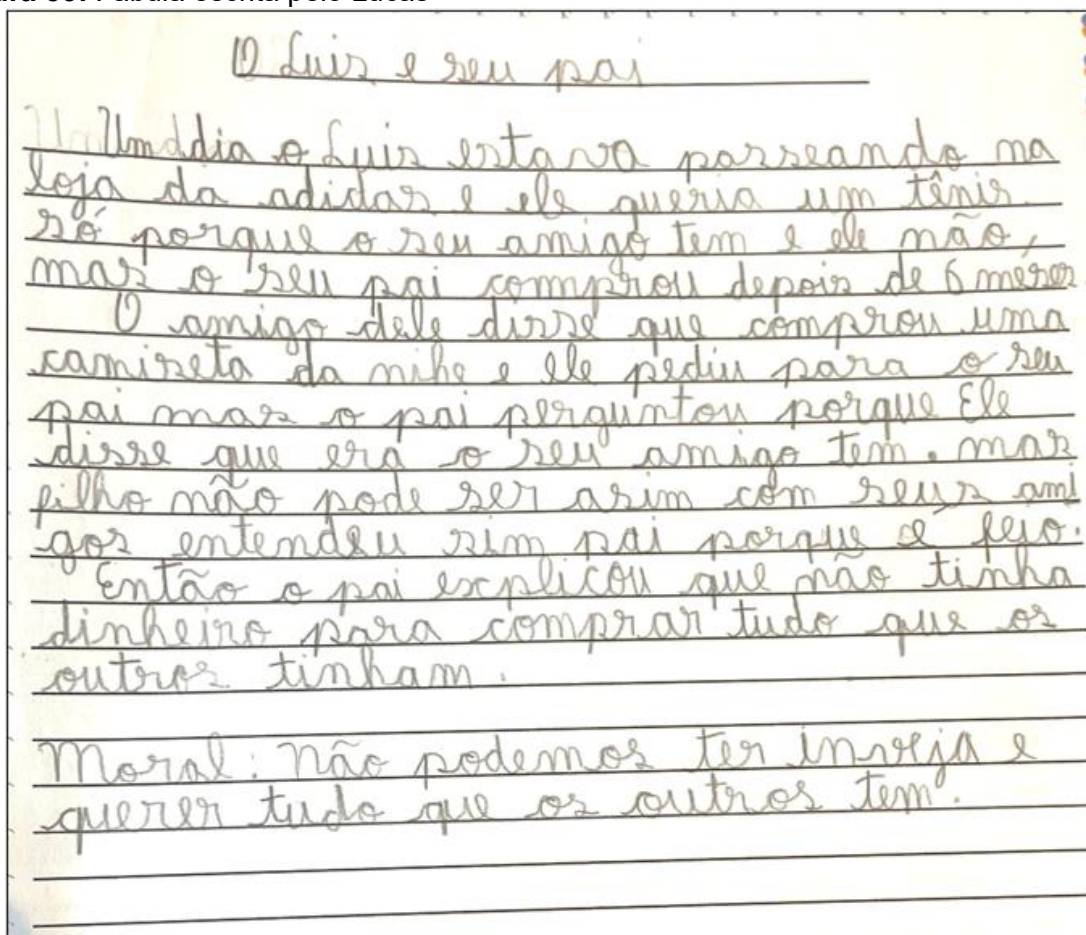
Fonte: Banco de dados da professora/pesquisadora. (2022).

A fábula escrita por Lionel, intitulada "Os irmãos e o carrinho", aborda temas relacionados ao compartilhamento, cooperação e consequências das ações impulsivas. Na história, percebemos que os irmãos estão brincando juntos; no entanto, uma briga pelo carrinho novo resulta em consequências para ambos, que acabam ficando sem o carrinho.

A moral da história enfatiza a importância de pensar antes de agir, destacando a necessidade de reflexão sobre as atitudes e a consciência de que cada ação gera uma reação. Dessa forma, compreendemos que Lionel foi capaz de criar uma fábula sem recorrer a objetos ou animais, mas preservando a essência do gênero, que é transmitir um ensinamento por meio da história.

Assim como as fábulas mais antigas, criadas para ensinar comportamentos sociais, valores éticos e morais, a fábula de Lionel retrata a importância da cooperação e das interações sociais para garantir uma boa dinâmica social.

Figura 53: Fábula escrita pelo Lucas



Fonte: Banco de dados da professora/pesquisadora. (2022).

Na fábula escrita por Lucas, intitulada "O Luis e seu pai", percebemos que o protagonista da história é influenciado pelo que seus amigos possuem e deseja os mesmos itens que eles. Isso reflete como as crianças, e até mesmo os adultos, podem ser moldados pelas influências culturais e sociais ao seu redor.

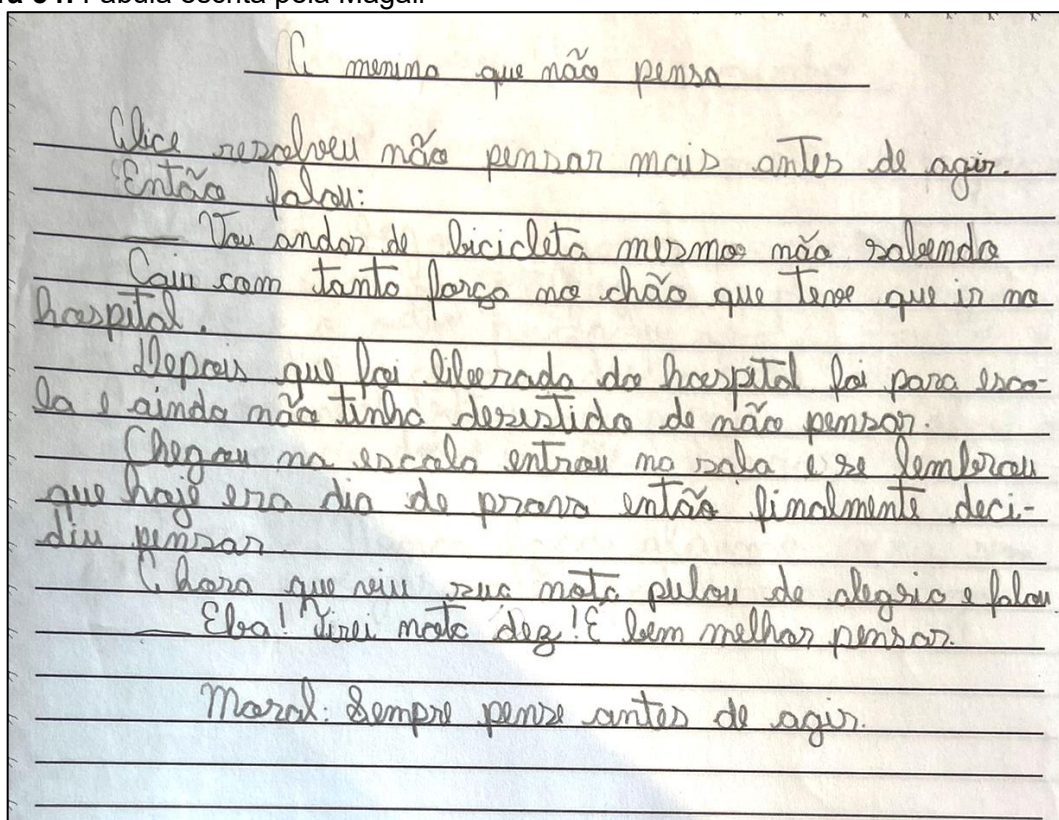
Lucas tomou consciência dessa situação e buscou transmitir por meio de sua fábula uma lição, representada pelo pai do personagem, que explicou a situação financeira da família e ensinou o filho sobre os valores sociais (Marx, 2013). Para o Materialismo Histórico e Dialético, a consciência de classe é fundamental para compreender as desigualdades sociais e econômicas de uma sociedade. Além dos aspectos socioeconômicos, Lucas aborda valores morais, como a inveja.

Quando o trabalho pedagógico com a leitura e a escrita tem como foco a sua utilização em situações de uso social, cremos ser possível atingir o objetivo de formar crianças capazes de ler compreendendo e de escrever se expressando, se comunicando, interagindo com outros sujeitos por meio da escrita de textos (Miller, 2015, p. 120).

Concordamos com Miller (2015) ao se referir que o ensino da leitura e escrita não se trata de ensinar apenas as regras e normas, mas de desenvolver a capacidade das crianças de compreenderem o que leem e de se expressarem de forma eficaz por meio da linguagem escrita. Lucas é um garoto quieto, tímido e que possui dificuldades de aprendizagem. Ao escrever a sua fábula, Lucas foi capaz de criar um enunciado significativo. Seu pai faleceu no ano de 2020, e ele raramente fala sobre o assunto. Ao questionar Lucas sobre a sua história, ele contou que essa foi uma lição que seu pai ensinou para ele, porque quando era pequeno, sempre queria o que os outros tinham. Agora, entende que não pode ter inveja e que nem sempre terá tudo o que quer.

Apesar da fábula de Lucas não seguir algumas regras e normas gramaticais, como a falta de pontuação adequada, erros ortográficos e de concordância, podemos considerar que ele conseguiu criar um enunciado significativo que atende ao gênero fábula. Por meio de uma situação vivenciada por ele em algum momento, ele transmitiu o ensinamento que seu pai o ensinou.

Figura 54: Fábula escrita pela Magali



Fonte: Banco de dados da professora/pesquisadora. (2022).

Por fim, analisamos a fábula da Magali, intitulada “A menina que não pensa”. A história da personagem Alice ilustra o processo de desenvolvimento cognitivo dos seres humanos, enfatizando a importância da capacidade de pensar. Magali escreveu sua fábula para ensinar que devemos pensar antes de agir. A práxis é um movimento dialético que considera a ação e a reflexão como essenciais para o desenvolvimento humano (Franco, 2012). Para o Materialismo Histórico e Dialético, essa relação entre a teoria (pensamento) e prática (ação) é fundamental para garantir a emancipação dos seres humanos. A fábula ressalta essa relação dialética entre a reflexão e a ação, enfatizando como a reflexão possibilita a melhoria da qualidade das ações, gerando resultados positivos.

Alice aprende a importância do pensamento a partir de sua experiência ao cair da bicicleta e, mais tarde, ao enfrentar uma prova na escola. Essa aprendizagem social é essencial para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores (Vygotsky, 2000). Assim como a menina da história, Magali revela traços que permitem compreender que a capacidade de pensar se desenvolve ao longo do tempo, especialmente na infância. Essa tomada de consciência sobre as consequências das ações e o papel do pensamento diante das situações revela que Magali foi capaz de não só analisar o gênero fábula, mas assimilar o seu conteúdo e construir o seu enunciado.

Compreendemos que os seres humanos desenvolvem suas funções psíquicas superiores ao se apropriarem dos significados sociais acumulados historicamente pela humanidade. Dessa forma, concordamos com Miller e Arena (2011, p. 346), ao dizer que

[...] quando o homem reproduz para si os significados sociais acumulados historicamente pela humanidade disponíveis em seu meio social, ele vivencia um processo pelo qual desenvolve aquelas funções que são específicas do gênero humano, isto é, ele constitui, nesse processo, suas funções psíquicas superiores, como a linguagem, o pensamento, o raciocínio lógico, a memória voluntária, dentre outras.

Esta perspectiva destaca a importância da cultura e da interação social para a humanização do indivíduo, e a educação desempenha um papel essencial na promoção de oportunidades para que os indivíduos se envolvam em

práticas sociais significativas que lhes permitam adquirir e assimilar esses significados.

De acordo com Miller (2015), a aprendizagem da criança é um processo ativo que depende de seu envolvimento direto. A criança não é um mero receptor passivo das informações, mas sim alguém que participa ativamente do processo de construção do conhecimento. Diante disso, a aprendizagem se desenvolve de maneira mais eficaz quando a criança está engajada e envolvida nas atividades de ensino.

Essa participação ativa ocorre à medida que a criança se integra nas atividades da sala de aula, participa da tomada de decisões junto com as outras crianças e executa as atividades propostas, relacionando-se com todo o ambiente escolar. “A atividade está voltada à satisfação de uma necessidade; portanto, para que o aluno queira aprender a ler e a escrever, ele precisa sentir que isso lhe é necessário; caso contrário, não se empenha nesse trabalho, e a aprendizagem fica comprometida” (Miller, 2015, p. 120).

Ao interagir e se relacionar com o outro, os sujeitos constroem e constroem conhecimentos que se materializam pelos atos discursivos. Dessa forma, o diálogo estabelecido entre os falantes de uma mesma língua possibilita não apenas a interação entre as pessoas, mas também a apropriação e assimilação dos conhecimentos que foram construídos, permitindo que o homem se torne verdadeiramente humano (Miller, 2015).

O resultado da Atividade de Estudo é a alteração no próprio aluno, seu desenvolvimento. De maneira geral, pode-se afirmar que as modificações que o aluno experimenta são as novas habilidades e conhecimentos adquiridos. Trata-se, pois, de uma atividade de autotransformação, cujo produto é as alterações que acontecem no próprio sujeito durante a sua execução (Elkonin, 2021, p. 160).

Elkonin (2021) destaca que o resultado da Atividade de Estudo é a alteração no próprio aluno, evidenciando que o objetivo principal desse processo é o desenvolvimento individual. Essa autotransformação se materializa por meio da aquisição de novas habilidades e conhecimentos ao longo da execução da atividade. Nesse sentido, a Atividade de Estudo não é apenas um meio de transmitir conteúdos, mas sim uma oportunidade para que o aluno se desenvolva e se aproprie do conhecimento de forma significativa.

O conhecimento adquirido ao desenvolver a Atividade de Estudo nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental proporciona uma verdadeira transformação no pensamento e nas ações das crianças. Isso ocorre porque esses conhecimentos não se limitam apenas à memorização de conceitos ou à transmissão de informações, mas sim à sua incorporação no repertório pessoal e o desenvolvimento de capacidades do pensamento teórico, que só são possíveis quando a Atividade de Estudo é efetivamente desenvolvida (Elkonin, 2021).

Em resumo, as ações de estudo promovem o desenvolvimento das capacidades de reflexão, análise e planejamento teóricos, no movimento da Atividade de Estudo. Essas capacidades são estruturas fundamentais da consciência teórica e, por isso, devem estar na base do desenvolvimento psíquico das crianças que estão entrando nos anos iniciais da vida escolar, pois o desenvolvimento dessas capacidades vai determinar a reestruturação de todas as funções da personalidade e do intelecto infantil nessa etapa da vida humana (Clarindo, 2020b, p. 182).

A Atividade de Estudo proposta foi uma jornada estruturada que se alinhou diretamente à formação leitora e autora das crianças, sublinhando a relevância do trabalho consistente com o gênero fábula. O percurso percorrido até a etapa da criação das fábulas pode ser subdividido em várias ações cruciais.

Na primeira ação, a análise do gênero fábula proporciona às crianças uma compreensão das características, estrutura e propósito desse gênero. Esse conhecimento contribui significativamente para o desenvolvimento da capacidade de leitura, capacitando-as a reconhecer e compreender uma variedade de textos. Ao assimilar as características do gênero, as crianças começam a internalizar os elementos fundamentais das fábulas, promovendo a formação autoral.

Na ação de modelação, as crianças constroem um modelo mental sobre a essência do gênero. Participar dessa ação desenvolve a habilidade de reflexão sobre as características internas do objeto de estudo, promovendo uma leitura mais aprofundada e crítica. A modelação serve como base para que as crianças possam, posteriormente, criar suas próprias fábulas, identificando e aplicando os elementos essenciais do gênero em seus textos (Miller, 2019).

A terceira ação, que envolve a transformação do modelo, foi crucial para assegurar a apropriação e objetivação do gênero fábula. A atividade de organizar parágrafos de uma fábula fatiada contribuiu para que as crianças compreendessem a

estrutura narrativa das fábulas, aprimorando sua habilidade de leitura e capacidade de identificar a sequência lógica dos eventos. Ao organizarem os parágrafos, as crianças não apenas leem, mas também compreendem como estruturar suas próprias histórias, facilitando a criação autoral.

A quarta ação, que envolve a construção de um sistema de tarefas particulares, possibilitou a criação de fábulas autorais. Esse processo exige que as crianças apliquem o conhecimento adquirido durante as ações anteriores, reforçando a compreensão do gênero e desenvolvendo uma leitura mais ativa e crítica. A criação autoral é o ápice da atividade, promovendo autonomia e criatividade na escrita (Miller, 2019).

As ações de controle e avaliação funcionam como etapas críticas para verificar se as crianças assimilaram efetivamente os conhecimentos, tanto como leitoras quanto como autoras. Esses processos são fundamentais para ajustes, correções e aprimoramentos, contribuindo para o desenvolvimento contínuo da formação leitora e autora.

Em resumo, a atividade de estudo oferece um caminho estruturado para o desenvolvimento da formação leitora e autora, destacando a importância do trabalho sistemático com o gênero fábula para ampliar as competências das crianças no âmbito da leitura e escrita.

Dessa forma, destacamos a importância do trabalho educativo fundamentado na Teoria da Atividade de Estudo para o processo de desenvolvimento das crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Clarindo (2020b) ressalta que o trabalho por meio da Atividade de Estudo não apenas promove a aquisição de conhecimentos científicos, mas desempenha um papel essencial na formação da consciência, levando ao desenvolvimento de capacidades do pensamento teórico.

Compreendemos que o processo educacional não está limitado apenas à transmissão de informações, mas sim ao desenvolvimento de capacidades que implicam na formação psíquica da criança. Nesse contexto, o professor deve promover práticas que levem ao desenvolvimento integral do sujeito e à sua transformação.

Essa transformação transcende a aquisição superficial de conhecimentos; ela envolve a transformação do próprio sujeito, em que a criança não apenas acumula informações, mas se torna capaz de aplicar esses conhecimentos de maneira reflexiva e contextualizada. Foi isso que almejamos com o desenvolvimento

desta dissertação: formar sujeitos autônomos, capazes de compreender, analisar e interagir com o mundo ao seu redor de maneira significativa, criando os seus próprios enunciados para se tornarem seres humanizados.

4.4 A FORMAÇÃO DE LEITORES E AUTORES NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

O caminho trilhado para desenvolver esta dissertação não foi fácil; contudo, ao chegar até aqui, percebemos que todo o esforço valeu a pena. Das 30 crianças que participaram da pesquisa no ano de 2022, conseguimos atingir e criar necessidades de leitura e escrita em cerca de 24 crianças. Seis delas apresentaram dificuldades em ler e criar as fábulas com autonomia, necessitando do auxílio constante da professora/pesquisadora. Essas crianças demonstraram diversas faltas durante a realização das ações de estudo, indicando que não se sentiram engajadas e motivadas para participar das atividades propostas.

No início do 3º ano, logo após o retorno presencial das aulas, percebemos que muitas crianças não estavam alfabetizadas. Foi necessário realizar um trabalho individual e coletivo com a turma durante todo o ano para possibilitar o desenvolvimento do ato de ler e escrever.

Mais de 30 fábulas foram criadas durante a pesquisa; contudo, não foi possível trazer todas para análise nesta dissertação. Selecionamos as criações das nove crianças que participaram da pesquisa em 2022 e que continuaram na turma do 4º ano da professora/pesquisadora no ano de 2023. Logo no início do ano letivo de 2023, conseguimos observar a diferença na formação leitora e autora das crianças que haviam participado da pesquisa em comparação com o restante da turma. As nove crianças no 4º ano demonstravam criticidade diante dos enunciados, questionavam e dialogavam com os textos apresentados, enquanto várias outras ainda estavam no processo de decodificação e não compreensão dos enunciados.

Entendemos que as ações mentais de reflexão, análise e planejamento se configuram como um processo dialético, pelas interrelações presentes no papel que desempenham dentro da Atividade de Estudo, evidenciadas principalmente pela função orientadora que essas capacidades cumprem na assimilação dos conhecimentos teóricos e são fundamentais para o desenvolvimento

da personalidade dos estudantes (Clarindo, 2020b, p. 183-184).

Desde o início do ano de 2023, pudemos perceber o desenvolvimento das crianças em comparação com aquelas que não participaram da pesquisa. Ao realizar a Atividade de Estudo com o gênero fábula, as crianças não apenas aprenderam sobre esse gênero, mas, por meio das ações de estudo e de um trabalho voltado para o desenvolvimento integral, conseguiram questionar o texto, compreender os enunciados, dialogar com o autor, realizar pesquisas sobre os diferentes gêneros e buscar respostas para atribuir significados diante dos enunciados. Elas não eram mais as mesmas; agora, eram capazes de questionar e buscar respostas, não apenas aceitando o que estava pronto e acabado.

Isso ficou evidente quando, em agosto de 2023, os alunos dos 4º anos do município de Arapongas/PR foram convidados para participar de um concurso de paródias sobre o trânsito. Cada escola deveria realizar o concurso internamente e selecionar as três melhores paródias para concorrer a uma bicicleta a nível municipal. Das 118 crianças dos 4º anos da escola em que a professora/pesquisadora leciona, duas paródias selecionadas para concorrer a nível municipal foram da turma da professora/pesquisadora, sendo Emília e Narizinho, e a terceira paródia selecionada foi a de uma criança que participou da pesquisa no ano de 2022. No final, 42 paródias foram avaliadas pelos jurados a nível municipal, e Narizinho ficou em primeiro lugar no concurso de paródias, ganhando uma bicicleta.

Além disso, é necessário ter claro o ponto de chegada da aprendizagem da leitura e da escrita, o orientador das ações de ensino, qual seja: formar leitores e escritores de todos os gêneros textuais. No entanto, é preciso também reconhecer que, para chegar a esse ponto, há um percurso a ser trilhado. Mesmo orientado pelo ponto de chegada, o caminho da aprendizagem não se confunde com ele. É composto por pequenas conquistas que vão, gradativamente, levando à consecução do objetivo final. O caminho pode ser facilmente percebido na aprendizagem de outros conhecimentos e habilidades (Sforni, 2016, p. 10).

Concordamos com Sforni (2016), pois compreendemos que as crianças não se desenvolvem da mesma maneira; cada uma tem as suas vivências e experiências que conduzem à sua formação e desenvolvimento. As pequenas conquistas das crianças, que antes apenas decodificam o texto e não compreendiam, e que aos poucos aprenderam a dialogar com o texto e, assim, conseguiram criar os

seus enunciados, representando um salto qualitativo significativo. Consideramos que a realização da Atividade de Estudo para o trabalho com o gênero fábula obteve êxito. De acordo com Clarindo (2020b, p. 144),

na Atividade de Estudo, as crianças terão pela primeira vez a consciência de que suas capacidades têm poder criativo, e suas ações, poder transformador da realidade e, também pela primeira vez, terão autonomia para controlar esses modos de ação buscando seu desenvolvimento como sujeito.

As fábulas escritas pelas crianças revelaram indícios de que conseguiram desenvolver as capacidades do pensamento teórico, apropriando-se do gênero fábula para ler e criar enunciados com autonomia. Na fábula “A Cobra Egoísta”, Lolo demonstra sua capacidade em criar uma história com animais que possuem características humanas, apresentando uma moral clara e coerente para a narrativa. Ela consegue atribuir personalidades aos animais e criar uma situação que reflete uma lição de moral, característica essencial do gênero fábula.

No texto “O Peixe Brincalhão”, Bibi desenvolve um enredo que envolve ações e consequências. Ela cria personagens com características distintas e uma moral sobre empatia e consideração pelos sentimentos dos outros.

A história criada por Cebolinha, “O Urso e o Pote de Mel”, apresenta uma narrativa simples, mas eficaz. Ele foi capaz de criar um conflito entre o urso e as abelhas e, em seguida, apresentar uma lição sobre a importância de pedir em vez de roubar. Isso demonstra a capacidade de Cebolinha de criar uma história com uma moral clara e coerente.

A narrativa de Toreto, “A Escola de João”, apesar de não apresentar a moral no final do texto, explora como tema central a honestidade. Toreto criou personagens para a sua história, João, a professora e a mãe; ele conseguiu construir uma narrativa que reflete as consequências das ações de João. Isso mostra a capacidade que ele teve de refletir sobre um tema cotidiano e transmitir uma mensagem sobre a honestidade. Dessa forma, compreendemos que, mesmo faltando alguns elementos, Toreto conseguiu criar um enunciado de acordo com o proposto.

A fábula de Emília, “O Castelo e o Casebre”, explora temas sobre humildade, amizade e alegria. Ela cria personagens para a narrativa que personificam esses conceitos e constrói uma narrativa que enfatiza a importância das relações humanas em contraste com a riqueza material. Isso demonstra a capacidade que

Emília teve de criar enunciados com significados mais profundos e que transmitem uma lição de moral.

No enunciado “A Sereia e a Foca”, Narizinho aborda as consequências das brincadeiras. Ela cria personagens para sua história e desenvolve uma narrativa que destaca a importância de considerar os sentimentos dos outros, demonstrando sua capacidade de criar uma fábula coerente e que aborda questões sociais presentes em sua vida.

Em “Os Irmãos e o Carrinho”, Lionel criou um enredo em torno do compartilhamento, da cooperação e das consequências das ações impulsivas. Ele foi capaz de desenvolver personagens e construir uma narrativa que enfatiza a importância de pensar antes de agir. Isso demonstra a sua capacidade de criar enunciados e transmitir uma lição valiosa.

Na história de Lucas, “O Luis e seu Pai”, percebemos a presença de temas como inveja, gratidão e consciência financeira. Lucas criou personagens para sua história e desenvolveu uma narrativa que destaca a importância de valorizar o que se tem em vez de cobiçar as coisas alheias. Isso demonstra que Lucas conseguiu criar uma história que transmite um valor moral relevante para a sociedade.

Na fábula de Magali, “A Menina que não Pensa”, a história destaca o quanto o pensar é importante antes de agir. Magali criou a personagem Alice e construiu uma narrativa que enfatiza como as decisões impulsivas podem levar a resultados negativos. Ela demonstrou a capacidade de análise e reflexão, transmitindo uma sabedoria prática com sua história.

Dessa forma, compreendemos que as fábulas escritas pelas crianças do 3º ano do Ensino Fundamental refletem a formação leitora e autora das crianças, que foram capazes de assimilar os conhecimentos e construir novos conhecimentos a partir de práticas sociais significativas. As crianças conseguiram utilizar o gênero fábula para criar enunciados que transmitem valores e lições importantes, como honestidade, humildade, gratidão, felicidade, amizade. Além disso, essas ações demonstram a formação da autoria, à medida que as crianças desenvolvem narrativas com personagens, enredos coerentes e lições morais, criando seus próprios enunciados e não apenas reproduzindo discursos criados por outras pessoas.

Ressaltamos, por isso, a importância do papel do professor na organização e desenvolvimento do processo de ensino para objetivar

o desenvolvimento da criança das séries iniciais do ensino fundamental como leitora e produtora de textos, tornando-a capaz de utilizar os recursos linguísticos necessários para interagir com o outro em determinados contextos situacionais de interação (Miller, 2015, p. 121).

Ao desenvolver uma compreensão clara dos motivos e significados na atividade educacional, os professores podem promover uma prática pedagógica mais eficaz, engajando-se de forma reflexiva e crítica na formação das crianças, contribuindo para a formação de sujeitos capazes de se posicionar criticamente diante do mundo (Franco, 2012).

Para Miller (2020), o processo de ensino e aprendizagem da leitura e produção escrita demanda a criação de um ambiente propício ao desenvolvimento das crianças em relação a novas funções psíquicas superiores, bem como habilidades e capacidades em níveis cada vez mais avançados. Nesse sentido, Miller (2020) acrescenta que as atividades destinadas a elas se concentram no conteúdo essencial da língua materna, ou seja, os enunciados que constituem os diversos gêneros discursivos da comunicação por meio da linguagem falada.

Assim, o desenvolvimento dos atos de ler e escrever é uma condição prévia para o pleno desenvolvimento da cidadania autônoma. É por meio da leitura e escrita que nos constituímos enquanto sujeitos históricos e sociais que praticam esses atos a todo momento, pois, “[...] aprender a ler é necessário para a transformação contínua, progressiva, para um modo cada vez mais abstrato e profundo de pensar, que somente a relação com essa tecnologia chamada escrita pode proporcionar ao homem” (Arena, 2010, p. 242).

De acordo com Asbahr (2016), durante a realização da Atividade de Estudo, as crianças são levadas a refletir, analisar e a construir o plano interno das ações, componentes centrais do pensamento teórico. Dessa forma, compreendemos que o processo de ensino-aprendizagem da leitura e escrita deve levar as crianças à reflexão, análise e planificação mental da língua escrita, para que possam se transformar em leitores e autores capazes de agir e interagir diante dos diferentes enunciados que permeiam a sua prática social (Kohle; Miller; Clarindo, 2021).

O ensino desenvolvimental compreende a importância de levar a criança a construir o conhecimento científico de acordo com o seu contexto, interação com os outros sujeitos e as suas vivências. Assim, as crianças terão a oportunidade de participarem da construção do seu conhecimento, transformando-se em sujeitos

críticos e autônomos e humanizando-se durante o processo educativo.

Com base na pesquisa realizada, destacamos a importância do desenvolvimento das capacidades de leitura e escrita para a formação de cidadãos autônomos. O processo educativo, baseado na Teoria da Atividade de Estudo, visa não apenas à transmissão de informações, mas à formação integral das crianças, levando-as à reflexão, análise e construção do conhecimento de forma contextualizada. O enfoque no pensamento teórico, o diálogo com diferentes enunciados e a participação ativa das crianças no processo educacional são considerados elementos essenciais para promover uma educação significativa, permitindo-lhes tornarem-se sujeitos críticos, autônomos e humanizados ao longo de sua jornada educativa (Cunha, 2019; Clarindo, 2020a; Kohle, 2022; Helbel, 2022).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

– Acho que todo mundo está apenas tentando voltar para casa – refletiu a toupeira.

[...]

*– A casa nem sempre é um lugar, não é?
(Charlie Mackesy)*

A humanidade é marcada por uma série de transformações nas condições materiais de vida, nas relações sociais e na produção dos meios para satisfazer as necessidades dos seres humanos. A busca pela satisfação dessas necessidades é o que impulsiona o ser humano e o diferencia dos animais. Ao analisar esse trecho do livro, podemos relacionar o retorno para casa como a constante busca dos indivíduos por um lar, alimento, segurança, educação, entre outras necessidades fundamentais para a humanização do sujeito (Duarte, 2004).

Recorremos à Teoria Histórico-Cultural para interpretar que casa não é apenas um lugar físico; pode ser um espaço emocional, um sentido de pertencimento, identidade e segurança, construídos socialmente ao longo do tempo. Selecionamos este trecho em que o menino compreende que a casa não é apenas um lugar, e podemos observar a sua transformação e tomada de consciência. Ele começou a questionar os conceitos que antes eram aceitos e passou a reconhecer as complexidades da vida e das relações sociais.

Durante todo o processo de pesquisa e redação desta dissertação, buscamos compreender o processo de formação da Atividade de Estudo para desenvolver o ato de ler e escrever em crianças do 3º ano do Ensino Fundamental. Transformamo-nos e buscamos transformar as crianças em sujeitos autônomos e humanizados que leem e escrevem seus próprios enunciados. Assim como o menino, tomamos consciência de que formar seres humanos não ocorre da noite para o dia. É preciso percorrer uma longa jornada para satisfazer as necessidades humanas, e ao satisfazer uma necessidade, novas necessidades surgem, e assim o ser humano se constitui e se transforma durante todo o processo.

A educação não trata apenas da aquisição de conhecimentos; ela implica assimilar os conhecimentos para transformá-los e utilizá-los de acordo com as nossas necessidades. Portanto, um grande desafio foi colocado à nossa frente:

desenvolver as capacidades do pensamento teórico em crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental para que pudessem se tornar leitores e autores, utilizando a linguagem para ler e criar enunciados significativos e, assim, se desenvolverem e se transformarem durante todo o processo.

O caminho percorrido desde o ingresso da pesquisadora no Programa de Pós-Graduação em Educação nos permite observar a transformação não apenas das crianças, mas da pesquisadora como professora e pesquisadora que utilizou uma nova abordagem teórico-metodológica para promover a aprendizagem significativa e a formação de leitores e autores nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Ao observar a realidade da sala de aula no início do ano de 2022, após o retorno presencial das aulas, notamos que muitas crianças não conseguiam realizar o ato de ler e escrever. A maioria apenas decodificava o código escrito sem compreender ou conseguir criar enunciados com autonomia, e algumas crianças sequer reconheciam as letras do alfabeto.

Nesse sentido, surgiram muitos questionamentos para que pudessemos recuperar os retrocessos causados durante a alfabetização das crianças no período da pandemia de Covid-19. Tais questionamentos incluíam: Como realizar práticas de leitura e escrita significativas que possam formar leitores e autores conscientes? Como utilizar o gênero fábula para criar a necessidade de ler e escrever em crianças do 3º ano do Ensino Fundamental? A partir dessas e outras reflexões, buscamos investigar o problema relacionado à alfabetização de crianças para construir estratégias que pudessem superar os desafios e formar leitores e autores.

Constatamos, desse modo, que o trabalho com a Teoria da Atividade de Estudo é um caminho privilegiado, pensado e elaborado para o desenvolvimento do ser desde seu ingresso na instituição de ensino. Isso permite que as crianças acessem o conhecimento sistematizado de forma efetiva, possibilitando não apenas a recepção passiva de informações, decodificação, memorização ou cópia, mas sim a assimilação dos conhecimentos teóricos. Esse processo transforma as crianças em sujeitos autônomos, capazes de utilizar a linguagem para se expressar e agir de maneira consciente e significativa na sociedade.

Ao aplicar os pressupostos da Teoria da Atividade de Estudo à formação de leitores e autores, percebemos que a leitura e a escrita se transformam em atos ativos de construção de conhecimentos e significados, deixando de ser atividades passivas. As fábulas criadas pelas crianças refletem esse processo,

destacando a interação entre o sujeito, o objeto de estudo e o uso adequado das ferramentas e estratégias educacionais. Essa dinâmica desempenha um papel fundamental na formação de leitores e autores competentes e críticos.

O ato de ler e escrever não é uma prática espontânea, mas uma forma intencional de apropriação da cultura humana e produção de sentidos que impulsiona o desenvolvimento do indivíduo. Contextualizar as práticas de leitura e escrita incentiva as crianças a refletirem sobre a realidade das relações sociais, conectando o conteúdo dos textos às suas próprias vivências e conhecimentos prévios. Isso enriquece a experiência de leitura e escrita, tornando-as mais relevantes e estimulantes. Portanto, o processo de alfabetização é um grande desafio para o professor, que deve considerar a criança como um ser histórico e social, capaz de se desenvolver integralmente.

Foi necessário repensar as práticas de leitura e escrita e elaborar um trabalho educativo claro e significativo. Formar a atitude leitora e autora nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental é essencial para a formação humana da criança. Práticas bem desenvolvidas criam necessidades de ler, escrever, criar, expressar, imaginar e conhecer, aproximando a criança da cultura elaborada ao longo do tempo. Isso permite que elas formem a sua identidade leitora e autora, pois a linguagem escrita está vinculada a dimensões culturais, históricas, sociais, políticas e ideológicas, promovendo a interação do sujeito com a prática social e a elaboração de significados sociais e sentidos pessoais.

As ações de estudo para assimilação do gênero fábula foram essenciais para construir uma educação que visa desenvolver a personalidade humana e proporcionar a apropriação de conhecimentos científicos. As crianças envolveram-se nessas ações e conseguiram realizar a tarefa proposta, tornando-se sujeitos da atividade e sentindo a necessidade de criar suas próprias fábulas para compartilhar lições aprendidas em suas vidas. Esse processo permitiu a criação de enunciados concretos no final da Atividade de Estudo.

Os resultados indicam que o processo de criação de fábulas representa a capacidade das crianças de se desenvolverem e transformarem durante a realização da Atividade de Estudo. As fábulas escritas por elas refletem o diálogo entre o sujeito e o objeto de estudo, em um processo dinâmico de construção do conhecimento. Ao narrar histórias que envolvem dilemas morais e sociais, compreendemos que as crianças foram capazes de demonstrar o entendimento sobre

o gênero. As crianças utilizaram a linguagem escrita para expressar suas ideias e valores, e a mediação desempenhou um papel crucial nesse processo, influenciando suas interações sociais e contribuindo para a construção de suas narrativas.

As ações envolvendo leitura e criação de fábulas foram cruciais para compreender o desenvolvimento das capacidades do pensamento teórico das crianças. Na produção escrita encontramos indícios de que o trabalho com o gênero fábula realizado por meio da Atividade de Estudo pode formar leitores e autores. As fábulas não representam apenas o conhecimento atual das crianças, mas também evidenciam o avanço desde a análise e reflexão do gênero até a planificação mental e a formação da autoria durante todo o processo. A análise da Atividade de Estudo revela que as crianças não criaram apenas histórias sobre animais; ao contrário, utilizaram a linguagem escrita e conhecimento do gênero para criar enunciados que transmitiram ensinamentos a partir de situações reais e vivências. Isso reflete um processo de diálogo e interação que humanizou as crianças, levando-as a refletir sobre suas próprias fábulas e as dos colegas.

Compreendemos que o caminho não se encerra aqui; está apenas começando. Novas pesquisas precisam ser desenvolvidas e divulgadas no meio acadêmico para que os professores possam ter acesso à Teoria da Atividade de Estudo. Isso permitirá uma compreensão mais profunda de seu papel no processo de ensino-aprendizagem e destacará a importância da formação dos atos de ler e escrever desde o primeiro ano do Ensino Fundamental. Valorizar práticas significativas que levem as crianças a atribuir significados à sua interação com a linguagem escrita nos mais diversos gêneros do discurso é fundamental.

Diante dos desafios enfrentados na prática educacional, é essencial repensar as abordagens de leitura e escrita, desenvolvendo estratégias que formem leitores e autores conscientes. Contudo, é crucial que essas práticas se estendam a todas as crianças, garantindo igualdade de oportunidades. Políticas estruturantes nas escolas podem incluir a implementação de métodos ativos como a Teoria da Atividade de Estudo, formação continuada dos professores, acesso a materiais pedagógicos adequados e acompanhamento personalizado para atender às necessidades individuais dos alunos. Essas iniciativas visam criar um ambiente propício ao pleno desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, promovendo a humanização e formação integral de todas as crianças.

A pesquisa revela a eficácia da Teoria da Atividade de Estudo na

formação de leitores e autores nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Destaca-se que o processo de leitura e escrita deve ser ativo, transformador e significativo para as crianças, promovendo o desenvolvimento do pensamento teórico. As fábulas criadas pelas crianças durante a pesquisa refletem a evolução em suas capacidades, demonstrando compreensão do gênero e expressão de ideias significativas.

A formação de leitores e autores continua sendo um desafio, especialmente diante de práticas destituídas de significado que ainda persistem nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Apesar dos desafios, a experiência desses dois anos de pesquisa inspira a continuação da busca por construir a humanidade no ser humano. Assim como o Cavalo disse: "A verdade é que todo mundo está tentando aprender a voar". Ao finalizar esta dissertação, o sentimento é de possuir asas e o desejo de aprender a voar para ajudar os pequenos a abrir suas asas o quanto antes e voar o mais alto possível.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, D. MEC: 56,4% dos alunos do 2º ano não estão alfabetizados. **Agência Brasil**. Brasília, 31 mai. 2023. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2023-05/mec-diz-564-dos-alunos-do-2o-ano-nao-estao-alfabetizados>. Acesso em: 23 out. 2023.
- ALVES, Z. **Flicts**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2019.
- ARENA, D. B. Nem hábito, nem gosto, nem prazer. In: **Atuação de professores: propostas para ação reflexiva no ensino fundamental**. 1ª ed. Araraquara. JM Editora, 2003. p. 53-61.
- ARENA, D. B. O ensino da ação de ler e suas contradições. **Ensino Em-Revista**, Uberlândia, v.17, n.1, p. 237-247, jan./jun. 2010.
- ASBAHR, F. F. S. Atividade de estudo como guia do desenvolvimento da criança em idade escolar: contribuições ao currículo de Ensino Fundamental. In: MESQUITA, A. M.; FANTIN, F. C. B.; ASBAHR, F. F. S. (Orgs.) **Currículo Comum para o Ensino Fundamental Municipal** [recurso eletrônico]. Bauru: Prefeitura Municipal de Bauru, 2016.
- BAGNO, M. Fábulas Fabulosas. In: Angélica Freire de; MENDONÇA, Rosa Helena (Orgs.). **Práticas de Leitura e Escrita**. Brasília: MEC. 2006.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Trad. BEZERRA, P. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BARROS, M. de. **Ensaio fotográficos**. Rio de Janeiro: Record, 2000.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 05 de outubro de 1988. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 jul. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 26 jun. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Alfabetização**. Brasília, 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno_pna_final.pdf. Acesso em: 26 out. 2022.
- CLARINDO, C. B. S. **Atividade de Estudo como meio para o desenvolvimento das capacidades teóricas do pensamento**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho, Marília, 2020a.

CLARINDO, C. B. S. **Atividade de estudo e capacidades do pensamento teórico: análise, reflexão e planificação mental**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020b.

COELHO, N. N. **O Conto de fadas: símbolos mitos arquétipos**. São Paulo: DCL, 2003.

COELHO, S. M. A alfabetização na Perspectiva Histórico-Cultural. **Caderno de formação: formação de professores didática dos conteúdos**. Universidade Estadual Paulista. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

COSTA, R. Q. A. S. **O relato de experiência vivida como meio para a apropriação da linguagem escrita: uma análise das produções de crianças em início do processo de alfabetização pela perspectiva da Teoria Histórico-Cultural**. 2021. 286 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho, Marília, 2021.

CUNHA, M. I. S.; OLIVEIRA, M. R. F. Alfabetização e letramento à luz da perspectiva histórico-cultural. In: III Jornada de Didáticas: desafios para docência e II Seminário de Pesquisa do CEMAD. 2014, Londrina. **Anais**. Londrina, 2014, p. 95-112.

CUNHA, N. M. **Processo de formação de autoria em crianças quando criam contos**. 2019. 342 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho, Marília, 2019.

DAVIDOV, V. V. Conteúdo e estrutura da atividade de estudo. In: PUENTES, R, V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. (Orgs.). **Teoria da atividade de estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin**. 3 ed. Curitiba: CRV, 2021; Uberlândia, MG: EDUFU, 2021, p. 211-229.

DAVYDOV, V. V. **Problemas do Ensino Desenvolvimental - A Experiência da Pesquisa Teórica e Experimental na Psicologia**. Tradução de José Carlos Libâneo e Raquel A. M. da Madeira Freitas. 1988.

DEZZOTTI, M. C. C. (org.). **A tradição da fábula: de Esopo a La Fontaine**. São Paulo: UNB; Imprensa Oficial, 2003.

DUARTE, N. Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 44-63, abril 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v24n62/20091.pdf>>. Acesso em 02 jun. 2023.

DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões? Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

DUARTE, N. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: A dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. **Educação & Sociedade**, Campinas, n.71, 2000.

EIDT, N. M.; DUARTE, N. Contribuições da Teoria da Atividade para o debate sobre a natureza da atividade de ensino escolar. **Psicologia da Educação**, v. 24, p. 51-72, 2007.

ELKONIN, D. B. Atividade de estudo: sua estrutura e formação. In: PUENTES, R, V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. (Orgs.). **Teoria da atividade de estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin**. 3 ed. Curitiba: CRV, 2021; Uberlândia, MG: EDUFU, 2021, p. 157-166.

ELKONIN, D. B. Estrutura da atividade de estudo. In: PUENTES, R, V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. (Orgs.). **Teoria da atividade de estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin**. 3 ed. Curitiba: CRV, 2021; Uberlândia, MG: EDUFU, 2021, p. 147-156.

FERREIRA JR., A.; BITTAR, M. A educação na perspectiva marxista: uma abordagem baseada em Marx e Gramsci. **Interface** (Botucatu), Botucatu, v. 12, n. 26, Sept. 2008.

FIORIN, J. L. Millôr e a destruição da fábula. **ALFA: Revista de Linguística**, São Paulo, v. 30, 2001. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/3780>. Acesso em: 21 nov. 2023.

FRANCO, S. A. P. Leitura e escrita: práxis educativa para a emancipação humana. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, [S. l.], v. 4, n. 8, p. 391–409, 2012. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/230>. Acesso em: 10 jan. 2023.

FREITAS, R. A. M. M. Formação de conceitos na aprendizagem escolar e atividade de estudo como forma básica para organização do ensino. **Educativa Goiânia Online**, [s.l.], v. 19, p. 388-418, 2016.

FUJITA, E. T; FRANCO, S. A. P. O ato de ler na Educação básica e a formação de alunos leitores. **Revista de Centro de Ciências da Educação**. V. 36, n 2, p. 724-740, Florianópolis, 2018.

GAMBOA, S. S. Os projetos de pesquisa: alguns fundamentos lógicos necessários. In BRYAN, N.; MIRANDA, E. (Editores). **(Re) pensar la educación pública: aportes desde Argentina y Brasil**, Córdoba: Ed Universidad Nacional de Córdoba, 2010.

GAMBOA, S. S. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologia**. 2 ed. Chapecó: Argos, 2012.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIROTTI, C. G. G. S. Reflexões sobre a formação do leitor mirim: leitura, literatura infantil e biblioteca escolar. **Ensino em Re-Vista**, [S. l.], 2013. DOI: 10.14393/ER-v20n2a 2013. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/23711>. Acesso em: 13 jan. 2023.

HELBEL, D. F. **A formação da autoria em alunos do ensino técnico no processo de criação de enunciados do gênero crônica por meio da Atividade de Estudo.** 2022. 296 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho, Marília, 2022.

KOHLE, É. C. **O desenvolvimento da capacidade autoral em crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental por meio da Atividade de Estudo.** 2022. 346 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho, Marília, 2022.

KOHLE, É. C.; MILLER, S.; CLARINDO, C. B. da S. Gêneros discursivos e aprendizagem da escrita: Para além da alfabetização inicial. **Teoria e Prática da Educação**, v. 24, n. 1, p. 116-132, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/53570>. Acesso em: 18 jun. 2023.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. *In*: L. S. Vigotski, A. R. Luria & A. N. Leontiev. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** Trad. VILLALOBOS, M. P. 16ª. ed. São Paulo: Ícone/EDUSP, 2017, p. 59 - 83.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo.** Tradução de Rubens Eduardo Frias. 2 ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LEONTIEV, A. N. **Atividade. Consciência. Personalidade.** Tradução: Marcelo José de Souza e Silva, 2014. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/leontiev/1974/06/Atividade-Consciencia-Personalidade.pdf>. Acesso em: 05 mai. 2023.

LIMA, V. G. de. **Atividade de Estudo e apropriação da linguagem escrita no Ensino Fundamental.** 2019. 203 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho, Marília, 2019.

LOBATO, M. **Fábulas.** 4.ed. São Paulo: Universo dos livros, 2019. 176 p.

LUKÁCS, G. **Introdução a uma estética marxista:** sobre a categoria da particularidade. Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. 2.ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1970.

MACKESY, C. **O menino, a toupeira, a raposa e o cavalo.** Rio de Janeiro: Editora Sextante; 1ª edição, 2020.

MANGUEL, A. **Uma história da leitura.** São Paulo: Cia das Letras, 1997.

MARINO FILHO, A. Por que é necessário começar a Atividade de Estudo pela via do pensamento teórico. *In*: **Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia e Pedagogia.** Uberlândia, MG, v.5, n.3, p. 675-699, set./dez. 2021.

MARTINS, L.; EIDT, N. Trabalho e Atividade: categorias de análise na Psicologia Histórico-Cultural do Desenvolvimento. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 15, n. 4,

p. 675-683, out./dez. 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/pe/v15n4/v15n4a02.pdf>. Acesso em: 02 mai. 2023.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

MARX, K. **O Capital**: crítica da Economia Política. Livro 1. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. Tradução Luiz Claudio de Castro e Costa. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

MILLER, S. Atividade de Estudo: especificidades e possibilidades educativas. In: PUENTES, R. V.; MELLO, S. A. (Orgs.). Mello **Teoria da atividade de estudo livro II**: contribuições de pesquisadores brasileiros e estrangeiros. - Uberlândia: EDUFU, 2019, p 71-94.

MILLER, S. Gêneros discursivos, atividade de estudo e formação do pensamento teórico dos alunos no contexto de uma prática pedagógica humanizadora. In: **Ensino Em Re-Vista**, Uberlândia, MG, v.24, n.1, jan./jun./2017. P. 13-35. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/37664>>. Acesso em: 12 mai. 2023.

MILLER, S. O ensino de língua materna na perspectiva da teoria histórico-cultural: reflexões sobre leitura e escrita. In: **Revista Educação: Teoria e Prática**. Rio Claro, vol. 25, n.48, Jan-Abr. 2015, p. 114-128. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/issue/view/987>. Acesso em: 14 jun. 2022.

MILLER, S. O ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita como um processo humanizador. In: **Revista Educação em Análise**, Londrina, v.5, n.1, Jan./Jun. 2020. Disponível em: <https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/educanalise/article/view/40185>. Acesso em: 20 mai. 2022.

MILLER, S.; ARENA, D. B. A construção dos significados e dos sentidos no desenvolvimento das atividades de estudo. **Ensino Em Re-Vista**, v. 18, n.2, p. 341-353, jul./dez. 2011.

NETTO, M. B.; LUCENA, C. A Luta pela Instrução Pública na obra de Marx e Engels. In: SANTOS, A. O. dos; LIMA, A. B. de; LUCENA, C. **Trabalho, Estado e Educação**: considerações teóricas. Uberlândia: Navegando publicações, 2016, p. 55-82.

OLIVEIRA, A. S.; GIROTTO, C. G. S. O papel do professor na atividade de estudo. **EDUCA** – Revista Multidisciplinar em Educação, Porto Velho, v. 7, p. 768-787, jan./dez., 2020. e-ISSN: 2359-2087. DOI: 10.26568/2359-2087.2020.4606768.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso**: princípios & procedimentos. 8 ed. Campinas: Pontes, 2009. 100p.

PORTELLA, O. A Fábula. **Revista Letras**. Curitiba: UFPR, 1983.

PRESTES, Z. R. **Quando não é quase 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.

PUNTES, R. V.; LONGAREZI, A. M. Escola e didática desenvolvimental: seu campo conceitual na tradição da teoria histórico-cultural. **Educação em Revista** (UFMG), v. 29, p. 247-271, 2013. Disponível em <https://www.scielo.br/j/edur/a/Dvk4NkTkgnNb4hL8Jrbtz4q/?format=html>. Acesso em 14 jun. 2023.

REGO, T. C. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

REPKIN, V. V. Aprendizagem Desenvolvimental e Atividade de Estudo. In: PUNTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. (Orgs.). **Teoria da atividade de estudo**: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin. 3 ed. Curitiba: CRV, 2021; Uberlândia, MG: EDUFU, 2021, p. 363-404.

RUIZ, M. J. F. A escola estatal capitalista e a educação do trabalhador. In: **Revista Trabalho e Educação**. Belo Horizonte: FAE, 2014.

SANDRONI, L. C. **De Lobato a Bojunga**: as reações renovadas. Rio de Janeiro: Agir, 1987.

SANTOS, I. dos. **Homens, raposas e uvas**: a fábula na literatura brasileira. Blumenau: Edifurb, 2003.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D. Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 12, n. 34 jan./abr. 2007.

SFORNI, M. S. de F. Um olhar para a alfabetização mediado por conceitos da Teoria Histórico-Cultural. **Teoria e Prática da Educação**, v. 19, n. 3, p. 07-18, 2016. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/36617/pdf>. Acesso em: 12 ago. 2023.

SILVA, J. E. S. **Uma análise sobre os fundamentos teóricos e metodológicos da Teoria da Atividade de Estudo**. 2022. 101 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Estadual do Paraná, Paranavaí, 2022.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, jan/abr. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/89tX3SGw5G4dNWdHRkRrZk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 abr. 2022.

SOUZA, M. J.; ARENA, D. B. A linguagem no processo de construção e efetivação da atividade de estudo. In: **Revista Textura**, v. 23 n. 56, out./dez. 2021, p. 282-301. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/6415/4220>. Acesso em: 16 jan. 2023.

SYLVIO, M. C. **Literatura e desenvolvimento da linguagem escrita nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na perspectiva da Teoria do Ensino Desenvolvimental**. 2020. 325 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VYGOTSKI, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento na idade escolar. In: L. S. Vigotski, A. R. Luria & A. N. Leontiev. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Trad. VILLALOBOS, M. P. 16^a. ed. São Paulo: Ícone/EDUSP, 2017, p. 103 - 117.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Trad. Paulo Bezerra. – São Paulo: Martins Fontes, 2000.

APÊNDICES

APÊNDICE A



Prefeitura do Município de Arapongas
Secretaria Municipal de Educação
 Rua Marabú, 671 – Centro – Arapongas – PR.
educa.pedagogico@arapongas.pr.gov.br



Declaração de Concordância dos Serviços Envolvidos e/ou de Instituição Co-Participante

Arapongas, 30 de maio de 2022.

Ilma. Sra. Profa. Dra. Adriana Lourenço Soares Russo
 Coordenadora do CEP/UEL

Senhora Coordenadora

Declaramos que nós da Secretaria Municipal de Educação de Arapongas/PR, estamos de acordo com a condução do projeto de pesquisa **"Práticas de leitura e escrita nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: a formação de leitores e autores por meio da Atividade de Estudo"** sob a responsabilidade de Rafaela Carolina Garcia Ferreira, aluna do 1º ano do Programa de Pós Graduação em Educação da área de Docência: Saberes e Práticas da Universidade Estadual de Londrina, nas nossas dependências, tão logo o projeto seja aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, até o seu final em 31 de Dezembro de 2023.

Estamos cientes que as unidades de análise da pesquisa serão: alunos do 3º ano do período matutino, diários de campo, áudios, filmagens e produções dos educandos no período da pesquisa, bem como de que o presente trabalho deve seguir a Resolução 466/2012 do CNS e complementares.

Atenciosamente,

Secretaria Municipal de Educação
 de Arapongas
 Vandrea Vital, Secretária Interina de
 Educação

Vandréa Vital Cestari
 Decreto nº 367/22 de 29/05/2022
 Secretaria Mun. de Educação

Arapongas, 30 de maio de 2022.

APÊNDICE B



Declaração de Concordância dos Serviços Envolvidos e/ou de Instituição

Co-Participante

Arapongas, 30 de maio de 2022.

Ilma. Sra. Profa. Dra. Adriana Lourenço Soares Russo
 Coordenadora do CEP/UEL

Senhora Coordenadora

Declaramos que nós da Escola Municipal Professora Antonica Giroldo Franciosi, estamos de acordo com a condução do projeto de pesquisa **“Práticas de leitura e escrita nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: a formação de leitores e autores por meio da Atividade de Estudo”** sob a responsabilidade de Rafaela Carolina Garcia Ferreira, aluna do 1º ano do Programa de Pós Graduação em Educação da área de Docência: Saberes e Práticas da Universidade Estadual de Londrina, nas nossas dependências, tão logo o projeto seja aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, até o seu final em 31 de dezembro de 2023.

Estamos cientes que as unidades de análise da pesquisa serão os alunos do 3º ano do período matutino, diários de campo, áudios, filmagens e produções dos educandos no período da pesquisa, bem como de que o presente trabalho deve seguir a Resolução 466/2012 do CNS e complementares.

Atenciosamente,

Escola Municipal Professora
 Antonica Giroldo Franciosi
 DIRETORA

APÊNDICE C

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PAIS OU RESPONSÁVEIS

Prezado(a) Senhor(a):

Gostaríamos de convidar a criança sob sua responsabilidade para participar da pesquisa intitulada: **“Práticas de leitura e escrita nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: a formação de leitores e autores por meio da Atividade de Estudo”**, a ser realizada na “Escola Municipal Professora Antonica Giroldo Franciosi”, constituindo-se na dissertação de Mestrado em Educação da pesquisadora Rafaela Carolina Garcia Ferreira, aluna regular do 1º ano do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina, sob orientação da Professora Dra. Sandra Aparecida Pires Franco.

O objetivo da pesquisa é desenvolver uma Atividade de Estudo com o gênero fábula e analisar em que medida esse processo possibilita a aprendizagem da leitura e escrita para a formação de leitores e autores. A participação da criança é muito importante e ela se daria da seguinte forma: as crianças participarão de uma Atividade de Estudo constituída por um conjunto de ações voltadas para a prática de leitura e escrita do gênero fábula. Elas participarão normalmente das aulas que serão filmadas, fotografadas e gravados áudios a serem utilizados apenas para análise e transcrição da pesquisadora. Os textos criados pelas crianças serão analisados, interpretados e os dados obtidos serão expostos na forma de dissertação de mestrado.

Esclarecemos que a participação é totalmente voluntária, podendo o(a) senhor(a) solicitar a recusa ou desistência de participação da criança a qualquer momento, sem que isso acarrete qualquer ônus ou prejuízo à criança. Esclarecemos, também, que as informações do estudante sob sua responsabilidade serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a identidade da criança. Os registros gravados em áudio, filmagens e fotos serão utilizados apenas para análise do objeto de estudo sob sigilo e confidencialidade. Esses arquivos ficarão armazenados até a finalização e defesa da dissertação da pesquisadora.

Esclarecemos ainda, que nem o(a) senhor(a) e nem a criança sob sua responsabilidade pagarão ou serão remunerados(as) pela participação. Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente da participação.

Página 01 de 03

Os benefícios esperados são referentes à melhoria do ato de ler e escrever a partir das contribuições de práticas pedagógicas fundamentadas na perspectiva da Atividade de Estudo. Este estudo possibilitará à criança a construção de sentido para a leitura e a escrita e o desenvolvimento de capacidades linguístico-discursivas para a apropriação dos gêneros discursivos como uma prática social, ou seja, que a criança consiga analisar e refletir sobre a leitura e a escrita de maneira que ela consiga ler e escrever com autonomia.

Quanto aos riscos, podem conter tanto riscos conhecidos como potenciais, contudo, tratam-se apenas de atividades desenvolvidas sob orientações pedagógicas, envolvendo lápis, papéis e livros. É possível que os estudantes se sintam cansados durante as atividades, pode haver desconforto da criança ao falar sobre sua experiência com a leitura e escrita de textos ou que fique inibido(a) devido às gravações das aulas. No entanto, a pesquisadora irá garantir que os possíveis danos sejam evitados e caso haja qualquer situação a mesma estará disposta a auxiliar no que for necessário, tomando as devidas providências como, por exemplo, assistência psicológica pública.

Em relação aos estudantes que não tiverem a participação na pesquisa autorizada pelos responsáveis legais ou aqueles que não quiserem participar, não acarretará nenhum prejuízo para o estudante, eles irão participar das aulas e atividades normalmente, visto que os conteúdos trabalhados fazem parte do currículo e são importantes para a formação da criança. A professora/pesquisadora não irá utilizar e/ou reproduzir os dados, as gravações e produções das crianças que não tiverem sido autorizadas ou não queiram participar da pesquisa.

Ao final da pesquisa informaremos a escola dos resultados obtidos, também, colocamo-nos a disposição para fornecer orientações a respeito dos temas da pesquisa e prestar quaisquer informações pertinentes. Informamos que esta pesquisa atende e respeita os direitos previstos no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei Federal nº 8069 de 13 de julho de 1990, sendo eles: à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar comunitária. Garantimos também que será atendido o Artigo 18 do ECA: “É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-se a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor.”

Caso o(a) senhor(a) tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos poderá nos contatar: Pesquisadora responsável: Rafaela Carolina Garcia Ferreira. Endereço eletrônico: rafaelacarolinagf@gmail.com. Contato telefônico: ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, situado junto ao LABESC – Laboratório Escola, no Campus Universitário, telefone 3371-5455, e-mail: cep268@uel.br.

Página 02 de 03

*Termo de Consentimento Livre Esclarecido apresentado, atendendo, conforme normas da Resolução 466/2012 de 12 de dezembro de 2012.

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue ao(à) senhor(a).

Arapongas, ____ de _____ de 2022.

Pesquisadora responsável

Rafaela Carolina Garcia Ferreira

_____ (NOME POR EXTENSO DO RESPONSÁVEL PELO PARTICIPANTE DA PESQUISA), tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo com a participação **voluntária** da criança sob minha responsabilidade na pesquisa descrita acima.

Sim, autorizo a participação da criança sob minha responsabilidade na pesquisa.

Não, não autorizo a participação da criança sob minha responsabilidade na pesquisa.

Sim, autorizo a divulgação da imagem e/ou voz da criança sob minha responsabilidade.

Não, não autorizo a divulgação da imagem e/ou voz da criança sob minha responsabilidade.

Assinatura (ou impressão dactiloscópica): _____

Data: _____

APÊNDICE D

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Práticas de leitura e escrita nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: a formação de leitores e autores por meio da Atividade de Estudo

Querida criança,

Gostaríamos de convidar você para participar de uma pesquisa, essa pesquisa será realizada aqui na escola com a nossa turma e ela será parte da dissertação de Mestrado da pesquisadora e professora Rafaela Carolina Garcia Ferreira.



Para essa pesquisa iremos estudar o gênero fábula.



Você irá participar normalmente das aulas que serão filmadas, fotografadas e gravados áudios para que possamos analisar a sua leitura e escrita.

A sua participação é voluntária, você pode aceitar, recusar ou desistir de participar a qualquer momento e sem prejuízo nenhum. Você continuará participando das aulas e das atividades normalmente, pois os conteúdos que iremos estudar são muito importantes.



Os textos que você criar serão analisados, interpretados e os dados obtidos serão colocados na dissertação de mestrado da pesquisadora. As suas informações serão utilizadas somente para esta pesquisa, o seu nome e as suas informações não serão divulgadas para ninguém.



Vamos juntos entrar em um mundo cheio de histórias,
encantos e fábulas.



Com esta pesquisa esperamos que a sua leitura e escrita sejam ainda melhores. Durante as aulas, é possível que você se sinta cansado, pode haver desconforto ao falar sobre sua experiência com a leitura e escrita de textos ou que você fique envergonhado devido às gravações das aulas. Mas não se preocupe, a pesquisadora irá garantir que os possíveis danos sejam evitados e caso haja qualquer situação a mesma estará disposta a auxiliar no que for necessário, tomando as devidas providências.

Esta pesquisa atende e respeita os direitos previstos no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei Federal nº 8069 de 13 de julho de 1990, sendo eles: à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar comunitária. Garantimos também que será atendido o Artigo 18 do ECA: “É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-se a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor.”



- Sim, eu aceito participar da pesquisa.
- Não, eu não aceito participar da pesquisa.
- Sim, eu autorizo a divulgação da minha imagem e/ou voz.
- Não, eu não autorizo a divulgação da minha imagem e/ou voz.

Nome: _____

Data: _____

Pesquisadora responsável: Rafaela Carolina Garcia Ferreira