



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

LETÍCIA VIDIGAL

**A TEORIA DA ATIVIDADE DE ESTUDO E A APROPRIAÇÃO  
DO ATO DE LER:  
O Trabalho com Gêneros Discursivos 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

LETÍCIA VIDIGAL

**A TEORIA DA ATIVIDADE DE ESTUDO E A APROPRIAÇÃO  
DO ATO DE LER:**

O Trabalho com Gêneros Discursivos nos Anos Iniciais do  
Ensino Fundamental

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

Orientadora: Profa. 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

Vidigal, Letícia .

A teoria da atividade de estudo e a apropriação do ato de ler : O trabalho com gêneros discursivos nos anos iniciais do ensino fundamental / Letícia Vidigal. - Londrina, 2024.  
217 f.

Orientador: Sandra Aparecida Pires Franco.

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

Inclui bibliografia.

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

CDU 37

LETÍCIA VIDIGAL

## **A TEORIA DA ATIVIDADE DE ESTUDO E A APROPRIAÇÃO DO ATO DE LER:**

**O Trabalho com Gêneros Discursivos nos Anos Iniciais do  
Ensino Fundamental**

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

### **BANCA EXAMINADORA**

---

Orientadora: Profa. Dra. Sandra Aparecida  
Pires Franco  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

---

Profa. Dra. Cyntia Graziela Guizelim Simões  
Giotto  
Universidade Estadual Paulista Júlio de  
Mesquita Filho - UNESP – Campus Marília

---

Prof. Dr. João Luiz Gasparin  
Universidade Estadual de Maringá - UEM

---

Profa. Dra. Diene Eire de Mello  
Universidade Estadual de Londrina – UEL

---

Profa. Dra. Marta Regina Furlan  
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Londrina, 13 de dezembro de 2024.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, por toda sabedoria, e por fazer cruzarem meus caminhos pessoas dispostas a transformar o mundo por meio da educação, contribuindo com minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional.

À minha orientadora, Profa. Dra. Sandra Aparecida Pires Franco, pelos ensinamentos, e confiança depositada em mim e ao meu trabalho, com sua doçura e disposição para orientar meus olhares como pesquisadora e professora.

Aos professores componentes da banca, Profa. Dra. Cyntia Graziela Guizelim Simões Giroto, Prof. Dr. João Luiz Gasparin, Profa. Dra. Diene Eire de Mello, e Profa. Dra. Marta Regina Furlan, por apreciarem este trabalho por meio de leitura cuidadosa, e concederem valiosas contribuições.

À universidade pública e a todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina, por abrirem caminhos e possibilitarem o desenvolvimento de pesquisas capazes de contribuir com o repensar de ações docentes e discentes próprias da educação escolar.

Aos participantes da pesquisa, estudantes, professores, equipe pedagógica da instituição e rede municipal de ensino convidados, por todo acolhimento, compreensão e apoio, sendo fundamentais para a realização do estudo.

À minha família, por todo carinho e amor e por me proporcionarem todas as condições necessárias para que esse objetivo fosse alcançado. Sou grata especialmente à minha mãe Eliane Mara Salvalagio Vidigal e ao meu pai José Carlos Romeiro Vidigal, por dedicarem todos os esforços a mim e ao meu irmão, Lucas Vidigal, a quem agradeço, também, pelo carinho.

Ao meu esposo, Luiz Guilherme Paganini de Araújo, pela presença em minha vida e pelos momentos de tranquilidade, que vividos juntos foram necessários para a quietude do meu coração em meio aos esforços empreendidos na pesquisa.

Às amigas e amigos, pelos momentos de alegria, palavras de ânimo e valorização de minhas conquistas, além de estarem comigo durante todo o trabalho.

VIDIGAL, Letícia. **A TEORIA DA ATIVIDADE DE ESTUDO E A APROPRIAÇÃO DO ATO DE LER: O Trabalho com Gêneros Discursivos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.** 2024. 217 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2024.

## RESUMO

A presente pesquisa, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina, foi desenvolvida com base na seguinte problemática: Quais os limites e as possibilidades da Teoria da Atividade de Estudo para a formação de leitores de uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal por meio do trabalho com gêneros discursivos? Objetivou-se, portanto, compreender a relação entre a Teoria da Atividade de Estudo e a apropriação do ato de ler de estudantes de uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental, por meio do trabalho com gêneros discursivos, a fim de elucidar os limites e as possibilidades dessa proposta didática para a formação de leitores. Para o estudo, pretendeu-se, especificamente: a) propor, aos estudantes, o desenvolvimento de ações de estudo, no interior da Teoria da Atividade de Estudo, para a apropriação dos conceitos científicos Carta de Reclamação e Notícia, a partir do ato de ler; b) compreender a relação entre a ação de estudo análise e a formação de leitores; c) desvelar como a ação de estudo modelagem pode contribuir com a compreensão leitora, tendo em vista as características discursivas e formais dos gêneros; d) demonstrar a relação entre a ação de estudo transformação do modelo, como possibilidade de reflexão teórica e autoria do estudante, para a formação de leitores; e) indicar como a ação de estudo síntese se relaciona com a formação de leitores; e f) avaliar como as ações de estudo implicam na formação dos conceitos científicos Carta de Reclamação e Notícia por meio do ato de ler e, dialeticamente, como contribuíram para a formação de leitores. A metodologia consistiu no experimento didático-formativo, no interior da abordagem crítico dialética. Participaram da pesquisa quatorze estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental de uma instituição municipal localizada no Estado do Paraná, a professora regente da turma - pesquisadora autora deste trabalho, e uma professora de apoio permanente, durante os meses de maio a dezembro de 2022. O experimento didático-formativo foi gravado e as falas e ações dos participantes da pesquisa foram transcritas em diários de campo. Para compreender o desenvolvimento dos estudantes no decorrer das ações de estudo análise, modelagem, transformação e síntese, foram utilizadas, respectivamente, as categorias dialéticas análise e síntese, conteúdo e forma, essência e aparência e concreto e abstrato. Os resultados apontam para uma aproximação entre a formação de leitores e a Teoria da Atividade de Estudo, pois foram desenvolvidas ações de compreensão da essência dos textos e gêneros discursivos; de representação desta essência por meio de um modelo que fosse pauta de questionamentos, reflexões e problematizações, superando uma visão imediata; e alcance de sínteses a partir de um novo olhar sobre o objeto de estudo. Observou-se desenvolvimento dos conceitos de Carta de Reclamação, Notícia e Leitura e limites relacionados à própria conjuntura da sociedade, que evidenciaram a importância da formação de professores e a reorganização da educação escolar a partir das novas exigências sociais para o desenvolvimento das capacidades psíquicas dos estudantes relacionadas à Atividade de Estudo.

**Palavras-chave:** Teoria da Atividade de Estudo. Ato de ler. Gêneros Discursivos. Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

VIDIGAL, Letícia. **THE THEORY OF STUDY ACTIVITY AND THE APPROPRIATION OF THE ACT OF READING: Working with Discursive Genres in the Early Years of Elementary School.** 2024. 217s. Thesis (Doctorate in Education) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2024.

### **ABSTRACT**

The present research linked to the Program of Post-Graduation in Education of State University of Londrina (Universidade Estadual de Londrina), was developed based on the following problem: What are the limits and the possibilities of the Theory of Study Activity for the training of readers from a 4th grade class of Elementary School in a municipal school through the work with discursive genres? Therefore, it aimed at understanding the relation between the Theory of Study Activity and the acquisition of the act of reading of students from a 4th grade class of Elementary School, through the work with discursive genres, in order to elucidate the limits and the possibilities of this didactic proposal to the formation of readers. For this study it was intended specifically: a) to suggest the students, the development of study actions, within the Theory of Study Activity, for the acquisition of scientific concepts Letter of Complaint and News, through the reading act; b) to comprehend the relation between the action of study of analysis and the formation of readers; c) to consider how the action of study entitled modeling can contribute to the reading comprehension, considering the discursive and formal characteristics of the genres; d) to demonstrate the relation between the action of study entitled transformation of the model, as a possibility of theoretical reflection and student authorship, for the training of readers; e) to indicate how the actions of study of synthesis relate to the formation of readers; and f) to evaluate how the actions of study imply the formation of scientific concepts Letter of Complaint and News through the act of reading and, dialectically, how they contributed to the formation of readers. The methodology consisted of a didactic-formative experiment, within the critical dialectical approach. Fourteen students from the 4th grade of Elementary School from a municipal institution located in the State of Paraná, the class teacher, researcher and author of this paper, and a permanent support teacher, participated in the research, during the months of May until December 2022. The didactic-formative experiment was recorded and the research participants' speeches and actions were transcribed into field diaries. In order to understand the development of the students throughout the study actions of analysis, modeling, transformation and synthesis, respectively, the dialectical categories analysis and synthesis, content and form, essence and appearance, and concrete and abstract, were used. The results point to an approximation between the formation of readers and the Theory of Study Activity, as actions were developed to understand the essence of texts and discursive genres; representation of this essence through a model that would be subject of questions, reflections and problematization, going beyond and immediate view; and achieving syntheses from a new perspective on the object of study. It was observed the development of the concepts Letter of Complaint, News and Reading and the limits related to the conjuncture of society, which highlighted the importance of teacher training and the reorganization of school education based on new social demands for the development of the psychic abilities of students related to the Study Activity.

**Keywords:** Theory of Study Activity. Act of reading. Discursive Genres. Early Years of Elementary School.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Carta de Reclamação.....	68
<b>Figura 2</b> – Vídeo de Carol Levy.....	69
<b>Figura 3</b> – Assunto do texto elaborado pela turma.....	72
<b>Figura 4</b> – Resposta de E9 à primeira questão.....	73
<b>Figura 5</b> – Resposta de E9 à primeira questão.....	73
<b>Figura 6</b> – Carta de Reclamação.....	79
<b>Figura 7</b> – Envelope da Carta de Reclamação em tamanho ampliado.....	80
<b>Figura 8</b> – Estudantes tentando descobrir o conteúdo da carta.....	81
<b>Figura 9</b> – Carta com marcações de palavras essenciais.....	82
<b>Figura 10</b> – Notícia sobre macacos mortos por surto de febre amarela em SP.....	86
<b>Figura 11</b> – Notícia sobre o desaparecimento de uma cachorrinha.....	90
<b>Figura 12</b> – Estudantes aguardando a Notícia.....	92
<b>Figura 13</b> – Estrutura da Notícia elaborada junto aos estudantes.....	93
<b>Figura 14</b> – Notícia sobre o Festival da Matemática.....	94
<b>Figura 15</b> – Tarefa de estudo com etiquetas indicando os elementos discursivos do gênero.....	113
<b>Figura 16</b> – Representação sobre os conceitos de motivo, argumento e análise...	115
<b>Figura 17</b> – Estudantes desenvolvendo a tarefa de estudo em duplas.....	116
<b>Figura 18</b> – Representação de E12.....	118
<b>Figura 19</b> – Representação de E9.....	120
<b>Figura 20</b> – Representação de E11.....	121
<b>Figura 21</b> – Representação de E6.....	122
<b>Figura 22</b> – Representação de E7.....	123
<b>Figura 23</b> – Representação de E8.....	124
<b>Figura 24</b> – Questões sobre a Notícia.....	127
<b>Figura 25</b> – Notícias pesquisadas em casa pelos estudantes.....	129
<b>Figura 26</b> – Modelagem do gênero do discurso Notícia.....	132
<b>Figura 27</b> – Modelagem do gênero do discurso Notícia em novo texto.....	133
<b>Figura 28</b> – Legenda criada para modelagem da Notícia.....	135
<b>Figura 29</b> – Apoio da modelagem no momento da transformação.....	152
<b>Figura 30</b> – Estudantes explorando jornal impressos para escolha de Notícia.....	161
<b>Figura 31</b> – Estabelecimento de relação entre imagem e texto escrito.....	161

<b>Figura 32</b> – Carta de Reclamação para avaliar estudantes.....	176
<b>Figura 33</b> – Representação da compreensão leitora de E7.....	177
<b>Figura 34</b> – Questão para avaliar compreensão leitora.....	178
<b>Figura 35</b> – Notícia presente no instrumento avaliativo.....	183
<b>Figura 36</b> – Estudantes realizando entrevista com o diretor da instituição.....	185

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> - Organização das aulas em torno do gênero do discurso Carta de Reclamação: planejamento 1.....	48
<b>Quadro 2</b> - Organização das aulas em torno do gênero do discurso Carta de Reclamação: planejamento 2.....	49
<b>Quadro 3</b> - Organização das aulas em torno do gênero do discurso Notícia: planejamento 3.....	50
<b>Quadro 4</b> - Organização das aulas em torno do gênero do discurso Notícia: planejamento 4.....	50
<b>Quadro 5</b> - Organização das aulas em torno do gênero do discurso Notícia: planejamento 5.....	51
<b>Quadro 6</b> – Organização das tarefas de estudo por seções da pesquisa.....	52
<b>Quadro 7</b> – Cartas de Reclamação escrita pelos estudantes.....	152
<b>Quadro 8</b> – Cartas de Reclamação escritas pelos estudantes.....	173

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
COVID-19	Corona Virus Disease 2019
NAHum	Núcleo de Alfabetização Humanizadora
UEL	Universidade Estadual de Londrina

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>15</b>
<b>2</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>18</b>
<b>3</b>	<b>O MÉTODO DE PESQUISA: PERCORRENDO OS CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO .....</b>	<b>26</b>
3.1	A ABORDAGEM CRÍTICO-DIALÉTICA COMO FUNDAMENTO EPISTEMOLÓGICO ....	26
3.2	O EXPERIMENTO DIDÁTICO-FORMATIVO COMO MODALIDADE DE PESQUISA.....	34
3.2.1	Os Sujeitos Participantes do Experimento Didático-Formativo.....	36
3.2.2	O Conteúdo das Aulas Durante o Experimento Didático-Formativo.....	40
3.2.3	A Organização Didática das Aulas Durante o Experimento Didático-Formativo.....	42
3.3	PROCEDIMENTOS E TRAJETÓRIA DO ESTUDO.....	48
<b>4</b>	<b>O ATO DE LER E SUA DIMENSÃO CONCEITUAL, CULTURAL E SOCIAL E A ANÁLISE COMO AÇÃO DE ESTUDO NECESSÁRIA PARA A COMPREENSÃO LEITORA.....</b>	<b>54</b>
4.1	A CRIAÇÃO DE NECESSIDADES DE LEITURA.....	58
4.2	LEITURA É COMPREENSÃO.....	63
4.3	EXPERIMENTO DIDÁTICO-FORMATIVO: A ANÁLISE DO TEXTO DURANTE O ATO DE LER.....	66
<b>5</b>	<b>O TEXTO LIDO E A GENERALIZAÇÃO DE SUAS PARTICULARIDADES POR MEIO DA AÇÃO DE ESTUDO MODELAGEM.....</b>	<b>97</b>
5.1	GÊNEROS DO DISCURSO, GÊNEROS TEXTUAIS E TEXTUALIDADE.....	100
5.2	OS GÊNEROS DO DISCURSO E SUA IMPORTÂNCIA PARA OS ATOS DE LER.....	102
5.2.1	Os gêneros Discursivos Carta de Reclamação e Notícia.....	105
5.3	EXPERIMENTO DIDÁTICO-FORMATIVO: A MODELAGEM DO TEXTO DURANTE O ATO DE LER.....	112
<b>6</b>	<b>O PAPEL DA AUTORIA NA FORMAÇÃO DE LEITORES COMO MEIO DE REFLEXÃO E SUPERAÇÃO DAS APARÊNCIAS A PARTIR DA AÇÃO DE ESTUDO TRANSFORMAÇÃO DO MODELO.....</b>	<b>139</b>

6.1	SUPERAÇÃO DA APARÊNCIA DOS FENÔMENOS: TRABALHO E EDUCAÇÃO.....	142
6.2	OS ATOS DE LER E ESCREVER PARA UMA FORMAÇÃO HUMANA.....	146
6.3	EXPERIMENTO DIDÁTICO-FORMATIVO: A TRANSFORMAÇÃO DO MODELO DO TEXTO LIDO.....	148
<b>7</b>	<b>A FORMAÇÃO DE LEITORES PARA NOVAS LEITURAS E A SÍNTESE COMO AÇÃO DE ESTUDO CAPAZ DE CONJUGAR PENSAMENTO, CONHECIMENTO E REALIDADE.....</b>	<b>163</b>
7.1	O CONCEITO DE PENSAMENTO TEÓRICO PARA A TEORIA DA ATIVIDADE DE ESTUDO.....	164
7.2	EXPERIMENTO DIDÁTICO-FORMATIVO: A SÍNTESE A PARTIR DOS GÊNEROS DO DISCURSO ESTUDADOS.....	169
<b>8</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>187</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>199</b>
	<b>APÊNDICES.....</b>	<b>208</b>
	APÊNDICE A – Declaração de Instituição Co-Participante – direção e coordenação escolar.....	208
	APÊNDICE B – Declaração de Instituição Co-Participante – Secretaria de Educação.....	209
	APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – responsáveis.....	210
	APÊNDICE D – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido.....	212
	APÊNDICE E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – professora de apoio permanente.....	214
	<b>ANEXOS.....</b>	<b>216</b>
	ANEXO A – Poema “A Pescaria” – Cecília Meireles.....	216
	ANEXO B – Poema “O menino azul” – Cecília Meireles.....	217

## 1. APRESENTAÇÃO

“Se te perguntarem quem era essa que às areias e gelos quis ensinar a primavera [...]” (Mireles, 2002, p. 28), direi que sou fruto deste ensino, cultivada por muitas mãos, em solos férteis, sob sóis da manhã e águas da chuva, nutrida por afetos, histórias, conhecimentos e poesias. As mãos que me cultivaram e me cultivam diariamente são de gente trabalhadora que acreditou ser possível plantar sementes em meio a condições adversas, e fez brotar um jardim de margaridas.

Eu, Letícia Vidigal, sou filha de pais que não tiveram acesso ao Ensino Superior, pois escolheram trabalhar para que um dia eu tivesse. Não se podia fazer as duas coisas, ou talvez não lhes tenha sido apresentada essa possibilidade. Com eles, aprendi a importância do trabalho, do estudo e do cuidado com as pessoas. Isso foi o bastante para que coisas boas chegassem até mim. Meu primeiro contato com o ato de ler foi antes de adentrar à escola, por meio livros recebidos como presentes de um tio que trabalhava em uma editora. Minha avó lia os títulos dos livros para mim, eu os memorizava e proferia com empolgação.

Todos os meus anos de formação se deram nas instituições de ensino públicas. Cursei a pré-escola e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental (2000-2004) em uma instituição chamada Escola Municipal Garrastazu Médici, no município de Rolândia-PR – anos depois soube quem foi aquele que deu nome ao meu primeiro ambiente de aprendizagem; na ocasião não entendi muito bem o porquê. Lá, aprendi a dizer os nomes dos livros de literatura sem a ajuda de minha avó. Foi nesse momento, também, que escolhi minha profissão – seria professora! E fui. Minha primeira experiência se deu ensinando aos ursos de pelúcia e escrevendo com giz nas paredes de casa. Não tinha um mimeógrafo. O cheirinho de álcool era restrito aos limites da sala de aula, palco de cópias de muitas folhas de alfabetização com linhas pontilhadas e ilustrações de “Abelhas”, “Bonecas”, “Casas”, “Dados”, “Elefantes”..., mas tinha uma máquina de escrever, por meio da qual criei minhas primeiras histórias, que infelizmente não as tenho mais.

Os Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio (2005-2011) foram cursados na Escola Estadual Professor Francisco Villanueva – hoje, um colégio cívico-militar. Nesta instituição, conheci muitos professores que fizeram parte do grupo citado por mim no primeiro parágrafo: gente trabalhadora que acreditou ser

possível plantar sementes em meio a condições adversas. Foi lá, também, que me apaixonei ainda mais pela Língua Portuguesa. Era considerada boa aluna, estudava para as provas e tirava ótimas notas. Fazia empréstimos e mais empréstimos de livros na biblioteca, mas confesso que ainda não tinha sido afetada pela poesia. Nesse momento, sinto que lia porque era bom para ser uma excelente aluna. Meu repertório cultural, embora ampliado com a ajuda dos professores, ainda era limitado ao meu cotidiano, cujas referências se distanciavam das que tenho hoje.

Em 2011, comecei a me preparar para o vestibular. Conheci um curso chamado Pedagogia, compreendi que me possibilitaria muitas oportunidades de trabalho. Além disso, relacionava-me bem com crianças. Achava que isso era importante. Ainda acho. Preparei-me para estudar na Universidade Estadual de Londrina, instituição de prestígio. Quando, junto de minha família, deslocava-me ao *shopping center* na cidade vizinha – Londrina-PR, admirava aquele lindo letreiro em meio às árvores, e sonhava um dia poder fazer parte daquele universo.

Então, de 2012 a 2016 cursei Pedagogia na instituição que tanto sonhei. Aprendi a fazer a leitura do mundo, vislumbrei a educação como possibilidade real de transformação, refleti sobre filmes, li textos e mais textos científicos, fui novamente apresentada à literatura e me vi diante da necessidade de, como professora, alimentar meu repertório cultural. Passei a ouvir músicas que não ouvia, ler livros que não lia, apreciar imagens que não apreciava, assistir a filmes que não assistia, e com isso, ser afetada por uma linguagem que até então não conhecia com profundidade, a linguagem poética.

Tornei-me pesquisadora no primeiro ano da graduação, por meio dos programas de iniciação científica; e apaixonei-me pela Didática, com os programas de iniciação à docência. Fui estudante bolsista durante toda minha graduação, o que me permitiu viver a universidade, conhecendo pessoas, cidades, congressos; publicar trabalhos junto a mestres e doutores da educação; fazer pesquisa com e nas escolas. Ah, e viajar de avião, privilégio de poucos ao meu redor.

Portanto, inspirada novamente por gente trabalhadora que acreditou ser possível plantar sementes em meio a condições adversas, afetada pela poesia, apaixonada pela Didática, reconhecendo a importância de pensar a escola na escola, e incomodada com a realidade social, em 2019 me tornei Mestre em Educação, também na Universidade Estadual de Londrina.

Paralelo a isso, fui aprovada em concursos públicos para atuar no cargo de docente da Educação Básica, e em 2016, após me formar como pedagoga, tornei-me professora – com “carteira assinada”. Atuei em instituições públicas e privadas e entendi que minha luta se daria na escola pública, solo onde fui gerada.

Hoje, meus esforços, meu olhar de pesquisadora, e minha vontade de ensinar primaveras, ocorrem na escola – como professora efetiva - e na universidade – como professora substituta. Foram, e ainda são, muitos desafios. Como professora, sobretudo na Educação Básica, enfrento desafios diários. São tantos condicionantes, medos, preocupações, sensação de impotência, que me fazem entender o que são, de fato, intempéries no meio do cultivo. A universidade e, com ela, o “brilho nos olhos” de uma educação transformadora, me faz acordar todas as manhãs e decidir continuar. Assim, refazendo o processo histórico e dialético de constituição do ser humano, considero-me parte de gente trabalhadora que acredita ser possível plantar sementes em meio a condições adversas, como plantaram a mim um dia.

Peço desculpas ao leitor se as páginas seguintes desta tese me distanciarem um pouco do texto. Optei por utilizar os verbos na terceira pessoa do plural e justifico por entender que a pesquisa foi feita por mim e todas as vozes que ecoaram sobre mim, portanto, por nós. Quando me referir à professora e pesquisadora que desenvolveram um experimento didático-formativo, saibam que estou falando de mim, mas me coloquei, também, como objeto de estudo, por isso, o distanciamento. Talvez seja, também, uma rigidez engendrada pela escrita acadêmica.

Espero que este trabalho possa ser semeado e, por meio dele, novas margaridas brotem. Por que margaridas? Além de ser a flor favorita de minha mãe, pode florescer o ano todo, além de representar a sensibilidade, o afeto, a paz e a bondade, coisas das quais não nos fartamos nunca.

## 2. INTRODUÇÃO

O presente estudo está inserido no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina, na linha intitulada Docência: Saberes e Práticas e do núcleo Ação Docente, cujo objetivo consiste em “desenvolver atividades de ensino e pesquisa, focalizando aspectos didático-pedagógicos e motivacionais da docência” (Universidade Estadual de Londrina, 2022).

Além disso, está vinculado ao projeto de pesquisa “Leitura e Atividades de Estudo: Práticas Pedagógicas com a Leitura Literária na Educação Básica”, desenvolvido desde 2020, na Universidade Estadual de Londrina, e ao projeto “Leitura e Práticas Pedagógicas na Escola da Infância em Tempos de Pandemia: Ação Docente para o Ensino e Aprendizagem On-Line e Presencial”, desenvolvido desde março de 2022, na mesma universidade, aprovado e financiado por meio do Edital nº 12/2021, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

Em pesquisa anterior, vislumbramos na leitura possibilidades de formação humana dos estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental por meio de ações didáticas intencionais e organizadas. Compreendemos, naquele momento, que o acesso aos textos era imprescindível, porém, não suficiente para formar um sujeito leitor, e o trabalho do professor precisava ir além desse aspecto. A perspectiva sócio-histórica revelou-se meio necessário a essa formação (Vidigal, 2019).

Não obstante, a partir de novos estudos, incorreu-nos a compreensão de Marino Filho (2011), de que para que haja uma formação humanizadora, é preciso conjugar na atividade pedagógica três esferas, sendo elas: as exigências sociais de aprendizagem, as capacidades necessárias para o cumprimento dessas exigências e as necessidades afetivas, emocionais e cognitivas da criança<sup>1</sup>.

Pressupomos que uma organização didática que compreenda essa unidade está mais próxima de uma efetivação do processo de formação do sujeito

---

<sup>1</sup> Priorizamos, no decorrer do texto, a utilização da denominação estudante para nos referirmos aos participantes da pesquisa. No entanto, preservamos as denominações criança e aluno conforme utilizadas pelos autores citados.

social, de modo que se promova o “[...] desenvolvimento [...] na direção da conquista e da consolidação dos comportamentos complexos culturalmente formados” (Martins, 2013, p. 11), isto é, o desenvolvimento do psiquismo.

Para Miller (2019), é tarefa da escola ensinar a pensar, formando no estudante bases do pensamento teórico e do pensamento produtivo, denominado pela autora como criador. Para isso, interessa-lhe o desenvolvimento das capacidades de análise, reflexão e planificação mental. Dessa forma, para a autora, um trabalho pautado na Teoria da Atividade de Estudo pode contribuir com a superação do pensamento empírico pelo pensamento teórico, de modo que o estudante adquira ferramentas para orientar-se independentemente na informação científica e em outras.

Com base nisso, vislumbramos na Teoria da Atividade de Estudo a forma de proporcionarmos a formação do sujeito leitor, com base num processo de significação que integre indivíduo, sujeito social e pessoa, afinal, “não é possível que uma criança se aproprie do significado de estudar como algo que é importante para seu futuro, ou para se inserir no mercado de trabalho ou porque é sua obrigação [...]” (Marino Filho, 2019, p. 60). O mesmo ocorre com a aprendizagem do ato de ler. Conforme o autor, “[...] a significação de uma atividade precisa ser constituída pelo conjunto da realidade concreta dos seus conteúdos e na própria atividade do sujeito como parceiro social, com o caráter de participação” (Marino Filho, 2019, p. 60).

A partir dos enunciados supracitados, ocorreu-nos o seguinte problema de pesquisa: quais os limites e as possibilidades da Teoria da Atividade de Estudo para a formação de leitores de uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal por meio do trabalho com gêneros discursivos?

Para investigar o questionamento aventado, o presente estudo tem por objetivo geral compreender a relação entre a Teoria da Atividade de Estudo e a apropriação do ato de ler de estudantes de uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental, por meio do trabalho com gêneros discursivos, a fim de elucidar os limites e as possibilidades dessa proposta didática para a formação de leitores.

Os objetivos específicos são: a) propor, aos estudantes, o desenvolvimento de ações de estudo, no interior da Teoria da Atividade de Estudo, para a apropriação dos conceitos científicos Carta de Reclamação e Notícia, a partir do ato de ler; b) compreender a relação entre a ação de estudo análise e a formação de leitores; c) desvelar como a ação de estudo modelagem pode contribuir com a

compreensão leitora, tendo em vista as características discursivas e formais dos gêneros; d) demonstrar a relação entre a ação de estudo transformação do modelo, como possibilidade de reflexão teórica e autoria do estudante, para a formação de leitores; e) indicar como a ação de estudo síntese se relaciona com a formação de leitores; e f) avaliar como as ações de estudo implicam na formação dos conceitos científicos Carta de Reclamação e Notícia por meio do ato de ler e, dialeticamente, como contribuíram para a formação de leitores.

Para tanto, adotamos como metodologia de pesquisa o experimento didático-formativo, no interior da abordagem crítico dialética. Participaram da pesquisa quatorze estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental de uma instituição municipal localizada no Estado do Paraná, a professora regente da turma, que é a pesquisadora autora deste trabalho, e uma professora de apoio permanente, durante os meses de maio a dezembro de 2022.<sup>2</sup> Para a análise dos dados, utilizamo-nos das categorias dialéticas análise e síntese, conteúdo e forma, essência e aparência e concreto e abstrato.

Deste modo, a tese apresentada por este estudo consiste na existência de uma relação importante entre a Teoria da Atividade de Estudo como sistema didático e a formação de leitores nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, à medida que o ato de ler requer a presença de capacidades psíquicas, como análise, planificação mental e reflexão, dialeticamente desenvolvidas por ações intencionais e sistematizadas na Atividade de Estudo.

O estudo parte da hipótese de que, para seu desenvolvimento como leitor, o estudante precisa aprender métodos de ação do pensamento teórico, sendo eles: análise, planificação mental e reflexão. Sendo assim, supomos que a Teoria da Atividade de Estudo contribui para a formação do leitor nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, se devidamente desenvolvida e considerando o contexto social, educacional e político.

Com isso, pode fornecer as bases para a formação do pensamento teórico, as quais são fundamentais para o ato ler, uma vez que o processo de compreensão de textos implica o descobrimento de seus sentidos e significados, numa relação dialógica entre leitor e texto, a partir da criação de motivos e necessidades inerentes à própria realidade humana, o que requer a apropriação de

---

<sup>2</sup> Os procedimentos metodológicos da pesquisa estão descritos com mais profundidade na terceira seção deste trabalho.

conhecimentos e de modos de ação junto aos conhecimentos científicos.

É importante destacar que o termo “limites” foi inserido na problemática do estudo considerando nossa hipótese de que o desenvolvimento dessa proposta didática perpassou por desafios, próprios da conjuntura social vivenciada, sobretudo no ano de 2022, dado o retorno ao ensino presencial decorrente da pandemia de Covid-19. Desafios próprios da educação se intensificaram nesse período e a formação do leitor não esteve alheia a esse cenário.

Uma das recorrentes falas de professores, sejam da Educação Básica, como também do Ensino Superior, dá nome a uma das mais importantes e atuais obras de Bajard (2021), intitulada “Eles leem, mas não compreendem”. Essa constatação está articulada à forma pela qual a aprendizagem do ato de ler tem se dado nos espaços escolares, pautada apenas na transferência de sonorização às formas gráficas presentes nos textos.

O autor explica que o ato de ler é um processo que vai além da capacidade do sujeito pronunciar sons relacionados a caracteres gráficos, uma vez que esta ação deve envolver um diálogo interior com o texto, a fim de construir sentidos para os significados criados. A presença da pronúncia dos enunciados não significa que o estudante esteja compreendendo o que está oralizando.

Para que ocorra o ato de ler, é imprescindível que a compreensão intervenha pelo tratamento do texto gráfico. A leitura é compreensão, mas qualquer compreensão não é leitura. Para esse ato, é necessário que o(a) leitor(a) atribua significado à matéria gráfica, não à sua tradução sonora (Bajard, 2021, p. 141).

Os gêneros discursivos são formas de expressão da linguagem e possuem a função de expressar, de interagir e de comunicar. Organizados conforme suas finalidades e contextos sociais, incluem textos orais e escritos, como cartas, notícias, bilhetes, contos, receitas, entre outros. O trabalho com gêneros discursivos desde a infância é essencial para a formação do leitor, pois permite que os estudantes compreendam os textos como instrumentos de comunicação humana e de apropriação da cultura (Silva, 2015).

Para tanto, entendemos a importância de proporcionarmos ações de estudo sobre os textos próprios dos gêneros discursivos, uma vez que, conforme Clarindo (2020, p. 146), “[...] ações com características teóricas resultam em formas

de pensamento reflexivo-teórico, e a Teoria da Atividade de Estudo fornece o caminho para formação do pensamento teórico ao demonstrar o movimento das ações, no processo de Atividade de Estudo”.

O pensamento consiste no meio de comunicação entre as pessoas, a busca pela compreensão e a possibilidade de entendimento mútuo das suas ideias. Como explica o autor:

O terceiro aspecto apresentado por Magkaev (2018) é a função que ele tem de ser meio de comunicação entre as pessoas. Em outras palavras, ao se comunicarem, as pessoas estão sempre em um processo de busca pela compreensão e entendimento mútuo das suas ideias, como uma ferramenta para essas pessoas reconhecerem os pontos de vistas, visão de mundo e as formas de compreensão da realidade. Mas, para que ocorra esse processo, é fundamental que o pensamento das pessoas já tenha conceitos estabelecidos. Ao se comunicar com os outros, os homens compreendem as implicações sociais que as ações generalizadas de pensar podem ocasionar (Clarindo, 2020, p. 139)

Ler é uma forma de ação e a apropriação de conceitos é uma exigência para o processo de significação do texto lido. De acordo com Silva e Arena (2012), na interlocução entre autor, leitor e obra há o encontro de experiências que possibilitam um novo olhar e uma nova compreensão do sujeito para o que se lê. A leitura, a partir desse entendimento, torna os sujeitos ativos e criativos e revela-se como um elemento norteador para a produção de sentidos.

O potencial criativo e os avanços qualitativos no desenvolvimento das crianças com o surgimento das formas reflexivas do pensamento possibilitam a elas novas habilidades como, por exemplo, a separação do que é essencial nos objetos e nos fenômenos, ou seja, a construção mental dos objetos idealizados para compreender todas as relações e nexos estabelecidos entre propriedades dos objetos em estudo que serão consequentemente parte da consciência (Clarindo, 2020, p. 141).

Sendo assim, a Teoria da Atividade de Estudo mostra-se como um meio possível no objetivo humanizador da educação escolar, isso porque, a prática de estudo é uma atividade em que o sujeito se autotransforma, toma consciência de suas necessidades, torna-se autor e esse é um dos grandes problemas que afetam os escolares. A autoria é fruto do agir humano na transformação da realidade e ser autor é estar em atividade (Clarindo; Miller, 2016). Se penso numa educação cujo objetivo maior consiste na transformação da realidade preciso que meu estudante

seja autor, saiba agir e atuar.

Justificamos o presente estudo, também, em função da escassez de pesquisas que relacionem Teoria da Atividade de Estudo e formação do leitor nas bases de dados levantadas. Junto à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, ao buscar os descritores “atividade de estudo” e “anos iniciais”, entre 2001 e 2021<sup>3</sup>, a partir da leitura dos títulos e resumos, encontramos doze dissertações e sete teses.

Dentre as produções, verificamos nove trabalhos em torno do ensino de conceitos matemáticos, dois trabalhos em torno de conceitos da matriz curricular de Ciências, um trabalho relacionado à área do ensino de História nos Anos Finais, três trabalhos voltados à autoria e apropriação da linguagem escrita, um trabalho acerca do desenvolvimento da atenção voluntária, um estudo teórico acerca das capacidades do pensamento teórico e dois trabalhos de áreas do conhecimento diversas ao ensino fundamental. Ao inserir o descritor “leitura” na mesma busca, não foram encontrados trabalhos específicos.

No portal de periódicos da CAPES foram encontrados onze trabalhos com os descritores “atividade de estudo” e “anos iniciais”, sendo: um artigo sobre a teoria da atividade de estudo, um artigo voltado à constituição do autor nos Anos Iniciais, dois artigos voltados ao ensino de Ciências e sete artigos referentes ao ensino da Matemática.

A fim de ampliarmos o panorama de investigação, por meio da plataforma *Google Acadêmico*, foi realizada uma busca em torno dos descritores "*actividad de estudio*", "*infancia*", "*lectura*", "*literatura*" e "*Davidov*".<sup>4</sup> Utilizamos conceitos em Espanhol<sup>5</sup> para diagnosticar trabalhos escritos nessa língua. Com isso, obtivemos quarenta resultados, sendo estes trinta e um trabalhos acadêmicos, seis capítulos de livros e três artigos.

As produções encontradas investigaram a idade pré-escolar, ingressantes da universidade, adolescentes e em formação inicial de professores. Embora os descritores fossem específicos, ainda assim, surgiram trabalhos acerca

---

<sup>3</sup> O recorte temporal foi definido ao observar a quantidade de materiais disponíveis sobre o assunto. Por considerar uma menor fluidez de novos materiais, optou-se por ampliar o espaço de tempo.

<sup>4</sup> Os descritores foram ampliados em virtude da falta de especificidade encontrada nos resultados, abrangentes e fora da temática pesquisada.

<sup>5</sup> A motivação para este critério se deu em função da necessidade de levantamento de pesquisas presentes na América Latina, aventada pela pesquisadora, a fim de manter uma relação com a realidade brasileira.

da Educação Especial, propostas em torno da Matemática, investigação sobre o tempo livre das crianças, saúde mental, *softwares* educativos, educação sexual, neuropsicologia, desenvolvimento da criatividade, educação ambiental, autoestima, desenvolvimento da comunicação oral em outro idioma, formação de professores, desenvolvimento da oralidade, zona de desenvolvimento proximal, desenvolvimento do pensamento, tarefas integradoras para atendimento diferenciado e discalculia, além daqueles que se propuseram a realizar um estudo teórico acerca de questões do desenvolvimento infantil. O trabalho que mais se aproximou do escopo da pesquisa refere-se ao desenvolvimento de um modelo didático para a preparação e aquisição da leitura, no entanto, de crianças de quatro a sete anos, caracterizando-se pela transição e processo de alfabetização de estudantes com dificuldades de aprendizagem.

Tendo em vistas as justificativas, foi desenvolvida esta tese, que está estruturada em outras seis seções, sendo realizada, em cada uma delas, a partir da seção que apresenta o método da pesquisa, e anteriormente à seção de considerações finais, uma articulação entre o referencial teórico e os dados do experimento didático-formativo.<sup>6</sup>

Na terceira seção do trabalho, posterior às seções de apresentação e introdução, apresentamos o delineamento da pesquisa por meio de uma visão de contexto acerca do método desenvolvido, nos âmbitos epistemológico e metodológico. Para tanto, discorremos sobre a abordagem crítico-dialética como fundamento epistemológico; o experimento didático-formativo como modalidade de pesquisa, por meio da explicitação dos sujeitos, conteúdo e organização; bem como, os procedimentos e trajetória do estudo.

Na quarta seção, “O ato de ler e sua dimensão conceitual, cultural e social e a análise como ação de estudo necessária para a compreensão leitora”, apresentamos o conceito de leitura como ato cultural de interlocução entre autor, leitor e obra, e como apropriação de significados sociais em sua relação com a atribuição de sentidos pessoais. Discutimos, também, sobre a importância da criação de necessidades de leitura e defendemos que a compreensão leitora seja

---

<sup>6</sup> Organização parecida foi apresentada por Mello (2010), em sua tese de doutorado, em defesa da busca da totalidade do estudo na forma de apresentação, à luz da dialética. Conforme a autora, por meio desta estrutura, a cada seção e temática tratadas, há a pretensão de captar os movimentos da realidade, pois teoria e prática ocorrem de maneira interligada e durante todo o trabalho. Assim, cada seção deste trabalho, posterior à seção de método e anterior à seção de considerações finais, apresenta aspectos epistemológicos e didáticos.

privilegiada durante a formação do ato de ler. Com isso, apresentamos as ações de análise do texto desenvolvidas durante o experimento didático-formativo, revelando suas possibilidades e limites a partir das categorias dialéticas análise e síntese.

Na quinta seção, “O texto lido e a generalização de suas particularidades por meio da ação de estudo modelagem”, discutimos sobre a relação entre o ato de ler e escrever, caracterizando a linguagem escrita como produto da coletividade, nascida do trabalho, e necessária como meio de comunicação entre os homens, a partir de campos específicos da atividade humana. Explicamos os conceitos de gêneros do discurso, gêneros textuais e textualidade e explicamos sobre os gêneros discursivos Carta de Reclamação e Notícia, objetos de leitura dos participantes da pesquisa. Assim, tratamos das ações de modelagem do texto desenvolvidas durante o experimento didático-formativo e, por meio das categorias dialéticas conteúdo e forma, analisamos as possibilidades de ação leitora a partir da composição gráfica dos textos, bem como seus limites.

Na sexta seção, “O papel da autoria na formação de leitores como meio de reflexão e superação das aparências a partir da ação de estudo transformação do modelo”, abordamos sobre o processo de autoria como meio de reflexão sobre o que é essencial nas tarefas de estudo, uma vez que os escritores utilizam em suas produções o que aprenderam a partir dos textos lidos. Após discutirmos sobre os conceitos de trabalho e educação como forma de superação da aparência dos fenômenos, apresentamos as ações de transformação do modelo do texto lido desenvolvidas no experimento didático-formativo, como possibilidade de reflexão, autoria e formação humana, por meio das categorias dialéticas essência e aparência.

Na sétima seção, “A formação de leitores para novas leituras e a síntese como ação de estudo capaz de conjugar pensamento, conhecimento e realidade”, abordamos a importância do ato de ler e do ato de pensar teoricamente como meios de conhecimento da realidade e ação do sujeito sobre ela, bem como uma explicitação a respeito dos gêneros discursivos enquanto conceitos científicos. Com isso, discorreremos sobre as ações de síntese próprias do experimento didático-formativo com base nas categorias dialéticas conceito e abstrato.

Na seção de considerações finais, recuperamos o todo do objeto estudado por meio da apresentação das principais considerações acerca da problemática inicial, bem como perspectivas para novas pesquisas.

### **3 O MÉTODO DE PESQUISA: PERCORRENDO OS CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO**

Severino (2007, p. 100) nos explica que “[...] a ciência é sempre o enlace de uma malha teórica com dados empíricos, é sempre uma articulação do lógico com o real, do teórico com o empírico, do ideal com o real”. Conforme o autor, é por consequência do método que seguimos um cuidadoso plano de utilização de técnicas e aplicação instrumental, sejam procedimentos de observação, experimentação, coleta de dados, registros, levantamentos, cálculos, questionários, etc.

De acordo com Gamboa (1998), na pesquisa científica, um método suscita critérios de cientificidade, concepções de objeto e de sujeitos, a relação entre eles mediada por uma teoria do conhecimento, com o suporte de concepções filosóficas fundamentais à construção do conhecimento. Estes elementos indicam os caminhos trilhados no estudo em direção aos objetivos propostos e caracterizam a pesquisa no âmbito da possibilidade da tessitura entre o referencial teórico e os dados empíricos, como apresentamos a seguir.

#### **3.1 A ABORDAGEM CRÍTICO-DIALÉTICA COMO FUNDAMENTO EPISTEMOLÓGICO**

Uma importante observação é feita por Severino (2007, p. 100) acerca do caminho do conhecimento científico: “[...] não basta seguir um método e aplicar técnicas para se completar o entendimento do procedimento geral da ciência. Esse procedimento precisa ainda referir-se a um fundamento epistemológico que sustenta e justifica a própria metodologia aplicada”.

De acordo com o autor, “o pressuposto epistemológico refere-se à forma pela qual é concebida a relação sujeito/objeto no processo de conhecimento” (Severino, 2007, p. 107-108). De maneira geral, por entendermos que há uma interação social e histórica entre sujeito e objeto, convencidos de que o conhecimento não é dissociado da prática política dos homens, constituindo-se por uma relação de poder, e por acreditarmos que as ações humanas são guiadas por uma intencionalidade e finalidade voltadas à transformação da sociedade (Severino, 2007), revelamos que essa pesquisa está consubstanciada numa abordagem crítico-dialética.

De acordo com Masson (2007), para o desenvolvimento de um projeto de pesquisa, precisamos considerar os postulados teóricos que dão sustentação ao método. A autora explica que

[...] sem a clareza dos fundamentos de um método para a explicitação da realidade torna-se mais difícil a tarefa de compreensão e transformação do real. Consideramos o método marxiano adequado, na medida em que nos possibilita compreender melhor as contradições da sociedade capitalista (Masson, 2007, p. 106).

O método marxiano, como explica Wachowicz (2001), parte do concreto, isto é, daquilo que representa a realidade. A ideia de concreto é associada, muitas vezes, superficialmente, àquilo que é físico, palpável e que pode ser manuseado. Contudo, o concreto é o ponto de partida e de chegada do conhecimento. Ele está estruturado em nossa mente e permite significar o objeto. Num primeiro momento, essa significação é dada de maneira imediata, mas no ponto de chegada, precisa ser apreendida na multiplicidade de suas determinações (Soares, 2015).

Conforme Wachowicz (2001), essas determinações do concreto, isto é, essas relações que o engendram, são reveladas por meio de uma análise. Tais determinações, contudo, não podem ser tomadas de maneira estanque, pois dessa forma não explicam a realidade, mas são colocadas umas em relações às outras, num movimento de contradições que busca estabelecer as bases teóricas para a transformação da realidade. Nesse sentido, faz-se necessário descrever o contexto que envolve o objeto de pesquisa, criar uma narrativa capaz de ajudar na elaboração científica, na direção do encontro com esses determinantes, que não estão necessariamente no lugar em que a pesquisa está ocorrendo.

De acordo com Soares (2015), Marx defende que as relações determinantes são apreendidas pela via do conhecimento, o qual pode reproduzir o concreto como uma rica totalidade de determinações e relações. Na superação, pois, da abstração à aparência, busca-se alcançar os determinantes históricos do concreto por meio do pensamento, o qual é condicionado pela realidade histórica. A história resulta do produto da ação humana, que alterou as realidades. Conforme Cardoso (2021), para o materialismo histórico e dialético, o conhecimento é condicionado pela história social concreta, que é sempre uma reconstrução, que é

teórica, e que sua superação deve ocorrer, como aponta Saviani (2013), por incorporação.

As práticas instrumentais, baseadas na descrição da experiência, vão na contramão desse processo de análise. Para Moraes (2009), os saberes acadêmicos, teóricos, científicos, nas pesquisas em educação, têm sido esvaziados em função de saberes cotidianos das experiências imediatas de professores. Assim, como aponta Gamboa (2013), são privilegiados relatos isolados, memórias particulares, e o retrato do cotidiano, desvinculados do processo histórico, de seus determinantes sociais e contextos culturais. Esse processo resulta num profissional da educação guiado por competências e não por conhecimentos, com uma formação técnica, despolitizada e a-histórica.

O ser humano é histórico e social e, por meio de seu trabalho, produz os instrumentos necessários à sua sobrevivência, nos quais são cristalizadas as formas de ação sobre os objetos. Assim, o ato de conhecer é uma atividade humana e as formas mais sofisticadas de conhecimento permitem a ampliação da práxis. É preciso, pois, realizar a análise crítica do existente, “[...] pois é o processo histórico-crítico do conhecimento científico que nos ensina (como seres sociais) a capacidade emancipatória da teoria, que nos torna conscientes de nosso papel de educadores [...]” (Moraes, 2009, p. 603).

Saviani (2013) ressalta que a educação e a formação humana, embora sejam, no plano formal, vistas como sinônimas, no plano concreto, a educação pode se processar como formação e (de) formação do homem. Nesse sentido, o entendimento acerca da ontologia se faz importante, uma vez que, nessa análise, busca-se compreender o que caracteriza a essência do ser humano, o ser do homem, que é produzido pelo trabalho, isto é, pelos próprios homens.

Para Marx (2017), o trabalho é um processo que se desenvolve entre o homem e a natureza de modo que o primeiro age sobre a segunda com o objetivo de se apropriar dela, modificando-a, para a satisfação de suas necessidades, a partir de uma finalidade previamente concebida. Nesse processo, com ajuda dos meios de trabalho, o homem transforma o objeto do trabalho, bem como, e ao mesmo tempo, modifica sua própria natureza.

Ocorre que, na sociedade capitalista, o trabalho realizado pelo trabalhador se dá sob o controle do capitalista, o qual, portanto, detém o trabalho que foi expropriado do trabalhador. Esse trabalho, não obstante, é necessário como

objeto de aumento do capital da burguesia e, com isso, o trabalhador transforma-se, também, em mercadoria, mero acessório da máquina (Marx, 2017; Marx; Engels, 1848). Assim, o trabalho é “[...] alienado, esvaziado, explorado, tornado exaustivo e esmagador” (Lefebvre, 2009, p. 42).

O resultado geral a que cheguei e que, uma vez obtido, serviu-me de guia para meus estudos, pode ser formulado, resumidamente, assim: na produção social da própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade; essas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência (Marx, 2008, p. 47).

Portanto, precisamos considerar as mudanças das condições externas, materiais, isto é, o desenvolvimento econômico de uma sociedade, marcada por contradições e conflitos entre as forças produtivas sociais e relações de produção, como fundamento para o modo de pensar dos homens (Marx, 2008).

Consideramos, então, dois vieses acerca da relação entre trabalho, educação e formação humana. Na sociedade capitalista, a educação é organizada para atender as necessidades do mercado, resultando numa educação escolar preparatória para o mercado de trabalho, com base em reformas políticas que reforçam a desigualdade social e a divisão de classes. Por outro lado, o trabalho pode ser visto como possibilidade de formação dos seres humanos, uma vez que para formar-se e desenvolver-se como ser humano é preciso haver a apropriação da atividade humana objetivada no mundo da cultura. A educação voltada para uma formação humana atuaria possibilitando o contato com a cultura elaborada pelas classes trabalhadoras, com vistas ao desenvolvimento de sua consciência e capacidades psíquicas próprias do gênero humano (Vidigal, 2019).

Pretendemos, portanto, tomar o objeto nas relações com seu entorno e contexto, sem negar os discursos e a linguagem; integrar dialeticamente a quantidade e a qualidade na construção dos objetos de investigação; e perceber a relação sujeito e objeto numa relação de unidade e de contradições (Gamboa, 2013).

A ciência, nessa perspectiva, é compreendida como instrumento de construção e esclarecimento de contradições internas em suas relações com contextos sociais, econômicos e políticos. É o caminhar do empírico real ao concreto por meio do abstrato, buscando entender fenômenos contraditórios de uma mesma realidade em relação à totalidade do social (Gamboa, 1998).

Sujeito e objeto estão em relação no processo de conhecimento, por isso, privilegiam-se relatos, discursos, falas e vozes. Aqui, o homem é compreendido como ser social, inserido no conjunto das relações sociais e agente transformador da natureza por meio do trabalho. Num primeiro momento, é tido como objeto determinado pela situação sócio-histórica, no entanto, também como o sujeito a quem cabe transformar a realidade. A educação, nesse sentido, é vista como luta política e instrumento de tomada de consciência pelo ser humano (Gamboa, 1998).

A dialética em que este trabalho está apoiado é entendida como método para conhecermos a realidade concreta em suas inter-relações, isto é, a realidade como síntese de múltiplas determinações, de elementos abstratos que ascendem ao conhecimento de uma totalidade articulada (Gamboa, 2012). Conforme Arnoni (2008, p. 6), “a dialética é a lógica do movimento, da evolução, da mudança e, portanto, considera as coisas e os conceitos no seu encadeamento e nas suas relações mútuas, em ação recíproca”.

Konder (1999, p. 8) explica que, na acepção moderna, dialética “[...] é o modo de pensarmos as contradições da realidade, o modo de compreendermos a realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação”. O autor, cuja ideia corrobora-se com a explicação anterior, afirma que Heráclito de Éfeso foi o pensador dialético mais radical da Grécia antiga e rememora seu fragmento famoso capaz de ilustrar bem tal explicação: “[...] nele se lê que um homem não toma banho duas vezes no mesmo rio. Por quê? Porque da segunda vez não será o mesmo homem e nem estará se banhando no mesmo rio (ambos terão mudado)” (Konder, 1999, p. 8).

Para alcançarmos tal dialética, as categorias são citadas por Cheptulin (1982) como adequadas, uma vez que se relacionam umas às outras em um sistema rigoroso capaz de refletir a realidade que se forma no processo da atividade prática. Para o materialismo histórico e dialético, “[...] as categorias representam as imagens ideais que refletem os aspectos e os laços correspondentes das coisas materiais” (Cheptulin, 1982, p. 18). Essas imagens “[...]”

são o resultado da atividade criadora do sujeito [onde ele] distingue o geral do singular” (Cheptulin, 1982, p. 18).

Além disso, destacamos que

O aparecimento de toda nova categoria é necessariamente condicionado pelo curso do desenvolvimento do conhecimento. Ela aparece porque o conhecimento, penetrando sempre mais profundamente o mundo dos fenômenos, coloca em evidência novos aspectos e laços universais que não voltam mais para as categorias existentes e que exigem, para exprimir-se, ser fixados em novas categorias. Surgindo, toda nova categoria entra nas relações e ligações necessárias, determinadas com as categorias já existentes e, assim, ocupa um lugar particular, determinado pelo processo do conhecimento no conjunto do saber, no sistema geral das categorias (Cheptulin, 1982, p. 58).

Para Gamboa (1998), corroborando com a ideia de Cheptulin (1982), as categorias são formas do pensamento que expressam os termos mais gerais de representação da realidade, portanto, caracterizam-se como generalizações de fenômenos e processos existentes fora da consciência. O autor nos explica que as categorias possuem função metodológica, uma vez que possibilitam o movimento do conhecido ao desconhecido e vice-versa.

As principais categorias utilizadas nesse estudo foram análise e síntese; conteúdo e forma; fenômeno e essência; e abstrato e concreto, e foram selecionadas de acordo com o objeto deste estudo - a formação do leitor a partir da Teoria da Atividade de Estudo - ao serem consideradas formas adequadas de representação da realidade.

Gamboa (1998) utiliza em sua tese as categorias dialéticas análise e síntese, fenômeno e essência e abstrato e concreto, dentre outras, e deixa claro que as categorias principais de seu estudo são apresentadas em *O Capital*, de Marx, como podemos constatar em Kosik (1976).

De acordo com o autor, a categoria dialética análise e síntese pode expressar, num primeiro momento, dois movimentos do pensamento: o indutivo, mais próximo da síntese, que proporcionaria o movimento do simples ao complexo e do particular ao geral, e o dedutivo, relacionado à análise, por estabelecer o movimento do complexo ao simples e do geral ao particular. Contudo, ressalta que estes processos não podem, para uma compreensão marxiana, serem tomados como métodos separados e independentes, como fizeram os metafísicos, uma vez

que no processo do conhecimento estão em relação de transformação, complemento, implicação e explicação um ao outro (Gamboa, 1998).

Para o autor, essa categoria se desenvolve à medida que a totalidade é considerada. Para ele, a fase da análise possui a função metodológica de construir a totalidade concreta, síntese de múltiplas determinações, portanto, faz sentido quando explica uma nova relação, uma nova síntese, retornando ao concreto. Sendo assim,

Nesta fase de análise, utilizamos noções, categorias e outros elementos abstratos que o desenvolvimento da mesma pesquisa científica nos oferece, como esquemas de classificação, técnicas de amostragem e de agrupamento de dados, etc. (Gamboa, 1998, p. 87).

Ainda buscando compreender a totalidade da realidade estudada, uma outra categoria adotada nessa pesquisa foi conteúdo e forma. “Mediante as categorias de ‘conteúdo’ e de ‘forma’, o homem desdobra a coisa em dois aspectos contrários, organicamente ligados e que se mudam um no outro e incluem o ser da coisa” (Cheptulin, 1982, p. 264).

Em uma visão dialética, o conteúdo “[...] é um processo no qual todos esses elementos e aspectos encontram-se constantemente em interação, em movimento, mudam-se um no outro e manifesta, às vezes uma, às vezes outra de suas propriedades” (Cheptulin, 1982, p. 263). Difere-se de essência, de acordo com o autor, pois esta é estável, permanecendo na coisa, diferentemente de conteúdo, que se desloca e se renova, representando o individual. O conteúdo, portanto, é formado pelas interações que existem entre os elementos que o constituem, como também pelas ações que ele exerce sobre outros objetos que estão ao seu redor.

A forma, como sistema relativamente estável, reflete o laço entre os elementos que constituem o conteúdo. Sendo assim, conteúdo e forma dependem um do outro, sendo o conteúdo quem determina a forma e a forma quem reage sobre o conteúdo, contribuindo para seu desenvolvimento ou contendo-o (Cheptulin, 1982). Conforme Franco e Giroto (2017, p. 1975), “a forma é um elemento concreto, pois se pode ouvir, ler e ver. Trata-se do elemento que fixa o conteúdo e o transmite. O conteúdo fixado é carregado pela forma. É uma realidade imaterial, enquanto que a forma é a materialidade”.

Para a compreensão sobre a categoria fenômeno e essência, um

primeiro reconhecimento se faz necessário: “a dialética trata da ‘coisa em si’. Mas a ‘coisa em si’ não se manifesta imediatamente ao homem” (Kosik, 1976, p. 13). Com essa afirmação, temos que a realidade é permeada pela contradição citada no início desse parágrafo.

A realidade possui formas fenomênicas que são reproduzidas imediatamente na mente das pessoas. Essas formas são diferentes e, muitas vezes, contrárias à essência da coisa, ao seu conceito. Os fenômenos são próprios do cotidiano, são regulares, imediatos e evidentes. Penetram na consciência dos indivíduos a partir da pseudoconcreticidade, isto é, do mundo superficial, manipulador, fetichizado e das representações comuns, de modo que esconde a essência das coisas (Kosik, 1976).

A essência, citada por Cheptulin (1982) como estável, necessária e que representa o geral no objeto, para ser atingida, precisa da manifestação e revelação do fenômeno e, para tanto, a ciência e a filosofia são necessárias, sobretudo porque a essência não se manifesta diretamente e requer um esforço direto (Kosik, 1976).

[...] se quiser pesquisar a estrutura da coisa e quiser perscrutar ‘a coisa em si’, se apenas quer ter a possibilidade de descobrir a essência oculta ou a estrutura da realidade – o homem, já antes de iniciar qualquer investigação, deve necessariamente possuir uma segura consciência do fato de que existe algo susceptível de ser definido como estrutura da coisa, essência da coisa, ‘coisa em si’, e de que existe uma oculta verdade da coisa, distinta dos fenômenos que se manifestam imediatamente (Kosik, 1976, p. 16-17).

Sendo assim, apoiamo-nos em Masson (2007, p. 109), ao destacar que “[...] Marx afirma que se a realidade se mostrasse de forma imediata, seria desnecessário percorrer o processo de investigação científica para a apreensão e atuação sobre a realidade”, bem como, ao defender a importância “[...] do desvelamento da estrutura ontológica da realidade para que o conhecimento possa ser instrumento de uma práxis transformadora (Masson, 2007, p. 109).

Para tanto, como abordamos em momento anterior, é necessário partir do concreto para, por meio das abstrações, alcançar o concreto pensado. Mas, o que é concreto e abstrato, outra categoria utilizada nesse estudo? De acordo com Gamboa (1998), estas são categorias fundamentais para a compreensão do processo do conhecimento. Portanto, estão diretamente ligadas ao método

materialista histórico e dialético, constituindo-se como o ponto de partida e de chegada do ato de conhecer.

Com base no autor, temos que o concreto, como movimento, aparece em dois planos no processo do conhecimento. Num primeiro momento, o concreto consiste no real, do dado num plano sensível. Num segundo momento, consiste numa rica totalidade de determinações e relações diversas (Gamboa, 1998).

O abstrato, enquanto conceitos, categorias, relações gerais e determinações, é a passagem do conhecimento, do concreto real em direção ao concreto rico de determinações. O autor explica que “o abstrato é, em sentido dialético, um passo atrás, mas um passo necessário ao avanço do conhecimento [para o pensamento] apreender aquilo que é inacessível através da percepção sensível do concreto sensorial” (Gamboa, 1998, p. 30). Sendo assim, “[...] não nega os indícios sensoriais perceptíveis do objeto (os fenômenos, os fatos empíricos), mas, separa-os, divide-os, analisa-os, e permite descobrir, detrás desses indícios, propriedades e aspectos que constituem a essência do objeto” (Gamboa, 1998, p. 30).

Apoiamo-nos, então, ao final desta seção, na citação de Kosik (1976), por revelar o entrelaçar dos elementos percorridos até o momento como síntese do método dialético, conferindo a esse trabalho justificativa para a escolha por este movimento em direção ao conhecimento. O autor diz o seguinte: “A dialética não é o método da redução: é o método da reprodução espiritual e intelectual da realidade, é o método do desenvolvimento e da explicitação dos fenômenos culturais partindo da atividade prática objetiva do homem histórico” (Kosik, 1976, p. 39).

### 3.2 O EXPERIMENTO DIDÁTICO-FORMATIVO COMO MODALIDADE DE PESQUISA

O experimento didático-formativo, conforme Freitas e Libâneo (2022, p. 12) “[...] possibilita investigar a atividade docente conectada à atividade discente, articulando e integrando aspectos epistemológicos, socioculturais, psicológicos e didáticos”.

De acordo com Sforni (2015, p. 380-381),

Considerando que nossas pesquisas não se situam no campo da

Psicologia e sim no da Educação, já que são movidas pela necessidade de investigar procedimentos didáticos que favoreçam a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes, utilizamos o procedimento metodológico denominado de experimento didático. Nesse caso, o pesquisador planeja atividades de ensino especialmente para fins da pesquisa, cuja intenção é intervir para colocar em movimento os processos que visa investigar. Para isso, atua como professor ou em conjunto com o professor da sala de aula. [...] Experimentos didáticos realizados em diferentes áreas do currículo escolar da Educação Básica resultaram na identificação de alguns princípios didáticos e ações docentes que se mostraram favoráveis à aprendizagem. Esses resultados, portanto, podem sinalizar para os professores algumas possibilidades de organização do ensino.

Conforme Zankov (1975), este método de investigação deve abarcar o estudo de todas as faces do processo de ensino que atuam sobre o desenvolvimento dos estudantes, de modo a permitir relações de faces que envolvem o processo.

Esse tipo de pesquisa deu um passo importante nos paradigmas científicos, dentre os modelos de experimentos. De acordo com Freitas e Libâneo (2022), Vigotski vislumbrou a necessidade de um método que fosse capaz de proporcionar várias atividades para que o sujeito da pesquisa se envolvesse, a fim de observar o desenvolvimento de seus processos psicológicos, como sujeito ativo, e não restringindo-o a um ambiente controlado, como nos paradigmas positivistas, até então desenvolvidos.

Davidov (2020), apropriando-se das contribuições de Vigotski, junto a seus colaboradores, considerou a conexão entre a forma de organização do conteúdo, a aprendizagem e a formação de capacidades pelos estudantes, o que nos permite compreender a existência de uma intervenção pelo pesquisador sobre os processos psíquicos estudados, objetivando a formação de novas formações (Freitas; Libâneo, 2022).

Portanto, para colocar em movimento o objeto de pesquisa, buscando formas de favorecer a aprendizagem dos participantes envolvidos e desvelar possibilidades de organização da aprendizagem, o experimento didático-formativo ocorreu com a pesquisadora deste trabalho que estava, também, na condição de professora da turma, para investigar as faces do processo de ensino que atuam sobre o desenvolvimento dos estudantes.

É importante ponderar, contudo, que

[...] no contexto brasileiro, os fatores históricos e culturais concretos são muito distintos do contexto em que foram constituídas as bases teórico-metodológicas de realização de experimentos didáticos formativos no sistema Elkonin-Davydov (Rússia) e nos contextos das pesquisas de Hedegaard (Dinamarca). As condições históricas concretas da educação escolar pública brasileira requerem imaginação, ação política e pedagógica, além de pesquisas para preparar o caminho do ensino desenvolvimental em nossas escolas. Enquanto isso, experimentos didáticos formativos como microciclo de investigação podem resultar em conhecimentos que sustentem e fortaleçam a didática desenvolvimental (Freitas; Libâneo, 2022, p. 16).

Nesse sentido, a presente pesquisa se caracteriza como um estudo de microciclo, em função de aspectos próprios das condições concretas brasileiras. As condições foram, dentre outras: restrição na escolha de turmas para participação da pesquisa, impossibilidade de continuidade com a mesma turma em outro ano letivo para andamento da pesquisa e necessidade de atrelar a organização didática desenvolvimental às exigências inerentes ao modelo vigente de educação escolar. Contudo, enfrentamos o desafio de, no microciclo desta investigação, que pode ocorrer em semanas e até dias, dentro de um único nível de idade, produzirmos conhecimentos capazes de, nos dizeres dos autores acima, fortalecerem a didática desenvolvimental<sup>7</sup>.

### 3.2.1 Os Sujeitos Participantes do Experimento Didático-Formativo

O experimento ocorreu junto a quatorze estudantes de uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal do Estado do Paraná. O critério se deu por conveniência, resultante dos procedimentos relatados a seguir.

---

<sup>7</sup> A explicação sobre a didática desenvolvimental foi realizada nas páginas seguintes desta seção.

Para o ano letivo de 2022<sup>8</sup>, a professora-pesquisadora participou<sup>9</sup> da movimentação funcional<sup>10</sup> da rede municipal na qual trabalhava desde 2017 com o objetivo de atuar em uma turma dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental como professora regente 1<sup>11</sup>. Uma das vagas disponíveis foi escolhida em função da proximidade à sua residência, que era em outro município do estado, bem como por se tratar de uma regência na qual o ensino de Língua Portuguesa estivesse presente, pois estava intimamente relacionado ao objeto deste estudo. Aproximamos, então, da possibilidade de mergulharmos no processo de aprendizagem da Língua Portuguesa nos Anos Iniciais, buscando compreender diversas dimensões e determinações que incidissem no objeto pesquisado.

A proposta de pesquisa foi apresentada à direção escolar e coordenação pedagógica da escola escolhida por meio do processo de movimentação funcional, no início do ano letivo de 2022, e a Declaração de Instituição Co-Participante correspondente designada (Apêndice A). Em seguida, a Secretaria de Educação do município tomou conhecimento da pesquisa e a Declaração de Instituição Co-Participante correspondente designada (Apêndice B). Ambos autorizaram o desenvolvimento do estudo. Após aceite dos responsáveis (Apêndice C), estudantes (Apêndice D) e professora de apoio permanente de um

---

<sup>8</sup> Durante a pesquisa desenvolvida no mestrado em Educação (Vidigal, 2019), disponível no link: <<https://repositorio.uel.br/items/dd70b494-ca29-4f34-8d28-48586cb1cd95/full>> a coleta de dados ocorreu pela pesquisadora na escola, uma vez por semana, durante três meses, com atividades organizadas de leitura, para além da rotina de trabalho da professora regente da turma. Contudo, embora as atividades tenham demonstrado resultados significativos para os participantes e comunidade científica, perdemos de vista parte da complexidade e determinações inerentes ao trabalho docente no interior de uma instituição de educação pública brasileira, afinal, houve uma inserção na realidade durante episódios esporádicos e sem as exigências que a professora regente da turma tinha acerca de seu trabalho. Sendo assim, identificamos que, durante o doutorado em Educação, a investigação ocorresse junto à realidade na qual pesquisadora e professora regente fossem a mesma pessoa.

<sup>9</sup> A pesquisadora deste estudo esteve na condição de professora regente da turma em que a coleta de dados ocorreu. Portanto, ao citarmos a professora regente no texto, trataremos-na como professora-pesquisadora, a fim de deixar claro que são a mesma pessoa.

<sup>10</sup> O processo de movimentação da rede municipal em que a pesquisa ocorreu consiste na escolha, pelo professor, do campo no qual desenvolverá suas atividades de docência. A pesquisadora precisou participar desse processo automaticamente pois não estava fixada na escola em que atuou no ano de 2021, em função de critérios próprios da rede.

<sup>11</sup> No município em que a coleta de dados foi desenvolvida, os(as) professores(as) pedagogos(as) contam com diversas possibilidades de atuação: nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, como regente 1, responsável pelo ensino de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências; como regente 2, responsável pelo ensino de História e Geografia; e como professor(a) substituto(a) de arte. Na Educação Infantil também há outras possibilidades de atuação.

dos estudantes da sala<sup>12</sup> (Apêndice E), por meio de instrumentos de consentimento e assentimento, findados todos os procedimentos éticos e, conseqüentemente, passados três meses, a coleta de dados pode ser iniciada.

Para preservar as identidades dos quatorze estudantes da turma, participantes da pesquisa, cientes das ações, e que tiveram o aceite de seus responsáveis legais para a participação das aulas e uso de seus dados para a pesquisa, utilizamos símbolos alfanuméricos, sem qualquer relação intencional, sendo E1, E2, E3... E14, com E se referindo à palavra “estudante”.

No ano do experimento didático-formativo, os estudantes tinham idades entre nove e quatorze anos. Dentre eles, havia oito estudantes com laudos médicos, incluindo laudos de deficiência intelectual, transtornos do desenvolvimento e de aprendizagem. Por meio de avaliações diagnósticas aplicadas pela instituição escolar, identificou-se que muitos destes estudantes precisavam de um acompanhamento maior em seu nível escolar, por isso a quantidade menor de estudantes na turma.

Essa caracterização inicial foi realizada por se tratar de uma turma que, em função das reprovações e laudos médicos, era permeada social e culturalmente por estigmas que focalizavam apenas seus atrasos escolares. Contudo, conforme Padilha (2004, p. 44), “os casos de crianças que, por algum motivo, de alguma forma e em algum momento, não conseguem acompanhar seu nível escolar podem ser examinados focalizando não o atraso, mas o espaço de possibilidades”. Sendo assim, um dos nossos propósitos nesse experimento também foi “[...] descobrir, como tarefa histórica, a superação do fracasso escolar, nas capacidades” (Padilha, 2004, p. 44).

Conforme Clarindo (2020), as pessoas possuem aptidões, que consistem em particularidades anatômicas e fisiológicas do organismo. Embora os estudantes possuam diferentes aptidões, estas não determinam as condições de desenvolvimento de capacidades. “Quando há certa debilidade em relação a alguma capacidade, a psique humana é capaz de compensar pela via de outras capacidades, superando tais debilidades” (Clarindo, 2020, p. 114).

Importante destacar o desafio de desenvolvermos um experimento

---

<sup>12</sup> O(a) professor(a) de apoio permanente desenvolve função de auxílio para estudantes com deficiência ou transtorno do espectro autista que necessitam deste serviço. A ajuda deve ser transitória, sempre que possível, e deve ser avaliada de acordo com a evolução individual e as necessidades de cada estudante.

didático-formativo e conciliarmos as diversas determinações que envolviam nosso trabalho, na figura de professora, em sua relação com os sujeitos participantes do processo educativo presentes ou não na pesquisa, e na condição de pesquisadora.

Os quatorze estudantes possuíam vivências, meios, aptidões, dificuldades e personalidades distintas. A professora-pesquisadora, também, como pessoa, com uma formação específica, objetivo específico, capacidades e dificuldades, junto a colegas cujo trabalho deve ocorrer de modo coletivo, também com todas as suas particularidades. Contudo, buscando ir ao encontro da realidade, que é permeada por contradições, colocamo-nos à disposição para superar os obstáculos que se fizeram presentes.

Além disso, em 2020 e 2021, as pessoas do mundo todo vivenciaram um dos maiores desafios da humanidade, a pandemia de Covid-19. A situação, a passos lentos, foi sendo superada, sobretudo com o apoio da ciência, que “lutou contra o tempo” para desenvolver e distribuir vacinas, além de conhecer e divulgar meios de prevenção de contaminações, em meio ao enfrentamento do descaso de instâncias governamentais e a falta de conhecimento de parte da população, que se negou a aceitar os imunizantes em detrimento de formas não comprovadas de proteção. A situação deixou milhões de mortos e inúmeras pessoas com sequelas decorrentes do vírus. Contudo, suas consequências e impactos foram além da dimensão da saúde, alcançando, dentre outras, a educação escolar.

As escolas e os professores precisaram se reinventar durante o período pandêmico, desenvolvendo formas de proporcionar o acesso e a mediação do conhecimento científico, assegurando o direito das crianças à vida e à saúde em primeiro lugar. De acordo com a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em seu artigo 4º, “é dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação [entre outros]”.

Conforme Cunha, Silva e Silva (2020), nesse cenário, observamos, de um lado, a suspensão de aulas no período de quarentena, e de outro, a reorganização do trabalho escolar, apressadamente, para continuar o processo educativo com atividades não presenciais mediadas ou não por Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs).

Os autores observam, contudo, que essa reinvenção foi permeada

por contradições que poderiam gerar um agravamento nos desafios enfrentados pela escola pública, ocasionados pela falta de acesso à internet, computador, aparelhos celulares e espaço adequado para estudo pelos estudantes, dentre outros aspectos. Destacamos, não obstante, discussão feita pelos autores quando rememoram Paulo Freire, ao dizerem que a educação é um processo que pressupõe o encontro entre docência e discência, o que foi, muitas vezes, impossibilitado pelo ensino remoto emergencial. Sendo assim,

Pensando na questão central desse trabalho, em que as múltiplas realidades e contextos do país foram considerados parcialmente, consideramos que tal organização do ensino brasileiro é excludente e agrava a qualidade da educação pública e a desigualdade educacional, em razão de não garantir a aprendizagem, a qualidade e o direito e/ou a igualdade de acesso à educação para todos os estudantes (Cunha; Silva; Silva, 2020, p. 35).

O texto supracitado, embora escrito em 2020, retratou um cenário que foi vivenciado por nós, profissionais da educação básica, no retorno presencial das atividades escolares ao final do ano de 2021 e, de forma geral, no início de 2022. A escola, mais uma vez, precisou se ressignificar a partir da nova realidade, marcada por dificuldades de aprendizagem.

### 3.2.2 O Conteúdo das Aulas Durante o Experimento Didático-Formativo

Durante as aulas de Língua Portuguesa, para intervir na realidade, contemplamos os conteúdos propostos pelo currículo da rede pública municipal participante, para os Anos Iniciais (Entidade municipal<sup>13</sup>, 2016). Durante a pesquisa, optamos por manter os conteúdos propostos pelo currículo da rede municipal em função da coerência com a própria abordagem epistemológica do estudo, afinal, “totalidade significa: realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer [...] pode vir a ser racionalmente compreendido” (Kosik, 1976, p. 44). Portanto, as possibilidades de organização da aprendizagem só seriam reveladas se a totalidade do fenômeno fosse apreendida em seu movimento dialético e o currículo é uma parte fundamental do nosso objeto de estudo.

Como parte dos conteúdos propostos, baseamo-nos no ensino dos

---

<sup>13</sup> Referimo-nos ao currículo da rede municipal participante da pesquisa. Optamos pelo anonimato do município para garantir maior privacidade aos participantes do estudo.

gêneros discursivos Carta de Reclamação e Notícia, indicados pelo currículo para os 4<sup>os</sup> anos do Ensino Fundamental<sup>14</sup>. Corroboramos com uma das justificativas apresentadas no documento para o trabalho com os gêneros, de que

[...] Partimos da premissa e compreendemos que o ensino da língua deve partir de um trabalho intencional, organizado e sistemático, de modo que reconhecamos a natureza social da linguagem como produto da necessidade histórica do homem, admitindo o caráter dialógico e interacional da língua. Concebe-se que todo uso fundamenta-se na presença de um interlocutor real e no processo de interlocução, ou seja, a produção de um texto, caracterizado por marcas de sua história, passiva de mudanças, empregada e reproduzida mediante a interação das pessoas nas relações sociais (Entidade municipal, 2016, p. 488).

Miller e Arena (2011) retomam nosso fundamento psicológico, de base histórico-cultural, de que a linguagem é uma das formações mais importantes do comportamento cultural da criança, fundamental para a humanização, uma vez que possibilita a interação, a comunicação e o contato com o acervo cultural construído pela vida em sociedade e acumulado historicamente.

De acordo com Bakhtin (2006), empregamos a língua em forma de enunciados orais e escritos proferidos nas atividades humanas, os quais refletem condições específicas e finalidades próprias do campo de sua origem, a partir de seu conteúdo temático, estilo de linguagem, mas sobretudo, construção composicional. Para o autor, os gêneros do discurso são de extrema heterogeneidade: “[...] a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua. O enunciado é um núcleo problemático de importância excepcional” (Bakhtin, 2006, p. 265).

Nesse sentido, ensinar Língua Portuguesa implica concebê-la em um domínio do ato de ler e produzir textos orais e/ou escritos mediante as situações reais de uso da linguagem, materializados por meio de diferentes gêneros textuais que circulam socialmente. Cabe aqui

---

<sup>14</sup> O experimento didático-formativo teve início apenas no dia 09 de maio de 2022, passados 59 dias letivos de um total de 200, em função do tempo necessário para a tramitação dos termos éticos da pesquisa. O ano letivo foi organizado em três trimestres, sendo o primeiro entre os dias 07 de fevereiro e 06 de maio, o segundo entre os dias 09 de maio e 02 de setembro, e o terceiro entre os dias 05 de setembro e 21 de dezembro. Portanto, o experimento foi realizado nos 2<sup>o</sup> e 3<sup>o</sup> trimestres do ano letivo de 2022. No primeiro trimestre foram trabalhados os gêneros discursivos Fábula e Instrução de Jogos, com situações didáticas organizadas com base em Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica (Gasparin, 2009), conforme orientação da coordenação pedagógica da instituição escolar. Contudo, estes dados não foram utilizados nessa pesquisa.

legitimar na proposta que os gêneros textuais a serem didatizados foram/são os produzidos/materializados socialmente, constituindo-se como síntese de toda produção cultural e humana, em um nível mais elaborado da forma convencional escrita, procedimento indispensável que caracteriza a natureza primordial da função escolar (Entidade municipal, 2016, p. 490).

Sendo assim, após conhecer os sujeitos envolvidos no experimento didático e o conteúdo do trabalho desenvolvido, apresentamos a forma utilizada com a finalidade de proporcionar a apropriação desse saber elaborado e acumulado na cultura humana a estes sujeitos. A seção seguinte irá se ocupar desta explicação, revelando elementos em torno da proposição didática e sua relação com a formação de leitores.

### 3.2.3 A Organização Didática das Aulas Durante o Experimento Didático-Formativo

Para o desenvolvimento do experimento didático-formativo, organizamos, semanalmente, aulas voltadas ao estudo da Língua Portuguesa com procedimentos que se aproximassem das seis ações de estudo propostas por Davidov (2020, p. 221):

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.<sup>15</sup>

A Teoria da Atividade de Estudo, a partir de Elkonin-Davidov-Repkin, guisa de contextualização, é um sistema didático próprio da Didática Desenvolvimental da Aprendizagem. A didática desenvolvimental surgiu na Ex-União Soviética, em 1950, associada à psicologia histórico-cultural e foi gerada no contexto da edificação da sociedade socialista. O objetivo das pesquisas consistia em confirmar a tese de Vigotski sobre o papel essencial da aprendizagem das crianças

---

<sup>15</sup> Foi selecionada a estrutura elaborada por Davidov (2020), em texto inicialmente publicado em 1986. Sua estrutura passou por alterações conforme o desenvolvimento das pesquisas em torno da Teoria da Atividade de Estudo, contudo, selecionou-se este recorte em função da maior quantidade de publicações as quais a pesquisadora teve acesso no momento do estudo.

em seu desenvolvimento psíquico, partindo da hipótese de que as bases do pensamento teórico se formam durante a assimilação de conhecimentos e atitudes, durante a atividade de estudo (Puentes, 2019).

Para Clarindo e Miller (2016), é por meio da atividade que o homem pode realizar a transformação criativa da realidade. A atividade humana, para os autores, está sempre vinculada a um motivo. “No processo de formação da necessidade de apropriação dos conhecimentos científicos, o motivo para os escolares se apropriarem dos rudimentos das ciências está no próprio conhecimento científico” (Clarindo; Miller, 2016, p. 266). Por isso, é preciso refletir sobre as ações que vêm sendo realizadas no âmbito escolar e os esclarecimentos em torno de termos cotidianamente utilizados e que exprimem reais intencionalidades esvaziadas de conteúdo científico.

Conforme Davidov e Márkova (2019, p. 197), “[...] o conteúdo principal da atividade de estudo é a assimilação dos procedimentos gerais de ação na esfera dos conceitos científicos e as trocas qualitativas no desenvolvimento psíquico da criança [...]”. Para os autores, a atividade de estudo inclui sua compreensão pelo estudante, afinal, geralmente é somente o professor quem conhece os objetivos de ensino; a realização de ações de estudo; e a execução de ações de controle e avaliação. Por meio dessas ações, o estudante compreende seu processo de aprendizagem e constrói os conceitos científicos necessários à resolução dos problemas postos.

As seis ações buscaram reproduzir o movimento dialético do conhecimento, que parte do geral em direção ao particular e que objetiva a ascensão do abstrato ao concreto. Conforme Kosik (1976, p. 31), “cada objeto percebido, observado ou elaborado pelo homem é parte de um todo, e precisamente este todo não percebido explicitamente é a luz que ilumina e revela o objeto singular, observado em sua singularidade e no seu significado” O autor explica, ainda, que a interpretação da realidade se dá por meio de um método que parte de um todo imediato, pautado por representações, opiniões e experiências, porém caótico, e num movimento em espiral, chega a um resultado que não era conhecido, por meio do abstrato, da mediação da parte, do conceito, como vimos anteriormente.

A relação conteúdo e forma é uma questão nuclear, explicou Candau em 1988. Esta relação tem sido enfatizada buscando construir uma nova conduta, frente a diferentes correntes pedagógicas, de modo contextualizado e

histórico. Sua tese é a de que as Didáticas Tradicional e Escolanovista, por exemplo, estão marcadas por um formalismo, de modo que em nenhuma dessas abordagens o conteúdo foi considerado como estruturante. Na Didática Tradicional buscou-se um método único capaz de ensinar tudo a todos e na Didática Escolanovista enfatizou-se a subjetividade humana. Embora sejam ressaltados estruturantes importantes ao método didático, foram colocados como contrapostos ao invés de articulados, como a transmissão e assimilação de patrimônio cultural e o desenvolvimento do espírito criativo. Para a autora, “o grande desafio da Didática atual é [...] assumir que o método didático tem diferentes estruturantes e que o importante é articular esses diferentes estruturantes e não exclusivizar qualquer um deles, tentando considerá-lo como o único estruturante” (Candau, 1988, p. 31).

Assim, visando articular polos inerentes à relação conteúdo e forma, próprios do método didático, encontramos na Teoria da Atividade de Estudo a possibilidade de articular sujeito, conteúdo e contexto, que se constituiu para nós como uma forma possível de trabalhar conteúdos relativos ao ato de ler. Além disso, compreendemos que a aprendizagem do ato de ler, seja por leitores iniciantes, seja por leitores mais experientes, precisa superar a transmissão e assimilação de conhecimentos historicamente acumulados, mas para além disso, proporcionar ao sujeito a aprendizagem de modos de agir diante daquele conhecimento a fim de que outros sejam apropriados de maneira autônoma.

Conforme Arena, Adriana (2022, p. 1), “queremos os projetos que envolvam as crianças em produção de conhecimento e atividades que levem à compreensão da cultura gerada por gerações antecedentes, por todas as classes sociais, por meio da leitura”. Essa preocupação, para nós, é fundamental e entendemos que os estudantes precisam se apropriar de modos de ação durante sua relação com o conhecimento, isto é, formas que respondam às questões: como desenvolver o ato de ler? Como agir sobre um texto? Quais perguntas posso fazer antes, durante e depois da leitura? Quais as possíveis relações a serem estabelecidas?

Estas questões nos levaram a pensar que o ato de ler é uma necessidade humana na qual o sujeito está em atividade e, portanto, possui papel inerente a ele. A leitura é criada pelo leitor à medida em que, nesse processo, entram em relação a particularidade daquele que lê, seus conhecimentos prévios e os significados oferecidos pelo outro (autor), por meio do texto. No processo de

aprendizagem da leitura, então, o professor ensina atos de ler, isto é, modos de ação sobre o texto para que a esse leitor lhe seja dada possibilidade de criação da leitura. A formação dos modos de pensar é possibilitada pelo estabelecimento de relações do sujeito leitor junto aos diferentes gêneros e suportes textuais (Arena, Dagoberto, 2010). O autor complementa, explicando que

Uma das práticas mais comuns de avaliação de leitor é aquela em que o professor apresenta um texto e, logo abaixo, as perguntas que deverão ser respondidas. Na maioria das vezes, o aluno, obedientemente, lê o texto, mas sem saber com qual finalidade, com quais objetivos e, principalmente, sem ter perguntas. Se não há objetivos, finalidades, nem perguntas, não há como mobilizar os conhecimentos de que já dispõe, nem pode, por isso, elaborar perguntas. Desse modo, essa leitura prévia não pode ser leitura, porque as condições são totalmente adversas para o aprendiz. A função do professor é a de ensinar, por isso deve oferecer as melhores condições e essas condições exigem que o aluno tenha objetivos para ler, conhecimentos a mobilizar e perguntas a elaborar. Por essas razões, suas chances de sucesso serão maiores se as questões vierem antes, para que não descubra o que seria esperado que fizesse, em que detalhes ou episódios deveria centrar sua atenção (Arena, Dagoberto, 2010, p. 245-246).

Entendemos que para o ato de ler, as capacidades próprias da Atividade de Estudo são necessárias, sendo a capacidade de análise, planificação mental e reflexão. Clarindo (2020) explica que a capacidade de análise consiste em dividir o objeto em diversas partes e perceber destas o que é fundamental e o que não é fundamental. Assim, por meio desta ação, há uma busca por nexos e conexões do objeto que se está analisando; as condições materiais e objetivas desta análise; formas de resolução de um problema e ferramentas para resolvê-lo; transformação do próprio sujeito da atividade e; nexos e conexões entre todos os elementos citados.

Uma de nossas hipóteses é de que ao se deparar com um texto para ser lido, isto é, compreendido, o estudante diante deste problema, precisará realizar uma análise do material por meio de uma Atividade de Estudo. Desse texto, num primeiro momento, é preciso distinguir entre o que é essencial para a criação de sentidos. O estudante precisará desmembrar todo o texto e reconstruí-lo ao final da leitura para chegar à uma síntese, estratégia de leitura enfatizada por Girotto e Souza (2010). Além disso, entendemos que o estudante precisará relacionar os elementos do texto, a depender do suporte.

Uma segunda capacidade descrita por Clarindo (2020) consiste na planificação mental, que reside na antecipação de ações e definição de modos de conseguir realizar uma tarefa, prevendo os resultados de ações futuras. Refletindo novamente sobre nossas hipóteses de estudo, entendemos que o estudante, diante do problema de ler o texto, planeja ações mentais para tal, a partir de seu pensamento criativo. O estudante, ao manusear um texto, precisará prever os resultados de suas ações futuras. Ele pode se questionar a respeito do meio de circulação, conteúdo temático, locutor, interlocutor, etc., e todos esses elementos, para que sejam reconhecidos, precisam do estabelecimento de relações, conhecimentos prévios e modos de ação, que são previstos.

A terceira capacidade explicada por Clarindo (2020) refere-se à reflexão, que “[...] busca o discernimento, a diferenciação entre o conhecido e o desconhecido e, formulando sempre uma hipótese sobre o que é esse desconhecido, dialogando constantemente sobre suas próprias ações e as de seus pares” (Clarindo, 2020, p. 171). O autor enfatiza também a relação desta capacidade com a crítica das próprias ideias e ações, bem como das ações e argumentos das outras pessoas. Para nós, o ato de ler requer essa capacidade teórica quando o estudante vai além dos códigos escritos e encontra o sentido dos enunciados.

A tese do autor supracitado evidencia que tais capacidades são necessárias ao desenvolvimento do pensamento teórico-reflexivo e que podem ser desenvolvidas por meio da Atividade de Estudo. Portanto, tais pontos de encontro foram estabelecidos a fim de justificar a escolha pela Teoria da Atividade de Estudo enquanto organização da aprendizagem para o ato de ler.

A primeira ação da Teoria da Atividade de Estudo, para Davidov (2020), consiste na transformação das condições da tarefa para detectar a relação universal do objeto em estudo, isto é, o estudante, por meio de uma tarefa, deve ser levado a encontrar uma relação geral inicial do objeto. Esse consiste no processo de análise do objeto.

Ao trabalharmos o gênero Carta de Reclamação, por exemplo, analisamos, junto aos estudantes, elementos como: data, local, locutor, interlocutor, circulação, e conteúdo temático (problema, argumento e solicitação). Ao relacionar seus elementos, o estudante encontra a essência desse texto. Ao oralizar sobre o texto, não se limita a citar seus elementos como em uma sumarização, mas demonstra a síntese, o encontro de tais relações numa ideia geral, alcançando um

sentido para tal significado.

A segunda ação de estudo, também com a colaboração entre estudante e professor, consiste na modelagem da relação diferenciada na forma objetual, gráfica e por intermédio de signos. Este é o momento de utilizar as abstrações iniciais, gerais, para encontrar outras abstrações mais específicas. Para tanto, o estudante se utiliza de esquemas, modelos, desenhos, registros, etc. (Davidov, 2020). Para fixar as particularidades encontradas no primeiro modo de ação, os estudantes são levados a desenhar ou esquematizar a leitura que fizeram o texto. Ao observar esses desenhos, verificamos se houve uma síntese do sentido do texto.

Na terceira ação, propõe-se uma transformação do modelo da relação para estudar suas propriedades em uma 'forma pura'. Para tanto, podem ser propostos desafios para que a modelagem feita inicialmente pelo estudante seja posta em questionamento (Davidov, 2020). Os desenhos, esquemas ou frases dos estudantes são expostos à turma e verificamos se eles expressam a ideia geral do texto. Num primeiro momento, o professor(a) quem faz os questionamentos, contudo, pelo fato de os estudantes acompanharem o momento, eles também, acabam fazendo-os.

Na quarta ação, o objetivo consiste que o estudante construa um sistema de tarefas particulares que deva ser resolvido por um modo generalizado, isto é, utilizando o que aprendeu até o momento. Aqui, os estudantes constroem o conceito, diminuindo a orientação do professor e ascendendo à autonomia (Davidov, 2020). Nesse momento, o estudante é levado a conhecer um outro texto e utilizar os procedimentos utilizados anteriormente, agora numa nova leitura: fazer a descoberta, verificar as partes, encontrar a relação geral e encontrar o sentido.

A quinta e sexta ações dizem respeito ao controle sobre a implementação das ações anteriores e avaliação da assimilação do modo generalizado como resultado da solução de determinada tarefa de estudo (Davidov, 2020), e ocorrem durante todo o processo acima descrito. Os estudantes são incentivados a se perguntar: resolvemos as tarefas? Como chegamos às conclusões? Portanto, durante as aulas, buscamos organizar a aprendizagem de modo que os estudantes tivessem consciência do objeto que estava sendo apropriado e os modos, meios e ferramentas para se chegar a esse objeto.

Nessa nova relação com o conhecimento, o escolar consegue pela primeira vez (conscientemente) analisar suas necessidades, compreender e avaliar seus objetivos, planejar suas ações, para realização das tarefas necessárias à obtenção de seus objetivos. O resultado desse processo é o desenvolvimento de neoformações psicológicas que são a base do pensamento e consciência teóricos e as capacidades psíquicas a eles vinculados, como reflexão, análise e planejamento (Clarindo; Miller, 2016, p. 267).

Objetivamos que o estudante adquirisse consciência de suas necessidades de aprendizagem, tornando-se sujeito real da atividade. Entendemos que isso não poderia se dar por meio de ações que respondessem a exigências externas, como “aprender para passar de ano”, “aprender porque é importante”, “aprender porque vai cair na avaliação”, num processo mecânico, de treinamento, demonstrações, repetições e exercícios. A aprendizagem foi organizada de modo que o estudante buscasse o objeto que satisfizesse sua necessidade de apropriação e de encontrar explicações mais consistentes para situações e fatos que o cercam em seu meio. Almejamos que houvesse uma busca que desvelasse a essência dos fenômenos, e isto se dá por meio do conhecimento teórico (Clarindo; Miller, 2016).

### 3.3 PROCEDIMENTOS E TRAJETÓRIA DO ESTUDO

Para o experimento didático-formativo foram elaborados cinco planejamentos de aulas.<sup>16</sup> O primeiro planejamento, referente ao período de 19/05/2022 a 28/07/2022, foi elaborado em torno do gênero discursivo Carta de Reclamação, com nove tarefas de estudo envolvendo a criação de necessidades e motivos de aprendizagem, análise, modelagem, transformação do modelo e síntese (Quadro 1).

**Quadro 1** - Organização das aulas em torno do gênero do discurso Carta de Reclamação: planejamento 1

DATA	AÇÕES DE ESTUDO	TAREFAS DE ESTUDO
19/05/22	CRIAÇÃO DE NECESSIDADES E MOTIVOS	
19/05/22	ANÁLISE	Tarefas de estudo 1

<sup>16</sup> Para a pesquisa, foram analisadas apenas as tarefas de estudo estritamente relacionadas à formação dos conceitos de Leitura, Carta de Reclamação e Notícia.

19/05/22	ANÁLISE	Tarefa de estudo 2
24/05/22	MODELAGEM	Tarefa de estudo 3
26/05/22	MODELAGEM	Tarefa de estudo 4
31/05/22	ANÁLISE	Tarefa de estudo 5
03/06/22	TRANSFORMAÇÃO DO MODELO	Tarefa de estudo 6
07/06/22	TRANSFORMAÇÃO DO MODELO	Tarefa de estudo 6
08/06/22	ANÁLISE	Tarefa de estudo 7
21/06/22 23/06/22 24/06/22 28/06/22	ANÁLISE	Tarefa de estudo 8
30/06/22 01/07/22 28/07/22	SÍNTESE	Tarefa de estudo 9

**Fonte:** A própria autora (2022)

O segundo planejamento, referente ao período de 29/07/2022 a 18/08/2022, foi elaborado em torno do gênero discursivo Carta de Reclamação, com seis tarefas de estudo envolvendo as ações de análise, modelagem, transformação do modelo e síntese (Quadro 2).

**Quadro 2** - Organização das aulas em torno do gênero do discurso Carta de Reclamação: planejamento 2

<b>DATA</b>	<b>AÇÕES DE ESTUDO</b>	<b>TAREFAS DE ESTUDO</b>
29/07/22	ANÁLISE	Tarefa de estudo 1
02/08/22	ANÁLISE	Tarefa de estudo 2
03/08/22 05/08/22	MODELAGEM	Tarefa de estudo 3
09/08/22	TRANSFORMAÇÃO DO MODELO	Tarefa de estudo 4 e 5
18/08/22	SÍNTESE	Tarefa de estudo 6

**Fonte:** A própria autora (2022)

O terceiro planejamento, referente ao período de 20/09/2022 a 30/09/2022, foi elaborado em torno do gênero discursivo Notícia, com seis tarefas de estudo envolvendo as ações de análise, modelagem e transformação do modelo (Quadro 3).

**Quadro 3** - Organização das aulas em torno do gênero do discurso Notícia: planejamento 3

DATA	AÇÕES DE ESTUDO	TAREFAS DE ESTUDO
20/09/22	ANÁLISE	Tarefa de estudo 1
22/09/22	ANÁLISE	Tarefas de estudo 2 e 3
29/09/22	ANÁLISE	Tarefa de estudo 4
30/09/22	MODELAGEM	Tarefa de estudo 5
30/09/22	TRANSFORMAÇÃO DO MODELO	Tarefa de estudo 6

**Fonte:** A própria autora (2022)

O quarto planejamento, referente ao período de 25/10/2022 a 04/11/2022, foi elaborado em torno do gênero discursivo Notícia, com cinco tarefas de estudo envolvendo as ações de análise, modelagem e transformação do modelo (Quadro 4).

**Quadro 4** - Organização das aulas em torno do gênero do discurso Notícia: planejamento 4

DATA	AÇÕES DE ESTUDO	TAREFAS DE ESTUDO
25/10/22	ANÁLISE	Tarefa de estudo 1
25/10/22	MODELAGEM	Tarefas de estudo 2 e 3
04/11/22	TRANSFORMAÇÃO DO MODELO	Tarefa de estudo 5.

**Fonte:** A própria autora (2022)

O quinto planejamento, referente ao período de 08/11/2022 a 06/12/2022, foi elaborado em torno do gênero discursivo Notícia, com sete tarefas de estudo envolvendo a criação de necessidades e motivos de aprendizagem e as

ações de análise, modelagem, transformação do modelo e síntese (Quadro 4).

**Quadro 5** - Organização das aulas em torno do gênero do discurso Notícia: planejamento 5

DATA	AÇÕES DE ESTUDO	TAREFAS DE ESTUDO
08/11/22	CRIAÇÃO DE NECESSIDADES E MOTIVOS	
08/11/22	ANÁLISE	Tarefa de estudo 1
08/11/22	MODELAGEM	Tarefa de estudo 2
08/11/22	TRANSFORMAÇÃO DO MODELO	Tarefa de estudo 3
12/11/22	MODELAGEM	Tarefa de estudo 4
25/11/22	TRANSFORMAÇÃO DO MODELO	Tarefa de estudo 5
02/12/22 06/12/22	SÍNTESE	Tarefa de estudo 7

**Fonte:** A própria autora (2022)

O experimento didático-formativo foi gravado, utilizando-se de instrumentos que permitissem registros orais e escritos, sendo: dois aparelhos eletrônicos: uma *WebCam* ligada ao computador da professora-pesquisadora e disposta na frente da sala de aula e um gravador de áudio próprio do aparelho celular da professora-pesquisadora que era disposto próximo aos estudantes nos momentos de interação. O aparelho celular também foi utilizado para a captação de fotografias que registrassem a disposição dos estudantes durante o experimento, bem como para a digitalização dos registros gráficos. As falas e as ações dos estudantes, professora de apoio permanente e professora-pesquisadora foram transcritas em diários de campo categorizados por ações de estudo.

Para compreender o desenvolvimento dos estudantes no decorrer das ações de estudo de análise, modelagem, transformação e síntese, foram utilizadas, sucessivamente, as categorias dialéticas análise e síntese, conteúdo e forma, essência e aparência e concreto e abstrato, entendendo que são categorias fundamentais, dentro do método materialista histórico e dialético, para apreender ao máximo a complexidade posta na realidade em sua relação entre todo e partes. As ações de estudo de controle e avaliação foram analisadas no decorrer da

compreensão de todas as ações, entendendo que são importantes para interpretar a ocorrência de uma, de fato, Atividade de Estudo, durante os procedimentos didáticos.

Para a finalidade de análise deste estudo, e buscando acompanhar o desenvolvimento psíquico dos estudantes, fizemos um recorte de todos os momentos de análise (perpassando todos os textos trabalhos), todos os momentos de modelagem, todos os momentos de transformação do modelo e todos os momentos de síntese, conforme Quadro 6.

**Quadro 6** – Organização das tarefas de estudo por seções da pesquisa

	<b>Seção 4</b>	<b>Seção 5</b>	<b>Seção 6</b>	<b>Seção 7</b>
<b>Textos</b>	Tarefas de estudo para <u>ANÁLISE</u>	Tarefas de estudo para <u>MODELAGEM</u>	Tarefas de estudo para <u>TRANSFORMAÇÃO DO MODELO</u>	Tarefas de estudo para <u>SÍNTESE</u>
Carta de Reclamação destinada aos vereadores da Câmara municipal de Maringá, escrita por Carlos Lopes.	1) Descoberta do texto. 2) Contexto social do gênero. 3) Outros conceitos presentes no interior do gênero.	1) Registro gráfico das percepções obtidas por meio da análise com colagem de etiquetas. 2) Modelagem dos conceitos de problema, motivo, argumento e solicitação.	1) Escrita de nova carta transformando seu conteúdo e generalizando sua forma.	1) Produção escrita de Carta de Reclamação. 2) Prova como instrumento de avaliação da compreensão o leitora.
Carta de Reclamação destinada ao gerente de uma loja de informática, escrita por Margareth Almeida.	1) Descoberta do texto.	1) Representação, por meio de recorte e colagem, de situação apresentada na carta.	1) Reflexão sobre o conteúdo temático do texto, a partir de questionamentos e remodelagem da ideia geral.	
"Horto florestal é fechado em	1) Descoberta do texto. 2) Contexto	1) Preenchimento do LIDE para	1) Autoria de manchetes para remodelagem de	1) Provas como instrumentos

SP após macaco morto ser achado”.	social do gênero.	alcançar estrutura geral do gênero. 2) Modelagem dos elementos presentes em várias Notícias.	conteúdo.	de avaliação da compreensão o leitora.  2) Produção escrita de Notícia.
“Família oferece recompensa para quem encontrar cadela desaparecida em Santa Teresa”.	1) Estudo sobre o conceito de “fato”. 2) Descoberta do texto.	1) Marcas dos elementos no próprio texto para descoberta.	1) Autoria para noticiar um fato ocorrido no município.	
“Estudantes municipais participam de 5º Festival de Matemática”.	1) Descoberta do texto.	1) Reconhecimento dos elementos do LIDE, a partir de legenda.	1) Escolha de uma nova Notícia e remodelagem de novo texto.	

**Fonte:** A própria autora (2022)

As seções seguintes apresentam as análises de cada ação de estudo, a partir de sua interlocução com um referencial teórico capaz de esclarecer conceitos, posições e relações estabelecidas, a fim de contribuir com o alcance dos objetivos propostos na investigação.

#### **4 O ATO DE LER E SUA DIMENSÃO CONCEITUAL, CULTURAL E SOCIAL E A ANÁLISE COMO AÇÃO DE ESTUDO NECESSÁRIA PARA A COMPREENSÃO LEITORA**

A compreensão acerca dos limites e possibilidades da Teoria da Atividade de Estudo para a formação de leitores na educação escolar suscita a necessidade de entendermos as dimensões que envolvem o ato de ler, ato este que se revelou a nós, neste trabalho, como ação de interlocução entre autor, leitor e obra, como encontro de experiências, como possibilidade de novos olhares e novas compreensões, como produção de sentidos e, sobretudo, como ato cultural (Silva; Arena, 2012).

Com base em Arena (2010), utilizamos a terminologia “ato de ler”, uma vez que, conforme o autor, a leitura ganha existência quando é protagonizada pelo sujeito que tenta ler. Assim, o professor não ensina seus estudantes a leitura, mas sim as ações de leitura, as quais são complexas e vão além de técnicas. O ato de ler é, portanto, encontro entre o sujeito que lê, seus conhecimentos anteriores e o que é oferecido pelo outro por meio do texto.

Conforme Jolibert (1994), os estudantes leem para se comunicar com os familiares, com a cidade, com seu bairro, com sua aldeia; leem para descobrir informações que lhes são necessárias a partir de diversos suportes textuais, como por exemplo, um cardápio do refeitório da escola, uma tabela de preços de brinquedos em um parque, um mapa para localização, etc.; leem para aprender como jogar, reproduzir receitas, fazer compras; leem para nutrir o imaginário por meio da literatura infantil; e leem para se informar.

Neste sentido, o ato de ler é um ato cultural. A língua pode ser considerada uma tecnologia elaborada cultural, social e historicamente que pode ser apropriada pela criança na escola. Esta criança também é cultural, histórica e social e, a partir disso, recria um sentido sobre a língua escrita quando é lida, portanto, há uma relação dialética entre leitor, como sujeito cultural, e texto, como produto cultural (Arena, 2010).

Essa compreensão foi percorrida por Jolibert (1994) ao retomar, também, as conclusões de pesquisas realizadas nos Estados Unidos e Europa e difundidas na França. A autora explica que ler é atribuir sentido a algo escrito, é questionar a partir de uma necessidade, é levantar e verificar hipóteses por meio de

indícios presentes no texto e é ler escritos reais.

Essa relação dialógica é explicitada por Hernandez (2022, p. 1), ao afirmar que “[...] a linguagem escrita não é um objeto isolado, não é estéril ou neutro, mas, ao invés disso, se constitui nas interações entre os sujeitos dialógicos, homens reais e contextualizados que, em diálogo, produzem enunciados únicos e irrepetíveis”. Nesse sentido, tal como afirma a autora, importa-nos entender como se dá a aprendizagem dessa linguagem escrita na relação entre o sujeito e a realidade social, por meio dos objetos culturais e sua implicação em sua consciência.

As palavras, unidades da língua escrita, são utilizadas pelos sujeitos para representar o mundo e são tomadas por significados que traduzem a prática social humana. Os significados sociais presentes na língua escrita, como síntese da realidade, são construídos historicamente e se materializam e se transformam no contexto social à medida que são partilhados entre as pessoas (Gomes, 2022).

A apropriação dos significados sociais compreende o processo de humanização, por meio do qual o sujeito adquire faculdades que o levam a superar os limites impostos por sua espécie, portanto, desenvolvendo-se. É por meio dessa apropriação, isto é, do processo de educação das novas gerações por meio das gerações precedentes, que o homem se torna humano (Miller; Arena, 2011).

De acordo com Leontiev (2014, p. 78), “Significados são os mais importantes ‘formadores’ da consciência humana”. Eles refletem o mundo na consciência do homem e ocultam as ações socialmente elaboradas nas quais as pessoas transformam a realidade objetiva. O processo de domínio dos significados ocorre por meio da atividade dos sujeitos junto aos objetos e na comunicação com as pessoas. Contudo, a descoberta da realidade ocorre de modo particular, em função de um sentido pessoal (Leontiev, 2014).

Conforme Gomes (2022, p. 2),

Denomina-se sentido àquele conteúdo psíquico que, na consciência humana, leva implícitas as relações dinâmicas que cada pessoa mantém com sua realidade de vida e de educação, ou seja, o que é captado e experimentado por meio das sensações, o que é comunicado, registrado pela memória, constatado ou imaginado, deve ser como matéria-prima, substância, da atividade psíquica. O sentido é, então, uma síntese que decorre da atividade singular de cada pessoa, do encadeamento histórico de diferentes percepções, experiências, emoções, ideias, noções, opiniões, e tantos outros elementos que foram configurando o conhecimento, mediante a relação que cada um(a) de nós mantém com o real.

É importante não perdermos de vista que há uma inter-relação dinâmica presente entre significado e sentido (Miller; Arena, 2011, p. 345):

[...] nos processos interativos, os sujeitos atuam como uma totalidade biopsicossocial e, portanto, com sua afetividade, com seus modos de pensar, de sentir e de agir já constituídos histórica e culturalmente. É por isso que quando o homem interage com o outro responde às palavras alheias conforme o sentido que atribui aos significados presentes nos enunciados que lhes foram endereçados. Está em jogo não apenas o que as palavras nos dizem como significados construídos socialmente, mas também a forma como nós as vemos e sentimos

Com isso, vislumbramos a importância do meio para o desenvolvimento do sujeito. Contudo, os elementos existentes para determinar a influência ou não do meio no desenvolvimento psicológico do sujeito consistem nas vivências, que se referem às singularidades constitutivas de cada pessoa e que vão se acumulando no decorrer de suas experiências de vida (Vigotski, 2010).

O meio exerce uma ou outra influência, influência diferente em idades diferentes, porque a própria criança se modifica, assim como se modifica sua relação para com aquela situação. O meio exerce essa influência, como colocamos, pela vivência da criança, ou seja, de acordo com o que a criança elaborou na sua relação interior para com um ou outro elemento, para com essa ou aquela situação no meio. O meio determina um ou outro desenvolvimento, de acordo com o grau de compreensão do meio que a criança possui (Vigotski, 2010, p. 691).

Neste sentido, os sujeitos, diante de um texto, deparar-se-ão com diferentes significados, os quais terão para cada um uma construção diferente em função dos sentidos pessoais que lhes serão atribuídos em razão de suas vivências. Os significados das palavras, por exemplo, enquanto generalizações, possuem construções diferentes para sujeitos de vivências diferentes. A criança encontra palavras prontas ao se relacionar com seu meio e as relaciona com os mesmos objetos que os adultos. Contudo, sua generalização é diferente, não havendo ainda a formação do conceito, mas sim a utilização de uma outra ação mental mais próxima do concreto (Vigotski, 2010).

Giroto e Souza (2010) retomam a concepção em torno do que seja ler, de Harvey e Goudivis, norte-americanos que trabalham na perspectiva

metacognitiva, a qual afirma que o leitor é aquele que toma a palavra escrita e constrói significados a partir de seus pensamentos, experiências e conhecimentos. As autoras, a partir deste entendimento, concluem que a leitura é “[...] sinônimo de atribuição de sentido [...]” (Giroto; Souza, 2010, p. 46).

Esta compreensão vai ao encontro de uma perspectiva em torno do ato de ler que reconhece a importância do entendimento das palavras e do contato com diversos textos, a fim de que a compreensão esteja em primeiro plano. Do contrário, incorremos ao risco de desenvolver um ensino pautado na língua escrita a partir do domínio de técnicas de decodificação, isto é, da correspondência grafema-fonema (Giroto; Souza, 2010).

Esta perspectiva está inserida na defesa de uma alfabetização humanizadora. Essa proposta está pautada na premissa de que, como vimos, a linguagem escrita é um instrumento cultural complexo cuja função social consiste na interação entre os sujeitos sociais e relações de poder. O conhecimento de um sistema normativo e representação da língua, pautado nos “[...] sons das letras, suas representações gráficas, suas diferentes formas de união para formar palavras soltas, frases pontuais, etc. [...]” (Miller, 2020, p. 1) está distante do modo como funciona, de fato, o mundo da escrita e não permite que toda a complexidade e riqueza do acervo cultural da língua seja trabalhado. Conhecer diversos gêneros discursivos, a partir de suas funções na sociedade e suas finalidades interativas consiste num encaminhamento a ser considerado (Miller, 2020).

Como vimos anteriormente, o ser humano emprega a língua a partir de enunciados orais e escritos que refletem condições e finalidades específicas de cada campo da atividade humana conforme seu conteúdo temático, estilo de linguagem e construção composicional. Os gêneros do discurso, nesse sentido, condizem com os campos de utilização da língua de acordo com seus tipos de enunciados, o que confere aos gêneros serem ricos, diversos e inesgotáveis, uma vez que a atividade humana é repleta de possibilidades (Bakhtin, 2006).

Na perspectiva da alfabetização humanizadora, os enunciados são meios fundamentais no processo de humanização, porém, junto a um gênero que confira a este enunciado uma atividade humana própria de relações entre os homens. As crianças, então, precisam se apropriar daquilo que expressa a cultura de uma nação a partir de situações reais de vida (Arena, Dagoberto, 2021).

A partir da compreensão de que, ao ensinar e aprender a língua

escrita por meio de fonemas e grafemas como elementos técnicos, estaremos eliminando os homens, professores e estudantes como pessoas vívidas, e que dessa forma perde-se de vista o caminho para a humanização, Arena, Dagoberto (2021) coloca como prioritário para o ensinar e o aprender da língua, alguns aspectos. Conforme o autor, é preciso que a criança aprenda unidades componentes da palavra escrita. Essas unidades não são as letras, pois elas não dão conta de todos os sentidos das palavras, mas sim os caracteres, que são “[...] as letras, os pontos, os números, a dupla caixa (maiúsculas e minúsculas simultaneamente) de fontes variadas – e os mais jovens, os emojis, os gifs, os emoticons” (Arena, Dagoberto, 2021, p. 3), uma vez que eles possuem sentidos múltiplos. O autor destaca, também, a importância da apropriação do ato de ler e escrever como meio para o conhecimento do mundo dos homens e sua possível transformação. Portanto, “o bom caminho parece ser o que oferece a ela, desde o início da escolarização e de sua vida, os enunciados vibrantes da linguagem escrita e suas unidades de sentido” (Arena, Dagoberto, 2021, p. 3).

Giroto e Souza (2010) citam dois elementos fundamentais inseridos na perspectiva enfatizada neste trabalho: a importância de criarmos necessidades autênticas de leitura no estudante, a fim de que ela tenha sentido para ele, e o valor de todo o contexto de produção, ou seja, a situação discursiva necessária neste processo, para que a compreensão seja enfatizada (Giroto; Souza, 2010). Estes dois elementos serão discorridos a seguir.

#### 4.1 A CRIAÇÃO DE NECESSIDADES DE LEITURA

De acordo com Kohle (2021), no âmbito de uma formação humana, há a defesa por um ensino inserido na linguagem viva, termo que dá cabo ao título de seu texto, presente no boletim do Núcleo de Alfabetização Humanizadora (NAHum). A linguagem viva presente no estudo, no âmbito da educação escolar, diz respeito às ações que inserem o estudante em uma situação de comunicação real, fornecendo condições para que ele considere os atos, sejam eles de leitura ou escrita, como essenciais para sua vida, isto é, para a comunicação entre os seres humanos nas relações propriamente ditas.

Para a autora, cujas ideias estão fundamentadas em Ilyenkov, filósofo marxista soviético, um ensino que vise à simples transmissão de conteúdo,

que tenha como resultado um conteúdo formal, descritivo, que pode ser definido, explicado e demonstrado por meio de exercícios para fixação, um ensino que “[...] enxerta e entulha a cabeça das crianças de conteúdos inúteis” (Kohle, 2021, p. 1), não causa um impacto na formação humana do estudante.

Miller e Arena (2011) explicam que a formação humana, ou como citam, humanizadora, consiste na apropriação, pelos sujeitos, da experiência humana acumulada historicamente, fruto do trabalho de outras gerações. A partir de sua própria atividade, mediada pelos membros mais experientes, os homens, ao encontrarem um resultado material ou imaterial da existência humana, isto é, o patrimônio cultural da humanidade, têm a possibilidade de adquirirem as faculdades necessárias para superarem os limites biológicos impostos a eles quando do seu nascimento. Conforme os autores, “esse processo de humanização corresponde ao processo de educação por que passa o homem ao longo de sua vida” (Miller; Arena, 2011, p. 342).

Os autores continuam seu texto, destacando, portanto, o papel fundamental da escola neste processo de humanização, como responsável pela transmissão dos conhecimentos elaborados historicamente (Miller; Arena, 2011). Ocorre que, na sociedade capitalista, a preocupação com o ensino não se dá sobre esta apropriação cultural necessária à formação de faculdades psíquicas propriamente humanas, mas sim a interesses econômicos que acompanham uma necessidade de desenvolvimento do mercado, perpassada pela formação de obra de mão barata e técnica. A escola, nesse sentido, possui o papel de organizar o processo de aquisição de habilidades, atitudes e conhecimentos específicos, úteis e necessários para a integração dos indivíduos no sistema social global, com inspiração nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, tornando o processo educativo objetivo e operacional (Libâneo, 1982; Saviani, 1999).

Quando, no processo de educação escolar, organizamos o ensino de tal modo que os conhecimentos historicamente elaborados não façam sentido ao nosso estudante e ao seu processo de aprendizagem; quando ensinamos atos de leitura por meio de ações que são alheias ao processo de desenvolvimento histórico da cultura humana pelos próprios homens; quando utilizamos objetos de leitura que não condizem com as necessidades propriamente humanas dos homens em seu processo de vida e trabalho; não estamos trabalhando em prol da formação humana, e mais, não estamos criando necessidades de leitura em nossos estudantes. Assim,

o que o estudante estuda na escola, não lhe permite “[...] compreender a linguagem escrita como um processo de interlocução entre sujeitos [...]” (Kohle, 2021, p. 1), isto porque as ações de leitura não propiciam esta interlocução, mas condizem com ações mecânicas restritas ao espaço da escola.

É preciso, então, proporcionar situações para que o estudante entre em atividade durante sua aprendizagem, de modo que o processo se dirija a partir de um motivo. Portanto, “torna-se crucial criar uma situação tal que os alunos encontrem um motivo para querer integrar-se na atividade” (Miller; Arena, 2011, p. 347).

Queremos sujeitos que compreendam como utilizar os recursos da língua e que criem seus próprios discursos. Mas, para isso, a leitura precisa ser vista como necessária. O professor é a autoridade nesse processo, e nossa realidade demonstra que este próprio profissional não possui esta relação com o ato de ler. Para afetar o outro por meio de formas diversas de linguagem, antes, o professor precisa ser afetado por elas. Isso reforça a importância de um curso de Pedagogia que forme professores numa perspectiva, também, humanizadora. Não bastam técnicas de ensino, não bastam estudos acerca dos objetos de conhecimento indicados por um documento normativo. O professor precisa de uma formação acadêmica que seja científica, política, histórica, filosófica e artística.

Miller (2020, p. 21) explica que

Uma atividade qualquer se estrutura a partir de uma necessidade sentida pelo sujeito, que, ao identificar o objeto que a satisfaça, encontra nele o motivo para agir e o objetivo a atingir. Para a sua efetivação, o sujeito põe em andamento ações voltadas cada qual para um fim, sendo todas elas orientadas ao motivo que as gerou e realizadas por meio de operações, que são os modos de concretização das ações. Desses componentes estruturais da atividade, destacamos, em nossa reflexão, a necessidade, o objeto, o motivo e o objetivo.

Tais componentes estão relacionados uns aos outros. Miller (2020) é clara ao dizer que, na atividade do estudante, uma necessidade só tem potência suficiente para gerar ação se ele, o estudante, encontrar o objeto que a satisfaça. Quando o estudante encontra este objeto, surge nele o motivo para agir na direção do objetivo de consegui-lo, a fim de satisfazer a necessidade. Em outras palavras, Marino Filho (2011, p. 58) afirma que “A necessidade [...] desencadeia ações para [alcançar objetivos] assim que estes são reconhecidos pela consciência. A tomada

de consciência do objeto que possui as características próprias para a satisfação da necessidade, motiva o indivíduo em sua direção”.

A criação de necessidades está relacionada ao envolvimento do estudante junto à sua atividade de estudo. O professor precisa promover condições, por meio do ensino, para que o estudante crie a necessidade de buscar um procedimento geral para resolver as tarefas inerentes a uma problemática produzida na atividade (Marino Filho, 2011). Para tanto, precisa assumir a responsabilidade do ensino como possibilidade real de comunicação e aprendizagem, superando formas autoritárias, transmissivas e descontextualizadas da realidade.

Com isso, na perspectiva da Teoria da Atividade de Estudo, vislumbramos o papel do estudante no movimento de atividade, cujas ações são guiadas por necessidades e motivos, como consequência do trabalho rigoroso do professor pautado por esta concepção, pois

Se há uma exigência de organização intencional da atividade pedagógica, quanto à utilização de determinados conteúdos significativos da cultura como objetos do conhecimento, não menos importante se revela a intencionalidade voltada para a criação das necessidades e motivações. Essas dão sentido à relação da criança com a atividade (Marino Filho, 2011, p. 59).

Estas necessidades e motivos, por sua vez, como Marino Filho (2011) afirma, precisam estar coerentes ao objeto de estudo em que se está trabalhando, isto é, o próprio conteúdo da realidade precisa ser levantado como problemática a ser aprofundada pelo estudante em seu processo formativo de aprendizagem. A escrita, por exemplo, em muitas situações, configura-se como uma tarefa penosa que deve ser realizada como obrigação escolar. O contrário, contudo, pode ser visto quando são apresentadas, ao estudante, situações reais pelas quais o ser humano escreve, inserindo-o na necessidade real de comunicação por meio desta linguagem para que a ação se constitua como uma atividade de maneira efetiva.

Se a necessidade de estudar for motivada por fatores extrínsecos de obrigatoriedade social, imposição familiar, pelo autoritarismo, pelo domínio ou ameaça de qualquer forma, a vinculação afetiva com os seus conteúdos não será motivadora e criadora de sentidos atrativos para o estudante. A motivação nesses casos se fará contraditória e aversiva (Marino Filho, 2011, p. 66).

Ao transpormos tal compreensão para a formação de leitores, Miller (2020) orienta que seja estabelecido um diálogo junto aos estudantes para a definição de tarefas de leitura e escrita que, no caso, sejam relevantes para a sua vida. A escolha dos gêneros discursivos pode ser pensada junto aos estudantes; a escrita de um enunciado para apresentar um projeto à escola pode ser pensada coletivamente, além de ser discutidas outras leituras que sejam necessárias para o alcance deste objetivo.

Questões dessa natureza poderiam ser incluídas nesse processo dialógico de encaminhamento das tarefas em sala de aula de modo a possibilitar o surgimento de motivos mobilizadores das atividades das crianças que, de fato, as levem ao envolvimento em atividades destinadas à solução de tarefas relacionadas à aprendizagem da leitura e da escrita que preencham alguma necessidade vital da criança, sem o que esse processo corre o risco de tornar-se artificial, gerando apenas conhecimentos formais sobre os conteúdos de estudo Miller (2020, p. 22).

Sendo assim, ao buscarmos a relação entre a criação de necessidades para a atividade de estudo inerentes ao objeto do conhecimento estudado e a formação de leitores, encontramos em Miller (2022) a compreensão de que o enunciado é o objeto de estudo da língua materna. Portanto, é por meio do enunciado, estabelecendo um processo dialógico de comunicação entre autor, leitor e texto, que pode ocorrer o processo de atividade de estudo do ato de ler.

De acordo com Davidov (2020, p. 214), “a Atividade de Estudo dos alunos das séries iniciais do nível fundamental é construída de acordo com o método de exposição do conhecimento científico (ascensão do abstrato para o concreto)” O teórico explica que é preciso, no início de uma disciplina escolar, que os alunos analisem o conteúdo do material didático, buscando, com a mediação do professor, as relações gerais iniciais e particulares manifestadas no material dado, a fim de que a relação geral inicial seja fixada e a abstração do conteúdo seja construída. Esta abstração será o ponto de partida para o estabelecimento de novas relações, estas com outras manifestações e, com isto, a generalização do objeto seja alcançada.

No processo de ascensão do abstrato ao concreto, próprio do método de exposição do conhecimento científico, merece destaque o momento explicitado pelo autor no que se refere à necessidade de análise do conteúdo do material para que as relações gerais possam ser descobertas pelo estudante e, a

partir da construção da abstração do conteúdo, ele possa generalizar seu objeto.

Quando refletimos sobre a relação entre o processo de exposição do conhecimento científico e a leitura, esbarramo-nos com uma particularidade em comum. O uso da linguagem está relacionado aos diversos campos da atividade humana na forma de enunciados orais e escritos. Estes enunciados são concretos, únicos, reflexos das condições específicas e finalidades dos diferentes campos da atividade humana e possuem uma determinada construção composicional, isto é, possuem um conteúdo temático, um estilo e uma construção composicional específicos de acordo com a particularidade da utilização da língua (Bakhtin, 2011).

Em cada campo existem e são empregados gêneros que correspondem às condições específicas de dado campo; é a esses gêneros que correspondem determinados estilos. Uma determinada função (científica, técnica, publicística, oficial, oficial, cotidiana) e determinadas condições de comunicação discursiva, específicas de cada campo, geram determinados gêneros, isto é, determinados tipos de enunciados estilísticos, temáticos e composicionais relativamente estáveis (Bakhtin, 2011, p. 266).

Se na Atividade de Estudo o estudante precisa, por meio de uma análise, encontrar a gênese do conhecimento científico, a ciência está para nos dizer que no campo da linguagem, os textos lidos possuem características próprias, pois se revelam a partir dos enunciados. O estudante, no processo de formação como leitor, estará diante de enunciados, e esta leitura fará sentido a ele se tais enunciados forem analisados a partir das condições específicas do campo da atividade humana que eles estão inseridos.

A partir da análise do conteúdo, estilo, estrutura, finalidade, situação comunicativa, dentre outros aspectos próprios do gênero do discurso, e a partir de diversas manifestações de um determinado tipo de enunciado, a leitura fará sentido ao estudante. Esse é o objetivo central do trabalho com os conteúdos científicos na Atividade de Estudo, atrelado à criação de necessidades autênticas de ações de estudo, inerentes às ações concretas desenvolvidas historicamente pela humanidade.

#### 4.2 LEITURA É COMPREENSÃO

No início desta seção, abordamos a definição do ato de ler como compreensão, levando em consideração o argumento de Bajard (2021) de que no

sistema educacional de ensino, no qual estamos inseridos, ao tratar da formação de leitores, há uma separação entre a leitura e a compreensão, bem como entre a alfabetização e o domínio do sistema alfabético. É como se ensinássemos o estudante a decodificar para, somente, num momento futuro, ensiná-lo a compreender, ou mesmo, alfabetizá-lo para que depois ele aprenda as regras ortográficas próprias do sistema alfabético. O problema é que os dados das avaliações em larga escala, a citar a Prova Brasil, de 2013, mencionada pelo autor, dentre outras, revelam que os estudantes não estão alcançando a compreensão de um texto, “findado” o processo de alfabetização.

Tendo em vista estes aspectos, considerando como base a leitura dos gêneros discursivos, buscamos, durante o experimento didático-formativo, contemplar as ações de estudo durante o ato de ler a partir, também, de alguns dos pressupostos teóricos de Bajard (2021), no que se refere à compreensão leitora, o que vai ao encontro dos aspectos abordados nos parágrafos anteriores.

Conforme o autor, no processo de aprendizagem da língua é necessário levar em conta o funcionamento visual da escrita desde o início da aprendizagem. Por isso, é necessário o contato com os livros, textos e enunciados pertencentes a um determinado contexto de criação presentes junto a todos os estudantes, sendo eles leitores autônomos ou não. Desta forma, ao estudante foi dada a possibilidade de descobrir a relação entre os caracteres, elementos móveis simbólicos com valor visual, e seu significado.

Sendo assim, foram proporcionados momentos de descoberta do texto lido, de modo que, nas ações de estudo, fossem incluídas tarefas de inferência de significados de um texto novo a partir de observações, levantamento de hipóteses, verificações dessas hipóteses, busca de indícios, relações para fazer sentido, partir do geral para os detalhes, partir dos elementos conhecidos aos desconhecidos, argumentar, isto é, realizar uma investigação do próprio texto, uma vez posto o entendimento de que “[...] o ato de ler consiste em fazer sentido com uma sequência de palavras individualizadas pelos espaços em branco” (Bajard, 2021, p. 129).

As tarefas de estudo foram planejadas considerando “[...] a importância de mostrar textos às crianças nos quais as palavras estão presas em uma rede linguística. Quando a palavra se apresenta isoladamente, é importante que ela provenha da extração de um determinado contexto, conservando a memória

da sua fonte” (Bajard, 2021, p. 133).

Para tanto, o trabalho com a descoberta do texto se revelou como substancial pelo autor. Embora Bajard (2021) trate do processo inicial de alfabetização, é preciso compreender que esta realidade não se faz presente, apenas, nos primeiros anos do Ensino Fundamental. No caso dos estudantes participantes da pesquisa, presentes no 4º ano, o trabalho em torno da descoberta do texto se fez necessário, à medida que estavam inseridos num contexto particular de desenvolvimento, ainda presente no processo de alfabetização, alguns no processo inicial. Mesmo leitores autônomos podem desenvolver o ato de ler, buscando novos sentidos para suas leituras e elaborando novas sínteses. Apoiada nos escritos de Bajard, Abreu (2020, p. 4) explica que

Todo o processo de reflexão se baseia em encontrar sentidos no texto: a criança aprende a fazer perguntas ao texto (em vez de sempre recebê-las prontas) e, por meio de sinais gráficos, com a ajuda do professor, encontrar possíveis respostas a suas perguntas. Uma das ações desenvolvidas, especificamente direcionada ao trabalho com as estruturas gráficas dos gêneros, após a observação em seu suporte original (isso não pode ser negligenciado), é a apresentação do texto de cópia ampliada, em papel, afixada na parede da sala, com a intenção de possibilitar que as crianças olhem, procurem, comparem, observem, reflitam e façam a marcação dos espaços em branco entre as palavras, além de marcarem também a silhueta de palavras e de parágrafos, conforme o que se pretende destacar.

A escolha do texto a ser compreendido, a exposição do texto à classe inteira, a leitura silenciosa, chamada de leitura pelos olhos, os questionamentos do professor sobre o sentido do texto, a síntese das descobertas e de seu significado, bem como a sua transmissão vocal, compreendem o protocolo de descoberta utilizado por Bajard (2021) e foram considerados durante as ações de estudo.

Estas ações vão ao encontro do que Davidov (2020) indica como especificidade da Teoria da Atividade de Estudo, que é o papel do estudante na organização da aprendizagem. Isto, por meio da elaboração de tarefas de estudo, de modo que a visão do professor como detentor do conhecimento e das formas de sua apropriação dá lugar à aprendizagem pelo aluno, com a mediação do professor, inicialmente com a sua colaboração, dos meios para alcançar o conhecimento científico.

A seguir, serão abordadas as tarefas de estudo desenvolvidas junto aos estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental, no interior da ação de estudo análise, tendo por base as categorias dialéticas análise e síntese. Serão buscadas respostas aos seguintes questionamentos: como a ação de estudo foi proposta? As ações possibilitaram que os estudantes analisassem os textos trabalhados? Quais os limites identificados durante o experimento para o desenvolvimento da ação de estudo análise, que revelam contradições que permeiam o processo de aprendizagem? A partir de uma síntese do experimento, foi perceptível a aprendizagem desta ação de estudo pelos estudantes da turma no decorrer das propostas?

#### 4.3 EXPERIMENTO DIDÁTICO-FORMATIVO: A ANÁLISE DO TEXTO DURANTE O ATO DE LER

Os dois primeiros planejamentos de aulas para a formação do conceito científico em torno do gênero do discurso Carta de Reclamação foram desenvolvidos no decorrer dos meses de maio a outubro de 2022, sendo compostos por tarefas de estudo definidas e organizadas de maneira semanal. Nos meses de novembro e dezembro de 2022, foram estudados textos em torno do gênero Notícia, organizados em três planejamentos compostos por tarefas de estudo definidas e organizadas de maneira semanal. Importante destacar que, no decorrer desses meses, foram trabalhados pela professora-pesquisadora, outros conhecimentos e conceitos que não foram objeto desta tese e, portanto, sequer possuem dados coletados.

Deter-nos-emos ao trabalho realizado em torno de dois textos próprios do gênero do discurso Carta de Reclamação e em torno de três textos próprios do gênero do discurso Notícia, com foco, neste momento, para as tarefas de estudo presentes no interior da ação de estudo análise. Textos literários e de outros gêneros, sobretudo ao explorar outros componentes curriculares, foram trabalhados. Além disso, os instrumentos avaliativos contaram com produções textuais diversificadas para avaliação da aprendizagem. Estes materiais serão abordados no texto quando necessários para a elucidação do objeto de estudo.

Dentre os conteúdos indicados pelo currículo da instituição de ensino para os 4ºs anos do Ensino Fundamental (Entidade municipal, 2016), foram trabalhados os conceitos científicos próprios dos gêneros citados anteriormente, no

sentido de analisar e sintetizar sua estrutura, finalidade, destinatário, autoria, bem como o conteúdo temático, com o objetivo geral de compreender textos por meio do ato de ler. Para tanto, foram considerados os estudos da Teoria da Atividade de Estudo (Davidov, 2020; Puentes, 2020; Clarindo, 2020; Marino Filho, 2019; Miller, 2019; Davidov, Márkova, 2019) e, para que os estudantes pudessem desenvolver a ação de estudo análise, foi preciso criar necessidades de aprendizagem por meio de ações sistematizadas de estudo.

Conforme Clarindo (2020), análise é uma capacidade mental relacionada com a ação de assimilação das relações essenciais de um determinado problema. Por meio da análise, o sujeito deve buscar as condições para a solução de uma determinada tarefa, descobrindo as relações gerais que organizam o objeto de estudo, isto é, o que é essencial e o que é acessório na situação.

Essa capacidade, por sua vez, está intimamente relacionada com a capacidade de síntese que, dialeticamente, compõe os objetos mentalmente, aqueles que foram separados para encontrar suas relações essenciais, reconstruindo o todo novamente a partir dos nexos estabelecidos. Há, portanto, um movimento reverso de reunião dos elementos, porém, de uma maneira qualitativamente diferente (Clarindo, 2020).

Então, a fim de buscar desenvolver nos estudantes estas capacidades de separação e reunião dos elementos essenciais para a resolução de um determinado problema, fundamentais para o desenvolvimento do pensamento teórico, o primeiro texto proposto foi uma Carta de Reclamação direcionada aos vereadores da câmara municipal de Maringá (Figura 1). Consiste num texto elaborado por um autor chamado Carlos Lopes, e foi encontrado em materiais didáticos destinados ao trabalho com o gênero discursivo em questão.

**Figura 1 – Carta de Reclamação**

<p>Maringá, 17 de novembro de 2014</p> <p>SENHOR PRESIDENTE DA CÂMARA DOS VEREADORES DE MARINGÁ</p> <p>Venho, por meio desta, reclamar das árvores caídas ao longo da avenida principal, devido ao temporal do último final de semana.</p> <p>As árvores estão atrapalhando as passagens dos pedestres. Eles estão com dificuldade de atravessarem os canteiros e muitas mães têm que rodear elas com carrinhos de bebês. Os motoristas também não estão podendo estacionar os seus carros perto do seu trabalho.</p> <p>Peço que, na medida do possível, retirem as árvores caídas.</p> <p style="text-align: right;">Grato,</p> <p style="text-align: right;">Carlos Lopes</p> <p style="text-align: right;">Fonte: Cadernos PDE (2016). Texto Adaptado.</p>
--

**Fonte:** da autora (2023)

Então, foram planejadas tarefas de estudo que exigissem do estudante a ação de análise. Contudo, para que os estudantes criassem uma necessidade de aprendizagem do conceito de Carta de Reclamação<sup>17</sup>, foi planejado um momento capaz de fazê-los perceberem que o conceito está presente em sua realidade de uma maneira ampla, para além do texto em questão, que seria apresentado posteriormente.

Para tanto, foi apresentada à turma, por meio de instrumento audiovisual, a proferição de Carol Levy (Figura 2), da literatura “Nunca acontece nada na minha rua”, de Ellen Raskin, que “[...] narra a história de Luís Rodolfo, um garoto aparentemente pessimista ou simplesmente insatisfeito com o fato de nada acontecer em sua rua. No entanto, as ilustrações apresentam descobertas e eventos que Luís não percebe [...]” (Nunca, 2023).

---

<sup>17</sup> Os gêneros discursivos trabalhados foram tomados como conceitos científicos, e ora são citados como conceitos, considerando que “o conteúdo do conceito é, pois, a realidade concreta submetida à formulação de juízos lógicos, pelos quais a realidade pode ser refletida por meio de conexões entre objetos e fenômenos, assim como suas qualidades” (Martins, 2015, p. 201) e, entendemos, neste estudo, que os gêneros, como expressão da realidade concreta, foram objetos de reflexões sobre suas características gerais e substanciais.

**Figura 2** – Vídeo de Carol Levy

A história de um menino reclamão!

Fonte: da autora (2023)

A partir disso, foi estabelecido um diálogo com base nas seguintes questões: o que mais lhe chamou a atenção nessa história? Como é Luís Rodolfo? O que o fez pensar e agir assim? Você já ouviu alguma reclamação?

Os estudantes demonstraram insatisfação com a atitude do personagem da história, que reclamava em demasia, e se familiarizaram com ele quando tiveram que elencar, na lousa, possíveis reclamações acerca do cotidiano e a quem essas reclamações poderiam ser direcionadas. Foram citados fatos, como: a ida à escola pela manhã, as marcas de riscos nas carteiras da sala de aula e o barulho de alguns estudantes durante o estudo. Os estudantes, junto à professora-pesquisadora, dialogaram a respeito das possibilidades de encaminhamento dessas reclamações por meio de solicitações e possíveis soluções.

Por meio de uma linguagem artística, do diálogo e sua sistematização, foi possível inserir os estudantes em meio aos conceitos científicos inerentes ao gênero, bem como criar necessidades de aprendizagem do conhecimento de textos com reclamações e solicitações para destinatários diversos e a partir de diferentes fatos. Também foi possível problematizar sobre a relação deste conteúdo com o cotidiano e criar necessidades para o entendimento de que os textos próprios deste gênero dizem respeito a situações vivenciadas ou não.

Durante a criação das necessidades de aprendizagem e análise do objeto, a ser explorado posteriormente, a realidade foi tomada como ponto de partida, o que não significa dizer que, na Atividade de Estudo, o estudante se deteve a um conhecimento empírico ao invés de um conhecimento teórico, isto é, científico.

Miller (2019) explica que a aprendizagem de uma objetivação elaborada historicamente, na educação escolar, ocorre por meio da apropriação dos conteúdos escolares, que são base do processo de humanização. Conforme a autora, na educação escolar, esta aprendizagem deve se encaminhar por intermédio da Atividade de Estudo, de modo a provocar mudanças qualitativas no desenvolvimento do estudante.

O trabalho inicial se dá sobre uma análise do conteúdo no plano objetual-sensorial, o que não significa que esta seja uma etapa empírica do estudo, uma vez que se comparam, ao invés de traços característicos do objeto de estudo em sua aparência externa para fins de classificação, elementos essenciais que definem o objeto e permitem que ele seja compreendido como objeto integral, em sua relação com outros objetos, num sistema de conhecimentos (Miller, 2019).

A importância de tomar como ponto de partida esta realidade do estudante, sem que isso seja confundido com um conhecimento empírico, é destacada por Clarindo (2020) ao apresentar as características do pensamento no interior da Teoria Histórico-Cultural. Com base em Magkaev, compreende-se que “o pensamento é a forma dialógica e coletiva de análise dos conteúdos da realidade [...]” (Clarindo, 2020, p. 139). Além disso,

[...] como um meio de comunicação, o pensamento desempenha o papel de base e fundamento para o desenvolvimento da consciência e da personalidade dos seres humanos, principalmente [...] quando há uma reflexão recíproca dos posicionamentos, das visões dos participantes, das suas atitudes reais em relação a um aspecto da realidade (Clarindo, 2020, p. 139).

Portanto, a criação de necessidades de aprendizagem não ocorre quando o professor informa aos estudantes que um determinado conteúdo é importante para eles ou que concede prêmios por estudá-lo para passar de ano, por exemplo. Os estudantes se envolvem com o que está sendo estudado quando a criação de necessidades se dá sobre a realidade, a partir do próprio objeto de estudo, no sentido de responder a uma problemática da realidade na qual está

inserido. Neste sentido, embora houvesse uma tarefa de estudo específica para este objetivo, ao apoiarem-se nas problemáticas próprias da realidade, os estudantes puderam se envolver com aquilo que estava sendo estudado.

Em seguida, foi entregue, impressa, a Carta de Reclamação, objeto de análise dos estudantes. Como a Atividade de Estudo não fazia parte da rotina de trabalho da turma, as tarefas de estudo foram elaboradas pela docente, no sentido de problematizar os objetos para que, posteriormente, a autonomia dos estudantes fosse vislumbrada.

Na primeira tarefa de estudo planejada pela docente, desenvolvida no dia 19 de maio de 2022, os estudantes foram orientados a realizarem a descoberta do texto, considerando que no momento de análise do material a ser estudado é fundamental partir do geral rumo aos detalhes, bem como dos elementos dominados aos desconhecidos. A descoberta do texto possibilita que os estudantes discutam, argumentem e reflitam sobre o texto como um todo a partir de suas partes e vice-versa, buscando alcançar sua compreensão, para além da oralidade obtida pela concatenação de fonemas. O texto em tamanho ampliado foi projetado em aparelho multimídia para a turma.

Com base na fundamentação teórica de Bajard (2021), foram propostos três momentos para a realização da descoberta do texto. Num primeiro momento, os estudantes foram convidados a realizarem a leitura do texto de maneira silenciosa, com base no que conseguiam compreender. Importante frisar que, neste momento, cerca de 57% da turma não conseguia realizar o ato de ler sem a mediação de um leitor experiente, o que foi um grande desafio, considerando que os conhecimentos e conceitos a serem trabalhados estavam organizados de acordo com o proposto para estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental, o que pressupõe que os estudantes fossem leitores autônomos.

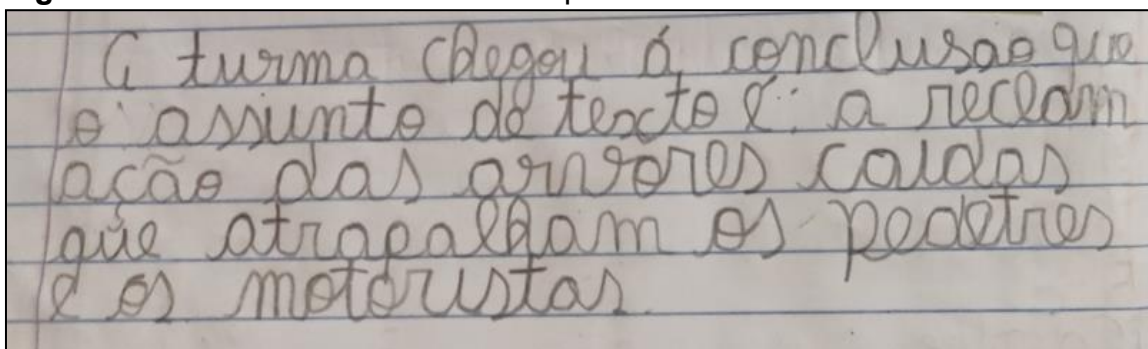
Portanto, fora sempre enfatizada a necessidade de ler para além das letras, a partir das imagens, da estrutura do texto, daquilo que era reconhecido pela memória, etc. Em seguida, dialogamos sobre o sentido atribuído por cada um ao texto, por meio de marcações de palavras que remetiam ao mesmo sentido com cores iguais (na projeção de maneira coletiva). E, por fim, a proferição à turma foi realizada pela professora-pesquisadora.

Foi possível observar que essa era uma prática desconhecida pelos estudantes e, portanto, não surgiram muitas descobertas pela leitura silenciosa. Ao

serem questionados a respeito da forma adequada para compreender um texto, aqueles que optavam por se pronunciar diziam: “lendo”. Ao serem questionados sobre a forma de ler, diziam: “começando a ler do início”. Portanto, a relação entre todo e partes, necessária para a realização da análise, não era uma tarefa de estudo realizada pela turma.

Ao final da proferição, juntos, estudantes e professora-pesquisadora elaboraram um enunciado que indicasse o assunto do texto, chegando à seguinte conclusão (Figura 3).

**Figura 3** – Assunto do texto elaborado pela turma<sup>18</sup>



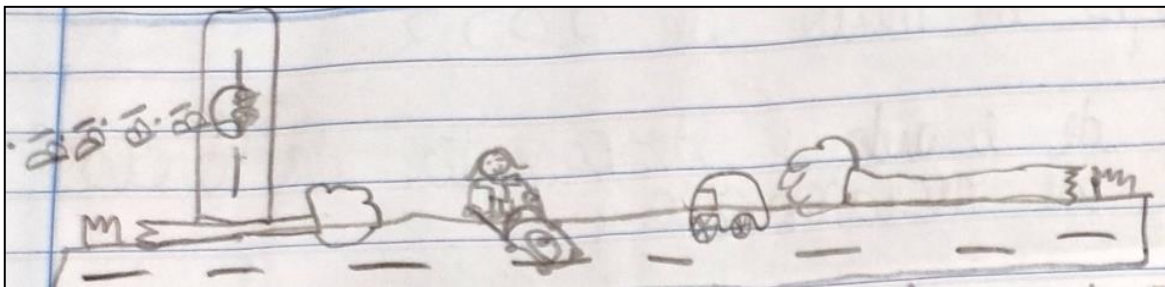
Fonte: da autora (2022)

A segunda tarefa de estudo foi desenvolvida como “tarefa de casa”, a fim de sistematizar a compreensão do texto obtida coletivamente, como meio de análise do contexto do gênero, por meio das seguintes questões: a) Em que outra situação podemos utilizar esse tipo de texto? Desenhe. b) Onde e quando o texto foi escrito? c) Para quem esse texto foi escrito? d) Quem escreveu esse texto?

A primeira questão foi analisada, uma vez que demonstra um certo grau de generalização acerca da finalidade de um texto próprio do gênero Carta de Reclamação, e foi possível observar que, dos estudantes que participaram da aula e realizaram a tarefa de casa, E13, E9, E12, E5 e E1 realizaram o desenho da situação expressada no texto analisado, isto é, não generalizaram a finalidade do texto, própria da ação de análise, conforme exemplificado na Figura 4.

<sup>18</sup> Observamos o conteúdo da explicação, mas, individualmente, questionamos o uso da crase, separação das palavras e ausência de caracteres durante o registro dos enunciados.

**Figura 4** – Resposta de E9 à primeira questão.



Fonte: da autora (2022)

Os estudantes E11, E10, E7, E8 e E6 desenharam situações passíveis de escrita de uma Carta de Reclamação, como aluno urinando no lixo do banheiro, alunos riscando carteiras da sala de aula, bem como colegas conversando durante a aula (Figura 5).

**Figura 5** – Resposta de E9 à primeira questão.



Fonte: da autora (2022)

O diálogo, então, foi fundamental para a construção do conceito de “finalidade” no interior de uma Carta de Reclamação, uma vez que os estudantes tiveram a oportunidade de terem suas respostas à tarefa problematizadas pela professora-pesquisadora e pelos demais colegas, afinal, “[...] se comunicar com outros seres humanos pode ser um ponto inicial para compreender a essência de um fenômeno [...]” (Clarindo, 2020, p. 139).

No dia 31 de maio de 2022, a fim de possibilitar que os estudantes encontrassem a relação geral do objeto de estudo, a professora-pesquisadora os orientou a realizarem uma tarefa de estudo que dizia respeito à análise das partes da estrutura do corpo de uma Carta de Reclamação, que são: motivo, argumento e solicitação. Para que a compreensão fosse proporcionada, os pronomes pessoais

presentes na carta foram objeto de estudo de maneira articulada, com o objetivo de conferir sentido ao texto e generalizar os conceitos específicos do gênero (motivo, argumento e solicitação).

Para tanto, foi proposta aos estudantes, dispostos em duplas, a leitura do seguinte trecho da carta estudada: “As árvores estão atrapalhando as passagens dos pedestres. Eles estão com dificuldade de atravessarem os canteiros e muitas mães têm que rodear elas com carrinhos de bebês”, e as questões a seguir: a) Faça um desenho que represente o primeiro argumento; b) Faça um desenho que represente o segundo argumento; c) Na oração “Eles estão com dificuldade de atravessarem os canteiros”, quem são ELES? d) Na oração “muitas mães têm que rodear elas”, quem são ELAS? e) Como ficaria o texto sem os pronomes pessoais?

As questões foram explicadas e ocorreu uma mediação mais individualizada junto às duplas. Nesse momento, foi possível observar pouca autonomia na compreensão dos conceitos pelos estudantes, os quais se confundiram entre as definições de problema, argumento e solicitação.

A dependência pela professora-pesquisadora também foi verificada, uma vez que não havia a compreensão de que, por meio de um processo de análise, fosse possível que o próprio estudante resolvesse os problemas postos na tarefa de estudo, isto é, esperava-se que os estudantes retomassem o texto e buscassem em seu registro gráfico indícios necessários para a construção de sentidos, que é a ideia geral do conceito de leitura. Importante destacar que esta compreensão também era nova à professora-pesquisadora e muitas ações pautadas em didáticas diferentes da Teoria da Atividade de Estudo incidiam sobre suas ações. O seguinte diálogo foi empreendido:

**Professora-pesquisadora:** Qual o primeiro argumento?

**E11:** A árvore caída?

**Professora-pesquisadora:** Não. Quero um argumento. Por que esse problema é um problema mesmo? Por que está atrapalhando? No primeiro quadrinho o que desenhamos?

**E7:** Uma pessoa passando.

**Professora-pesquisadora:** E no segundo desenho?

Os estudantes não conseguiram responder e a professora-pesquisadora lembrou-os sobre a volta que as mães precisam dar com os carrinhos de bebê.

**Professora-pesquisadora:** Ele tentou convencer de duas formas que isso era um problema (as árvores caídas).

**(Situação observada e registrada em diário de campo, em 2023).**

Foi possível perceber que a realização da proposta, ao invés de mediada, foi guiada pela professora-pesquisadora. Os estudantes realizaram o desenho somente a partir da orientação. Notou-se que um dos obstáculos impostos à professora-pesquisadora para tal realização consistiu no tempo, ou melhor, no tempo escasso, para o desenvolvimento das tarefas de estudo, em função de uma demanda grande com várias áreas do conhecimento, provas, conteúdos, etc.

A escola é permeada por olhares e atenções diversos, voltados a finalidades díspares. Não há, pois, uma unidade quanto ao entendimento sobre o papel da instituição educativa escolar. As formações continuadas voltadas aos docentes, os materiais didáticos propostos para utilização em sala de aula, bem como a organização dos conteúdos, atendem a interesses de grupos particulares. Esta questão nos permite pensar sobre a importância de um trabalho articulado em torno da Teoria da Atividade de Estudo por toda a comunidade escolar, tal como ocorreu em sua própria gênese.

O sistema Elkonin-Davidov-Repkin foi desenvolvido a partir da filosofia marxista, a qual inspirou algumas tentativas de transformação do modo de produção econômica da sociedade, como a ex-União Soviética, e dos pressupostos psicológicos da Teoria Histórico-Cultural, que estudou a relação entre a aprendizagem e o desenvolvimento humano (Puentes, 2020b).

Puentes (2020a) esclarece que todo o processo de desenvolvimento desse sistema didático ocorreu por meio de momentos marcantes, como: idealização, experimentação e concepção do sistema, que ocorreu de 1958 a 1975; criação das condições para a universalização do sistema, de 1975 a 1983; perseguição, censura, dissolução e paralisação da implementação do sistema, de 1982 a 1986; implementação do sistema como alternativa oficial do Ministério da Educação, de 1986 a 1994; e, internalização e consolidação do sistema, de 1994 até a atualidade.

O grupo responsável pelo sistema didático realizou momentos de pesquisas de laboratório, aplicação dos experimentos formativos em escolas experimentais, criação de outros grupos, para além de Moscou, formação de professores e elaboração de material didático, até que na década de 1970 o então ministro da educação da Ex-União Soviética propôs a Davidov a elaboração de um sistema de Educação Básica para os Anos Iniciais com a incorporação da

concepção teórica do autor junto a de seus parceiros. Ocorreu que, em virtude de uma perseguição política de Davidov e morte de Elkonin, essa introdução na escola de massas não aconteceu e, somente após ataques, trabalhos na clandestinidade e, finalmente, o reconhecimento do Partido Comunista de um erro para com Davidov, a implementação do sistema pode ocorrer (Puentes 2020a).

Com isso, podemos observar um contexto que insere novas concepções de homem, sociedade e educação, que influenciaram o pensamento dos autores, bem como o desafio pelos quais passaram em meio a conflitos políticos, de poderes autoritários e antidemocráticos, resultando num influxo significativo sobre o andamento dos estudos realizados. Tal conjectura é importante para compreendermos os ganhos e perdas no interior da Ex-União Soviética, como também para refletirmos sobre a dificuldade em desenvolver um trabalho como este, num campo de concepções diversas.

Após a tarefa de estudo sobre as partes de uma Carta de Reclamação, a professora-pesquisadora partiu da realidade para dialogar sobre o conceito estudado.

**Professora-pesquisadora:** Quando tivermos um tempinho, chamarei o diretor aqui e vocês farão a solicitação a ele, de maneira educada e com argumentos (referindo-se ao problema das carteiras riscadas pela turma do período vespertino, pauta de indignação da turma na conversa sobre reclamações).

**E7 animado:** beleza!

**Professora-pesquisadora:** Qual vai ser o argumento de vocês?

**E10:** Diretor, pede para as pessoas da tarde “parar” de rabiscar a mesa?

**Professora-pesquisadora:** esta é uma solicitação. Ele vai falar: por quê?

**E10:** Porque se a gente for usar a mesa, não tem como, por causa que tá muito rabiscada.

**E6:** Não adianta eles rabiscarem a mesa e nós usarmos oleado (material plástico de uso individual utilizado para proteger as mesas).

**E11:** Se riscar vai sujar tudo.

**E12:** E fica difícil para quem vai limpar. A limpeza!

**(Situação observada e registrada em diário de campo, em 2023).**

A importância de uma proposta como essa vai ao encontro da criação de necessidades de aprendizagem de acordo com o próprio objeto do conhecimento. Os conceitos são retirados da realidade e analisados a partir dela. Além disso, são estudados e retornam à realidade de maneira compreendida.

Em seguida, outras tarefas relacionadas a aspectos gramaticais,

como pronomes pessoais, pronomes de tratamento e verbos, foram propostas. Foi possível perceber que não houve possibilidade de uma formação, propriamente dita, de todos estes conceitos. Buscou-se, na medida do possível, manter o contexto e a sequência didática para o trabalho com aspectos gramaticais, preservando a análise do texto próprio do gênero estudado. Contudo, notou-se, ainda, uma fragmentação.

De acordo com Saviani (2008), currículo é o conjunto das atividades nucleares da escola. Para o autor, o conhecimento a ser trabalhado deve ser selecionado com base no que é necessário para o ser humano enfrentar os problemas da realidade, no âmbito de uma formação humana. Essa compreensão se difere da defesa que temos observado atualmente, sobre o trabalho com habilidades e competências, que fracionam o conhecimento e o distanciam da resolução de problemas da prática social dos homens. Um dos questionamentos que perpassou o trabalho da docente foi: quais os caminhos dentro da Atividade de Estudo se o currículo propõe a organização dessa forma?

Destacamos, também, que não foi possível realizar o controle das ações, pois os estudantes ainda não estavam familiarizados com as atividades de estudo. Demonstraram dificuldade em compreender que as tarefas de estudo estavam vinculadas ao texto a ser analisado, na relação própria da ciência de movimento do geral ao particular. Os estudantes e a própria professora-pesquisadora estavam mais habituados a realizarem exercícios de fixação e mudar toda a engrenagem da aprendizagem demanda um tempo maior e mais ações. Além disso, fatores externos acabaram implicando no processo.

Contudo, aspectos positivos foram presenciados, como o fato de os estudantes explorarem o conteúdo a partir da própria realidade e seu envolvimento nos momentos de reflexão sobre os conceitos científicos para resolverem problemas da vida cotidiana. Pode-se inferir que, mesmo diante de alguns desafios, houve um entendimento da célula do gênero do discurso Carta de Reclamação. A avaliação, em tais propostas, ocorreu somente pela professora-pesquisadora, por meio das ações diárias, bem como a partir de instrumentos próprios, como prova. Na prova, os estudantes realizaram tarefas de estudo elaboradas pela professora-pesquisadora e não por eles mesmos. A compreensão dos textos não ocorreu, ainda, por meio da criação de tarefas pelos próprios estudantes, utilizando-se a descoberta do texto e as estratégias de leitura, por exemplo. Essas tarefas, bem como as marcações nos textos ocorreram apenas quando foram orientados.

No interior deste primeiro planejamento, ainda foram desenvolvidas ações de análise sobre textos literários. Embora estes não tenham o objetivo de proporcionar a formação de conceitos científicos, algumas situações foram tomadas como base para refletirmos sobre as ações de estudo necessárias à compreensão leitora, em meio às tentativas de estabelecer uma familiaridade desta junto aos estudantes, seja por meio dos gêneros primários, seja por meio do gênero secundário. Foi possível perceber diálogo, envolvimento e trocas em relação às leituras. Foi algo, realmente, dialógico e as ações organizaram esses momentos a fim de atingir o núcleo de cada conceito.

O segundo texto proposto (Figura 6), presente no interior do conceito Carta de Reclamação, consistiu em uma carta enviada por uma consumidora ao gerente de uma loja de informática, de Maringá-PR. O texto foi encontrado em material didático e selecionado pelo fato de a temática estar próxima à cotidianidade dos estudantes.

**Figura 6** – Carta de Reclamação <sup>19</sup>

Sr. Antonio Candido  
Gerente  
Loja Informática Del In.

Sirvo-me da presente para efetuar a seguinte reclamação:

Em 25 de setembro de 2014 adquirei neste estabelecimento 1 celular Moto G, o qual apresentou os seguintes defeitos: o Wifi não funciona, ao altivar o wifi no aparelho o mesmo não aparece ativado. Dessa forma, estando dentro do prazo previsto no artigo 26 do Código de Defesa do Consumidor para reclamar de vícios em produtos e constatando-se que o defeito acima exposto compromete, essencialmente, o seu desempenho, apresento-o para solicitar a solução do problema, tendo em vista as possibilidades previstas no artigo 18 do Código de Defesa do Consumidor, que seguem descritas:

I - substituição do produto por outro da mesma espécie, em perfeitas condições de uso;  
II - restituição imediata da quantia paga, monetariamente atualizada, sem prejuízo de eventuais perdas e danos;  
III - abatimento proporcional do preço.

Aguardo contato dentro de sete dias do recebimento desta a fim de que o vício seja sanado no prazo máximo de trinta dias, sob pena de procedimento determinado pelo artigo 18, parágrafo 1º, do Código de Defesa do Consumidor.

Desde já agradeço a atenção dispensada,

Maringá 30 de outubro de 2014

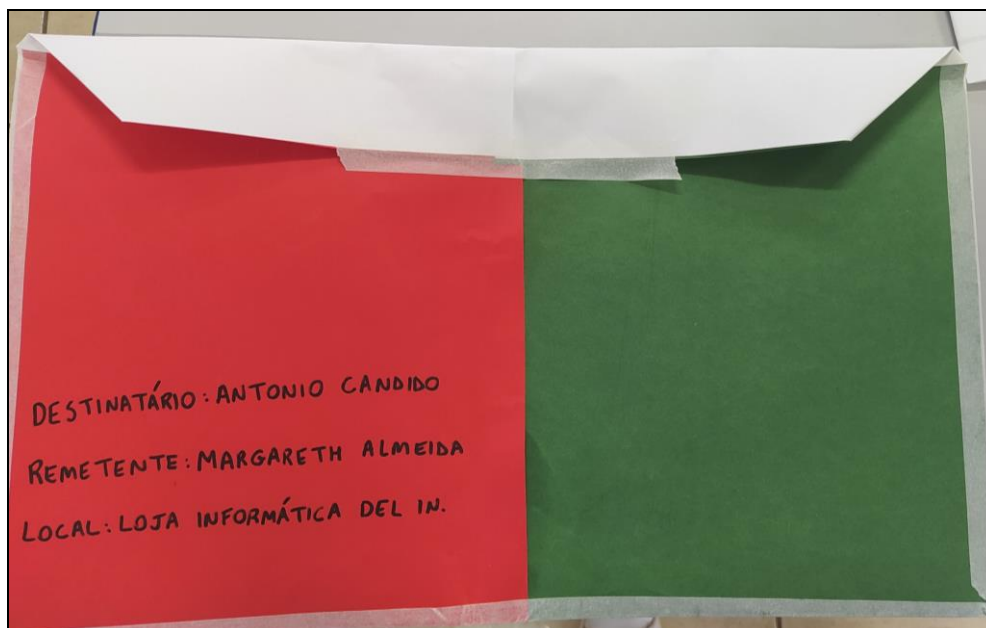
Margareth Almeida

**Fonte:** Silva (2016, p. 21)

No dia 29 de julho de 2022, a carta foi apresentada aos estudantes em tamanho ampliado, no interior de um envelope, gerando curiosidade (Figura 7). A intencionalidade da professora-pesquisadora foi de proporcionar uma situação que se aproximasse de um contexto real de envio e recebimento de uma carta.

<sup>19</sup> A carta foi inserida *ipsis litteris* à original.

**Figura 7** – Envelope da Carta de Reclamação em tamanho ampliado.



**Fonte:** da autora (2022)

Em seguida, foi estabelecido um diálogo sobre algumas características da carta, como envelope, destinatário e remetente.

**E14:** É uma carta de exclamação gigante!

E4 percebeu que tinha um envelope e, por esse motivo havia uma carta dentro. E14 concluiu que “o Antonio deixou uma carta pra nós”. Após lerem o remetente, E10 pensou que Margareth recebeu a carta. Os termos destinatário e remetente foram explicados e E10 concluiu que a Margareth enviou a carta ao Antonio.

Coletivamente, a turma pensou nas hipóteses a respeito da carta.

**Professora-pesquisadora:** Sobre o que é a carta?

**E10:** Uma reclamação porque o Antonio não pagou a loja.

**Professora-pesquisadora:** O que será que o Antonio comprou?

**E6:** Um computador.

**E12:** Um celular.

**E10:** Vamos ler!

**(Situação observada e registrada em diário de campo, em 2023).**

Após abrir o envelope, a carta foi afixada na lousa e os estudantes demonstraram muita curiosidade para descobrirem seu conteúdo (Figura 8). E14 fez uma observação fundamental: “Por que o Antonio mandou essa carta pra nós, se nós não compramos nada?” Isto nos faz pensar nas formas de ensino. Como estudar o objeto em sua relação com a própria realidade? A professora-pesquisadora poderia ter reproduzido o movimento real de trocas de cartas para oportunizar o ato de ler aos estudantes, o que não ocorreu. Embora a forma não

tenha propiciado o encontro com a situação real, houve uma aproximação, o que causou envolvimento. Criou-se uma necessidade de leitura: a necessidade era descobrir o teor da carta, e isso é fundamental na Atividade de Estudo.

**Figura 8** – Estudantes tentando descobrir o conteúdo da carta



Fonte: da autora (2022)

Uma cópia da carta em tamanho reduzido foi distribuída aos estudantes e colada no caderno. Então, eles foram questionados sobre qual seria a primeira coisa que as pessoas fazem quando recebem um texto. E7 disse que é “descobrir o texto”. Essa ação diz respeito ao controle e avaliação durante a Atividade de Estudo, uma vez que os estudantes refletem sobre a adequação ou não de suas ações durante o estudo, bem como as possibilidades de ações.

**Professora-pesquisadora:** o que é fazer uma análise do texto?

**E6:** Ver

**Professora-pesquisadora:** não é só ver.

Os estudantes não lembraram. Então, foram ensinados que a gente tenta encontrar o que é mais importante, isto é, a ideia essencial.

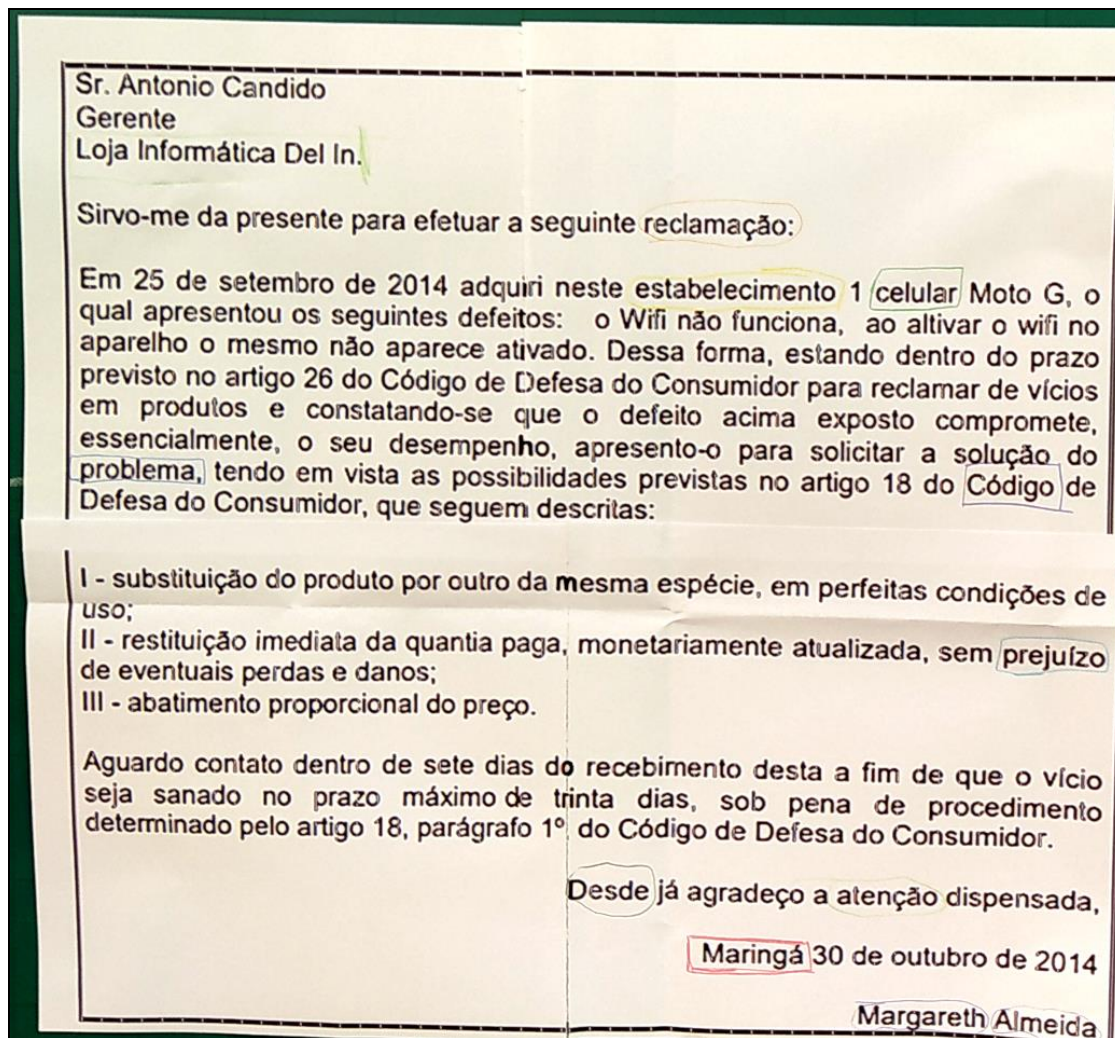
**Professora-pesquisadora:** nós vamos descobrir se essa é a ideia mais importante (que o Antonio não pagou a loja). Vamos fazer uma análise?

**(Situação observada e registrada em diário de campo, em 2023).**

Para tanto, fizeram a descoberta do texto, por meio da, primeiramente, leitura silenciosa. Em seguida, fizeram marcações nas principais

palavras para entender a essência do texto. E8 destacou a palavra “Maringá” no texto e foi estabelecido um diálogo sobre isso. Os estudantes foram convidados para circularem as palavras escolhidas na carta maior, da lousa (Figura 9).

**Figura 9** – Carta com marcações de palavras essenciais



Fonte: da autora (2022)

E14 marcou a palavra “celular”; E6 marcou “problema”; E4 marcou “Código”; E12 marcou “Margareth Almeida”, mas não sabia o que estava escrito; E7 marcou “reclamação”; E9 marcou “prejuízo”; E11 marcou “Desde” mas não compreendeu; E1 marcou “atenção”; e E10 marcou “estabelecimento”.

Foi possível observar que, na proposta, a maioria dos estudantes conseguiu reconhecer enunciados que expressassem o sentido geral do texto, e a relação entre o enunciado escolhido por cada um deles revelou uma teia de significações capaz de desvelar o sentido do texto.

Silva, Joice, 2021, explica que não é fácil, no início, conduzir essa forma de descoberta do texto, pois não estamos acostumados com essa metodologia, mas ao possibilitar a recriação de sentidos, compreendemos que se trata de uma atividade promotora do ensino do ato de ler.

Os estudantes e a professora-pesquisadora conversaram sobre a relação entre as palavras e, juntos, construíram o sentido do texto.

**Professora-pesquisadora:** O texto falará sobre um problema? Problema do quê? Celular? É um texto sobre uma reclamação?

**E10:** Ele reclamou do problema do celular e fez uma reclamação. O prejuízo que você me deu.

**E14:** Eu já entendi prof. Ele comprou o celular estragado.

**Professora-pesquisadora:** Quem escreveu essa carta? Para quem? O Antonio trabalha aonde?

**E4:** Loja de informática.

A professora-pesquisadora fez a proferição da carta e, por meio de novas perguntas, a turma terminou a construção do sentido do texto.

**(Situação observada e registrada em diário de campo, em 2023).**

Foi possível desenvolver uma ação de controle e avaliação por meio do trabalho de compreensão de uma obra literária da autora Cecília Meireles, no dia 05 de agosto de 2022, que demonstrou um avanço na compreensão acerca da ação de estudo análise. O trabalho com literatura era recorrente na sala de aula e, em função dos conhecimentos em torno da Teoria da Atividade de Estudo, a professora-pesquisadora se utilizava de seus conceitos durante os diálogos. Os estudantes escolheram o poema a ser analisado pela turma, e “Pescaria” (Anexo A) foi o poema vencedor.

**Professora-pesquisadora:** Esse é o poema que nós vamos conhecer hoje. Nós vamos começar pela análise do nosso texto porque texto serve pra entender. Como que eu posso fazer minha análise de texto? Como que começo?

**E4:** Pelo título (demonstrando uma superação das ações anteriores: ler).

**E12:** Lendo o cenário.

**Professora-pesquisadora:** Boa ideia! Qual é o cenário desse poema?

**E12:** É uma praia.

**Professora-pesquisadora:** Será que fala de uma praia? É uma pescaria na praia? Ou no rio?

**E7:** No mar. É no mar.

**Professora-pesquisadora:** Por que você acha que é no mar?

**E7:** porque está escrito aqui.

Foi possível perceber que os estudantes aprenderam a buscar indícios nos textos para responderem às perguntas. Ao solicitar a análise, também destacaram uma informação geral, estruturada no

cenário e título da obra.

**Professora-pesquisadora:** E12, porque você acha que é na praia?

**E12:** Porque tem peixe, água e tudo.

Notamos a importância, na formação de leitores, de proporcionar situações de busca por indícios gráficos, sejam eles registrados por meio de caracteres, imagens ou ilustrações, para a construção de sentidos.

**Professora-pesquisadora:** E12, vamos procurar se tem a palavra praia nesse texto? Nós precisamos fazer a descoberta pra entender esse texto. Vamos buscar algumas palavras importantes? O que mais vai falar esse texto?

**E7:** Os peixes no chão.

Neste momento, foi possível perceber os estudantes envolvidos com o poema.

**E11:** Os caçadores colocaram um pote, a onda empurrou os peixes para dentro do pote.

**E12 corrige:** pescadores.

**Professora-pesquisadora:** E11 acha que o poema vai falar sobre uma onda. Alguém pode ver se tem essa palavra no poema?

E3 diz que não.

**E12 pergunta:** Como começa a palavra onda?

**E2 levanta a mão e diz:** peixes.

**E7:** Tem areia e onda.

E3 se convence de que tem onda: tem onda!

**E7:** A onda dos peixes. Aqui pro.

**Professora-pesquisadora:** Então já sabemos que é um poema que fala sobre peixes, que fala sobre o mar, que fala sobre onda.

**E2:** Chão

**Professora-pesquisadora:** O que tem chão?

**E14:** Peixes pelo chão. (Lendo o texto)

**Professora-pesquisadora:** O que acontece quando o peixe está no chão?

**E14:** Morrem porque peixes respiram embaixo da água.

A professora-pesquisadora deu um tempo para a leitura silenciosa.

**Professora-pesquisadora:** Depois a professora vai ler para verificarmos nossas hipóteses e a ideias mais importante.

A professora-pesquisadora fez a proferição. Enquanto isso, E12 faz cara de espanto em alguns momentos, como se estivesse confirmando hipóteses.

Ao final da leitura.

**Professora-pesquisadora:** O que vocês sentiram com esse poema?

**E12:** Triste

**E12:** Eu lembro da aula de Geografia. É igual o desmatamento. Peixes e árvores.

**E11:** Eu senti que não pode fazer isso.

**Professora-pesquisadora:** Alguém discorda do E11?

Este era um questionamento recorrente pela professora e isso é importante para que os estudantes aprendam a discordar, mas argumentando a respeito. Nota-se uma aula em que os estudantes têm voz. E suas compreensões são desveladas. São ações que vão além de palavras isoladas ou decodificação de textos. Buscam-se compreensões.

**E6:** O peixe morreu pra gente comer.

**E12:** Os animais têm emoções. Eles têm medo.

Ao ouvirmos o sinal indicando o horário de ir embora, pode-se ouvir

falas de lamentação, o que demonstrou envolvimento pelos estudantes.

**(Situação observada e registrada em diário de campo, em 2023).**

O relato acima foi apresentado, pois demonstra a criação de uma necessidade de aprendizagem e, no caso em específico, de uma necessidade de leitura, bem como tarefas de estudo junto ao texto buscando sua compreensão. Além desse momento, no dia 18 de agosto os estudantes, durante a leitura do poema “Enchente”, demonstraram compreender o ato de ler como atribuição de sentido aos registros gráficos. Ao serem questionados pela professora-pesquisadora sobre a forma analisar o poema, sugeriram tarefas, como: olhando e lendo, olhando o desenho, as letras, o título.

O gênero do discurso seguinte, que foi trabalhado junto aos estudantes do 4º ano, foi Notícia. Conforme Melo (2012, p. 206), “no que concerne o gênero Notícia, percebe-se que, bem mais do que um simples relato, ela possui fragmentos de fala e informações que podem muitas vezes marcar a posição discursiva do jornalista”. De acordo com Rodrigues (1991), as Notícias, para Van Dijk (1983), possuem superestruturas próprias, por isso, são consideradas como um tipo de texto. Conforme a autora,

As superestruturas são as estruturas globais dos textos esquemas abstratos que determinam a ordem global das diferentes partes dos mesmos. Caracterizam o tipo de um texto, e impõem certas limitações ao seu conteúdo semântico (macroestruturas). Têm caráter convencional, podendo variar de comunidade para comunidade (Van Dijk, 1983 apud Rodrigues, 1991, p. 136).

De acordo com Rosa e Galdino (2017), na Teoria da Atividade de Estudo, o conceito de apropriação é fundamental, uma vez que é preciso que o estudante reproduza, em sua própria atividade, as capacidades humanas formadas historicamente, isto é, é preciso conhecer as necessidades que levaram a humanidade à construção dos conceitos num determinado momento histórico em que ocorreram e quais foram os problemas surgidos quando o homem teve que resolver pela primeira vez tarefas semelhantes. Portanto, a apropriação da estrutura da Notícia, como meio para a análise foi fundamental.

Foram trabalhados três textos próprios desse gênero, com as seguintes manchetes: “Horto Florestal é fechado em SP após macaco morto ser achado”, “Família oferece recompensa para quem encontrar cadela desaparecida

em Santa Teresa” e, “Estudantes municipais participam de 5º Festival da Matemática”.

A ação de análise da primeira Notícia, “Horto Florestal é fechado em SP após macaco morto ser achado” (Figura 10), ocorreu por meio das seguintes tarefas de estudo, desenvolvidas no dia 20 de setembro de 2022.

**Figura 10** – Notícia sobre macacos mortos por surto de febre amarela em SP

DE OLHO NA NOTÍCIA

## Horto Florestal é fechado em SP após macaco morto ser achado

Exames feitos no animal confirmaram a presença do vírus da febre amarela

---

**ESTADÃO**  
conteúdo

SAÚDE por AGÊNCIA ESTADO 20/10/2017 - 21H23 (ATUALIZADO EM 21/10/2017 - 11H07)



Atualmente, São Paulo não é listada como área de recomendação de vacina.

*Ag. Pará/Fotos Públicas*

Pela **primeira vez** desde o início do surto de febre amarela deste ano, um macaco foi encontrado morto em decorrência da doença na capital paulista. O animal, um bugio, foi achado no Horto Florestal, na zona norte de São Paulo. Exames feitos no animal concluídos nesta sexta-feira, 20, confirmaram a presença do vírus.

O horto foi interditado **temporariamente** para ação de controle de mosquitos e para evitar riscos à população que vive no local ou a visita. As Secretarias de Estado da Saúde e do Meio Ambiente, em parceria com a Prefeitura, vão realizar na **manhã** deste sábado, 21, uma ação de prevenção, vacinando cerca de 3 mil pessoas que vivem **dentro** do parque.

De acordo com a Secretaria Estadual de Saúde, a partir de segunda-feira, 23, começará uma ação de intensificação vacinal preventiva de pessoas que moram nas proximidades do Horto Florestal. “É previsto que serão vacinadas cerca de 500 mil pessoas nos bairros fronteiriços ao horto ao longo de um mês”, afirmou a secretária estadual de saúde, Mariza Moraes.

Disponível em: <https://noticias.r7.com/saude/horto-florestal-e-fechado-em-sp-apos-macaco-morto-ser-achado-21102017>

Fonte: Estadão (2017)

A professora-pesquisadora explicou que, num primeiro momento, cada estudante deveria fazer a leitura silenciosa do texto. Enquanto isso, o texto, em versão ampliada, foi afixado na lousa. Em seguida, a professora-pesquisadora orientou que os estudantes marcassem com as mesmas cores palavras que possuísem relação umas com as outras.

Esse momento foi utilizado como estratégia de descoberta para favorecer a compreensão. Esperava-se que os estudantes, durante a análise, utilizassem essa tarefa de estudo, pois, na experiência anterior, foi possível perceber que ainda não se utilizavam de maneira autônoma. Nesse momento, a estudante E1 destacou as palavras “amanhã” e “dentro”; E3 destacou “febre amarela”, “vacina” e “doença”; “Secretaria Estadual Saúde”, “vírus” e “evitar”; E5, com auxílio da professora de apoio, destacou “macaco”, “morto”, “achado”, “animais” e “exames”.

Em seguida, foi realizada a proferição da Notícia pela professora-pesquisadora.

Davidov (2020, p. 180), afirma que as situações de estudo se caracterizam por algumas peculiaridades. “Em primeiro lugar, aqui os escolares assimilam os modos generalizados de ação para diferenciar as propriedades dos conceitos com o objetivo de resolver algum tipo de tarefa concreta e prática [...]”. Nesse caso, a tarefa a ser resolvida consistia na compreensão da estrutura do texto lido, considerando que na gênese do conceito, esse componente é fundamental para caracterizá-lo no âmbito das relações de comunicação entre locutor e interlocutor.

Para tanto, a professora-pesquisadora orientou os estudantes com algumas questões que requeriam deles o retorno aos registros gráficos para compreendê-lo. A professora-pesquisadora controlou a situação perguntando se os estudantes já haviam se questionado sobre, mas eles respondiam negativamente. Esse momento de controle foi fundamental, uma vez que a professora-pesquisadora conversava sobre as perguntas que os estudantes faziam ou poderiam fazer diante de um texto, mais do que uma imposição por ela. Porém, ainda havia pouco repertório diante de um novo conceito pelos estudantes.

Após alguns minutos orientando os estudantes individualmente, a professora-pesquisadora solicitou que cada estudante relatasse aquilo que compreendeu para responder à questão. As respostas foram compartilhadas no sentido de compreensão do texto e não meramente porque era uma atividade obrigatória. A socialização das respostas ocorreu da seguinte forma:

**Professora-pesquisadora:** para que serve este texto?

**E1:** esse texto serve para avisar que está tendo um surto de febre amarela.

**E6:** para dar uma Notícia.

**E3:** Eu vou arrumar. (A socialização das respostas fez com que a aluna se questionasse sobre seu entendimento e isso é fundamental, pois há um diálogo interno a partir das relações interpessoais).

**E5:** para dar uma informação.

**E9:** para as pessoas saberem.

**E4:** sobre relatar.

**E7:** para nós ficarmos sabendo e tomarmos cuidado.

**E2:** para alertar a febre amarela.

**E14:** para as pessoas tomarem cuidado.

**E3:** para alertar a população da doença.

**Professora-pesquisadora:** O que aconteceu para que esse texto fosse escrito?

**E4:** um macaco foi encontrado morto.

**E7:** esse texto foi escrito por agência do estado.

**E1:** o macaco foi encontrado morto na capital.

**E6:** O macaco foi encontrado morto no horto florestal.

**Professora-pesquisadora:** Onde encontramos esta informação?

**E6:** no título!! “Um macaco foi achado morto no horto florestal”.

**Professora-pesquisadora:** para quem esse texto foi escrito?

**E7:** para nós. Todo mundo da cidade.

**E12:** todo mundo do universo.

**E2:** todas as pessoas.

**E7:** todos os cidadãos.

**E14:** para todos nós.

**Professora-pesquisadora:** por quem esse texto foi escrito?

**E1:** Dona Marisa

**Professora-pesquisadora:** mas ela só deu a entrevista.

A professora-pesquisadora orientou que E7 mostrasse aos colegas com o dedo indicador o local em que encontrou a informação.

**(Situação observada e registrada em diário de campo, em 2023).**

Foi possível perceber que as questões orientadoras foram fundamentais para que os estudantes se detivessem à estrutura geral do texto e compreendessem-no. Além disso, o diálogo em sala de aula permitiu a construção de ideias e de conhecimentos acerca do gênero. Contudo, não demonstraram, ainda, autonomia em sua elaboração, pelos estudantes.

Matveeva, Repkin e Skotarenko (2020), apresentaram um trabalho experimental de pesquisa das condições e possibilidades de preparação dos alunos para a Atividade de Estudo autônoma, realizado por um grupo de psicólogos do Laboratório de Psicologia da Aprendizagem da Universidade de Kharkov e do Instituto Pedagógico, em conjunto com um coletivo de professores da cidade. Conforme os autores, ao invés de mudar objetos com os quais atua, a meta da Atividade de Estudo é a modificação do próprio sujeito ao dominar determinados modos de ação. Ocorre que, essa transição, entre a atividade sob a orientação imediata do professor para suas formas individuais, é possível somente com a criação, no estudo, de determinadas condições externas. Para os autores,

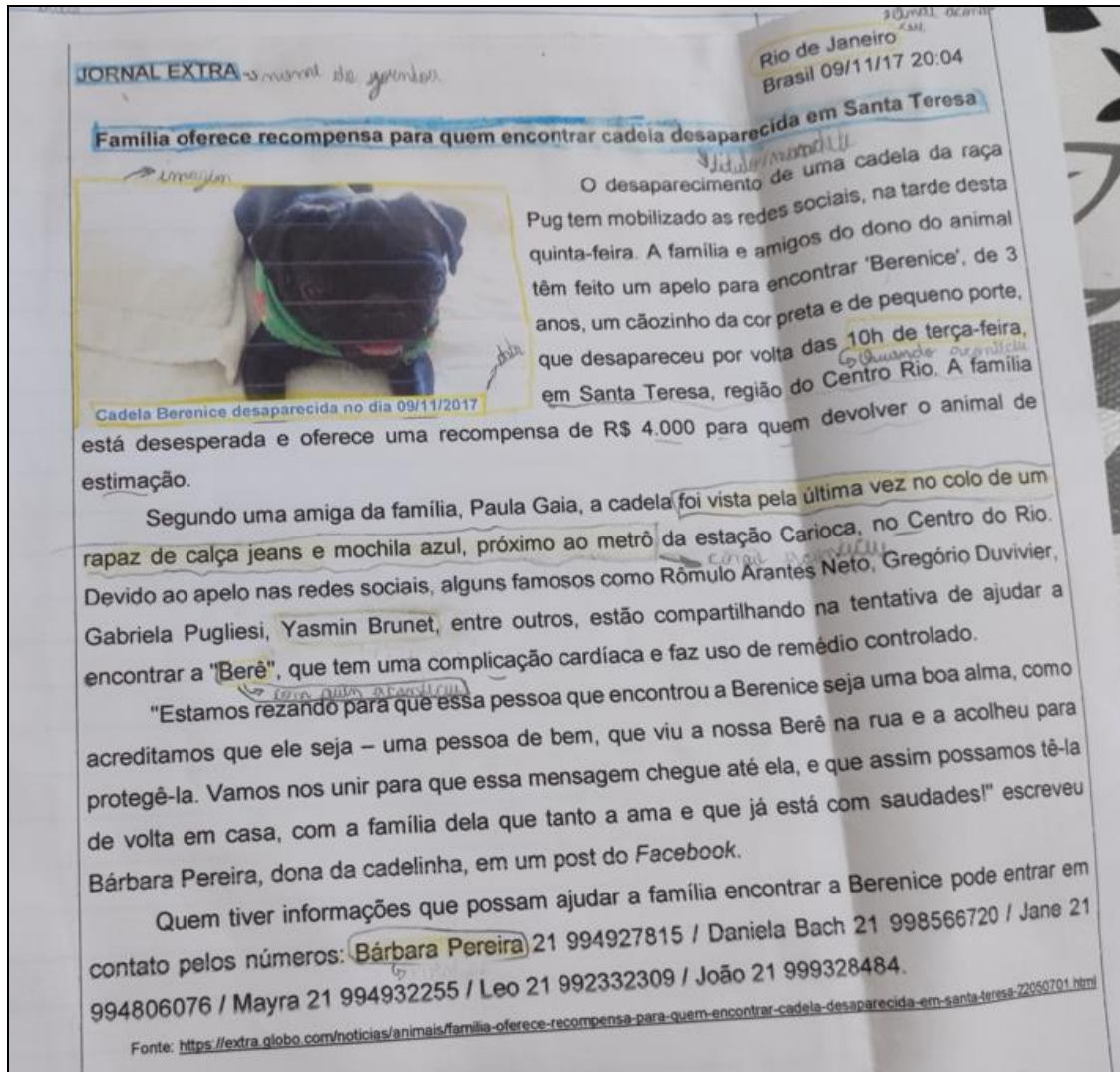
Somente o interesse pelo conteúdo dos conhecimentos assimilados é que pode cumprir a função desses motivos [motivos semânticos de aprendizagem]. [...] sem esse interesse é impossível não apenas a proposição autônoma da tarefa de estudo, mas também o acolhimento da tarefa proposta pelo professor. Contudo, se para o acolhimento da tarefa é suficiente o interesse cognitivo da situação, então para sua proposição autônoma é necessário um interesse estável, claramente expressado, por uma dada área, de conhecimentos teóricos. Por isso, a aprendizagem que tem por fim a preparação dos alunos para a Atividade de Estudo autônoma deve garantir, antes de tudo, a formação desses interesses. [...] Ao entrar na quarta série, todos os alunos relevaram interesse estável pelo conteúdo teórico das disciplinas escolares. Isso permitiu, a começar

da quinta série, passar gradualmente da solução de tarefas propostas pelo professor para a proposição independente dos alunos com base nos materiais do livro e, posteriormente, de literatura mais complexa (Matveeva, Repkin e Skotarenko, 2020, p. 332).

Compreendemos, portanto, que neste momento, os estudantes do 4º ano, participantes desta pesquisa, encontravam-se, alguns, com interesse cognitivo da situação, mas não um interesse estável, que, possivelmente, poderia ser alcançado com um trabalho contínuo nos anos posteriores e articulando com as demais áreas do conhecimento.

A segunda Notícia trabalhada, sobre o desaparecimento de uma cachorrinha (Figura 11), no dia 25 de outubro de 2022, foi selecionada em função de uma tentativa de desenvolver ações de estudo com base na recuperação paralela elaborada coletivamente pelas professoras dos 4ºs anos da instituição, entendendo que as ações do estudante precisam ir além da explicação e resolução, exemplificação e reprodução.

Figura 11 – Notícia sobre o desaparecimento de uma cachorrinha



Fonte: Jornal Extra (2022)

Com os estudantes sentados em dois semicírculos, a professora-pesquisadora entregou alguns papéis sulfite e disse que parecia que a professora estava imaginando o que aconteceria naquele dia para preparar esta aula. Ocorreu que, no início da aula, o animal de estimação de uma das estudantes, um cachorro, acompanhou-a até a escola e foi difícil conseguir que ele retornasse para casa.

Cada estudante citou seu animal de estimação. A professora-pesquisadora orientou, então, que os estudantes registrassem algum fato sobre seu animal de estimação. Foi possível perceber que esta tarefa de estudo, além de mobilizar os estudantes a se relacionarem com a temática da Notícia, também explorou o conceito de fato, trazendo à tona fatos sobre seus próprios animais de estimação, de modo que se colocassem no lugar de quem foi citado na Notícia.

A professora-pesquisadora auxiliou o estudante E12 com o alfabeto móvel<sup>20</sup> para que suas hipóteses fossem exploradas e uma mediação mais rápida fosse possível. Foi um grande desafio explorar a alfabetização junto à turma tão diversa. Foi destinada uma boa parte do tempo da aula para o auxílio individual. Os enunciados ficaram da seguinte forma com a leitura de cada estudante:

**E10:** a minha cachorra e o meu cachorro sempre mordem minha mão.

**E1:** a minha cachorra, todos os dias, ela brinca comigo na cama.

**E11:** eu dei uma cenoura e ele ficou feliz.

**E5:** a minha cachorra me espera no portão e fica chorando de alegria.

**E9:** os meus cachorros sempre pulam em cima de mim quando eu chego da escola.

**E6:** o meu cachorro me encontra quando eu chego.

**E12:** uma das minhas calopsitas fugiu.

**E4:** a minha coelha estava correndo e ela ficou presa na porta.

**E8:** os meus cachorros ficam felizes quando eu chego da escola.

**E3:** a minha lebre comeu a caixa dela.

**E7:** a minha cachorra anda de bicicleta comigo.

**(Situação observada e registrada em diário de campo, em 2023).**

A professora-pesquisadora explicou que em 2017 ocorreu um fato com um animal de estimação chamado Berenice e que saiu uma notícia no jornal. Tocou o sinal para o intervalo e alguns estudantes disseram “Aaah” e a professora-pesquisadora explicou que iríamos conversar sobre o que aconteceu com esse animal de estimação após o intervalo.

Ao retornarem, a professora-pesquisadora entregou os textos aos estudantes por meio de uma brincadeira, dizendo que teriam que comprar os jornais e, com dinheiro imaginário, todos quiseram fazer a aquisição para fazer esta descoberta (Figura 12).

---

<sup>20</sup> A perspectiva da alfabetização humanizadora defende que sejam utilizados os caracteres, ao invés do alfabeto móvel, pois os primeiros contemplam vários elementos que singularizam o enunciado, como acentos, sinais gráficos, emojis, etc., os quais não estão presentes no alfabeto, que é o material comumente encontrado nas instituições escolares.

**Figura 12** – Estudantes aguardando a Notícia



**Fonte:** da autora (2022)

A professora-pesquisadora registrou na lousa, com a ajuda dos estudantes, as partes de uma Notícia, como título ou manchete, nome do jornal, subtítulo, redator, data e imagem. A descoberta do texto foi realizada com base na utilização de marcações relacionadas a estas partes.

E14 mencionou o subtítulo.

**Professora-pesquisadora:** O que é um subtítulo?

**E14:** É um segundo título que explica melhor.

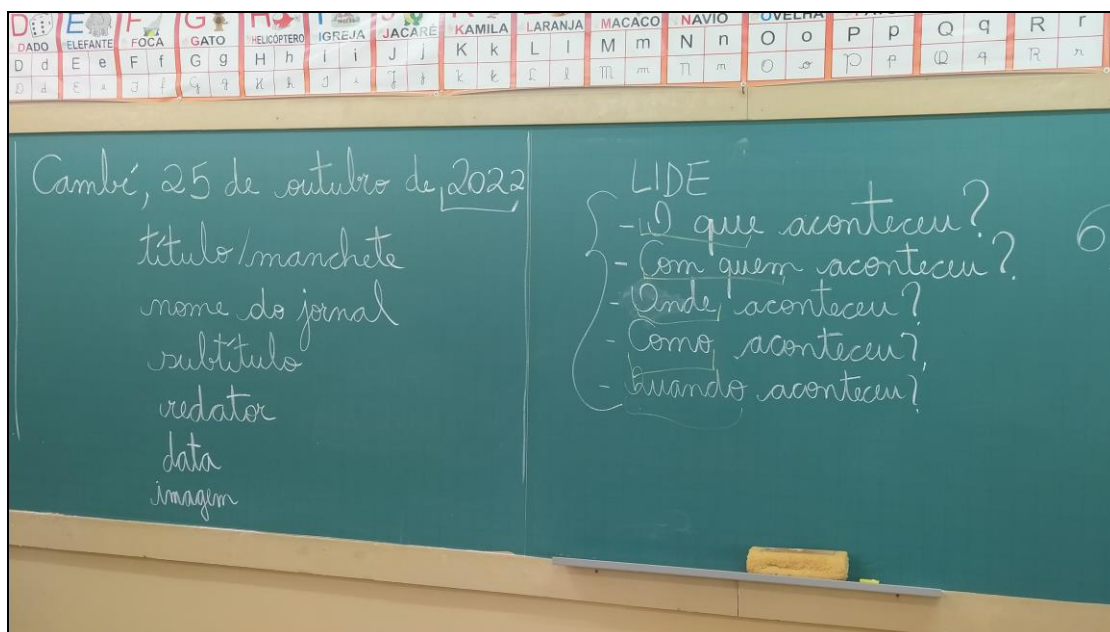
**Professora-pesquisadora:** o que é o redator?

**E7:** O cara que escreveu. A professora-pesquisadora explicou que esse cara é o jornalista que escreveu a partir da fonte.

**(Situação observada e registrada em diário de campo, em 2023).**

A professora-pesquisadora informou, também, que há o LIDE e retomou a explicação sobre esta parte (O que aconteceu? Com quem aconteceu? Onde aconteceu? Como aconteceu? Quando aconteceu?). A professora-pesquisadora orientou que os estudantes marcassem no texto todas estas informações, utilizando setas para indicar as partes, como meio para uma modelagem (Figura 13).

**Figura 13** – Estrutura da Notícia elaborada junto aos estudantes



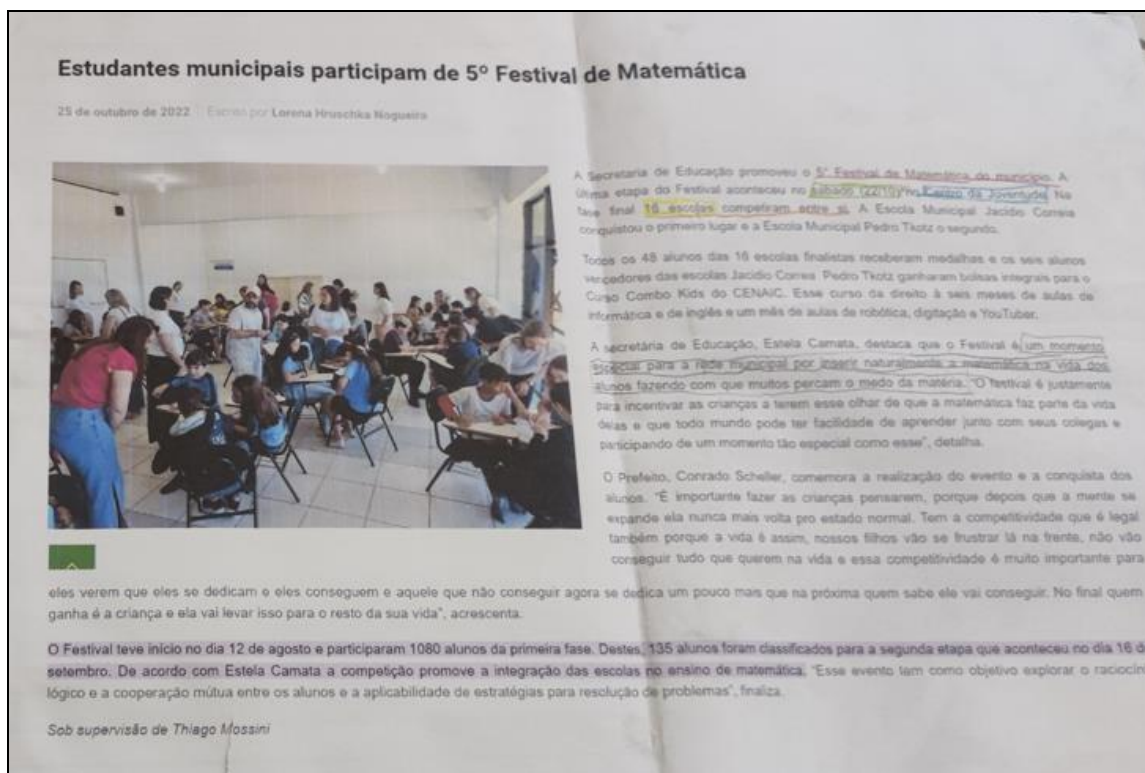
**Fonte:** da autora (2022)

Percebemos, com esse momento, que a aproximação dos conceitos científicos com a vivência dos estudantes, colocou-os no movimento de reprodução da própria atividade humana, afinal, para que uma Notícia fosse escrita, houve uma necessidade de relato sobre um determinado fato que fosse de interesse de algumas pessoas. Além disso, para que esse fato fosse compreendido pelo interlocutor, sua estrutura seria fundamental.

Os estudantes, então, foram envolvidos num interesse cognitivo da situação, momento primordial para o desenvolvimento autônomo da Atividade de Estudo e estabeleceram uma relação de gênese com os elementos presentes na Notícia lida anteriormente.

Por fim, no dia 8 de novembro de 2022, os estudantes desenvolveram tarefas de estudo acerca da ação de análise em torno de uma Notícia com relato de um fato próprio de seu meio social, o Festival da Matemática, ocorrido entre as escolas do município em que a instituição se encontrava (Figura 14).

**Figura 14** – Notícia sobre o Festival da Matemática



Fonte: da autora (2022)

Para a criação de motivos e necessidades de aprendizagem, a professora-pesquisadora apresentou um vídeo de divulgação do fato aos estudantes, postado em uma das redes sociais da secretaria de educação do município, contendo fotografias do evento. A professora-pesquisadora informou aos estudantes que aquela sequência de fotos virou Notícia.

Em seguida, os estudantes levantaram hipóteses sobre o fato ilustrado no vídeo. A partir de diálogo estabelecido com o estudante E12, chegaram, coletivamente, à seguinte manchete: Alunos das escolas de XXX (referindo-se ao seu município) participam de campeonato olímpico. Para E1, a manchete mais adequada seria: Alunos da Escola XXX (referindo-se à sua escola) fazem campeonato de Matemática. Nesse momento os colegas discordaram dizendo que não foi apenas dessa escola.

Na escrita da primeira manchete, os estudantes tentaram utilizar o verbo participar no pretérito. A professora-pesquisadora fez a mediação e, na segunda manchete, uma estudante enunciou o verbo no presente. Conforme a escrita da frase, as partes das palavras eram elucidadas, com foco em seus caracteres. A partir, então, destas e de uma terceira manchete, a professora-

pesquisadora informou à turma que iriam descobrir que Notícia foi essa. Nesse momento, alguns demonstraram um anseio de descobrirem e confirmarem ou refutarem suas hipóteses.

A professora-pesquisadora entregou uma cópia da Notícia para cada criança, Notícia esta retirada da internet, e lembrou que poderiam ler imagens, informações do final, começo, informações mais chamativas, etc. Explicou que poderiam olhar o texto inteiro e se compreendessem uma palavra, poderiam buscar pela próxima para entender o que aconteceu.

Por meio dessa forma de leitura, E12 fez descobertas por meio do reconhecimento e a professora-pesquisadora ficou muito contente. Conforme os estudantes faziam inferências de palavras, por vezes a partir de algumas sílabas isoladas, a professora-pesquisadora perguntava: faz sentido? E eles percebiam que não.

A professora-pesquisadora, então, perguntou à turma o que era preciso fazer para compreender essa Notícia. Pediu que os estudantes lembrassem de tudo o que fizeram nos textos e o seguinte diálogo foi estabelecido:

**E11:** O texto primeiro tem um título pra ler. Daí você lê o título e daí vai informar o que está acontecendo. Aí você vai aqui (apontando para o texto) e vai ler o que aconteceu. Aaah, aconteceu isso.. ta na na.. ta na na.

**E5:** ler!

**E3:** achar informações importantes.

**ENI:** ler a imagem.

E3: marcar as informações importantes.

**E11:** É tipo o da Barnabé (relembrando uma literatura trabalhada em aulas anteriores).

Professora-pesquisadora: e que tipo de informação é importante?

**E4:** data, local, escritor e título. (O estudante demonstrou se recordar da modelagem de uma Notícia.)

**Professora-pesquisadora:** o que eu tenho que entender em uma Notícia?

**Estudantes:** o que aconteceu, onde aconteceu, o dia, quando aconteceu, como aconteceu, com quem aconteceu.

**Professora-pesquisadora:** e vocês descobriram a nossa tarefa de estudo de agora.

**(Situação observada e registrada em diário de campo, em 2023).**

O diálogo revela a riqueza de elementos capazes de demonstrar o desenvolvimento dos estudantes junto à ação de estudo análise, uma vez que, durante as mediações dos primeiros textos, suas ações restringiam-se às tentativas de leitura sequencial do texto, e conforme os estudos ocorreram, novas

possibilidades de relação com os suportes textuais para sua compreensão foram sendo pensadas e compartilhadas. Além disso, durante o experimento didático-formativo, os estudantes não estavam desanimados ou enfadonhos. Estavam bastante participativos.

De acordo com Zago (2013, p. 112), a dialética marxiana pressupõe uma visão totalizante do real [...]. O agir e o pensar, mesmo que não nos demos conta disso, sempre implicam a percepção do todo, uma certa visão do conjunto das relações. Notamos, portanto, ao final de um longo percurso de trabalho em torno do ato de ler, que a ação de estudo análise foi sendo aprendida e desenvolvida pelos estudantes, a partir dos conhecimentos até então apropriados.

Os estudantes analisaram os textos, pois estabeleceram, mesmo que sob orientação da professora-pesquisadora, nesse primeiro momento, relações, partes da percepção de um todo. Esse movimento, constitui-se como fundamental, uma vez que proporciona aos estudantes desenvolverem capacidades especificamente humanas, necessárias à superação do pensamento de senso comum, que, conforme, Zago (2013), representa os objetos de modo desligado de suas condições históricas e sociais e, conseqüentemente, nega-se o movimento dialético dos elementos.

Contudo, as ações também revelaram contradições e, portanto, limites, como a dificuldade de desenvolver nos estudantes o controle para criarem seus próprios modos de ação, considerando que: a Atividade de Estudo foi trabalhada somente nas aulas de Língua Portuguesa, a escola possui um currículo inadequado à formação dos conceitos científicos, tendo em vista a gama de conteúdos a serem trabalhados, e uma organização escolar que se distancia das ideias preconizadas pela Teoria da Atividade de Estudo.

A partir das criações de necessidades de leitura, descobertas dos textos, relações estabelecidas entre o contexto do gênero discursivo e situações vivenciadas na prática social dos sujeitos, orientamos a aprendizagem dos estudantes para a modelagem da compreensão do gênero textual estudado. Na seção seguinte, apresentaremos a fundamentação teórica e a análise das tarefas de estudo durante o experimento didático-formativo da ação de estudo modelagem.

## 5 O TEXTO LIDO E A GENERALIZAÇÃO DE SUAS PARTICULARIDADES POR MEIO DA AÇÃO DE ESTUDO MODELAGEM

A formação do sujeito leitor implica pensarmos na relação necessária entre o ato de ler e escrever, no sentido de compreendermos e refletirmos sobre os produtos do ato de escrever criados por outros seres humanos, entendidos aqui como partes da relação dialógica entre o leitor e a experiência humana acumulada historicamente. Na formação do leitor, a escolha dos produtos do ato de escrever a serem explorados e o entendimento acerca das características destes produtos e suas finalidades no processo de formação humana, são fundamentais.

De acordo com Fischer (2009), variadas espécies de animais se comunicam entre si e transmitem informações por meio de diferentes formas. Observou-se dentre os seres vivos, formas de comunicação apoiadas no uso de composições químicas do organismo, linguagem corporal, emissão de sons, dança, mensagem acústica, etc. A comunicação vocal é uma das formas que os seres humanos utilizaram e ainda utilizam em suas relações.

O pensamento humano moderno e o uso da linguagem como conhecemos hoje foi, finalmente, atingido pelo *Homo sapiens* cerca de 35.000 anos atrás, se não significativamente mais cedo. No longo processo de evolução da fala articulada, sempre houve um fluxo e refluxo de populações humanas, vítimas e beneficiários de guerras e doenças, acidentes geológicos e clima. Milhares de línguas e famílias linguísticas surgiram e desapareceram sem deixar traços. Contatos frequentes com vizinhos e outras populações por intermédio do comércio, exogamia, migração, guerra e dominação causaram mudanças linguísticas para populações cada vez maiores, cujos avanços tecnológicos e novas formas de transporte criaram suas próprias dinâmicas. Durante períodos de equilíbrio linguístico, que devem ter durado milhares de anos, linguagens prototípicas teriam se formado pela convergência de várias línguas diferentes. Esses períodos então acabaram subitamente, criando famílias e línguas com árvores genealógicas (Fischer, 2009, p. 72).

Além do desenvolvimento da linguagem oral, a partir da evolução da fala, cujas transformações advêm, também, como fruto das dinâmicas sociais e políticas dos homens, a partir da necessidade de expressão gráfica da própria fala humana, a escrita começou (Fischer, 2009). Sua relevância, em relação à linguagem oral, é explicada pelo autor, quando menciona que

Nas sociedades em que a capacidade de ler e escrever é limitada a poucas pessoas selecionadas, parece que a escrita tem poucos efeitos sobre a língua falada. Mas em sociedades em que essa capacidade é difundida, o impacto da escrita é profundo. A escrita preserva a língua falada, nivela, padroniza, determina, enriquece e gera muitos outros processos orientados pela língua com implicações sociais de amplo alcance. A sociedade humana como conhecemos não pode existir sem a escrita. A aquisição da capacidade de ler e escrever se tornou, no mundo moderno, a segunda capacidade mais importante, perdendo apenas para a aquisição da própria língua. A inspirada elaboração da escrita a tornou, em pouco mais de 5.000 anos, quase tão indispensável à humanidade quanto as línguas que ela transmite (Fischer, 2009, p. 110).

Além disso, a escrita se apresentou como um instrumento intelectual nos progressos da indústria, oportunizando facilidade na comunicação, transmissão de informações, no ensino e na propaganda. O jornal e o livro constituíram-se como instrumentos fundamentais à instrução e ao entretenimento. Observou-se, também, na história, finalidades atreladas às instâncias legislativas, de correspondência íntima, registro de memórias pessoais, notas e esboços para preparação de obras literárias ou de ensino (Cohen, 2017). Contudo, desde 1966, encontramos o registro de uma preocupação pelo autor:

A história que se iniciou faz seis mil anos passou por numerosas peripécias. A aparição do alfabeto por volta do ano 1500 a. C. teve uma importância capital. Por seu turno, a da imprensa na Europa, no século XV, representou um momento decisivo na extensão do papel mundial da escrita. Em nossa época, estamos assistindo a outra peripécia – supõe tal peripécia uma decadência definitiva, em benefício de outras invenções capazes de conservar e transmitir uma linguagem de geração em geração? (Cohen, 2017, p. 151).

Essa preocupação revela uma de nossas inquietações, também, e se inscreve como justificativa para nossa defesa de uma formação para os atos de ler e escrever que permita ao estudante compreender a escrita a partir de modos de ação que reproduzam as ações dos próprios homens no desenvolvimento de formas de comunicação.

Ao ampliarmos, a discussão para uma perspectiva histórico-cultural, encontramos em Leontiev (2004) o entendimento de que a linguagem é a forma concreta que opera a consciência da realidade circundante, e esta, com base em Marx (2017), só aparece no processo de trabalho. A linguagem, nesse sentido, é o

produto da coletividade, da atividade humana, e seu nascimento “[...] só pode ser compreendido em relação com a necessidade, nascida do trabalho, que os homens sentem de dizer alguma coisa” (Leontiev, 2004, p. 92). Contudo, a linguagem, conforme, o autor, “[...] 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 [...]” (Leontiev, 2004, p. 93), uma vez que a palavra distingue e generaliza um objeto para a consciência individual, como objeto social. Assim, a linguagem “torna-se a forma e o suporte da generalização consciente da realidade” (Leontiev, 2004, p. 94).

Vigotski (2001, p. 327) afirmou que “[...] a linguagem escrita é a forma de linguagem mais elaborada, mais exata e mais completa. Na escrita, é necessário transmitir em palavras o que é transmitido na linguagem oral com o auxílio da entonação e da percepção direta da situação”. Apoiamo-nos, neste momento, na reflexão em torno do emprego da língua em forma de enunciados escritos, a partir de campos específicos da atividade humana, utilizando-nos das explicações de Bakhtin (2011).

A função da linguagem escrita como comunicação, a que falávamos, é chamada por Bakhtin (2011) de comunicação discursiva. O autor cita como uma ficção o fato de chamarmos como “ouvinte” aquele que é parceiro do “falante”, pois dá a noção errônea de que há um processo passivo de recepção e compreensão do discurso do falante. Para o autor, quando o ouvinte percebe e compreende o significado do discurso, ocupa na relação uma posição ativa responsiva, podendo ele concordar, discordar, completar, aplicar, preparar, participar, fazer uma objeção, executar, a depender das diferentes diretrizes de objetivos e projetos de discurso pressupostos pelos diferentes gêneros discursivos.

Anteriormente à escrita, os povos de cultura essencialmente oral desenvolveram gêneros, embora tenha sido um conjunto limitado. Com a invenção da escrita alfabética, os gêneros multiplicaram-se e, a partir da cultura impressa e, posteriormente, da industrialização, tiveram uma grande expansão e ampliação. Com as novas tecnologias digitais da informação e comunicação, presenciamos uma explosão de novos gêneros orais e escritos (Marcuschi, 2002).

A seguir, será aprofundada a relação entre os atos de ler e os gêneros do discurso, entendendo que os estilos composicionais dos gêneros são fundamentais para o processo de compreensão do texto lido, uma vez que a

compreensão perpassa pelo processo de comunicação.

### 5.1 GÊNEROS DO DISCURSO, GÊNEROS TEXTUAIS E TEXTUALIDADE

A ação de estudo modelagem, desenvolvida pelos estudantes do 4º ano durante o experimento didático-formativo, assim como as demais ações, ocorreu sobre o estudo de textos presentes em determinados gêneros do discurso. O estudo sobre suas características, textualidades, aspectos ideológicos e funcionais ocorreu por meio de análises e sistematizações capazes de demonstrar as generalizações em torno dos gêneros, fundamentais para compreendê-los em sua relação texto e contexto.

Embora a modelagem esteja relacionada às formas da composição textual, precisamos deixar claro que forma e conteúdo são categorias dialéticas, isto é, distanciam e reúnem conceitos que se contradizem uns aos outros, mas unem-se para captar uma determinada essência. Sendo assim, defendemos a importância de desenvolvermos em sala de aula um estudo e análise de aspectos relacionados à forma e conteúdo dos textos, para que não nos distanciemos do conceito de gênero discursivo, relacionado ao seu processo histórico-cultural. Por isso, para além destes aspectos, a análise a respeito da função do texto é primordial, pois “[...] o predomínio da função supera a forma na determinação do gênero, o que evidencia a plasticidade e dinamicidade dos gêneros” (Marcuschi, 2002, seção 5).

Sobral (2007), ao realizar uma análise sobre os escritos de Marcuschi em relação aos postulados de Bakhtin, esclarece uma importante relação entre texto e gênero. A partir do autor, entendemos que o texto está relacionado a uma dimensão local e o gênero a uma dimensão global. Nesse sentido, o texto está contido nos gêneros discursivos, pois os últimos inserem os discursos em “lugares” sócio-históricos. Os gêneros textuais, então, materializam a inserção dos discursos nesses “lugares”.

Sobral (2010) explica que o texto é objeto da atividade autoral, no momento em que recursos são mobilizados diante de algum projeto enunciativo que relaciona o locutor e o interlocutor. Esta materialidade do texto traz potenciais de sentidos, pois instaura os discursos. Os discursos são espaços da linguagem entre um locutor que a endereça a um interlocutor e que remete a uma compreensão que a responda ativamente, caracterizando, pois, como unidades das relações de

interlocução no interior das práticas sociais.

O gênero, por sua vez, envolve o texto e o discurso e, nas palavras do autor, “[...] é uma forma-conteúdo de recorte social e ideológico do mundo que emprega formas textuais, mobilizando-as discursivamente para fins sociais e históricos nascidos em suas esferas de atividades” (Sobral, 2010, p. 15).

Reforçamos, anteriormente, a importância de, nos momentos das ações de estudo e sua análise posterior no âmbito da pesquisa acadêmica, não perdemos de vista os gêneros discursivos, uma vez que “[...] o que confere sentido ao texto é sua convocação em discurso/pelo discurso no âmbito de algum gênero, o que implica uma dada esfera de atividade e, portanto, uma dada maneira social-histórica-ideológica de recortar o mundo no âmbito de cada esfera” (Sobral, 2007, p. 2108).

O autor explica que os diferentes tipos de textos, ou textualidades, como ele cita, sendo eles o descritivo, narrativo, dissertativo e instrutivo, combinam-se de diversas maneiras e são mobilizados pelas estratégias discursivas, os funcionamentos discursivos, que lhes impõem uma realização de uma espécie de projeto enunciativo. Nele, estão presentes tema, estilo e forma de composição, que unem o histórico do gênero à expressão individual de cada locutor. Sobral (2007, p. 2109) finaliza sua rica explicação, sintetizando o seguinte: “assim, tema, estilo e forma de composição só fazem sentido no âmbito de uma arquitetônica, sempre autorial, e o texto é o plano do material; o conteúdo é o mundo humano; e a forma é o gênero”.

Sendo assim, exploramos as formas textuais dos gêneros, como elementos do plano composicional, mas sem considerarmos os gêneros como formas textuais fixas e imutáveis, a fim de não incorreremos ao risco de perdermos de vista as relações texto-contexto, o que tornam os gêneros discursivos (Sobral, 2007). Há, pois uma relação dialética, uma vez que

[...] o texto é entendido como o elemento mais importante do empreendimento de análise do discurso, porque sem a materialidade do texto não há discurso nem gênero, e como o menos importante, porque sem discursividade/genericidade, nenhum texto tem sentido (smysl em russo), reduzindo-se à significação (znachenie em russo), advinda de, e refletindo, um dado estágio histórico-social e estabilização da língua e dos planos frástico e transfrástico (no caso do texto verbal), elementos que não interessam per se a uma teoria enunciativa, sendo contudo um nível subsidiário de sua análise, um sine qua non, mas nunca o ponto de chegada (Sobral, 2007, p.

2111).

Interpretando-o com este cuidado sinalizado por Sobral, Marcuschi (2002) reflete sobre os gêneros textuais como fenômenos históricos, vinculados à vida cultural e social. Portanto, considera-os como entidades sócio discursivas e formas de ação social. Para o autor, a relação exposta acima é evidente:

[...] embora os gêneros textuais não se caracterizem nem se definam por aspectos formais, sejam eles estruturais ou linguísticos, e sim por aspectos sociocomunicativos e funcionais, isso não quer dizer que estejamos desprezando a forma. Pois é evidente, como se verá, que em muitos casos são as formas que determinam o gênero e, em outros tantos serão as funções. Contudo, haverá casos em que será o próprio suporte ou o ambiente em que os textos aparecem que determinam o gênero presente (Marcuschi, 2002, seção 2).

O autor utiliza a nomenclatura de gêneros textuais, distinguindo-a de tipos textuais para não perder de vista o entendimento de gênero como relação texto e contexto. Ele explica a utilização da expressão gênero textual “[...] para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica” (Marcuschi, 2002, seção 3).

Portanto, o trabalho com os atos de ler, considerando os aspectos discutidos na seção anterior, relacionados ao conceito de leitura, precisam ocorrer no interior dos gêneros textuais ou discursivos, bem como estes precisam ser conhecidos e estudados pelos estudantes, a fim de que os textos não sejam “[...] meros sinais em alguma superfície [...]” (Sobral, 2007, p. 2109).

## 5.2 OS GÊNEROS DO DISCURSO E SUA IMPORTÂNCIA PARA OS ATOS DE LER

De acordo com Bakhtin (2011, p. 282), “falamos apenas através de determinados gêneros do discurso, isto é, todos os nossos enunciados possuem formas relativamente estáveis e típicas de construção do todo”. Para o autor, os gêneros do discurso correspondem às formas típicas dos enunciados e chegam à nossa experiência e consciência atrelados às formas da língua. Nesse sentido, nosso discurso é moldado em formas de gênero, com base em uma determinada construção composicional, de modo que torne possível prevermos o fim do diálogo e termos a sensação do conjunto do discurso (Bakhtin, 2011).

A importância de que o estudante se apoie sobre estes “modelos” de enunciados revela-se sobre o argumento de que “toda uma série de gêneros sumamente difundidos no cotidiano é de tal forma padronizada que a vontade discursiva individual do falante só se manifesta na escolha de um determinado gênero e ainda por cima na sua entonação expressiva” (Bakhtin, 2011, p. 283).

Além disso, “muitas pessoas que dominam magnificamente uma língua sentem amiúde total impotência em alguns campos da comunicação precisamente porque não dominam na prática as formas de gênero de dadas esferas” (Bakhtin, 2011, p. 284).

Por fim, “quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade [...], refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação [...]” (Bakhtin, 2011, p. 285).

Marcuschi (2002) parte do pressuposto de que a comunicação verbal só é possível por meio de algum gênero, denominado por ele, como textual. E, em sala de aula, o trabalho em torno dos gêneros possibilita a produção textual ou análise a partir de suas características próprias, em termos de conteúdo, composição, estilo, nível linguístico e propósito. Assim, ao trabalhar com gêneros “tem-se a oportunidade de observar tanto a oralidade como a escrita em seus usos culturais mais autênticos sem forçar a criação de gêneros que circulam apenas no universo escolar” (Marcuschi, 2002, seção 6).

Dias et al (2011, p. 153) apoiam-se, também, sobre essa perspectiva, ao afirmarem que

[...] cada prática social produz e utiliza gêneros discursivos particulares, que articulam estilos e discursos de maneira relativamente estável num determinado contexto sócio-histórico e cultural. Assim, para uma melhor participação nas práticas sociais, é preciso que o indivíduo saiba ler e produzir diferentes gêneros associados a diferentes práticas sociais. Isso está diretamente relacionado ao desenvolvimento da competência discursiva, compreendida como a capacidade que os usuários da língua devem ter para escolher o gênero mais adequado aos seus propósitos, na prática de produção de textos, e de, na prática de leitura, reconhecer o gênero em evidência, suas especificidades e a prática social a qual ele está vinculado.

O trabalho com os gêneros discursivos em sala de aula permite que a criança pequena ou o estudante conviva com os atos de leitura de forma dialógica

e dinâmica. Deste modo, a apropriação da leitura faz sentido aos sujeitos da aprendizagem, uma vez que se abrem possibilidades para a leitura de enunciados que têm um destinatário real, isto é, o outro. Estando em contato com os gêneros discursivos, é possível que a criança ou o estudante compreendam que a escrita legitima as coisas, que escrevemos para que outras pessoas leiam e que precisamos de um destinatário real. O sujeito compreende o texto como instrumento da comunicação humana, sem perder de vista sua função de expressar e interagir (Silva, 2015).

De acordo com Marcuschi (2002, seção 5), “quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares” Para Silva (2015, p. 132), “é na relação do sujeito com o texto, com os gêneros do discurso, com o professor, com seus pares, com a cultura, que a criança pequena inicia esse processo de apropriação da língua. É na alteridade que o sujeito se reconhece como tal”. Com isso, “[...] as crianças são capazes de aprender a ter uma atitude responsiva, de refletir, refratar ou refutar aquilo que veem, ouvem, percebem, pensam e, essa atitude diante do conhecimento, da leitura e da escrita, contribuirá para que elas se constituam como leitoras e re-criadoras de textos” (Silva, 2015, p. 135).

Como vimos, a Atividade de Estudo pressupõe reproduzir no processo de aprendizagem o movimento da ciência, a ação do pesquisador diante da “descoberta” de um dado objeto. Em 2010, Sobral afirmou não haver, naquele momento, uma metodologia de análise do gênero ou uma proposta que enfatizasse o aspecto arquitetônico de construção do discurso. O autor propõe princípios de estudo do gênero que não o reduzam ao texto ou ao discurso, mas os consideram do ponto de vista do gênero. Estes princípios constituem importantes indicadores para nossa análise, pautada na relação conteúdo e forma, a respeito da ação de estudo modelagem, que consiste na “modelação da relação universal encontrada no material de estudo sob a forma objetual, com letras ou gráfica” (Clarindo, 2020, p. 153).

Sobral (2010), em sua análise, considerou tema, formas de composição e estilo (de gênero e de autor), dentro de um projeto arquitetônico que advém do trabalho autoral, da unidade temática de gênero e sua discursividade. Sua análise foi proposta em etapas e procedimentos capazes de demarcar o objeto do

ponto de vista de sua inserção sócio-histórica, sendo elas: análise qualitativa dos elementos que permitam caracterizar os textos estudados, revelando suas especificidades em termos de produção, circulação e recepção; análise das estratégias de inter-auto-formação genérica dos textos; dos modos específicos de criação da interação locutor-interlocutor; e dos modos de indução do interlocutor pelo locutor à aceitar o discurso. O movimento proposto pelo autor parte “[...] do objeto e busca-se seguir uma sequência lógica de análise que vai da materialidade do texto à discursividade e genericidade e a ele retorna, reunindo na etapa de interpretação elementos textuais, da ordem do discurso e do gênero em sua inserção social e histórica” (Sobral, 2010, p. 14).

Desenvolver uma análise que considere os elementos citados significa realizar questionamentos diante do texto, como: “[...] que projeto enunciativo este texto realiza? Em termos de que discursividade? Em termos de que gênero? O que tudo isso quer dizer nesses termos e o que o locutor pretende dizer com isso?” (Sobral, 2010, p. 16). Esses elementos, para o autor, precisam ser trabalhados na escola, no âmbito do ensino do gênero, que consiste no ensino de seu entendimento, uma vez que

Gênero é forma-conteúdo e valoração/interpretação do mundo, necessariamente interessados (no sentido de advindos de uma dada maneira sócio-histórica de ver o mundo), elementos integrados nos termos de projetos enunciativos que vêm a existir no interior das esferas de atividade, esferas em que os gêneros são produzidos, circulam e são objeto de recepção – operações necessariamente ativas, valorativas, responsivas que mostram a amplitude do conceito de gênero discursivo (Sobral, 2010, p. 16).

No âmbito, portanto, da forma e do conteúdo, pretendemos avaliar se os estudantes, diante dos atos de ler textos próprios dos gêneros discursivos, ao representarem a célula das análises por meio da modelagem, demonstraram a apreensão dos gêneros Cartas de Reclamação e Notícia, que serão explicados a seguir.

### 5.2.1 Os Gêneros Discursivos Carta de Reclamação e Notícia

Ao retomarmos as discussões expostas anteriormente, entendemos que um gênero discursivo conjuga as esferas de texto e contexto, por meio da

apresentação de um tema, estilo, forma de composição textual e histórico-social do gênero a partir de suas funções e finalidades (Sobral, 2010). Importa-nos, portanto, compreendermos estas dimensões dos gêneros, a fim de relacioná-las às categorias dialéticas para responder ao nosso objeto de estudo, na seção seguinte.

Ortega (2022), ao apresentar os elementos necessários do gênero do discurso Carta de Reclamação, a serem apropriados pelos estudantes em processo de escolarização, cita o tema, também chamando-o de conteúdo, e o caracteriza por assuntos de relevância social. Portanto, os temas presentes nas Cartas de Reclamação são condizentes a acontecimentos reais, presentes na esfera de uma relação dialógica entre um produtor/locutor/autor e um leitor/destinatário, num dado suporte (Ortega, 2022).

Para determinar a composição e o estilo de um enunciado, o elemento expressivo é necessário, o qual consiste na “[...] relação subjetiva emocionalmente valorativa do falante com o conteúdo do objeto e do sentido do seu enunciado” (Bakhtin, 2011, p. 289). Wilson (2017) explica que a reclamação é um ato de fala expressivo, uma vez que indica uma insatisfação com alguma coisa.

Além disso, o contexto de reclamação é propício a conflitos na interação entre os sujeitos do discurso, cujos atos de fala podem expressar sentimentos mais brandos, demonstrando uma insatisfação, como também, sentimentos mais agudos, indicando uma certa hostilidade, o que acaba por gerar um desconforto. Esses atos de fala estão relacionados à própria cultura na qual os sujeitos do discurso estão presentes. No caso da sociedade brasileira, por exemplo, apresenta-se uma sociedade cordial, onde o princípio que a regula se fundamenta na neutralização do confronto, resultando no entendimento de que a reclamação é um comportamento indesejável, inadequado e causador de constrangimentos (Wilson, 2017).

A autora explica que nas Cartas de Reclamação aparecem emoções que expressam diferentes graus de insatisfação. Algumas cartas descrevem os danos e apresentam, na sequência, narrativas com fundo emocional que mostram como questões pessoais pesam no ato da reclamação. Quando o afeto atravessa as experiências de coletivo e não apenas íntimos, a autora caracteriza como “cordial”. Contudo, observa também narrativas e descrições dos reclamantes com estratégias de polidez - condutas lógicas, racionais, características de relações externas – (Wilson, 2017).

Destacamos predominância de alguns modos de se proceder à reclamação entre as cartas analisadas, a saber: reclamações protocolares na forma de solicitações formulaicas em que as emoções eram veladas e o afeto se apresentava como se fosse “neutro”, de modo que as faces dos envolvidos ficassem preservadas; reclamações ambivalentes, oscilando entre expressões estereotipadas de polidez a manifestação de sentimentos negativos, explicitando a vulnerabilidade das faces; bem como reclamações com manifestação clara da contrariedade em situações tais em que o cliente nada mais tinha a perder, em um contexto no qual a insatisfação era levada às últimas consequências, sem receio da perda de faces (Wilson, 2017, p. 2221).

Além disso, em algumas cartas, a reclamação se apresenta por meio de uma solicitação, isto é, um pedido, onde os clientes introduzem diretamente a solicitação ao reclamado, utilizando-se de descrições econômicas acerca dos danos ocorridos no objeto, sem referência explícita à expressão de insatisfação (Wilson, 2017). Conforme a autora, tudo indica que este é um recurso estratégico de polidez para êxito da meta em pauta, no caso, a solução e reparação do dano.

Alves, Serafim e Nogueira (2018) mencionam, também, características presentes nas Cartas de Reclamação, sendo elas: data e local, desenvolvimento do conteúdo do texto, destinatário, despedida e assinatura. Contudo, explicam que a carta pode assumir várias possibilidades e se adapta ao contexto e propósito comunicativo, relacionando contexto de uso e tipificação geral. Além disso, as textualidades identificadas em Cartas de Reclamação foram descrição, narração e argumentação (Wilson, 2017; Ortega, 2022).

A estrutura composicional do gênero revela três categorias de análise: “1. abertura do evento: cabeçalho, vocativo e saudação; 2. corpo da carta: identificação do motivo da carta, apresentação da reclamação, argumentos e conclusão. 3. encerramento do evento: despedida e assinatura” (Alves; Serafim; Nogueira, 2018, p. 197). Os autores reforçam a importância da estrutura composicional do gênero e identificam dificuldades pelos estudantes pesquisados por eles, alunos do 4º ano do Ensino Fundamental, relativas ao domínio dessa estrutura. Para eles, os alunos, em função de uma falta de orientação, desconhecem os elementos composicionais do gênero Carta de Reclamação.

O gênero carta de reclamação surge da necessidade do sujeito em reclamar de alguma situação de compra de produto ou serviço que não foi bem sucedida, e por meio deste gênero de texto, o indivíduo exerce sua cidadania em prol dos seus direitos. Nesse sentido,

desenvolver a capacidade de escrever uma carta de reclamação eficaz possibilita ao aluno se envolver de forma mais efetiva em transações sociais (Ortega, 2022, p. 23).

Portanto, as funções e finalidades das Cartas de Reclamação consistem em exigir providências para solucionar problemas, reivindicando direitos, por meio de uma apreciação crítica acerca de acontecimentos reais, de modo formal, ético e com polidez nas descrições, narrativas e argumentações (Wilson, 2017; Ortega, 2022).

Por fim, importante destacar que a origem do gênero remonta à Grécia Antiga, relacionada a propósitos comunicativos e mensageiros nos âmbitos militares, administrativos e políticos. Atualmente, a Carta de Reclamação tem por objetivo atender às necessidades de um cidadão em expressar sua posição de insatisfação acerca de alguma injustiça. O uso das mídias digitais, nas práticas sociais atuais, se faz, também, para fazer uma reclamação. A autora cita como exemplo os *sites reclameaqui.com.br* e *consumidor.gov.br*, que disponibilizam um espaço para reclamações e retratações (Ortega, 2022). Não obstante, “apesar dos novos meios tecnológicos permitirem um modo diferente de circulação da carta, os traços enunciativos do gênero são os mesmos” (Ortega, 2022, p. 23-24).

O segundo gênero do discurso objeto de estudo foi Notícia. De acordo com Lage (2011), a Notícia passou por um histórico marcado por intencionalidades mercantis de acumulação de capital, por meio da eleição de acontecimentos de destaque necessários à apropriação e exploração de territórios, por exemplo.

O autor explora uma definição de Notícia que consiste no relato de fatos, a partir de uma exposição, ao invés de narração, uma vez que a narrativa pressupõe a organização de eventos a partir do tempo cronológico. Diferentemente dos textos narrados, os eventos expostos nas notícias por meio de suas descrições são ordenados por interesse de quem conta, na perspectiva de quem ouve e a partir do evento principal da série. Portanto, o processo de produção de uma Notícia perpassa pela seleção dos eventos, ordenação dos eventos e nomeação, que consiste nos compromissos e sutilezas nos nomes atribuídos àquilo que é próprio dos eventos (Lage, 2011).

O gênero Notícia apresenta temas de interesse social, como “[...] fatos políticos, sociais, econômicos, naturais ou mesmo de grande impacto social,

como acidentes, tragédias, anúncios, esportes, diversões que despertam a atenção de diferentes públicos” (Santana, 2016, p. 24). Quanto ao estilo, Santana (2016, p. 26) explica que “[...] encontramos no gênero notícia o discurso materializado da fala do autor e depoimentos dos sujeitos que são as vozes constituídas a partir dos acontecimentos” (Santana, 2016, p. 26)

Conforme Benites e Silva (2015, p. 352 apud Lage, 2004), a estruturação da Notícia impressa segue a técnica da pirâmide invertida, que consiste na apresentação da manchete, *lead* e documentação - complemento do *lead*. O *lead* “[...] responde a seis perguntas básicas que resumem a Notícia: quem, o quê, quando, onde, como, por quê e para quê?”. Santana (2016, p. 22) explica que “[...] o título e o *lead* contribuem para o desenvolvimento de maiores informações no corpo da notícia”.

A Notícia *online*, por sua vez, apresenta alguns elementos que a distinguem da Notícia impressa, como

[...] a interatividade (conexão com o usuário por meio de chats, fóruns, *e-mails* etc.); a customização de conteúdo (produtos jornalísticos, como arquivos *online*, notícias via assinatura *on-line* etc.); a hipertextualidade (hipertextos e hiperlinks) e a multimídia (imagem, texto e som) (Benites; Silva, 2015, p. 352 apud Bardeel; Douze, 2001).

Portanto, conforme as autoras, a grande diferença entre os tipos de notícia consiste na voz e visibilidade ao leitor que a notícia *online* possibilita por meio de um espaço destinado aos comentários do internauta sobre o fato noticiado (Benites; Silva, 2015).

“Na composição do gênero notícia, o jornalista utiliza o discurso de outrem, o discurso citado, para assegurar a veracidade, autenticidade e credibilidade dos fatos narrados” (Benites; Silva, 2015, p. 353). “Esse tipo de informação técnica não procede do jornalista, mas de uma autoridade no assunto, a quem ele recorre para explicitar o que não domina, visando dar esclarecimento ao leitor” (Benites; Silva, 2015, p. 354).

Polato e Oliveira (2015, p. 584) também se utilizam desta compreensão, explicando que

O gênero se apresenta sócio-historicamente com a função de relatar, com precisão, pressuposta imparcialidade e compromisso de verdade, os acontecimentos do cotidiano de maior relevância e de

interesse público. No entanto, na aparente objetividade e imparcialidade, que se camufla no veio da precisão do relato, a justaposição de fatos, o amálgama de discursos de outrem e outras manobras linguísticas ajudam a compor, muitas vezes, quadros tendenciosos. A notícia, então, deixa de ter somente uma função informativa para servir à opinião, ou a uma posição institucional.

O gênero Notícia pertence à esfera jornalística e “[...] possui a finalidade de informar um fato ou acontecimento novo e relevante, de interesse da sociedade em geral” (Benites; Silva, 2015, p. 351). Ao considerar duas categorias próprias do discurso jornalístico, a partir de Melo (2003): gêneros nos quais os autores apenas informam, sem omitir opiniões, e gêneros nos quais o jornalista expõe o que a instituição pensa a respeito de um assunto, as autoras explicam que, embora possamos pensar que o gênero Notícia transmite uma informação sem omitir opiniões, “[...] o discurso é atravessado pela plurivocalidade constitutiva do sujeito e do sentido. Por esse motivo, os discursos presentes nas notícias não são neutros, uma vez que a posição avaliativa do jornalista (ou a do veículo) acaba se inscrevendo no texto” (Benites; Silva, 2015, p. 352).

As autoras apresentam considerações importantes acerca da relação entre a característica dialógica presente no gênero do discurso Notícia e alguns encaminhamentos necessários para o trabalho pedagógico em sala de aula junto aos textos. Tais encaminhamentos giram em torno do questionamento, isto é, da construção de significados pelo leitor ao interagir com o texto e com o autor, a partir de suas experiências. Tais questionamentos podem resultar em julgamentos, avaliações e posicionamentos críticos. Assim, os estudantes são instigados a pensar e ter voz na escola, assumindo um papel ativo em seu processo de aprendizagem.

A compreensão do texto foi objeto de análise na seção anterior, e deve ser construída, para Benites e Silva (2015, p. 356), “[...] de forma colaborativa por meio de debates ou conversas, e não apenas por meio de perguntas previamente selecionadas pelo professor que visem apenas à checagem e revisão de informação”. Nesse sentido, há a defesa por uma compreensão apoiada na interação entre professor e alunos com as ideias do autor. As autoras acreditam que “[...] um ponto central, na introdução de uma abordagem de questionamento, diz respeito à qualidade das questões a serem endereçadas aos alunos quando da elaboração de atividades de leitura [...]” (Benites; Silva, 2015, p. 356).

Outro aspecto mencionado pelas autoras que vai ao encontro do

experimento didático-formativo consiste na importância de o professor trabalhar com diferentes textos do mesmo gênero para ampliação da visão de mundo dos alunos. “Esse tipo de atividade também contribui para que os alunos formulem as próprias ideias e conceitos, a partir da comparação e do contraste entre os discursos. Pela comparação e pelo contraste, o professor pode ir explicitando as relações dialógicas entre os enunciados dos textos de um mesmo gênero ou de gêneros diferentes” (Benites; Silva, 2015, p. 356).

No currículo para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Entidade municipal pesquisada, o gênero do discurso Carta de Reclamação é referenciado como possibilidade de trabalho junto aos 4ºs anos do Ensino Fundamental, a partir da textualidade geral do argumentar; e o gênero do discurso Notícia, também está referenciado no trabalho junto aos 4ºs anos, porém, na ordem do relatar (Entidade municipal, 2016).

A título de contextualização, em função de se constituir como um documento normativo e, portanto, implicador sobre os diferentes currículos dos estados e municípios, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, orienta, no que se refere ao componente curricular Língua Portuguesa, um trabalho pedagógico em torno de uma perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, centrada no texto como unidade de trabalho, relacionando-o a seus contextos de produção (Brasil, 2018).

O documento indica a necessidade de desenvolver habilidades relacionadas ao uso da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos, e fundamenta-se, dentre outras concepções e documentos, nos gêneros discursivos/gêneros textuais, organizados em campos de atuação. A Carta de Reclamação e a Notícia estão inseridas, de modo geral, no Campo de atuação da vida pública e são citados em dezenas de habilidades a serem desenvolvidas nos estudantes do 1º ao 9º ano (Brasil, 2018).

A proposta de trabalho com os gêneros na escola esteve presente, inicialmente, nos Parâmetros Curriculares Nacionais, de 1998, em Língua Portuguesa, e na BNCC, desde 2018. Importante destacar que a BNCC, embora reconheça a importância dos gêneros, apresenta um descompasso, pois insere o texto como objeto central de trabalho, ao invés dos gêneros (Marins e Giacomelli, 2023).

A seguir, serão abordadas as tarefas de estudo desenvolvidas junto

aos estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental, no interior da ação de estudo modelagem, tendo por base as categorias dialéticas conteúdo e forma. Serão buscadas respostas aos seguintes questionamentos: como a ação de estudo foi proposta? As ações possibilitaram que os estudantes criassem modelos que expressassem a célula da análise? Quais os limites identificados durante o experimento para o desenvolvimento da ação de estudo modelagem, que revelam contradições que permeiam o processo de aprendizagem? A partir de uma síntese do experimento, foi perceptível a aprendizagem desta ação de estudo pelos estudantes da turma no decorrer das propostas?

### 5.3 EXPERIMENTO DIDÁTICO-FORMATIVO: A MODELAGEM DO TEXTO DURANTE O ATO DE LER

Na seção anterior, abordamos as tarefas de estudo desenvolvidas junto aos 14 estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental participantes do experimento didático-formativo no interior da ação de estudo análise. Por meio da análise, durante a Atividade de Estudo, esperamos que o estudante, com a ajuda do professor, identificasse as relações gerais do conceito e as relacionasse com outras relações particulares presentes no material, a fim de que, posteriormente, fixassem a relação geral inicial por meio dos signos, de modo a construir a abstração (Davidov, 2020).

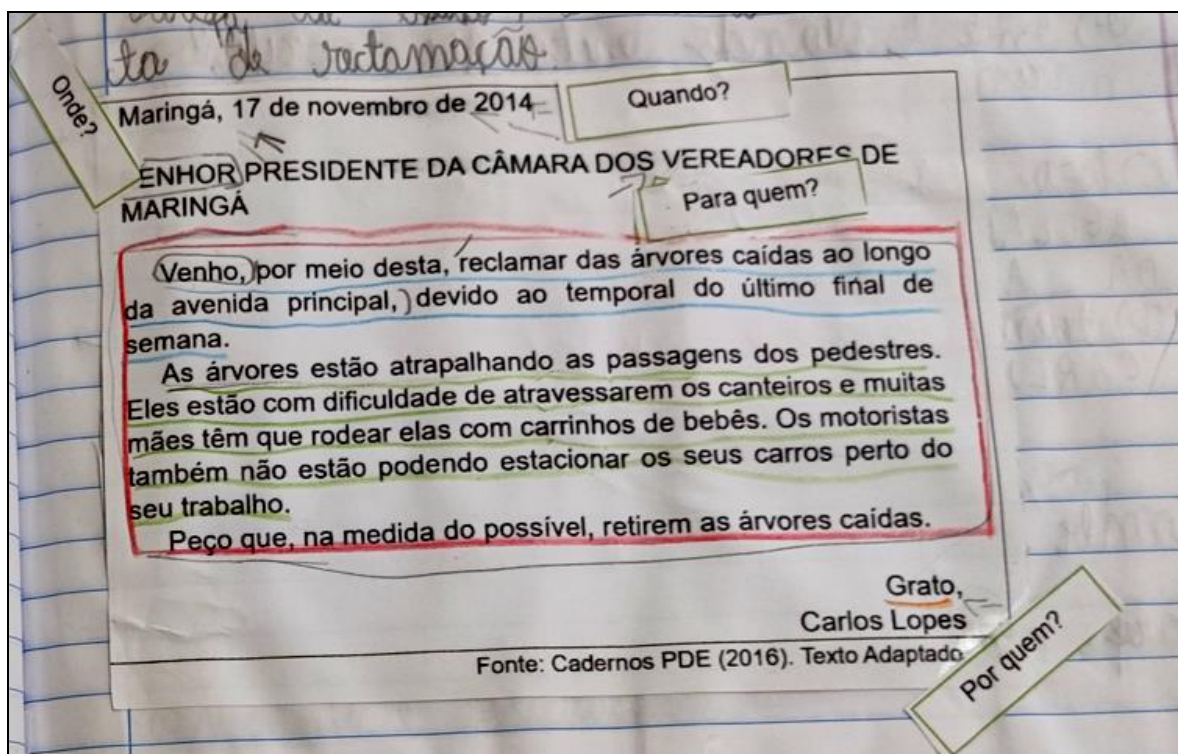
A ação de fixar esta relação geral é chamada de modelagem objetual, gráfica ou com signos, e se configura como uma representação, um modelo de estudo, à medida que capta a relação universal de algum objeto e assegura sua posterior análise (Davidov, 2020). Observamos, portanto, que as ações de estudo ocorrem, e no momento do experimento ocorreram, relacionadas umas às outras, conforme explicado anteriormente, mas neste momento abordaremos, especificamente, as tarefas de estudo relacionadas à modelagem para fins metodológicos da própria pesquisa.

A primeira Carta de Reclamação proposta foi um texto escrito por Carlos Lopes, destinado ao presidente da câmara dos vereadores de Maringá, reclamando das árvores caídas ao longo da avenida principal devido a um temporal, e solicitando a retirada das árvores. Após as tarefas de estudo relacionadas à criação das necessidades de aprendizagem e análise por meio da descoberta do

texto, generalização da temática da carta, questões acerca do contexto do gênero e seus componentes, com base na estrutura: motivo, argumento e solicitação, foram propostas tarefas de estudo de modelagem aos estudantes.

No dia 24 de maio de 2022, por meio da tarefa de estudo 3, os estudantes foram orientados a marcarem suas percepções, obtidas por meio da análise, no próprio texto. Primeiro, tiveram que colar etiquetas com os questionamentos: Onde? Quando? Para quem? E, por quem? Esta tarefa de estudo objetivou demonstrar uma possível generalização acerca do contexto geral do gênero em sua relação discursiva, a fim de compreender que Cartas de Reclamação são escritas por um certo público (que precisa fazer uma reclamação), para um determinado destinatário (aquele que pode contribuir na resolução do problema ou é o responsável pelo objeto), num certo momento e lugar (Figura 15).

**Figura 15** – Tarefa de estudo com etiquetas indicando os elementos discursivos do gênero



Fonte: da autora (2022)

A tarefa de estudo planejada pela professora-pesquisadora oportunizou aos estudantes agirem sobre o texto lido e demonstrarem as generalizações acerca de sua composição textual. Essa generalização foi utilizada

no desenvolvimento das tarefas de estudo posteriores, confirmando a explicação de Davidov (2020) em relação à importância da modelagem para captar a relação universal do objeto e assegurar sua posterior análise, por meio inclusive de outros textos, uma vez que são a materialização do gênero.

As marcações coloridas no texto (Figura 15) indicaram as representações criadas em resposta à segunda parte desta tarefa de estudo, que foi composta por questões relacionadas aos elementos presentes no corpo da carta – motivo, reclamação, argumento e solicitação – além da despedida, elemento presente no encerramento do texto. As questões foram: faça um retângulo vermelho em torno do elemento que não foi analisado; grife de azul e copie abaixo o motivo da escrita da carta; grife de verde e copie abaixo o argumento do autor; grife de rosa e copie abaixo a solicitação do autor; grife de laranja e copie abaixo a despedida. A tarefa de estudo foi desenvolvida nos cadernos de classe, e de forma coletiva sob a orientação da professora-pesquisadora, dado que os estudantes estavam se familiarizando com a Atividade de Estudo.

Observamos que as representações demonstraram um olhar sobre a forma do gênero, em sua relação com o conteúdo, à medida que foi necessária uma compreensão de significados como: lugar, data, destinatário, motivo, argumento, solicitação, despedida e autor. Embora as ações tenham ocorrido no coletivo, a professora-pesquisadora se utilizou de questionamentos relacionados às tarefas de estudo da análise para que os próprios estudantes indicassem hipóteses, discutissem-nas e chegassem a uma compreensão com sua orientação.

De acordo com Davidov (2020, p. 222), “para que uma representação possa ser chamada de modelo de estudo ela deve captar a relação universal de algum objeto integral e assegurar sua posterior análise”. Portanto, é possível observar, por meio da representação dos estudantes, uma relação entre o modelo e o conceito de Carta de Reclamação explorado anteriormente, no que se refere à indicação gráfica da forma de composição textual em seu aspecto estrutural e discursivo.




Contudo, em função do trabalho desenvolvido no âmbito coletivo, não foi possível afirmar se cada estudante, dentro do desenvolvimento de suas capacidades teóricas, foi capaz de demonstrar por meio de uma representação, uma generalização do conceito científico, a fim de utilizá-lo em uma análise posterior. Este controle se deu, num primeiro momento, apenas pela docente. Até mesmo

porque esta ação requer o desenvolvimento da capacidade de planificação mental, que é “[...] a construção de um sistema de possíveis ações que possibilite o controle do movimento mental dos objetos e das ações no espaço e no tempo, percebidas e realizadas no presente e prevendo a forma de realização no futuro” (Clarindo, 2020, p. 174), e esta capacidade é desenvolvida por meio da Atividade de Estudo, cujo trabalho sistemático estava se iniciando naquele período.

Consideramos que a relação conteúdo e forma é imprescindível na construção do conceito científico, e avaliamos, junto aos estudantes, de maneira oral, que os conceitos de motivo, argumento e solicitação, destacados nos textos nas cores azul, verde e rosa, ainda não haviam sido apropriados, pois a análise de aspectos gramaticais presente na tarefa de estudo anterior, foi permeada por muitas dúvidas, confirmando a hipótese da professora-pesquisadora no momento da elaboração dos planos de aula.

Portanto, no dia 26 de maio de 2022, foi proposta uma modelagem com o uso de signos sobre estes três conceitos, relacionando-os a situações do convívio dos estudantes como forma de alcançar uma generalização. Para tanto, foram apresentadas outras três situações-problema: água da torneira vazando, mesas sujas com marcas de giz e falta de iluminação na rua, e três motivos e argumentos a serem relacionados corretamente pelos estudantes (Figura 16).

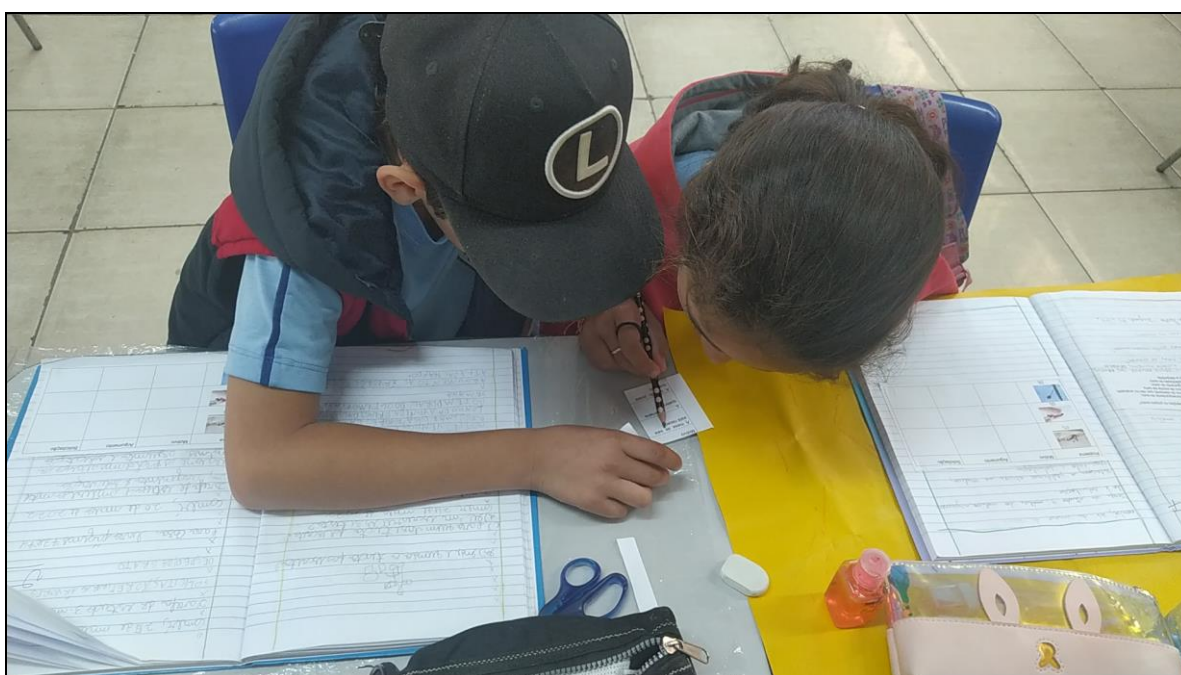
**Figura 16** – Representação sobre os conceitos de motivo, argumento e análise

Problema	Motivo	Argumento	Solicitação
 (1)	A torneira quebrou.	Está vazando muita água.	Conserte a torneira, por favor.
 (2)	A mesa da sala está riscada.	A sala fica feia.	Por gentileza, limpe a mesa.
 (3)	A luz do poste queimou.	É perigoso que a rua fique escura.	Troque a lâmpada, por favor.

Fonte: da autora (2022)

A tarefa foi desenvolvida em duplas, a fim de proporcionar um diálogo entre os estudantes e diminuir a orientação da professora-pesquisadora, incentivando maior autonomia, e visou, com seu término, um retorno à tarefa de estudo anterior e análise sobre os elementos representados, de modo que aos estudantes fosse possível apoiar-se na modelagem como meio de uma nova análise (Figura 17).

**Figura 17** – Estudantes desenvolvendo a tarefa de estudo em duplas



**Fonte:** da autora (2022)

Esta tarefa de estudo foi pensada comparando as ações dos estudantes às dos pesquisadores, que diante do conhecimento científico, precisam buscar suas relações internas, a fim de determinar relações gerais. A ação de buscar os motivos, argumentos e solicitações adequados aos diferentes problemas do cotidiano, representando-os na forma de signos, isto é, unidades reais da comunicação verbal, denominados por Bakhtin (2011) como enunciados, visou que os estudantes encontrassem as determinações gerais entre as diferentes situações. Esta oportunidade não foi exaurida neste momento, uma vez que outros textos deste gênero discursivo foram trabalhados posteriormente.

Com base na categoria forma, então, compreendemos que as

representações, embora ainda direcionados pela professora-pesquisadora, demonstraram o conteúdo universal presente no conceito científico Carta de Reclamação. Não obstante, as tarefas de estudo foram importantes, entendendo que estas fazem parte de um conjunto maior e que se constituem como ações necessárias para o estabelecimento de relações conceituais posteriores pelos estudantes. As tarefas de estudo mobilizaram, portanto, a relação conteúdo e forma junto aos estudantes pesquisados e demonstraram a importância da representação como forma de captar a relação universal dos conceitos científicos estudados.

A segunda Carta de Reclamação proposta para estudo foi a carta da consumidora Margareth Almeida, destinada ao gerente de uma loja de informática, reclamando de um defeito no aparelho celular adquirido no estabelecimento e a solicitação de uma forma de resolução do problema.

Como visto na seção anterior, os estudantes foram orientados a marcarem palavras, no texto, capazes de expressarem seu significado. Os diálogos demonstraram um pequeno avanço na compreensão da carta em relação à compreensão da carta anterior, evidenciado nos exemplos a seguir: “É uma carta de exclamação gigante!” (E14), “Uma reclamação porque o Antonio não pagou a loja”. (E10), “Ele reclamou do problema do celular e fez uma reclamação. O prejuízo que você me deu”. (E10), “Eu já entendi prof. Ele comprou o celular estragado”. (E14).

Retomamos essas falas para indicar, também, uma possível relação entre a modelagem anterior e a nova análise desenvolvida, uma vez que os estudantes, ainda que tenham sido orientados pela professora-pesquisadora, realizaram marcações no texto relacionadas às etiquetas propostas na modelagem anterior: Onde? Quando? Para quem? E por quem? E tais marcações, coletivamente, possibilitaram uma compreensão mais rápida acerca dos seus significados, em relação à leitura da carta anterior. Contudo, os elementos do corpo do texto ainda não demonstraram uma diferenciação pelos estudantes quanto aos motivos, argumento e solicitação, o que proporcionaria uma compreensão mais clara do objeto de estudo.

Como proposta de modelagem sobre esta Carta de Reclamação, por meio da tarefa de estudo 3, no dia 03 de agosto de 2022, após a análise do conteúdo da carta e de algumas palavras, os estudantes foram orientados a representarem por meio de desenho e recorte e colagem a situação apresentada na Carta de Reclamação. Avaliamos se a forma criada pelos estudantes indicou o

conteúdo universal do gênero em seus aspectos discursivos e composicionais.

**Professora-pesquisadora:** A gente está falando dessa carta (apontando para a carta afixada na parede da sala). Da carta que a Margareth escreveu para a loja de informática. A gente analisou essa carta. Para lembrar a ideia principal vocês podem olhar pra carta, lembrar daquelas palavras importantes que vocês destacaram, e aí, vocês têm que desenhar a situação. O que está acontecendo na carta? Se é uma criança que não sabe ler ainda, como ela pode entender o que a carta está dizendo olhando o seu desenho? Eu posso desenhar um celular?

**Alguns estudantes disseram que sim.**

**Professora-pesquisadora:** Se eu desenhar um celular, se eu vejo a imagem de um celular, e eu não conheço a carta, eu posso pensar que é a propaganda de um celular novo, etc. Tem que fazer um desenho detalhado que mostre o que realmente está acontecendo nesta carta. Não é só o objeto, é a situação.

**E4:** Ué...pode fazer um celular estragado.

**Professora-pesquisadora:** Mas será que só um celular estragado é suficiente?

**(Situação observada e registrada em diário de campo, em 2023).**

No dia 05 de agosto de 2022, a professora-pesquisadora retomou a tarefa de estudo, os estudantes tiveram um tempo para finalizarem, e foram sendo chamados um a um para falarem sobre suas representações. E12 foi o primeiro estudante a ser chamado para falar de sua representação (Figura 18).

**Figura 18** – Representação de E12



**Fonte:** da autora (2022)

**Professora-pesquisadora:** Fala para mim, o que você desenhou?

**E12:** Abre a loja, ele estava vindo, o Cândido, aí ela foi explicando de valor de celular - a atendente que está atendendo o cliente.

**Professora-pesquisadora:** quem é o cliente?

**E12:** Eu não lembro.

**(Situação observada e registrada em diário de campo, em 2023).**

A professora-pesquisadora orientou que o estudante retomasse a carta e indicasse o nome de quem a escreveu. O estudante indicou a assinatura corretamente, mas não conseguiu proferir o nome “Margareth”. A professora-pesquisadora mostrou as palavras com H, mas o estudante não fez o reconhecimento. Então, a professora-pesquisadora orientou que o estudante tentasse descobrir a palavra.

**Professora-pesquisadora:** com que letra começa?

**E12:** M

**Professora-pesquisadora:** será que é a Maria? Ou a Mariana?

**E12:** M e A, Ma.

**Professora-pesquisadora:** MaR

**E12 entusiasmado:** Margareth!

A professora-pesquisadora pediu para o estudante apontar a Margareth no seu desenho e indicar o que mais consta nele.

**E12:** ele foi pra casa dele, foi mexer no celular mas não estava funcionando. Aqui eu fiz o Wi-fi. Aí ele foi voltar pra perguntar pra moça, pra reclamar, para interrogar. Aqui em cima dele é a fumaça, que ele estava reclamando.

**Professora-pesquisadora:** mas não foi a Margareth que comprou o celular?

**E12:** ela é a atendente.

**Professora-pesquisadora:** será?

**E12:** se a Margareth falou “você pode comprar outro ou eu devolvo seu dinheiro, então ela atendeu o Cândido”.

**(Situação observada e registrada em diário de campo, em 2023).**

A estudante E9 realizou a seguinte representação (Figura 19), retratando a conversa entre a remetente e o destinatário da carta, expondo uma situação de conflito, conforme característica do gênero Carta de Reclamação, e um diálogo foi estabelecido:

**Figura 19** – Representação de E9



Fonte: da autora (2022)

**Professora-pesquisadora:** conta pra mim o que você fez.

**E9:** ele e ela.

**Professora-pesquisadora:** ele e ela, quem?

**E9:** a Margareth e...

**Professora-pesquisadora:** pode olhar no texto.

Rapidamente identificou: e o Antonio (E9).

**E9:** Eu fiz ela falando 'você paga o celular ou devolve o meu dinheiro.'

**Professora-pesquisadora:** onde eles estão?

**E9:** na loja de informática.

**(Situação observada e registrada em diário de campo, em 2023).**

O estudante E11, com desenho, ainda, com pouca fidelidade ao aspecto observável dos objetos, realizou uma representação (Figura 20) que apresenta os partícipes da situação presente na carta e alguns elementos que indicam o objeto fonte da reclamação, e um diálogo foi estabelecido:

**Figura 20** – Representação de E11



Fonte: da autora (2022)

**E11:** ela veio e falou assim: “se você não arrumar o celular pra mim ou não me pagar pra eu comprar outro, você compra outro”. Daí ele deu o dinheiro pra ela.

**Professora-pesquisadora:** isso aconteceu na carta?

**E11:** ele arrumou o celular pra ela.

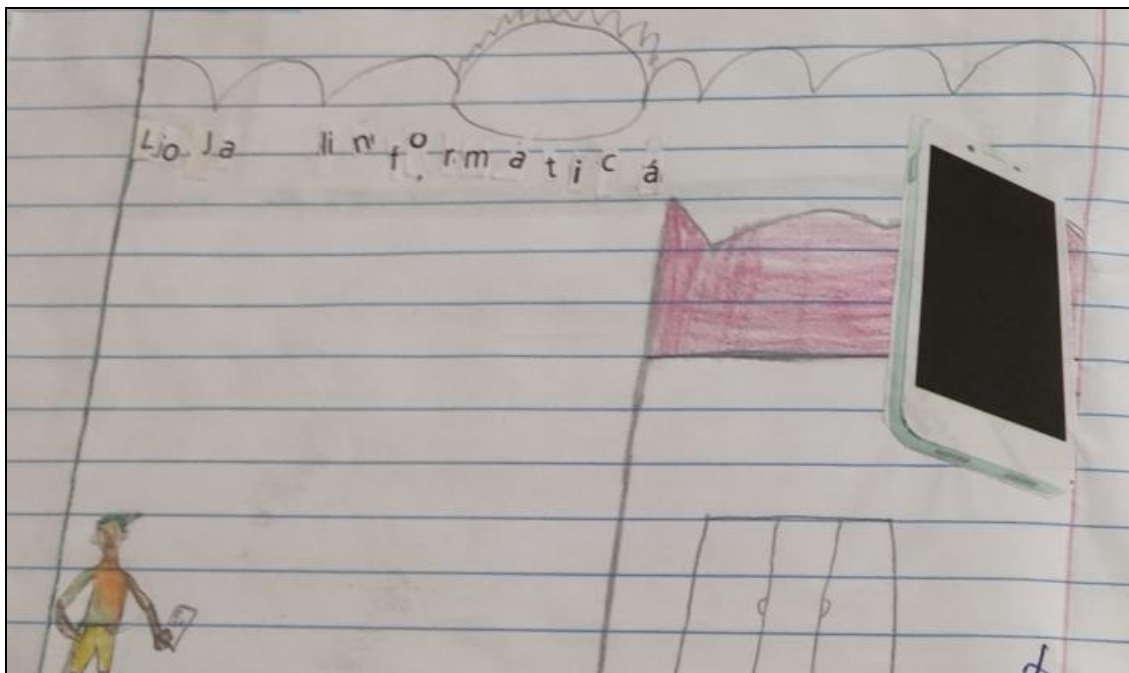
**Professora-pesquisadora:** ele arrumou? Na carta fala que ele arrumou o celular?

**E11:** não.

**(Situação observada e registrada em diário de campo, em 2023).**

O estudante E6 realizou sua representação (Figura 21), demonstrando confusão entre remetente e destinatário da carta, e um diálogo foi estabelecido, fundamental para sua reflexão acerca do conteúdo do texto analisado:

**Figura 21** – Representação de E6



Fonte: da autora (2022)

**Professora-pesquisadora:** e aí, o que você fez? Fala pra mim.

O estudante começou a dar detalhes da pintura do desenho.

**Professora-pesquisadora:** qual a ideia principal da carta?

**E6:** a loja, o celular.

**Professora-pesquisadora:** quem é esse que você desenhou?

**E6:** é a Magareth. Eu fiz errado. Fiz um “hominho”.

**Professora-pesquisadora:** o que ele está fazendo?

**E6:** levando o celular pra arrumar.

**(Situação observada e registrada em diário de campo, em 2023).**

Não houve registro fotográfico da representação da estudante E3. A professora-pesquisadora começou a brincar de adivinha para que ela relatasse sobre sua representação:

**Professora-pesquisadora:** a E3 desenhou uma pizzaria.

**E3:** não.

**Professora-pesquisadora:** a E3 desenhou um supermercado.

**E3:** não, uma loja.

**Professora-pesquisadora:** uma loja do quê?

**E3:** de celular

**Professora-pesquisadora:** e quem está nessa loja?

**E3:** é o dono e a mulher.

**Professora-pesquisadora:** como é o nome da mulher?

**E3:** está aqui atrás. É Margareth Almeida. (Verificando na carta)

**Professora-pesquisadora:** e nesse desenho o que eles estão fazendo?

**E3:** eles estão conversando.

**Professora-pesquisadora:** você não quis mostrar nada do que era a

conversa?

E3: não.

(Situação observada e registrada em diário de campo, em 2023).

O estudante E7, a partir de sua representação (Figura 22), explicou que a ideia principal da carta consistia na situação de Margareth Almeida estar levando o celular para trocar.

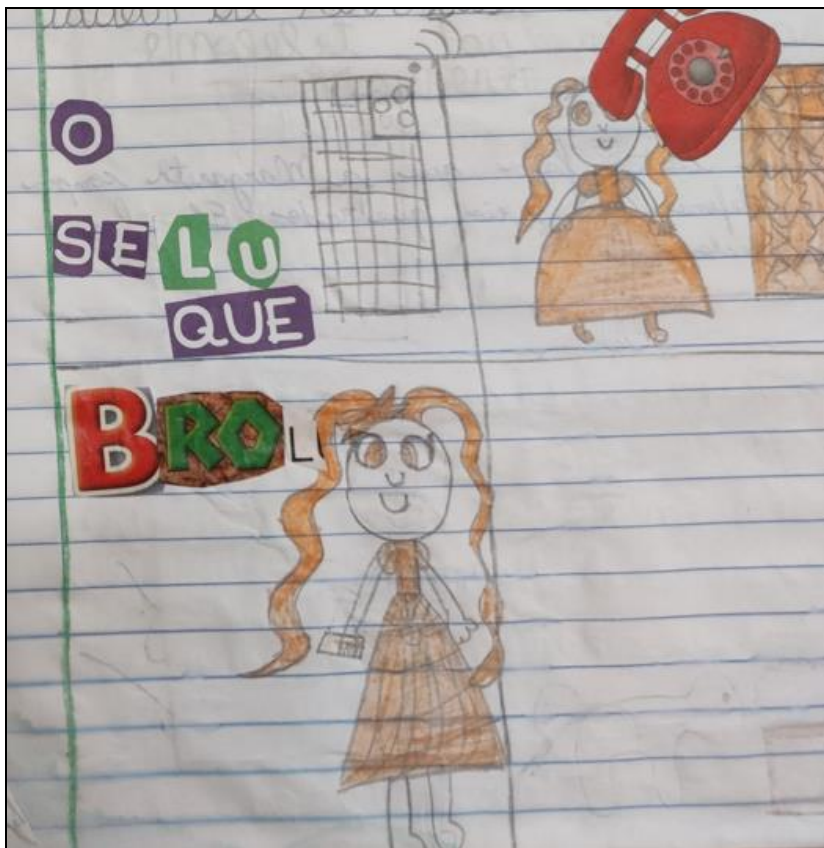
**Figura 22** – Representação de E7



**Fonte:** da autora (2022)

A estudante E8, que assim como E12, não lia e escrevia de forma autônoma, fez a seguinte representação (Figura 23):

**Figura 23** – Representação de E8



Fonte: da autora (2022)

A professora-pesquisadora, então, solicitou que a estudante dissesse o que quis representar e o seguinte diálogo foi estabelecido:

**E8:** O celular está quebrado.

**Professora-pesquisadora:** o que ela está fazendo?

Resposta não audível.

**Professora-pesquisadora:** ela quem? Quer ver na carta? Quem está reclamando? Onde eu acho quem escreveu a carta? (a estudante indica corretamente). O que está escrito aí?

**E8:** Marci?

**Professora-pesquisadora:** tem C e I? Tem G e A.

**E8:** Margareth?

**Professora-pesquisadora:** essa é a Margareth?

**E8:** sim.

**Professora-pesquisadora:** por que ela está com um telefone?

**E8:** porque ela ia ligar pra ele.

**Professora-pesquisadora:** você acha que ela ligou para o Antonio para reclamar?

**E8:** Sim

**Professora-pesquisadora:** o que é esse animal?

**E8:** um cachorro.

**Professora-pesquisadora:** por que você desenhou ele?

**E8:** não sei.

**(Situação observada e registrada em diário de campo, em 2023).**

E14, cuja representação não foi registrada com fotografia, explicou que desenhou uma loja de celular e Margareth entrando com o celular. Também indicou o símbolo da internet, representando a informação de que o celular estava com problemas no *Wi-Fi*. Por fim, o estudante apontou a parte do desenho que demonstrou o diálogo em torno da resolução do conflito (devolução do dinheiro, compra de outro celular ou pagamento para um novo).

E5, E1 e E2 fizeram suas representações demonstrando a situação comunicacional do texto e destacamos a explicação de E4 acerca de sua representação:

**E4:** eu não consegui explicar o que eu queria, mas eu acho que eu posso explicar na fala mesmo. Prof. a loja de informática vendeu um celular para a Margareth. Nisso, a Margareth teve muito problema, por isso voltou na loja e reclamou, e fim da história.

**(Situação observada e registrada em diário de campo, em 2023).**

Foi possível observar que a representação é uma ótima oportunidade para a reflexão sobre a compreensão do texto escrito. Por meio da representação foi possível visualizar a compreensão do estudante e dialogar sobre seu conteúdo, contribuindo significativamente para a análise do objeto. Contudo, retomamos as explicações de Davidov (2023, p. 104):

[...] os modelos de estudo constituem um elo internamente necessário para a assimilação dos conhecimentos teóricos e dos modos generalizados de ação. Aqui, nem toda representação pode ser chamada de modelo de estudo, mas apenas aquela que, em primeiro lugar, registra precisamente a relação universal de determinado sistema e, em segundo, justifica seu estudo posterior.

Nesse sentido, a tarefa de estudo poderia ter requerido do estudante, para além da representação da situação do texto em questão, os elementos generalizados deste, os quais poderiam ser transpostos para qualquer outro tipo de Carta de Reclamação, de uma maneira geral. Diferentemente deste aspecto, todos os estudantes se detiveram à situação específica da carta lida, conforme orientação da professora-pesquisadora.

Não obstante, ao analisarmos as representações, excetuando-se dos estudantes E8 e E4, que não demonstraram a compreensão de que os elementos citados diziam respeito a um texto escrito, todos os demais apresentaram

as características internas do objeto, as quais não podiam ser observadas diretamente, como: acontecimentos reais, estilo composto por uma reclamação ou conflito resultante de uma insatisfação, presença de locutor e interlocutor e argumentação.

Destacamos, sobretudo, a relação dialógica presente no gênero, expressa no conteúdo do texto e na forma objetual gráfica registrada pelos estudantes. Este ponto vai ao encontro do que explica Davidov (2023, p. 104): “uma vez que o modelo de estudo representa certa relação universal encontrada e distinguida na situação por meio de sua transformação, temos que o conteúdo do modelo registra as características internas dos objetos que não se observam diretamente”. Tal aspecto pode ser exemplificado pelo desenho da fumaça saindo da cabeça do reclamante na representação de E12.

Durante os diálogos com a professora-pesquisadora, também ficou evidente a utilização da estrutura do gênero, modelada na tarefa de estudo anterior, a fim de compreenderem de fato o discurso empreendido, buscando rapidamente no texto o local de assinatura da carta para verificar quem a escreveu, por exemplo. Para a compreensão leitora, isto é fundamental, tendo em vista que o reconhecimento é uma operação fundamental no ato de ler, que diz respeito à aprendizagem do significado pela transparência da configuração (Bajard, 2021). Em relação à compreensão leitora, o autor explica que “essa operação ocorre quando a configuração, ou ortografia, percebida visualmente pelo(a) leitor(a), adequada à mesma armazenada em sua memória, atinge o significado (Bajard, 2021, p. 121).

Destacamos a importância de ações de estudo sobre os registros escritos como forma de contribuir com a aprendizagem da leitura e escrita autônomas em sala de aula. O estudante E12, embora ainda não fosse capaz de reconhecer com autonomia todos os enunciados, desenvolveu um entendimento sobre o texto, a partir do reconhecimento de alguns enunciados mais significativos para ele. Por exemplo: em seu desenho ficou claro o problema no *Wi-Fi*. A professora-pesquisadora solicitou que ele indicasse no texto esse enunciado e ele conseguiu.

Além disso, ao indicar o local da assinatura da carta, ele demonstrou compreender que houvesse alguém escrevendo e que reclamara de algo. Fez uma confusão entre locutor e interlocutor, talvez porque a própria reclamante tenha feito as sugestões de resolução do problema, o que o fez pensar que ela fosse a

atendente da loja. Assim como ele, E3 e E9 retomaram a carta e buscaram informações rapidamente apoiando-se em sua estrutura composicional. O diálogo coletivo sobre as representações, ocorreu no dia 09 de agosto de 2022 na ação de estudo de transformação do modelo.

Com relação à leitura da Notícia “Horto Florestal é fechado em SP após macaco morto ser achado”, após as ações de análise, no dia 29 de setembro de 2022, os estudantes desenvolveram a tarefa de estudo 4, que consistiu no preenchimento, em duplas, do LIDE da Notícia, com o objetivo de extrair do texto as principais informações e chegar a uma estrutura geral do gênero Notícia (Figura 24).

**Figura 24** – Questões sobre a Notícia

O que aconteceu?	
Onde aconteceu?	
Com quem ocorreu?	
Quando aconteceu?	
Que providências foram tomadas?	

**Fonte:** da autora (2022)

A professora-pesquisadora orientou que os estudantes colassem a ficha no caderno e respondessem-na com base na Notícia. Ao observar a necessidade de mediação, com modos de ação, a professora-pesquisadora orientou que os estudantes pegassem lápis coloridos e marcassem cada informação encontrada utilizando uma cor, conforme exemplo de diálogo abaixo:

**Professora-pesquisadora:** Nós vamos marcar e lápis vermelho, na Notícia, o que a gente respondeu pra ver se o que a gente respondeu tem provas. Qual foi a primeira coisa perguntada nesse LIDE? Nessa ficha técnica?

**E10:** O macaco morreu de vírus (leu sua resposta).

**E13:** Um macaco foi encontrado morto.

**E4:** Um macaco foi achado morto.

**E14:** Um macaco foi encontrado morto.

**E7:** Um macaco foi encontrado morto devido ao vírus.

Fizemos o destaque com lápis vermelho: “Um macaco foi encontrado morto em decorrência da doença”.

**Professora-pesquisadora:** Agora, vamos pegar um lápis azul. Quando aconteceu?

**Professora-pesquisadora:** Nesta sexta-feira, 20.

**Professora-pesquisadora:** Agora, a gente vai marcar de verde.

Onde aconteceu? Em qual parágrafo está?

**(Situação observada e registrada em diário de campo, em 2023).**

A professora-pesquisadora orientou o local onde as frases estavam no texto. Foi possível perceber que houve uma tentativa de acelerar a tarefa de estudo, uma vez que a docente se considerava “atrasada” em relação às demais turmas quanto ao planejamento desenvolvido. Contudo, um ponto positivo da ação consistiu na identificação da necessidade, vislumbrada pela professora-pesquisadora, de ensinar modos de ação, para além da transmissão dos conhecimentos. Isto se faz fundamental, à medida que

[...] é necessário orientar a aprendizagem, não diretamente para formar alguns conhecimentos, habilidades e hábitos, e sim para explicar às crianças o sentido pessoal do próprio estudo, para desenvolver a atitude adequada dos alunos em relação ao estudo e à sua motivação para a formação da personalidade em geral (Davidov, 2023, p. 97).

Com isso, diferentemente de aprenderem que uma Notícia é composta por um LIDE com alguns elementos, os estudantes aprenderam a encontrar tais informações diante de um texto, a fim de avaliá-lo no interior das características de seu gênero discursivo.

Para além desta tarefa particular, com vistas a generalizar a forma das notícias, cada estudante pesquisou em sua casa uma Notícia de jornal impresso ou *online* e levou para a sala a fim de compartilharem com os colegas (Figura 25).

**Figura 25** – Notícias pesquisadas em casa pelos estudantes



Fonte: da autora (2022)

Os estudantes copiaram no caderno a seguinte tarefa de estudo: Olhando para as notícias que os colegas trouxeram, elabore um modelo com as partes que aparecem em todas elas. “O que um texto tem para ser uma Notícia?” foi o questionamento realizado pela professora-pesquisadora como forma de problematizar a tarefa de estudo. A professora-pesquisadora explicou que esta tarefa seria realizada coletivamente, estando a docente com um cartaz na lousa e os estudantes grafando em seus próprios cadernos (Figura 26). Davidov (2023, p. 103) explica que

[...] ultimamente, tem-se descrito algumas particularidades substanciais da forma inicial da atividade de estudo integral, em que um grupo de estudantes, sob a direção do professor, realiza conjuntamente as ações de estudo distribuídas entre eles. Aos poucos, ocorre a internalização dessas ações distribuídas coletivamente e sua transformação em solução individual das tarefas de estudo [...].

Compreendemos, nesse momento, que a problematização poderia ter sido proposta aos estudantes, de modo que eles pudessem encontrar uma forma de registro que expressasse a resposta adequada, tendo em vista que essa ação já havia sido realizada mediante a situações anteriores.

Fato é que, coletivamente, isto é, num primeiro momento, por meio de ações de estudo interpsicológicas, ou, posteriormente, intrapsicológicas, a tarefa de estudo proporcionou, para a maior parte dos estudantes (alguns não se engajaram na ação), o desenvolvimento da Atividade de Estudo, uma vez que se envolveram na construção do modelo com o motivo de compreenderem os elementos composicionais da Notícia.

Leontiev (2017, p. 63) explica que “o que determina diretamente o desenvolvimento da psique de uma criança é sua própria vida e o desenvolvimento dos processos reais desta vida – em outras palavras – o desenvolvimento da atividade da criança”. Portanto, para o autor, a psique infantil é construída nas condições concretas de vida em relação à atividade principal que guia a relação entre o estudante e a realidade. Entende-se que a atividade é o que motiva o estudante a agir. Sendo assim, “por atividade, designamos os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto) coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo” (Leontiev, 2017, p. 68). O momento foi guiado pelo seguinte diálogo:

**Professora-pesquisadora:** Aqui nós vamos fazer esse modelo com as partes que compõem estas notícias.

Os estudantes estavam atentos.

**Professora-pesquisadora:** primeira coisa. Vamos ver o que tem no início de cada notícia que temos aqui?

**E4:** manchete!

**Professora-pesquisadora:** vamos olhar tudo. O que está escrito aqui? Em algumas notícias, o que a gente percebe que tem no início?

**E4:** manchete.

**Professora-pesquisadora:** e antes?

**E7:** título.

**Professora-pesquisadora:** Folha de Londrina não é título. É o quê?

**E1:** é o nome que vai fabricar... (não conseguiu finalizar a frase).

**Professora-pesquisadora:** é o nome do...?

**E7:** do jornal.

**Professora-pesquisadora:** então, essa notícia apareceu no Jornal Folha de Londrina. E essa notícia? (referindo-se a outra). Então, o que podemos colocar aqui no início do nosso modelo? Que parte da notícia?

**E7:** O nome do jornal.

**E1:** Põe G1 professora. (referindo-se aos exemplos na lousa).

**Professora-pesquisadora:** Nós não vamos fazer um exemplo. Faremos um modelo.

A professora explicou os tipos de veículos impressos e *online*.

**Professora:** e depois, gente? O que vem embaixo de todos?

**E7:** manchete.

Lemos as manchetes, juntos. Durante a leitura, os estudantes interagem com as temáticas, demonstrando surpresa e indignação.

**Professora:** como a gente sabe que é manchete? O que tem pra ser manchete?

**E4:** título

**Professora-pesquisadora:** e como sei que é o título?

**ENI:** é a informação mais importante.

A professora-pesquisadora orientou que os estudantes olhassem para todas as manchetes e buscassem por regularidades para caracterizá-la.

**E7:** estão em negrito.

A professora-pesquisadora explicou que as letras são maiores e mais escuras. Que é o destaque e que a primeira coisa que o leitor lê é a manchete. A professora-pesquisadora, então, perguntou aos estudantes qual das manchetes mais lhe interessaram para ler a notícia: cada estudante se interessou por uma notícia. Foi explorada, oralmente, essa relação entre locutor e interlocutor.

**Professora-pesquisadora:** o que mais tem em todas?

**E1:** embaixo... (com a ajuda da professora-pesquisadora, lembraram do nome: subtítulo).

Foram lidos os subtítulos e explicado que tais informações complementavam o título.

Nesse momento, alguns estudantes não estavam envolvidos na tarefa. Embora com muito diálogo, o protagonismo ainda estava voltado à docente.

**Professora-pesquisadora:** e agora? O que vem depois?

Os estudantes não perceberam, pois estava pequeno. A professora-pesquisadora apontou e fez a leitura para os estudantes.

**E12:** ah, o nome da pessoa.

**Professora-pesquisadora:** que pessoa?

**E7:** jornalistas.

A professora-pesquisadora explicou o termo redator e indicou que junto ao nome havia a data da publicação.

**Professora-pesquisadora:** e depois, quem vem?

**E1:** a notícia.

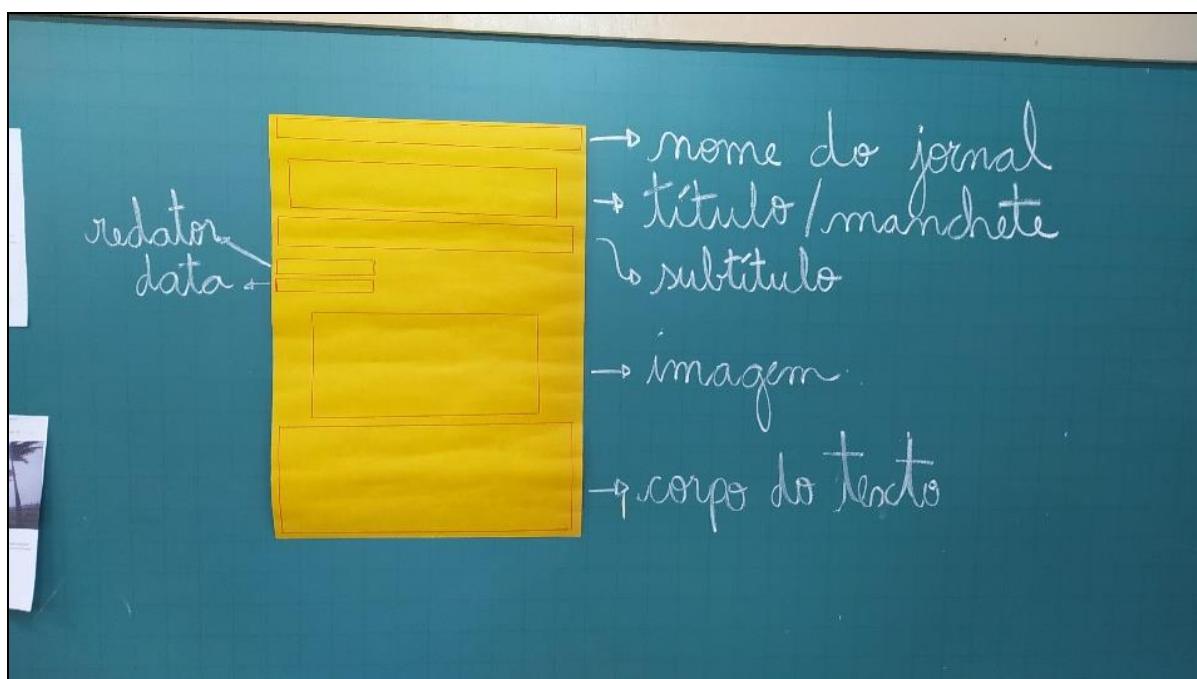
**E7:** o que aconteceu.

**Professora-pesquisadora:** o corpo do texto. E junto tem também o quê?

**E4:** imagem.

Em seguida, os estudantes registraram o modelo em seus cadernos com o auxílio da professora-pesquisadora.  
**(Situação observada e registrada em diário de campo, em 2023).**

**Figura 26** – Modelagem do gênero do discurso Notícia



**Fonte:** da autora (2022)

Foi possível observar que uma tarefa de estudo como essa possibilitou o que Clarindo (2020, p. 147) chama de “fixação das particularidades internas do material analisado, cuja compreensão não se dá de forma direta, possibilitando os procedimentos de generalizações das ações, meios especiais de atividade mental [...]”. Com isso, os estudantes puderam, conforme o autor, identificar a partir da relação visual-mental os nexos entre os fenômenos objetivos da realidade, os quais não eram evidentes.

No dia 25 de outubro de 2022, após realizar a análise da Notícia acerca do desaparecimento de Berenice, uma cadela da raça Pug, e lembrarem a modelagem do gênero discursivo Notícia, a professora-pesquisadora orientou que os estudantes marcassem no texto a manchete, o nome do jornal, o subtítulo, o nome do redator, a data, a imagem e elementos do LIDE, utilizando setas para indicar as partes adequadas (Figura 27).



termo “redator” e a professora-pesquisadora orientou que buscassem pelo nome do jornal que publicou a Notícia.

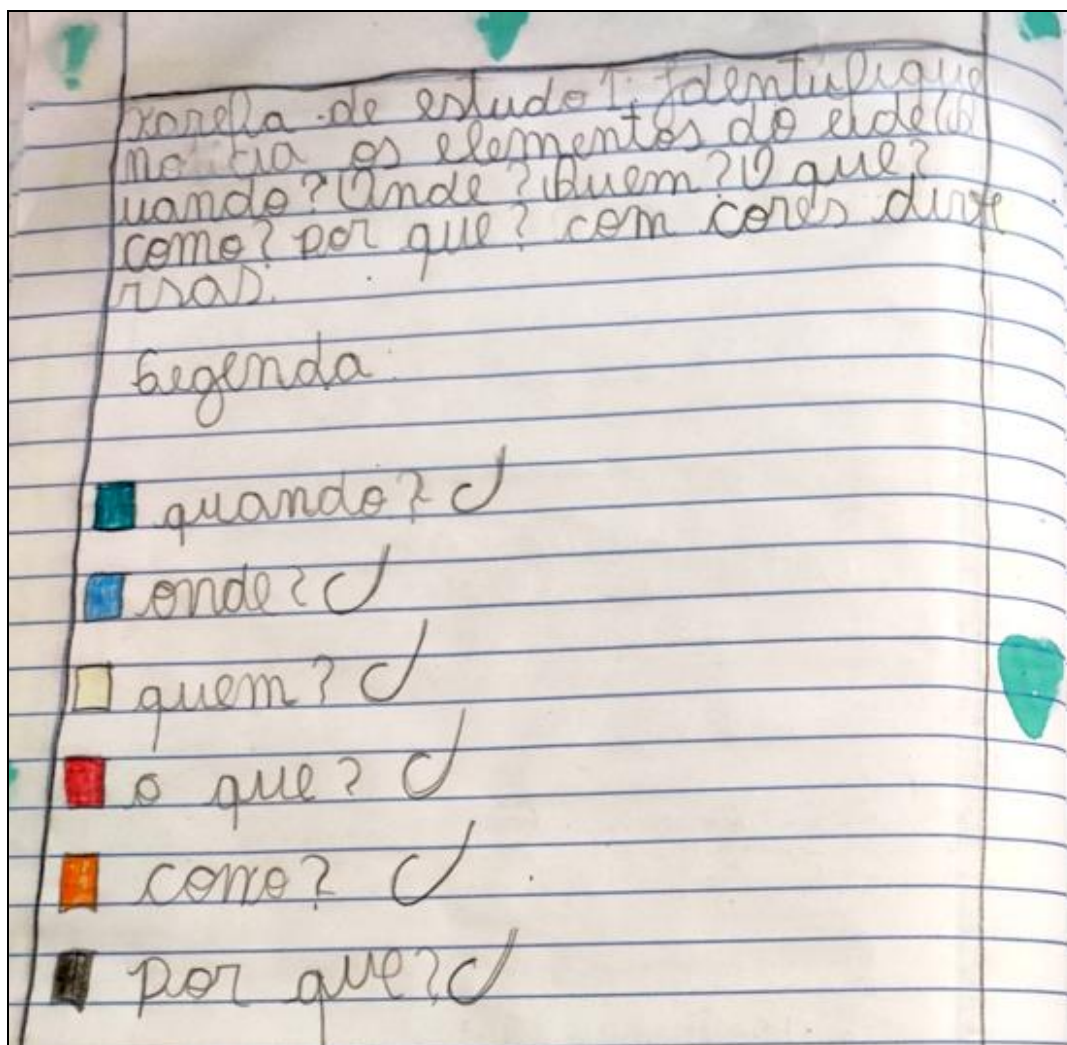
O ato de fazer marcações permitiu aos estudantes inserirem no texto escrito a dimensão do sentido. Eles puderam entender que as palavras indicam entendimentos. E, ao marcarem as generalizações, conheceram um modelo que pudesse ser utilizado para o reconhecimento de textos do mesmo gênero e utilizar o modelo mentalmente para dialogar com o texto e compreender suas ideias, construindo entendimentos.

Foi possível perceber o estudante E7 empenhado na tarefa de estudo, com autonomia. O envolvimento do estudante permitiu que ele compreendesse o texto e isso foi demonstrado em suas avaliações realizadas ao final dos trimestres, indicando compreensão. Por vezes, rotulamos os estudantes em função de laudos médicos. E7 era um estudante diagnosticado com Distúrbios de Aprendizagem, e a tarefa de estudo não foi um obstáculo a ele, diferentemente de outros estudantes, pois cada um é um sujeito formado por particularidades.

Por fim, a professora-pesquisadora fez a proferição da Notícia aos estudantes, orientando-os a acompanharem com base nas marcações realizadas. Os estudantes foram orientados a colarem a Notícia no caderno e algumas questões de recuperação foram respondidas na aula seguinte, no dia 27 de outubro de 2022.

A última Notícia trabalhada foi sobre o Festival da Matemática e, após a criação de necessidades e motivos de leitura, bem como sua análise, foi desenvolvida, no dia 08 de novembro de 2022, a seguinte tarefa de estudo (Figura 28): Identifique na Notícia, os elementos do LIDE (Quando? Onde? Quem? O que? Como? Por que? Com cores diversas. A legenda, então, foi elaborada em conjunto, e as marcações no texto realizadas, em meio ao seguinte diálogo:

**Figura 28** – Legenda criada para modelagem da Notícia



Fonte: da autora (2022)

**Professora-pesquisadora:** Vou chamar cada um pra me dizer o que compreendeu da notícia sem fazer a análise a partir da modelagem. Depois, nós vamos comparar com todas as tarefas e ver se a gente melhorou na compreensão.

**E14:** Eu compreendi que tinha um campeonato de matemática e a escola do, esqueci, uma escola ganhou e levaram a medalha.

**E7:** Eu compreendi que tinha um campeonato de matemática, e era no, e tinha aluno da nossa escola e ganhava medalha.

**E4:** Eu não compreendi nada.

**Professora-pesquisadora:** nada? Nenhuma imagem? Nenhuma palavra?

**E4:** Ah, a imagem que eu compreendi foi que eles estão fazendo meio que um campeonato de matemática e quem ganhar fica com um ... ai, eu não sei professora. Eu vou dar uma lidinha, aí depois você volta?

**E13:** Eu não consegui fazer nada.

**Professora-pesquisadora:** nem a imagem? E13 faz sinal que não.

**E3:** Eu compreendi que era um campeonato de matemática e que eram 16 turmas e eles competem entre si.

**E11:** Eu coloquei um campeonato, tipo assim, a minha escola contra o Caique, tipo uma prova de matemática.

**Professora-pesquisadora:** e onde está mostrando isso, no texto? Onde você viu isso? Não é com base no texto? Como você compreendeu, então?

**E1:** Eu achei que eles estavam fazendo Olimpíada de Matemática com várias escolas.

**E6:** Ah, sobre os alunos e sobre Matemática. Festival de Matemática. Acho que eles estavam fazendo uma prova de Matemática, eu acho.

**E10:** Fizeram um campeonato de matemática, os alunos. E também eles estavam competindo com outra escola.

**E9:** Que tinha um festival de matemática.

**E8** disse que não entendeu nada.

**Professora-pesquisadora:** Alguma palavra que você compreenda?

**E9:** Matemática?

**Professora-pesquisadora:** Onde? Me mostra?

Mostrou corretamente.

**Professora-pesquisadora:** e olhando a imagem, o que dá pra compreender?

**E9:** Que eles estão fazendo uma competição?

**E12:** Eles estão fazendo uma (não audível) de Matemática e vai estar ao vivo no Youtube.

**Professora-pesquisadora:** Você achou a palavra *Youtube*? Você gosta de assistir *Youtube*?

**E12:** Sim.

**E5:** Eu compreendi que iam fazer um festival de Matemática.

**E2:** Que é um campeonato de Matemática que muitas escolas vão participar.

**(Situação observada e registrada em diário de campo, em 2023).**

Após esse primeiro diálogo, a professora-pesquisadora orientou que os estudantes retomassem o texto para fazerem, coletivamente, as marcações de acordo com a legenda, com a finalidade de melhorarem a compreensão leitora.

**Professora-pesquisadora:** A primeira tarefa foi uma sugestão da E3 e que também a professora-pesquisadora já tinha programado, de identificar as partes principais da notícia. Então, vamos lá. Todos com o lápis verde. Com o lápis verde vamos marcar o que mesmo? Quando. Primeira coisa, vamos ler a manchete? Olha, a manchete começa com que palavra?

**E7:** Estudantes.

**Professora-pesquisadora:** O jornalista não escreveu alunos. Ele escreveu estudantes. Foi uma dica da E10 né?! Qual a segunda palavra? Municipais. Qual a terceira palavra da manchete?

**E7:** participam.

**Professora-pesquisadora:** Lembram que foi o que vocês falaram? Qual a quarta palavra? E a quinta? Será que o jornalista chamou de campeonato de matemática?

**E7:** Festival

**E12:** Ah, Festival!

**Professora-pesquisadora:** De...? Qual a última palavra?

**Professora-pesquisadora:** Vamos descobrir o que tem a ver esse *Youtube*, hein E12.

**Professora-pesquisadora:** Vamos procurar o “quando”.

E10 confundiu a data de publicação da notícia com a data do acontecimento do fato e a professora-pesquisadora explicou que a publicação consta após o acontecido. Então, a professora-pesquisadora fez a mediação individualmente.

**Professora-pesquisadora:** Todo mundo com lápis azul. Onde os estudantes participaram desse festival?

**E6:** Achei!

Como muitos não encontraram, a professora-pesquisadora fez a leitura do primeiro parágrafo, frase a frase.

**Professora-pesquisadora:** Onde aconteceu? No Centro da Juventude.

**E12:** É aí que eu estudo.

**Professora-pesquisadora:** a gente descobriu o nome né. (O estudante havia identificado o lugar por meio da fotografia).

**Professora-pesquisadora:** Agora, de vermelho, nós vamos procurar o que aconteceu.

**E10:** Aconteceu um Festival.

**E7:** Festival de Matemática do município.

E1 leu: A secretaria de educação promoveu o 5º festival de matemática do município.

Como os estudantes estavam indicando esta informação no título, a professora-pesquisadora explicou a diferença entre manchete e Lide e orientou que marcassem no Lide.

**Professora-pesquisadora:** Agora, peguem o lápis laranja e vamos marcar o como. Como aconteceu essa participação desses estudantes? Leiam primeiro e vejam se faz sentido antes de falar.

Os estudantes precisaram de mais uma leitura pela professora-pesquisadora. Esse momento é importante se a alfabetização está em seu processo.

**Professora-pesquisadora:** A gente descobriu que foi uma competição mesmo.

**E10:** Sabia!

**Professora-pesquisadora:** Agora, a última informação que a gente vai buscar na pesquisa foi o porquê. Por que teve esse festival?

A professora-pesquisadora leu o segundo parágrafo.

E7 pensou que fosse em função das bolsas de um curso (premiação). Então, a professora-pesquisadora continuou a leitura.

Os estudantes ainda precisaram de bastante ajuda da professora-pesquisadora.

E3 disse ter medo da matéria.

**Professora-pesquisadora:** Vocês viram que descobrimos um monte de coisa? Que legal!

**(Situação observada e registrada em diário de campo, em 2023).**

Sendo assim, podemos dizer que o diálogo revelou elementos fundamentais acerca do nosso olhar sobre a categoria dialética conteúdo e forma. Observamos que alguns estudantes, num primeiro momento, por meio da leitura silenciosa, informaram não terem compreendido nada. Conforme ocorreu a modelagem do conceito científico/ gênero do discurso Notícia, alguns estudantes demonstraram surpresa quanto à confirmação ou não de hipóteses. Esperávamos

que, neste momento, durante a leitura silenciosa, os estudantes compreendessem o texto, mobilizando ações relacionadas à modelagem para alcançarem esse objetivo. Contudo, esse aspecto não foi verificado. Ainda assim, destacamos que a tarefa de estudo, ainda que planejada pela professora-pesquisadora, foi uma sugestão dada por E3 quando os estudantes foram questionados a respeito de possíveis ações no texto para mediar uma melhor compreensão, revelando o controle das ações.

Consideramos, portanto, que no decorrer das modelagens realizadas, os estudantes foram se familiarizando com as tarefas de estudo e compreendendo sua relação com o ato de ler. Todas representaram relações universais fundamentais em relação ao conteúdo, estrutura composicional e gênero (relação texto e discurso). Foi possível observar, então, a relação entre os elementos revelados por Sobral (2007) no âmbito dos gêneros textuais, sendo eles: texto (âmbito material), conteúdo (mundo humano) e forma (gênero) durante as ações de estudo.

Sendo assim, após avaliarmos as tarefas de estudo envolvendo a marcação de percepções do texto obtidas no momento da análise com a colagem de etiquetas; representação dos conceitos de problema, motivo, argumento e solicitação; representação de situação comunicativa apresentada no texto; preenchimento de LIDE de Notícia; criação de modelo com a representação da estrutura da Notícia; e marcação no texto com os elementos fundamentais do gênero; na próxima seção apresentaremos a fundamentação teórica e a análise do experimento didático-formativo no que se refere à transformação dos modelos criados pelos estudantes, por meio do processo de autoria.

## **6 O PAPEL DA AUTORIA NA FORMAÇÃO DE LEITORES COMO MEIO DE REFLEXÃO E SUPERAÇÃO DAS APARÊNCIAS A PARTIR DA AÇÃO DE ESTUDO TRANSFORMAÇÃO DO MODELO**

Na seção anterior, a relação entre os atos de ler e escrever foi contemplada com a discussão sobre a importância da leitura dos produtos escritos criados por outros seres humanos, bem como por meio da construção de conceitos acerca do gênero do qual a produção faz parte. Tal relação se fez presente à medida que os estudantes, por meio da ação de estudo modelagem, analisaram a estrutura de seu objeto de compreensão leitora, fundindo conteúdo e forma.

Nessa seção, esta relação é tratada novamente por compreendermos que a ação de estudo transformação do modelo requer aprofundamento, questionamento e superação de concepções imediatas no que se refere ao conteúdo e à forma do objeto de leitura. De acordo com Davidov (2020), a transformação do modelo tem por objetivo estudar as propriedades do modelo em uma “forma pura”, ou seja, captando a relação universal do objeto, para além de suas características particulares. Consiste numa ação de redesenhar o modelo de estudo para encontrar as propriedades da relação geral sem a influência das circunstâncias externas. Assim, forma-se o conceito a partir de sua generalização. O processo de autoria, então, possibilitaria ao estudante a ação de redesenhar o modelo com base na superação do conhecimento imediato.

Por meio da ação de estudo transformação do modelo, os estudantes desenvolveram tarefas relacionadas ao ato de escrever, organizadas como meio de planejamento, análise, reflexão e avaliação. Isto, com base em tomadas de decisões amparadas nas ações de estudo anteriores, mobilização das leituras realizadas e criação de necessidades de outras leituras como forma de generalizar o conceito inerente ao gênero discursivo estudado.

Para nós, a transformação do modelo que expressa o conceito científico, objeto de estudo, possui estreita relação com a transformação criativa da realidade como ação prática dos homens no meio social em que vivem. Conforme Clarindo e Miller (2016), essa transformação criativa da realidade, com base na Teoria Histórico-Cultural, realiza-se por meio da atividade, que está na base do desenvolvimento de todas as grandes conquistas humanas. Quando o homem se livra dos limites biológicos e determinísticos de sua evolução e produz, por meio de

suas relações humanas, as condições para o desenvolvimento de ferramentas e meios de transformação da natureza, realiza seu primeiro ato humano de autoria.

Esta capacidade humana, então, realiza-se por meio de um processo de atividade conforme o lugar que o sujeito ocupa nas relações sociais, e não de forma mecânica. Espera-se do sujeito que perceba o objeto e os objetivos de sua atividade, reconheça seus traços e categorize aquilo que é substancial dos fenômenos. O objeto, nesse sentido, é compreendido como prática social significativa (Clarindo; Miller, 2016).

Dessa forma, para ser autor, no sentido proposto até aqui, o sujeito deve estar em atividade. Conseqüentemente, deve realizar o planejamento de suas ações, analisá-las e refletir sobre essas ações para avaliar, durante todo o processo de atividade, se essas ações estão de acordo com o objetivo proposto. Ou seja, a atividade de estudo, por sua estrutura, é ferramenta fundamental para que as crianças em idade escolar tenham a possibilidade de se apropriar da capacidade autoral (Clarindo; Miller, 2016, p. 269).

Em sua atividade, para chegar ao objetivo da tarefa de estudo, os modos de ação e princípios de ação precisam ser organizados pelo estudante de modo a responder de maneira mais eficaz às necessidades de realização da tarefa de estudo, por meio de um processo de planejamento (Clarindo; Miller, 2016).

A reflexão permite que o estudante tenha consciência sobre suas limitações e capacidade de compreensão. Permite analisar o que as ações possuem de mais substancial a fim de contribuir com o alcance do objetivo da tarefa, avaliando a necessidade de replanejamento de suas ações (Clarindo; Miller, 2016).

Além disso, o estudante precisa verificar e definir se os procedimentos para solucionar a tarefa são apropriados ou não, o que é fundamental no processo de autoria, uma vez que ele avalia constantemente seus objetivos e metas, confrontando o resultado das ações com a finalidade proposta e compreendendo se os resultados foram alcançados ou não (Clarindo; Miller, 2016). O processo de autoria, portanto, permite ao sujeito que desvende o que é essencial da realidade por meio de ações reflexivas teóricas, e isto, para a superação do imediato com o qual o sujeito se depara, é fundamental.

Jolibert (1994), em seu livro intitulado “Formando crianças leitoras”, apresenta em seu sétimo capítulo, enunciados sobre a produção de escritos. A autora explica que acredita ser possível realizar ao mesmo tempo o aprendizado da

leitura e a produção de escritos pelas crianças. Embora sejam atividades diferentes, são complementares e se apoiam reciprocamente, pois por meio desse encontro se constrói o sentido do escrito.

A autora cita, então, alguns elementos a serem considerados no momento da produção dos escritos. Primeiramente, considera como múltiplas as possibilidades de escrever “para valer”, como mensagens orais que não podem ser esquecidas, para servirem como referências; localização; contratos; para se comunicar com outras pessoas; ou mesmo para fixar uma história ou poemas inventados, guardando-os na memória e pelo prazer de valorizá-los em sua forma de apresentação aos demais colegas (Jolibert, 1994).

No âmbito do escrever “para valer”, é preciso, no contexto escolar, planejarmos situações para colocarmos os estudantes em contato direto com os textos. No caso da escrita, de modo que tenham um destinatário real, o outro. Por isso, faz a defesa do planejamento do trabalho com os gêneros discursivos (Silva, Greice, 2021). Conforma a autora,

A escrita é um instrumento cultural usado para comunicar, para informar e se informar, para se lembrar de algo importante, para expressar sentimentos, pensamentos, ações, desejos e, portanto, seu ensino e sua aprendizagem implicam saber por que e para que se escreve; significam perceber desde o início que sua apropriação é uma forma de humanização (Silva, Greice, 2021, p. 83).

A relação com o ato de ler se faz à medida, também, que “convidamos as crianças a utilizarem em suas próprias produções tudo quanto aprenderam sobre a apresentação de textos lidos, tudo o quanto elas exploram como indícios [...] e escolherem assim, em cada oportunidade, o que for mais apropriado” (Jolibert, 1994, p. 114).

As ações de ler e escrever pressupõem o desenvolvimento do pensamento, pois estão relacionadas com a construção do conhecimento e, embora esta construção tenha origem nas sensações e percepções, que são espécies de canais por meio dos quais as informações chegam ao sujeito, não se esgotam nelas, pois estas captam o imediato. O pensamento tem por tarefa superar o imediato, descobrindo as conexões existentes entre os dados e colocando a descoberto novas propriedades não disponibilizadas inicialmente (Martins, 2015).

Conforme a autora “ao pensamento cumpre a tarefa de superar

essas condições em que as relações entre os objetos revelam-se superficiais e aparentes, avançando do casual ao necessário, da aparência à essência, promovendo a descoberta de regularidades gerais [...]” (Martins, 2015, p. 191). Estabelecemos, então, uma relação com a ação de estudo transformação do modelo, uma vez que ela tem por objetivo orientar o estudante na descoberta das propriedades da relação universal do objeto.

## 6.1 SUPERAÇÃO DA APARÊNCIA DOS FENÔMENOS: TRABALHO E EDUCAÇÃO

A superação da aparência dos fenômenos por meio de um processo de pensamento, que resulta na construção do conhecimento, revela-se como capacidade especificamente humana fundamental à resolução dos problemas postos na realidade e sua transformação por meio do trabalho.

Martins (2015) explica que as operações racionais se impõem como exigências ao trabalho, instituindo-se primeiramente como operações práticas e ao longo do desenvolvimento se convertendo em operações teóricas. A partir do desenvolvimento dos instrumentos de trabalho, é instituída a atividade humana como atividade mediada. Como a linguagem é determinada pelo trabalho, o uso da palavra descortinou possibilidades para a formação da imagem significada, isto é, na construção de representações mentais na forma de conceitos, instituindo um tipo especial de reflexo consciente da realidade.

O ser hominizado se humaniza quando aproveita as circunstâncias naturais e as transforma segundo a orientação de sua intencionalidade, dado que exige o conhecimento do objeto, da ação e de seus produtos, isto é, que exige as operações lógicas do raciocínio. O pensamento aparece, então, como função que, promovendo o conhecimento dos dados da experiência, submetendo-os à análise, à síntese, à comparação, à generalização e à abstração, os transforma em conceitos e juízos, tornando-os inteligíveis. Por essa via, o homem pode criar – pelo trabalho – a realidade humana, conquistando domínio sobre as relações e interconexões entre os fatos reais. Assim, parece-nos não muito mais do que um exercício tautológico reconhecer que apenas o pensamento desenvolvido se coloca a serviço da transformação daquilo que deva ser modificado na realidade produzida pelo homem (Martins, 2015, p. 225).

Sendo assim, compreendemos que o domínio sobre as relações entre os fatos pelo sujeito requer a criação da realidade humana por meio do

trabalho que, por sua vez, demanda um processo de transformação dos dados da experiência em conceitos. Para tanto, a educação é crucial, como forma de proporcionar ao sujeito o aprendizado de formas de submeter os dados da experiência à análise, síntese, comparação, generalização e abstração, processos responsáveis pela construção dos conceitos científicos (Martins, 2015).

Não obstante, conforme a autora, não se pode desenvolver o ensino de quaisquer conteúdos, mas aqueles que

[...] de fato operem para a ascensão da 'inteligência prática', operacional, em direção ao pensamento apto a captar o real para além de suas aparências fenomênicas – dado que, na ausência do pensamento abstrato mediado por conceitos científicos, só pode ser concebido na qualidade de ato de fantasia. Contudo, o desenvolvimento desse tipo de pensamento não se identifica com um suposto 'acúmulo de informações científicas', mas com o desenvolvimento da 'capacidade de pensar abstratamente', sem a qual o questionamento da realidade e a elaboração de quaisquer projetos na direção da concretização de algo que ainda não exista tornam-se, na melhor das hipóteses, muito difíceis (Martins, 2015, p. 225).

Martins e Farias (2023) desenvolveram uma discussão acerca da importância da passagem do conhecimento imediato ao conhecimento mediato na formação de leitores. Conforme as autoras, a mediação é uma categoria dialética necessária para pensar a realidade e transformá-la. Esta realidade, por sua vez, existe por meio de um movimento, um processo real, historicamente constitutivo e lógico, movido pela contradição.

Sendo assim, o ensino precisa oportunizar ao estudante o desenvolvimento de um raciocínio que se organiza pelo movimento e contradição para acompanhar o próprio desenvolvimento do real, realizando uma conexão entre esta realidade em sua dimensão prática e o pensamento (operação intelectual).

Esta necessidade é revelada ao passo que a categoria trabalho, no modo de produção capitalista, ao invés da constituição do sujeito como ser humano em sua gênese possibilitando sua realização, ocupa-se dos processos de acumulação do capital e de reprodução desse sistema. Tal mediação, portanto, reveste-se como operação que interdita a realização ontológica dos sujeitos (Martins; Farias, 2023).

Para as autoras, propostas de mediação da leitura e da informação que superem o imediatismo, que muitas vezes é pautado por ações que vislumbram

apenas um prazer, gosto ou que visa respostas prontas ao sujeito, isto é, que cumprem a tarefa de ajustar o trabalho ao capital, podem ser compreendidas como orientadas à desalienação (Martins; Farias, 2023). Sendo assim, “se não é possível acessar imediatamente a essência subjacente às diversas formas, um percurso racional que saia da imediatez de suas expressões, ou sua aparência, se torna premente” (Martins; Farias, 2023, p. 8).

Para as autoras,

[...] em uma sociedade de classes, em que a produção do conhecimento, o acesso a ele e sua apropriação se expressam essencialmente como relações de poder, a participação na cultura escrita, que mais que as habilidades de ler e escrever tem como exigência a compreensão de seus usos e valor social [...] (Martins; Farias, 2023, p. 10).

Neste sentido, a mediação dialética passa a se pautar na elaboração de perguntas mais que pela oferta de respostas, implicando em espaços de deslocamento simbólico, dúvida e questionamento, sobretudo das verdades óbvias, isto é, imediatas. Defende-se que o leitor seja levado a desconfiar do seu conhecimento imediato e a refazer as suas impressões (Martins; Farias, 2023).

Em relação aos atos de escrever, a essência do objeto é revelada quando a linguagem é tomada como instrumento cultural de caráter dialógico e como produto da vida e do trabalho humano (Corrêa; Bortolanza, 2018). O texto revela-se como um diálogo à medida que “[...] os significados e os sentidos atribuídos às palavras em cada enunciado se constituem na relação dialógica com o(s) outro(s), e apenas nela realizam sua razão de ser” (Corrêa; Bortolanza, 2018).

Esta análise, no âmbito da dialética que insere as categorias de essência e aparência, está relacionada às posições das finalidades das ações humanas presentes na divisão social do trabalho, que são chamadas de pores teleológicos. Borges (2021) analisa a obra de Karl Marx por meio das reflexões de György Lukács e explica que os pores teleológicos concretizam a realização de um determinado fim e impulsionam os atos dos homens com base nas formas de acumulação capitalista, compra e venda da força de trabalho e valorização do capital. A partir da exposição da autora, os pores teleológicos primários dizem respeito ao intercâmbio dos homens com a natureza e entre os próprios homens, isto é, o processo de trabalho; os secundários expressam as relações dos homens

em sociedade, nas formas de dominação e reprodução dos mecanismos de poder. Dizem respeito às atitudes práticas que influem sobre outros homens para que eles cumpram por si só os atos de trabalho.

No âmbito das relações sociais determinadas, resultadas do processo de produção capitalista, Marx explica que

[...] o capital – e o capitalista não é mais do que o capital personificado, que funciona no processo de produção apenas como portador do capital -, logo, o capital durante o processo social de produção que lhe corresponde, extrai determinada quantidade de mais-trabalho dos produtores diretos ou dos trabalhadores, mais-trabalho que o capitalista recebe sem equivalente e que, conforme sua essência, continua sempre a ser trabalho forçado, por mais que possa aparecer como resultado de um contrato livremente consentido (Marx, 2017, p. 881-882, grifo nosso).

A aparência presente nessa relação, que expressa o trabalho como resultado de um contrato livre e consentido, revela, por meio de um processo científico de análise, uma essência contraditória, uma vez que “[...] a liberdade se viabiliza dentro de possibilidades dadas e limitadas” (Borges, 2021, p. 23). Portanto, “[...] o reino da liberdade só começa onde cessa o trabalho determinado pela necessidade e pela adequação a finalidades externas; [...] é algo que transcende a esfera da produção material propriamente dita” (Marx, 2017, p. 882-883).

A essência, portanto, revela que a liberdade não condiz com uma dominação, mas sim, com um processo de trabalho que se faça “[...] com o mínimo emprego de forças possível e sob as condições mais dignas e em conformidade com sua natureza humana” (Marx, 2017, p. 883).

Sendo assim, as categorias aparência e essência, para Borges (2021, p. 29), “fazem parte da história processual do mundo no seu todo e sucedem-se ao longo desta mesma história, de forma dialética [...]. Mas o que aparece tem como pressuposto a sua história, que é a sua essência, que fez e faz parte da sua constituição”.

A educação também pode ser vislumbrada mediante um processo de contradição que, no interior do modo de produção capitalista, revela-se como instrumento de dominação burguesa das classes trabalhadoras, formando-as para desempenharem papéis específicos no mercado de trabalho e fortalecerem e perpetuarem o que Borges (2021) chamou de fábrica de ilusões, onde o mercado entrega igualdade, liberdade e fraternidade, mas esconde uma história de

desigualdade e opressão.

Como superação dessa educação, Duarte (2016) situa no interior da Pedagogia Histórico-Crítica, o ensino das ciências, das artes e da filosofia na educação escolar como meio de transformação da concepção de mundo dos estudantes e professores, produzindo ideias e significados a partir da prática social objetiva. Além disso, destaca a importância do movimento histórico presente nessa prática social, que possibilita que os seres humanos façam escolhas e que exige do pensamento a capacidade de refletir a realidade.

Trataremos a seguir de apresentar uma discussão em torno dos atos de ler e escrever como humanizadores, como forma de possibilitar o encontro com uma educação que transforme e produza ideias e significados a partir das práticas sociais dos sujeitos. Então, chegaremos à elucidação em torno da transformação do modelo como forma de superação do imediato ou aparente e encontro do essencial por meio da história e gênese dos gêneros discursivos Carta de Reclamação e Notícia.

## 6.2 OS ATOS DE LER E ESCREVER PARA UMA FORMAÇÃO HUMANA

A vida cotidiana atual nos impõe ações rápidas, de modo que passamos a não termos tempo para análises críticas das informações que nos chegam (Arena, Adriana, 2024). Não é mais de se estranhar que passemos horas a fio movendo o visor do celular numa ação mecânica. Nossos diálogos, também, têm sido marcados pelo envio e recebimento de informações exorbitantes e em velocidades antes inimagináveis. Fato é que lemos, escutamos e vemos muitas coisas, mas como afirma a autora, não nos desviamos do caminho da massa cega.

Como professores, precisamos estar atentos para não nos deixarmos levar por materiais prontos, preparados por empresas, apostilas, que de fato facilitam o processo que tem sido esmagado por demandas exaustivas e excedentes de trabalho, porém, que não condizem com a vida, isto é, com o ler e escrever enunciados de suas próprias vivências (Arena, Adriana, 2024).

O ensino do ato de ler e escrever, nesse sentido, não pode ser visto como uma técnica, mas como necessidade humana que possibilita a participação dos sujeitos nos processos civilizatórios por meio da compreensão da história, política, ciência e literatura, participando ativamente na sociedade como cidadão

(Mello, 2024).

Para a Teoria Histórico-Cultural, a educação pode ser um instrumento de humanização dos sujeitos, dotando-os de condutas superiores que o distingam dos demais animais. Por meio da educação, torna-se possível desenvolver a capacidade de apropriação dos bens culturais e a objetivação em novos produtos pelos próprios homens (Miller, 2020).

No desenvolvimento cultural do homem, o desenvolvimento de seu pensamento e das capacidades psíquicas superiores especiais, ao serem integradas, podem resultar na transformação do psiquismo para a formação da subjetividade, da consciência e da personalidade. Esta formação é fundamental para que os sujeitos tomem decisões e ajam conscientemente no mundo para transformá-lo (Miller, 2020).

O desenvolvimento da capacidade para ler, por meio de uma compreensão responsiva aos enunciados e de sua produção dirigida a destinatários reais, favorece o desenvolvimento do sujeito para a lida com os enunciados criados social e historicamente pelos homens e a apropriação dos diferentes gêneros do discurso. Torna-se possível, então, compreender a essência dos fatos, fenômenos e acontecimentos de uma realidade e sua possível transformação (Miller, 2020).

Para tanto, precisamos assumir o compromisso de proporcionarmos momentos de leitura e escrita na educação escolar na perspectiva humanizadora, reconstituindo o processo histórico da humanidade em que a leitura é tida como compreensão e a escrita como expressão. Proporcionar, então, formas mais elaboradas da cultura, revela-se como parte inerente do processo de formação humana (Mello, 2024).

A ação de estudo apresentada a seguir, a partir da leitura como compreensão e da escrita como expressão, ambas como meio de interlocução e possibilidade de autoria pelo estudante, teve como objetivo proporcionar aos estudantes uma educação mais próxima de uma formação humana à medida que inseriu como necessidades ações planejamento, análise, reflexão e avaliação. Além disso, por meio da autoria, buscou levar o estudante a se aprofundar, questionar e superar concepções imediatas em torno dos gêneros estudados.

Com isso, abordaremos as tarefas de estudo desenvolvidas junto aos estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental, no interior da ação de estudo transformação do modelo, tendo por base as categorias dialéticas essência e

aparência. Serão buscadas respostas aos seguintes questionamentos: como a ação de estudo foi proposta? As ações possibilitaram que os estudantes transformassem os modelos criados anteriormente a partir de questionamentos, avaliação, reflexão análise e trocas entre os sujeitos da aprendizagem e professora-pesquisadora? Quais os limites identificados durante o experimento para o desenvolvimento da ação de estudo transformação do modelo, que revelam contradições que permeiam o processo de aprendizagem? A partir de uma síntese do experimento, foi perceptível a aprendizagem desta ação de estudo pelos estudantes da turma no decorrer das propostas?

### 6.3 EXPERIMENTO DIDÁTICO-FORMATIVO: A TRANSFORMAÇÃO DO MODELO DO TEXTO LIDO

A partir da modelagem desenvolvida como ação de estudo, num momento posterior, os estudantes foram levados a generalizarem os conceitos por meio destes modelos com a criação de novos textos e ideias que superassem as particularidades vislumbradas imediatamente no processo de conhecimento do gênero.

No interior do gênero discursivo Carta de Reclamação, nos dias 03 e 07 de junho de 2022, por meio da tarefa de estudo 6, e buscando generalizar o conceito, a partir da superação da modelagem desenvolvida com base na carta escrita por Carlos Lopes e lida pelos estudantes, foi escrita uma nova carta transformando seu conteúdo e generalizando sua forma.

Havia sido realizada, em momento anterior a esta aula, a proferição da obra Lolo Barnabé, de Eva Furnari. “A história de Lolo Barnabé começa no tempo das cavernas, mas o tempo passa e as coisas mudam. Ele constrói uma casa, faz móveis, inventa eletrodomésticos. Ele é feliz...mas nem tanto” (Furnari, 2010).

**Professora-pesquisadora:** Hora da literatura! A literatura de hoje é esta aqui (mostrando a capa do livro). É uma literatura da autora chamada Eva Furnari. A Eva Furnari nos presenteou com esta literatura. Olha só a capa, olha a imagem. Analisem. Aqui nós temos Lolo Barnabé, é o título desta literatura. Quem será que é Lolo? Será que é quem está desenhado aqui? Vamos descobrir?

**E7:** Eu sei! É a criança.

**Professora-pesquisadora:** será que essa história vai contar algo sobre o Lolo?

**E11:** ‘tô’ curioso.

**(Situação observada e registrada em diário de campo, em 2023).**

Importante destacar que o estudo em torno deste gênero secundário não estava previsto na organização curricular da instituição e era trabalhado pela docente com frequência. Em certa ocasião, a professora de apoio de E5 perguntou se a professora-pesquisadora realizava aquelas ações por função da pesquisa, pois gerava certa estranheza o fato de haver uma autonomia e liberdade para isso. A pergunta é: houve uma permissão em função da pesquisa, ou em relação à proposta apresentada pela docente durante os planejamentos de aula? Importante destacar, também, que professora-pesquisadora se utilizava destes momentos para trazer à tona ações de estudo, mesmo que a literatura fosse do âmbito do conhecimento artístico e não científico. Ao dizer, com ênfase, “vamos analisar a capa” a professora-pesquisadora se propunha a ensinar pelo menos duas coisas: estratégias de leitura e operar uma ação de estudo.

Após a proferição da obra, a professora-pesquisadora solicitou que três estudantes falassem o que sentiram após conhecerem essa história. Rapidamente, tivemos voluntários levantando as mãos.

**E12:** O nome do personagem que é o Lobo. Ele tem nome e você falou o nome dele. Então, ele é Lolo Barnabé, me lembra do Sítio do Pica Pau Amarelo.

**E5:** [...] fazer as coisas, estava cansado e não tinha tempo para o filho. Porque isso é triste, quando não tem tempo pro filho.

**E14:** Eu achei que eles gostam de morar na caverna, mudaram. Achei legal (que eles mudaram).

**E6** citou a indignação do personagem.

**(Situação observada e registrada em diário de campo, em 2023).**

A professora-pesquisadora passou o livro para os alunos lerem individualmente e, no dia 07 de junho, retomou a narrativa.

**Professora-pesquisadora:** quem lembra o nome do nosso amigão? (Pegou o livro no armário)

**E4:** Lolo Barnabé.

**E7:** de novo?

**Professora-pesquisadora:** vocês sabem que ele dormiu aqui na escola, né?! Será que ele ficou com medo?

**E5:** ele tem esposa e filho.

**Professora-pesquisadora:** ah, então ele não estava sozinho. Tem mais alguém nessa história?

**E7:** tem as invenções dele.

**Professora-pesquisadora:** vamos fazer um exercício sem escrever nada, só conversar. Na lousa, a professora-pesquisadora escreveu: o

que nos causou? Por que causou? E se fosse diferente?

**Professora-pesquisadora:** A Eva Furnari inventou essa história. Quando ela inventou essa história, ela queria que a gente sentisse alguma coisa. Não é só pra ler por obrigação. O que a gente sentiu? O que a Eva conseguiu fazer conosco?

**E7:** diversão?

**Professora-pesquisadora:** como a Eva conseguiu fazer você se divertir? O que ela fez pra conseguir isso?

**E1:** porque eles criaram um monte de invenções.

**Professora-pesquisadora:** quem teve um sentimento diferente?

**E1:** triste

**Professora-pesquisadora:** por que a Eva te causou tristeza? O que ela colocou na história que te causou esse sentimento?

**E1:** porque o pai vivia fazendo invenções e nem dava bola pro filho. (A professora-pesquisadora foi anotando no quadro)

**Professora-pesquisadora:** teve alguma frase que a Eva colocou várias vezes pra história ficar engraçada?

**E4:** mas não estava bom.

**Professora-pesquisadora:** ah, todos estavam felizes, mas nem tanto.

**Professora-pesquisadora:** mas gente, e se a Eva tivesse outra ideia? O que seria diferente nessa história?

**E1:** eles eram muitos felizes na caverna e eu acho que eles tinham que ficar ali mesmo porque é a rotina deles.

**E14:** mas se não criasse as coisas, como ia ter o que tem aqui?

**E7:** Eu faria eles fazerem invenções, mas só a casa e pronto. E o cobertor, porque pelo menos eles não tomam frio.

**E4:** criasse TV, criasse outros jogos tipo dominó. (referindo-se às brincadeiras coletivas).

**Professora-pesquisadora:** vamos pensar na nossa realidade? Quando isso acontece?

**E7:** acontece muito porque eu só fico jogando.

**Professora-pesquisadora:** já analisamos a literatura. Se algum dos personagens tivesse a oportunidade de fazer uma carta de reclamação, o que ele poderia reclamar?

**E7:** reclamar pro governo.

**E12:** a mulher.

**Professora-pesquisadora:** e se o Lolo escrevesse?

**Alguns estudantes:** o Lolo ia reclamar da internet, da luz, ia reclamar pro prefeito, da conta.

**Professora-pesquisadora:** e a mãe?

**E7:** falar pro Lolo parar de fazer invenções.

**E4:** reclamando da luz e da água, da conta.

**Professora-pesquisadora:** e o filho?

**E10:** os pais não dão atenção pra ele.

**E1:** ele ia pedir ajudantes pra fazer as invenções (para o pai dar mais atenção aos filhos).

**E12:** uma reclamação dos filhos. Na história ele fazia comida e depois não fazia mais e pede pizza.

**(Situação observada e registrada em diário de campo, em 2023).**

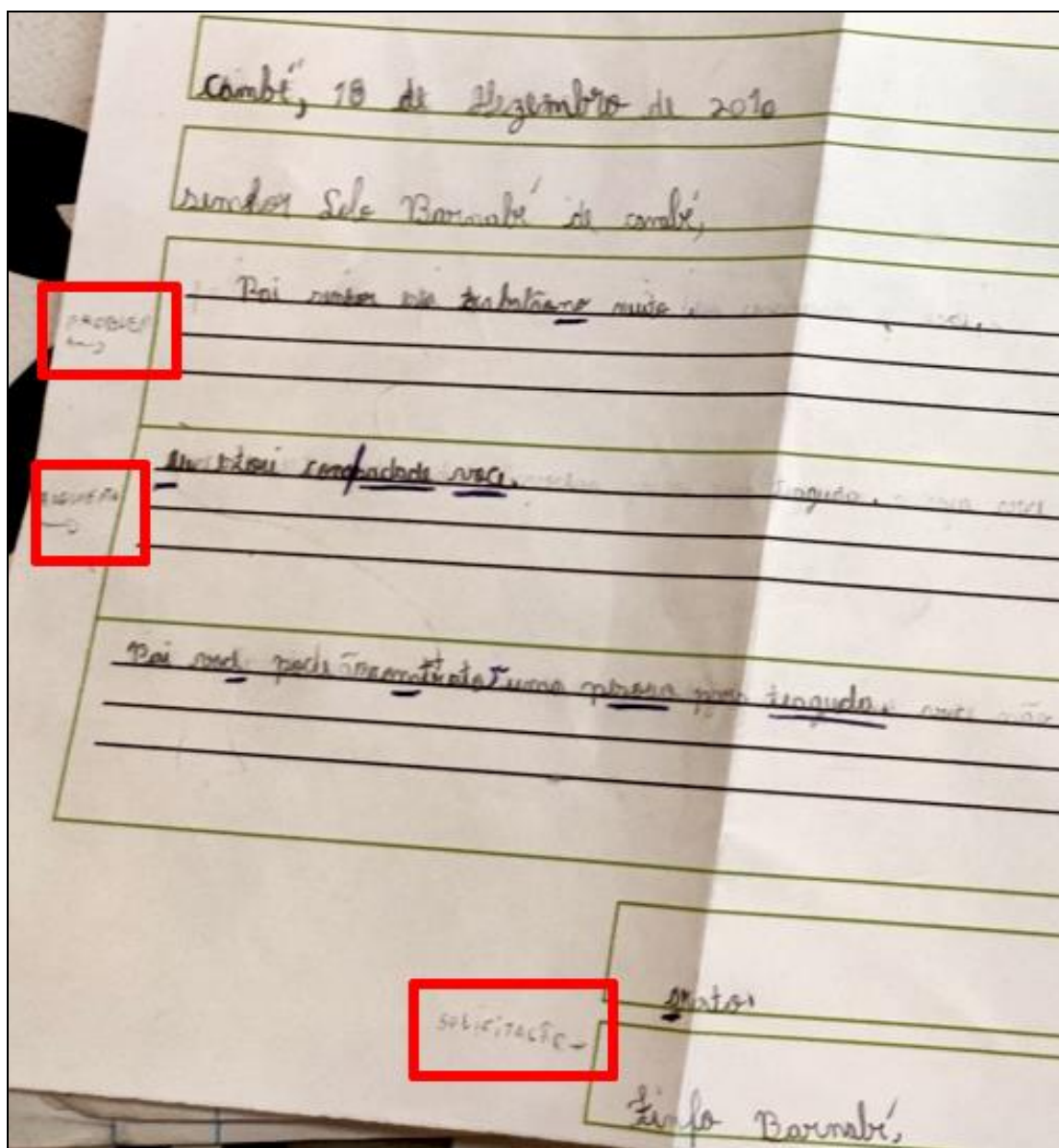
Em seguida, registrou a tarefa de estudo na lousa. Os estudantes ainda associavam o termo “tarefa” com “tarefa de casa”, pois comumente para as

tarefas de sala utilizavam o nome atividade. A professora-pesquisadora ensinou que na escola eles também tinham tarefas. A proposta consistiu em realizar a transformação de uma narrativa em Carta de Reclamação, apoiando-se na modelagem realizada anteriormente.

A professora-pesquisadora organizou os estudantes em duplas a partir de zonas de desenvolvimento aproximadas para fazer a mediação adequada. Orientou que escolhessem um dos personagens para fazer uma reclamação. Que os estudantes imaginassem que fossem um dos personagens e fizessem uma carta de reclamação para alguém. Interessante observar que os estudantes não reclamaram por terem que escrever, mas ficaram empolgados pensando nas possibilidades. A professora-pesquisadora indicou que eles poderiam pesquisar no caderno o que tinha que ter na Carta de Reclamação.

Durante os diálogos coletivos, foi possível perceber o movimento da turma em direção à resolução do problema, que era escrever uma Carta de Reclamação. Movidos por esse objetivo, a análise e modelagem foram requeridas e, com isso, a Atividade de Estudo vislumbrada. O papel da professora-pesquisadora foi fundamental à medida que orientava os estudantes quanto às ações que poderiam ser realizadas para descobrir como começar a escrita, por exemplo. A professora-pesquisadora, relacionando com a carta analisada e modelada anteriormente, foi repassando as partes da Carta de Reclamação. A importância da modelagem foi evidenciada quando o estudante E7, por exemplo, colocou o nome das partes da Carta de Reclamação (problema, argumento e solicitação) ao lado do que ele deveria escrever, utilizando setas (Figura 29).

**Figura 29** – Apoio da modelagem no momento da transformação



Fonte: da autora (2022)

Por meio das gravações, foi possível observar a professora-pesquisadora auxiliando cada dupla durante a escrita, no que se refere à estrutura da carta. Como as fotografias das cartas não permitiram visualizá-las com tanta nitidez, seu conteúdo foi digitado e consta no quadro a seguir (Quadro 7).

**Quadro 7** – Cartas de Reclamação escrita pelos estudantes

Carta escrita por E7 e E1:	Carta escrita por E13 e E12:
Cambé, 18 de dezembro de 2010 Senhor Lolo Barnabé de Cambé,	Londrina, 7 de junho de 2022 Lolo Barnabé

<p>Pai, o senhor está trabalhando muito. Eu estou com saudade de você. Pai, você pode contratar uma pessoa para te ajudar?</p> <p style="text-align: right;">Grato, Finfo Barnabé.</p>	<p>Senhor pai, não dão atenção. Você trabalha muito. Pai, dá atenção.</p> <p style="text-align: right;">Tchau, Lolo Barnabé</p>
<p>Carta escrita por E6 e E9:</p> <p>Cambé, 07 de junho 2022 Lolo Barnabé</p> <p>Oi pai, estou escrevendo essa carta porque você tá trabalhando muito e não está dando atenção para mim.</p> <p>Eu estou muito triste, estou indo muito mal na escola e estou com muita saudade.</p> <p>Eu quero mais atenção.</p> <p style="text-align: right;">Com amor, Finfo Barnabé.</p>	<p>Carta escrita por E4 e E3:</p> <p>Londrina, 8 de maio de 1981 Senhor Lolo Barnabé,</p> <p>Estou com saudade de você. O senhor trabalha demais. Senhor pai [...] (escrita ilegível).</p> <p style="text-align: right;">Obrigado, Finfo Barnabé</p>
<p>Carta escrita por E5:</p> <p>Paris, 7 de novembro de 2041. Senhor pai, Lolo Barnabé,</p> <p>O senhor está trabalhando demais e não recebo carinho nenhum.</p> <p>Você só fica construindo as coisas e não brinca comigo. Sinto sozinho.</p> <p>Peço que você fique perto de mim.</p> <p style="text-align: right;">Com carinho, Finfo Barnabé.</p>	

**Fonte:** A própria autora (2022)

A transformação do modelo tem por objetivo a generalização do conceito estudado. No caso da Carta de Reclamação, esperávamos que os estudantes generalizassem que em relação ao seu conteúdo, há uma comunicação entre pares reclamando de algum problema cotidiano, e em relação à sua forma, há uma estrutura composta por elementos, como: quando, onde, para quem, problema, motivo, argumento, solicitação, despedida e assinatura.

Com base na análise de uma Carta de Reclamação e sua modelagem, os estudantes transformaram o modelo no sentido de serem problematizados em relação à modelagem anterior. Nessa proposta, esta problematização se deu a partir da autoria de uma carta com diálogo criado no contexto de comunicação dos personagens da história conhecida. Nesse momento,

foi possível observar se generalizaram o conceito quanto ao conteúdo e à forma.

Todas as cartas apresentaram a dimensão do diálogo, dispondo no suporte textual um locutor e um interlocutor. E13 e E12 inseriram em suas cartas um mesmo personagem como locutor e interlocutor, o que demonstra a não compreensão em relação à estrutura. No entanto, o diálogo esteve presente. Pode ter ocorrido uma confusão em relação ao registro dos nomes dos personagens, apenas. Todas as cartas, também, apresentaram os elementos da estrutura do gênero, demonstrando cuidado quanto à forma.

A categoria dialética essência e aparência nos revelou que aparentemente os estudantes, por meio da modelagem, haviam estruturado o modelo de uma Carta de Reclamação, porém, foi apenas diante do desafio de realizarem uma transformação, que a essência foi revelada, isto é, a origem, a história do conceito, marcada pela presença do diálogo e conteúdo marcado por problemas, argumentos e solicitações. Por meio de uma tarefa de estudo como esta, os estudantes precisaram buscar o que Kosik (1976) chamou de “coisa em si”, a oculta verdade da coisa que não se manifesta direta e imediatamente. Mesmo com uma instrução mais direta pela professora-pesquisadora junto aos estudantes, todos estiveram em Atividade de Estudo à medida que manifestaram e revelaram um novo fenômeno atingindo sua essência.

Após a análise e modelagem com base na leitura da Carta de Reclamação escrita por Margareth Almeida, no dia 09 de agosto de 2022, por meio da tarefa de estudo 4, buscou-se uma nova forma de problematizar a modelagem do gênero. O objetivo da tarefa de estudo consistiu em refletir sobre o conteúdo temático do texto a partir de questionamentos e produzir frases que apresentassem os elementos implícitos essenciais da Carta de Reclamação.

A professora-pesquisadora retomou, junto aos estudantes, a ação de estudo anterior, desenvolvida por meio da tarefa de representar com desenhos e colagens a ideia principal da carta escrita por Margareth Almeida. Com base na lembrança desta ação de estudo, as representações dos estudantes foram objeto de questionamento e problematização: será que esse desenho está mostrando a ideia central mesmo? Tivemos como pressuposto o seguinte esclarecimento:

A assimilação do conteúdo de um conceito teórico requer, antes de tudo, a realização de uma transformação específica de um dado objeto, para descobrir a relação que é o fundamento geral da solução

de uma série de tarefas cognitivas e práticas. Depois, é necessário construir um modelo material ou sinalizador tal que possa demarcar uma relação selecionada e permitir que suas propriedades sejam estudadas na forma mais pura. Em seguida, no processo de transformação do modelo construído, são reveladas tais propriedades da relação escolhida que possam servir de base para se descobrir as condições e formas de solução de certa tarefa cognitiva (ou concreto-prática) (Repkin, 2020, p. 326).

O primeiro estudante a relatar sobre a síntese do assunto geral da carta foi E12. Ele explica e é questionado pela professora-pesquisadora, conforme diálogo abaixo:

**E12:** O senhor Candido estava quase chegando na loja. Estava uma atendente pra ajudar ele. Ele chegou e a atendente explicou o celular, a marca, ela perguntou vai no débito, crédito ou à vista? E ele chegou em casa, foi mexer no celular e tava sem a internet. Não estava funcionando. Ele foi na loja reclamar e perguntar e a moça perguntou que pode ser um erro no celular e um erro no sistema.

**Professora-pesquisadora:** Turma, foi o Antônio Candido que foi reclamar do celular?

**Turma:** Não.

**Professora-pesquisadora:** Quem pode me mostrar onde está a assinatura de quem escreveu a carta?

A estudante E1 apontou na carta exposta na parede da sala.

**Professora-pesquisadora:** o que está escrito aí, E1?

**E1:** Margareth Almeida.

**Professora-pesquisadora:** E1, mostre pra nós pra quem a Margareth reclamou.

A estudante apontou para o nome Antônio Candido.

**Professora-pesquisadora:** O E12 contou tudo o que aconteceu, mas qual foi a ideia principal? O que ela reclamou?

**E12:** A internet do celular Moto G.

**Professora-pesquisadora:** Do celular que ela comprou aonde?

**E4:** Na loja de informática?

Neste momento, poderíamos ter retornado ao texto para marcar a informação.

**Professora:** como a gente ajuda o E12? O que ele poderia ter desenhado?

Os alunos citaram a Margareth, o celular e o Antônio.

**(Situação observada e registrada em diário de campo, em 2023).**

Todas as representações foram explicadas pelos estudantes e problematizadas pela docente e demais colegas, por meio de questionamentos, como: “com esse desenho a gente consegue entender o que aconteceu com o celular?”, “o que falta para mostrar o que aconteceu?”, “um monte de gente desenhou a loja. É o que acontece na carta? Margareth foi à loja de informática?”, “a loja faz parte da ideia principal?”. Após o último questionamento mencionado, E1

explica que Margareth conversou por meio de uma carta, então perguntou sobre as possíveis formas dessa carta ter chegado ao destinatário. No coletivo, concluímos que pode ter sido pelos Correios, *e-mail* ou *sites* de reclamação.

Após o diálogo, os estudantes escreveram frases que sintetizassem a compreensão do texto lido, a partir da transformação da ideia inicial. Para E5, “esse texto apresenta a Margareth reclamando do telefone quebrado por meio de um texto para uma loja de informática”; para E7, “esse texto apresenta uma Carta de Reclamação em que Margareth reclama do Antônio, que o celular está estragado”; para E2, “esse texto apresenta a Margareth reclamando de um celular que ela comprou em uma loja de informática que apresentou defeito no *Wi-Fi*”; E6 explica que “esse texto apresenta uma carta que reclama de um celular que não está funcionando o *Wi-Fi*”; E1 explica que “esse texto apresenta uma reclamação de um celular com mal funcionamento do *Wi-Fi*, em que a pessoa pede para receber o dinheiro de volta ou o conserto do celular”; E14 argumenta que “esse texto apresenta uma Carta de Reclamação da Margareth que comprou um celular estragado. O celular não pega a internet e está quebrado”; para E4, “essa carta fala que a Margareth compra telefone quebrado e faz uma reclamação. (A professora-pesquisadora auxiliou na reformulação da frase)”; E3 disserta que “esse texto apresenta carta de reclamação. Margareth comprou um celular que quebrou o *Wi-fi*”; conforme E8, “essa carta fala que a Margareth compra um telefone que veio quebrado. Ela faz uma reclamação”

Esta tarefa de estudo demonstrou que a compreensão leitora se faz na problematização, no questionamento e no diálogo junto ao outro mais experiente. Por meio do outro, tornou-se possível repensar conclusões e refletir sobre a ideia geral encontrada no ato de ler.

Jolibert (1994) insere o questionamento como uma possibilidade de construção do sentido de um texto, superando a decifração. Conforme a autora, as crianças fazem questionamentos sobre os escritos em suas vidas, como por exemplo na rua, em casa, a partir de cartazes, vitrines, jornais, etc. Seus questionamentos ocorrem com base em indícios, como ilustrações, formato, cor, buscando a relação entre as palavras e seu contexto.

Sendo assim, a autora apresenta vários exemplos de sessões coletivas com a presença dos questionamentos. Com base nas sessões, é possível compreender a importância da leitura de textos sem, necessariamente, uma ordem

do início ao fim (o texto é descoberto em sua totalidade), buscando indícios conhecidos e construindo sentidos; a necessidade de aprender palavras desconhecidas por meio de observações, como “começa como?”, ou fazendo seu reconhecimento com base em leituras anteriores; a relevância de confrontar hipóteses com base nas palavras conhecidas e no contexto dos enunciados; da comunicação de descobertas; da localização de palavras reconhecidas; e da familiarização com diversos suportes textuais para observar a cor, o formato, a repetição de palavras, a tipografia (Jolibert, 1994).

Um dos limites e desafios presenciados na relação entre essência e aparência se deu no âmbito de uma formação, do leitor e escritor, pautada, ora na grafia, ora no som dos caracteres. Isto pode se dar em função de uma concepção de alfabetização pautada na relação grafema e fonema, que insere a pronúncia como o centro da formação de leitores, e que ainda está presente nas instituições de educação escolar. Embora a professora-pesquisadora soubesse da importância de uma alfabetização humanizadora, não foi capaz de se desvencilhar totalmente da concepção de alfabetização a partir da sonorização, presenciada por meio das formações continuadas, orientações pedagógicas e falta de maior apropriação para fazer diferente.

A intenção de qualquer docente não despreza a esperança de ver uma criança dar pistas a respeito da temática de um livro que está sendo lido; de perceber que ela compreende dados e as perguntas fatais de um problema de matemática; de observar que, no silêncio, ela resolve o problema e, no silêncio, luta com o texto para que possa discutir, comentar, apreciar e criticar a história lida. Não há professora que não tenha essas intenções (Arena, Dagoberto, 2024, p. 2).

Entendemos que a Atividade de Estudo para formar leitores precisa de uma articulação com a alfabetização na perspectiva da grafia dos enunciados. Alguns elementos dessa perspectiva foram contemplados, mas poucos em relação às necessidades para a sistematização do trabalho, pois

O componente material, isto é, os caracteres que compõem palavras e enunciados, desempenha papéis, entre os quais o de indicar pistas para a mente que, de seu lado, pode verificar se está no bom caminho de encontrar respostas para os sentidos que procura, respostas às perguntas que formula, sem cessar. Isso tudo se faz no silêncio, porque o silêncio é condição necessária para a mente pensar, escolher, decidir e refazer caminhos (Arena, Dagoberto,

2024, p. 3).

No âmbito do gênero discursivo Notícia, estudado posteriormente, no dia 30 de setembro de 2022, após análise e modelagem com base na leitura que informava sobre a morte de macaco em horto florestal, foi desenvolvido o processo de autoria por meio da transformação de manchetes. Como os estudantes haviam, na ação de estudo anterior, dialogado sobre diferentes Notícias presentes em jornais que colocou em questionamento as possíveis modelagens, basearam-se nessa relação com a realidade para, por meio da transformação do modelo, elaborarem a manchete de um fato recente que tenha chamado sua atenção. Isto porque, a transformação requer um redesenho do modelo. Para nós, esse redesenho pode ocorrer no âmbito do conteúdo do texto, também, e não somente em sua forma. Assim, permite ao estudante desenvolver a capacidade de olhar para a realidade sob diferentes óticas, superando o imediato.

Sendo assim, os estudantes foram levados a olharem para a realidade novamente e modelarem uma nova forma de registro desses fatos por meio da escrita de sua manchete, resultando nas seguintes produções: “Os jogadores se preparam para a copa” (E13); “Acidente de carro e moto na rua Água da esperança deixa feridos” (E9); “Escola proíbe uso de figurinhas por alunos” (E12); “A gatinha Tigrinha dá cria de seis gatinhos” (E5); “O conflito Ucrânia e Rússia causa destruição” (E4); “Pesquisadores falam que chove até quinta (E7); “Alunos não podem levar livro de figurinhas para a escola” (E8); “Segurança não quer trabalhar” (E2); “Hoje o dia inteiro tem chuva bem fraca. Não precisam se preocupar” (E6); e, “Aluna do quarto ano vence a competição de vôlei” (E1).

Importante destacar que a professora-pesquisadora e a professora de apoio permanente auxiliaram os estudantes, individualmente, com a escrita da manchete. O estudante E12 utilizou alfabeto móvel, num primeiro momento, para construir suas hipóteses de escrita.

Foi possível observar que os estudantes alcançaram a essência do gênero discursivo Notícia, à medida que apresentaram situações do cotidiano sob forma de enunciados que revelaram sua subjetividade em relação aos acontecimentos cotidianos. Isto porque, o fato escolhido para ser noticiado possui relação com aquilo que os marcou subjetivamente e demonstrou relevância para eles. Observamos, então, a relação entre o sentido pessoal e o significado social no

momento da autoria.

A seguinte Notícia lida pelos estudantes foi a que informava o desaparecimento da cachorrinha Berenice. Após sua análise e modelagem, no dia 04 de novembro de 2022, os estudantes, por meio da tarefa de estudo 5, foram convidados a realizarem uma transformação da Notícia, novamente por meio do processo de autoria, noticiando um fato ocorrido no município e que tivesse lhe chamado a atenção.

Embora a ação de estudo transformação do modelo pressupunha transformar o esquema desenvolvido inicialmente, durante o planejamento das aulas, primou-se pela transformação do conteúdo presente no modelo, como dito anteriormente, entendendo que durante o ato de ler, esse conteúdo pode servir de repertório para novas compreensões, isto é, colocando-se no lugar do autor do texto, pode-se compreender melhor outros textos. Todavia, esta pode se constituir como uma fragilidade da pesquisa, posto que no âmbito da construção do pensamento teórico, a transformação dos esquemas poderia ter sido elemento fundamental para a formação de novos conceitos relacionados aos elementos da notícia, embora estes tenham sido pauta de reflexão diante da necessidade de criação textual.

A professora-pesquisadora retomou alguns fatos descobertos por meio da leitura de Notícias estudadas. Os fatos foram representados por meio das manchetes das Notícias. O conceito de fato foi explorado oralmente com os estudantes e foi retomada a modelagem da Notícia, representada coletivamente.

A professora-pesquisadora orientou que os estudantes se colocassem como jornalistas. Assim, foram criadas necessidades de escrita próprias da ação humana presente na sociedade. A professora-pesquisadora buscou reproduzir o conceito junto aos estudantes. Explicou que o jornalista, antes de publicar uma Notícia escreve-a para que seja revisada por outra pessoa. Com isso, indicou que a Notícia deles seria escrita para ser revisada pela professora-pesquisadora. Os interlocutores seriam os estudantes da própria escola. Mesmo após muitas tarefas de estudo, os estudantes ainda precisaram de instruções pela docente, correções e reformulações do texto.

Foi possível observar que os estudantes se apropriaram da modelagem e desenvolveram seu processo de autoria, respeitando a essência do gênero. E7 e E12 relataram fatos referentes à construção da quadra poliesportiva da escola; E4 relatou sobre a proibição de figurinhas na escola; E1, E14 e E3 relataram

sobre a ocorrência de uma competição de handebol na escola; E5 e E2 informaram sobre a presença de uma cachorrinha na escola; E10 informou sobre a alta quantidade de provas a que os 5ºs anos estavam sendo submetidos; E9 relatou sobre a festa em comemoração ao Dia das Crianças, ocorrida na escola; E11 descreveu sobre uma competição de bola queimada ocorrida na escola; e E8 informou sobre a pintura recente da instituição.

As produções dos estudantes demonstram a utilização do repertório de leituras anteriores para a produção de novos escritos; demonstram, ainda, muitas fragilidades em termos da linguagem formal adequada às produções textuais, porém, é preciso lembrar o fato de se tratar de uma turma com características específicas, cujo desenvolvimento não se deu em idade tida como “adequada”. Destacamos a presença da experiência humana no momento de reprodução da escrita.

Com relação à formação do leitor, objeto de estudo da pesquisa, a tarefa de estudo demonstrou a construção de significados sociais no papel de autoria, que para nós, é fundamental no processo de construção do sentido pessoal a partir dos significados construídos por outras pessoas.

Após a análise e a modelagem da notícia referente ao Festival da Matemática, no dia 25 de novembro de 2022, os estudantes, em duplas, tiveram a tarefa de estudo de escolher uma Notícia presente no jornal impresso da Folha de Londrina (Figura 30), comparar com a notícia de meio digital analisada e modelada nas aulas anteriores, recortar as partes dessa Notícia e colar em papel sulfite para expor o novo modelo aos colegas da turma. A compreensão leitora foi explorada no momento em que as duplas tiveram que encontrar a imagem que representasse o fato relatado nas demais partes de Notícia escolhida pelos colegas (Figura 31), uma vez que buscaram sentidos nos enunciados escritos que tivessem relação com as imagens.

**Figura 30** – Estudantes explorando jornal impressos para escolha de Notícia



Fonte: da autora (2022)

**Figura 31** – Estabelecimento de relação entre imagem e texto escrito



Fonte: da autora (2022)

A tarefa suscitou necessidades de aprendizagem sobre a modelagem da notícia, por meio de perguntas, como “O que é LIDE mesmo professora?”. Além disso, foi possível observar os colegas ajudando uns aos outros na leitura das Notícias.

Apoiando-nos na categoria dialética essência e aparência foi possível compreender que a tarefa de estudo proposta oportunizou que os estudantes fossem além de uma forma de noticiar um fato e explorassem outras possibilidades, tornando-se capazes de generalizar o conceito e se desenvolverem como leitores.

Durante esta ação de estudo, consideramos fundamental a presença do planejamento, da reflexão, da avaliação de seus limites e possibilidades, da construção de sentidos e significados sociais dos escritos e do ato de escrever “para valer”. Além disso, observamos indícios da passagem do conhecimento imediato ao mediato e a problematização acerca das percepções iniciais dos textos lidos, bem como das formas adequadas para seu registro escrito.

Na seção seguinte apresentaremos a fundamentação teórica e análise do experimento didático-formativo quanto à ação de estudo síntese, a fim de avaliar se houve a construção do conhecimento científico, revelado no movimento do abstrato ao concreto.

## **7 A FORMAÇÃO DE LEITORES PARA NOVAS LEITURAS E A SÍNTESE COMO AÇÃO DE ESTUDO CAPAZ DE CONJUGAR PENSAMENTO, CONHECIMENTO E REALIDADE**

Cecília Meireles nos presenteia com um poema que narra a história de um menino que queria um burrinho para passear (Anexo B). Este burrinho deveria saber conversar, saber o nome dos rios, das montanhas, das flores, e saber inventar histórias para que os dois pudessem sair pelo mundo. Ao nos dizer quem é este menino, a poetisa proporciona uma real catarse, quando insere uma forma de nos darmos conta de que esse menino não sabe ler e, portanto, o burrinho lhe prestaria o papel de apresentar-lhe o mundo (Meireles, 2023).

Tomamos como ponto de partida para esta reflexão a importância do ato de ler como meio de conhecimento da realidade e ação do sujeito sobre ela. É conhecida a frase de Freire (1989, p. 9), na ocasião de um Congresso Brasileiro de Leitura, em 1981, de que “A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente”. O importante teórico explica que

Na proposta a que me referi acima, este movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente. Movimento em que a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que dele fazemos. De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo mas por uma certa forma de ‘escrevê-lo’ ou de ‘reescreve-lo’, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente (Freire, 1989, p. 13).

A continuidade da leitura, a escrita e reescrita do mundo e a transformação deste por meio de nossa prática consciente, enquanto ações que partem do ato de ler, provocam-nos a pensar sobre esta relação, por meio dos conceitos de pensamento, conhecimento e realidade.

Tendo em vista o entendimento de que o homem é um ser social e que o processo de desenvolvimento humano é um processo histórico-social de apropriações dos comportamentos complexos culturalmente formados, a educação escolar se coloca como processo privilegiado a serviço do desenvolvimento humano por meio da construção de conhecimentos (Martins, 2015).

Para a autora, numa concepção marxista, essa construção do

conhecimento implica no entendimento de que há uma existência objetiva da realidade, da qual partem as sensações, ideias e conceitos, e que este mundo objetivo é captado pelos sentidos representados na consciência para seu conhecimento. A partir da ação do homem na natureza, essa captação, na educação escolar, se dá por meio da socialização dos conhecimentos universais, representativos nas máximas conquistas científicas e culturais da humanidade e pelo desenvolvimento do pensamento (Martins, 2015).

Para a Teoria da Atividade de Estudo, a formação do pensamento teórico é essencial no movimento do conhecimento do mundo objetivo. Portanto, o ato de ler e o ato de pensar teoricamente se colocam à disposição do sujeito para apresentar-lhe o mundo em suas relações internas e externas, permitindo-lhe intervir nele. Há, portanto, uma relação dialética entre o ato de ler e o ato de pensar teoricamente?

#### 7.1 O CONCEITO DE PENSAMENTO TEÓRICO PARA A TEORIA DA ATIVIDADE DE ESTUDO

No capítulo 4 de sua obra intitulada “La Enseñanza Escolar y El Desarrollo Psíquico”, Davidov (1988) disserta sobre as principais teses da teoria materialista dialética do pensamento. Primeiro, como vimos, temos que a base do pensamento é a atividade prática, isto é, o trabalho. Segundo, que as pessoas transmitem umas às outras os procedimentos para desenvolver esta atividade. E, terceiro, que, diferentemente dos outros animais, que somente produzem aquilo de que necessitam diretamente, os seres humanos são capazes de reproduzir e assimilar os objetos necessários a todas as espécies, de modo universal. Sendo assim, “o caráter universal da prática e também a sua objetivação direta na natureza humanizada, que encontra, portanto, sua própria medida (universalidade), fazem da prática a base para as formas de conhecimento, inclusive o teórico” (Davidov, 1988, p. 117, tradução nossa<sup>21</sup>).

O mundo objetual é reproduzido na atividade subjetiva do homem social por meio de suas imagens internas, motivos e finalidades. Quando nos dirigimos à realização de uma determinada ação conforme uma finalidade, revela-se o ideal, pois agimos conforme um planejamento. Os homens primitivos necessitavam

---

<sup>21</sup> “El carácter universal de la práctica y también su encarnación directa en la naturaleza humanizada, la que encuentra así su medida propia (universalidad), hacen de la práctica la base para las formas del conocimiento, entre ellas el teórico” (Davidov, 1988, p. 117).

de objetos para satisfazerem suas necessidades. Num determinado momento da história, começaram, por meio da linguagem, a dar nomes a classes inteiras de objetos que se diferenciavam, ou seja, as pessoas começaram a dar uma denominação genérica que expressasse, de forma representacional, o que a atividade repetida se transformou em experiência (Davidov, 1988).

Nesse processo de surgimento das representações humanas sobre as classes de objetos, generalizados, a imaginação se fez presente e essas representações começaram a ser usadas em situações de comunicação verbal. Com isso, tornou-se possível ao homem realizar o planejamento da atividade prática, sem que participassem, necessariamente, da produção material (Davidov, 1988).

A imaginação foi responsável pelas representações e as pessoas começaram a se comunicar como meio para planejar suas ações futuras e isso pressupunha a comparação de suas diversas variantes e a eleição da melhor. Com isso, as representações não precisavam mais ter uma relação direta com as coisas em si (Davidov, 1988). “Surgiu uma atividade que permite transformar imagens ideais, os projetos das coisas sem mudar até certo ponto as próprias coisas” (Davidov, 1988, p. 121, tradução nossa<sup>22</sup>).

Para Davidov (1988), o significado de pensamento condiz com invenção, construção na mente do projeto idealizado do objeto real, resultado do trabalho. Também significa transformar a imagem inicial do objeto de trabalho em outro objeto idealizado, conforme o projeto ideal e o esquema idealizado da realidade.

Nos primórdios, a transformação das representações estava ligada à atividade material prática e social das pessoas. Os pensamentos dos homens se apresentavam como origem direta do comportamento material. Porém, com o desenvolvimento da atividade cognitiva, as próprias representações surgem e são expressas em diferentes sistemas semióticos (verbais e materiais), o que permitiu diferenciar e designar verbalmente novas classes de objetos. Com isso, o homem foi capaz de generalizar representações e estruturar juízos sobre as suas observações diretas, indicando por exemplo: “isso é uma pedra” ou “isso é uma casa” (Davidov, 1988). “Uma série de tais julgamentos particulares sobre qualquer objeto podem ser substituídos por uma nova palavra, um nome cujo conteúdo pode ser uma

---

<sup>22</sup> “Surgió una actividad que permite transformar las imágenes ideales, los proyectos de las cosas sin cambiar hasta un cierto momento las cosas mismas” (Davidov, 1988, p. 121).

representação reduzida ou geral de um grupo inteiro de objetos” (Davidov, 1988, p. 122, tradução nossa<sup>23</sup>).

Assim, com a ajuda das representações e decisões a partir destas, o homem estava em condições de realizar raciocínios complexos. Como exemplo, o autor explica que, apoiando-se em sua experiência anterior, o caçador pode deduzir (concluir algo pelo raciocínio/ inferir), de acordo com as pegadas deixadas pelos animais, onde esses animais estavam ou estão, sua quantidade, quando eles se mudaram, etc. (Davidov, 1988).

A formação de representações cria as condições para a realização do pensamento. A utilização das palavras e denominações dão à experiência sensorial a forma da universalidade abstrata. Assim, a experiência pode ser generalizada (aplicar algo aprendido em uma situação em outra situação semelhante, sem um aprendizado extra – aplicar um princípio ou conceito a um conjunto de casos) em raciocínios (Davidov, 1988).

Na lógica tradicional, toda universalidade abstrata se chama conceito, expressa em uma palavra, quando, na verdade, é apenas uma representação geral. Estas, no entanto, são formas primárias do pensamento conceitual e têm um caráter diretamente empírico, uma expressão sensorial em imagens, embora obtenham uma expressão verbal indispensável. O pensamento empírico, então, tem um caráter direto, imediato, expresso pela existência presente. Por meio desse pensamento, podem se discriminar e designar as propriedades dos objetos em suas relações, inclusive as que não são observadas, mas deduzidas por meio do raciocínio (Davidov, 1988).

Asbahr (2020), convencida de que o pensamento empírico, o tipo de ensino que vigora na maioria das escolas, não proporciona ao estudante o desenvolvimento da aprendizagem por conceitos, uma vez que, forma-se um pensamento organizado pela percepção sensorial que desconsidera a constituição histórica dos fenômenos, faz a defesa de que a formação do pensamento teórico seja a finalidade do ensino.

Conforme Davidov (1988, p. 125, tradução nossa<sup>24</sup>), “o conteúdo do

---

<sup>23</sup> “Una, serie de tales juicios particulares sobre cualquier objeto puede ser sustituida por una nueva palabra, una denominación cuyo contenido puede ser una representación reducida o general de todo un grupo de objetos” (Davidov, 1988, p. 122).

<sup>24</sup> “El contenido del pensamiento teórico es la existencia mediatizada, reflejada, esencial. El pensamiento teórico es el proceso de idealización de uno de los aspectos de la actividad objet-

pensamento teórico é a existência mediada, refletida, essencial. O pensamento teórico é processo de idealização de um dos aspectos da atividade prática objetiva, a reprodução das formas universais das coisas”. Ele não opera com representações, mas sim com conceitos. “O conceito, aparece aqui, como a forma de atividade mental por meio da qual se reproduz o objeto idealizado e o sistema de suas relações, que em sua unidade, refletem a universalidade e a essência do movimento do objeto material” (Davidov, 1988, p. 126, tradução nossa<sup>25</sup>). Sendo assim, “ter um conceito sobre um ou outro objeto significa reproduzir mentalmente seu conteúdo, construí-lo [e] expressar o objeto em forma de conceito significa compreender sua essência” (Davidov, 1988, p. 126, tradução nossa<sup>26</sup>).

Para reproduzir o objeto na produção espiritual do conhecimento, o homem utiliza um esquema, descobrindo e recriando as propriedades dos objetos por meio de suas relações e enlaces mútuos. Os símbolos podem ser meios de estabelecer padrões e idealizar os objetos materiais, como meios de passá-los ao plano mental, desenvolvendo uma reprodução teórica da realidade (Davidov, 1988).

Duarte (2016) faz uma discussão em torno do conceito de reprodução, e explica que, embora normalmente seja considerado como oposto a propostas pedagógicas que tenham por objetivo a transformação social e desenvolvimento da criatividade dos alunos, precisa ser elaborado dialeticamente. Nesse sentido, a reprodução da cultura conserva o existente e o surgimento do novo, numa relação dialética movida pelo processo de contradição.

Para compreendermos a formação do pensamento teórico, Davidov (1988) se utiliza do exemplo do conceito de círculo, definido por Spinoza. Vejamos: qual a essência do círculo? A essência está em sua origem, em sua criação. Há uma causa por detrás de sua origem. A definição expressa essa causa, isto é, o método de sua construção. A definição, então, é: círculo é a figura descrita ao longo de qualquer linha, uma de cujas extremidades é fixa e a outra móvel. Esse, portanto, é o método para se obter qualquer círculo. Com isso, Spinoza descreveu o modo de

práctica, la reproducción, en ella, de las formas universales de las cosas” (Davidov, 1988, p. 125).

<sup>25</sup> “El concepto aparece aquí como la forma de actividad mental por medio de la cual se reproduce el objeto idealizado. Y el sistema de sus relaciones, que en su unidad reflejan la universalidad o la esencia del movimiento del objeto material” (Davidov, 1988, p. 126).

<sup>26</sup> “Tener un concepto sobre uno u otro objeto significa saber reproducir mentalmente su contenido, construirlo. La acción de construcción y transformación del objeto mental constituye el acto de su comprensión y explicación, el descubrimiento de su esencia” (Davidov, 1988, p. 126).

ação do compasso.

Buscamos refazer o processo de construção do conhecimento, exemplificado com Spinoza e descrito por Davidov (1988), para identificarmos, em meio ao referencial teórico elaborado até aqui, os conceitos envolvidos na pesquisa e que foram objeto de construção teórica pelos estudantes participantes.

O primeiro conceito identificado foi Carta de Reclamação. Vejamos: qual a essência da Carta de Reclamação? A essência está em sua origem, em sua criação e causa. Se a definição expressa essa causa, isto é, o método de sua construção, então, a definição é: Carta de Reclamação é um gênero discursivo utilizado para manifestar uma insatisfação para algum destinatário que tenha responsabilidade sobre um determinado problema. Esse é o método para se obter qualquer Carta de Reclamação.

O segundo conceito identificado foi Notícia. Vejamos: qual a essência da Notícia? A essência está em sua origem, em sua criação e causa. Se a definição expressa essa causa, isto é, o método de sua construção, então, a definição é: Notícia é um gênero discursivo utilizado para informar a respeito de um acontecimento. Esse é o método para se obter qualquer Notícia.

O terceiro conceito identificado foi leitura. Vejamos: qual a essência da leitura? A essência está em sua origem, em sua criação e causa. Se a definição expressa essa causa, isto é, o método de sua construção, então, a definição: “ação de atribuir sentido por meio de sinais gráficos, em situações elaboradas pela cultura humana” (Arena, 2010, p. 242). Esse é o método para se obter qualquer leitura.

A pesquisa nos revelou, nesse momento, qual a síntese mental que esperamos ser demonstrada pelo estudante. No interior da Teoria da Atividade de Estudo, consiste no desenvolvimento de tarefas particulares capazes de generalizar os conceitos desenvolvidos e, no neste caso, obter uma Carta de Reclamação por meio da reprodução histórica do conceito, uma Notícia e um ato de ler.

Com isso, poderemos vislumbrar se houve, ao final das ações de estudo desenvolvidas, o processo de construção do conhecimento, com a ascensão do abstrato para o concreto. É por meio das abstrações, generalizações e conceitos teóricos, que os pesquisadores expõem os resultados de suas investigações. Os estudantes, contudo, não inauguram os conhecimentos como fazem os cientistas, mas apoiam-se naquilo que foi conhecido para reproduzirem seu movimento.

Por fim, consideramos que a relação entre a formação do ato de ler

e a formação do pensamento teórico consiste no seguinte raciocínio: por meio do ato de ler, posso conhecer a realidade; por meio do pensar teoricamente, conheço a realidade; por meio do pensar teoricamente, aproprio-me do ato de ler e por meio da leitura, penso teoricamente. Assim, conheço a realidade.

Com isso, abordaremos as tarefas de estudo desenvolvidas junto aos estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental, no interior da ação de estudo síntese, tendo por base as categorias dialéticas concreto e abstrato. Serão buscadas respostas aos seguintes questionamentos: como a ação de estudo foi proposta? As ações possibilitaram que os estudantes alcançassem a síntese da Atividade de Estudo? Quais os limites identificados durante o experimento para o desenvolvimento da ação de estudo síntese, que revelam contradições que permeiam o processo de aprendizagem? A partir de uma síntese do experimento, foi perceptível a aprendizagem desta ação de estudo pelos estudantes da turma no decorrer das propostas?

## 7.2 EXPERIMENTO DIDÁTICO-FORMATIVO: A SÍNTESE A PARTIR DOS GÊNEROS DO DISCURSO ESTUDADOS

Embora o objetivo maior da Atividade de Estudo proposta na pesquisa, isto é, a síntese do estudante esperada pela professora-pesquisadora, tenha sido a formação do leitor no que se refere ao desenvolvimento de sua compreensão leitora, não foi possível nos desvencilharmos do processo de autoria também como momento de síntese, uma vez que ele revela a generalização do conteúdo presente no conceito estudado. Portanto, nesta seção, apresentamos a ação de estudo síntese desenvolvida por meio de tarefas de estudo voltadas ao ato de escrever e ao ato de ler. Em relação ao ato de ler, detemo-nos às compreensões demonstradas nos instrumentos avaliativos “provas” no sentido de avaliar a autonomia dos estudantes.

Findadas as ações de estudo do primeiro objeto de compreensão leitora, a carta escrita por Carlos Lopes, nos dias 30 de junho, 01 e 28 de julho de 2022, por meio da tarefa de estudo 9, foi desenvolvida a autoria de uma nova Carta de Reclamação com o objetivo de realizar a ação de estudo síntese do conceito. O objetivo consistiu em que o estudante demonstrasse a dimensão essencial do gênero, no âmbito da necessidade humana e sua dialogicidade, com a escrita de

uma Carta de Reclamação que pudesse ser enviada a alguém da escola, isto é, no âmbito da prática social dos sujeitos.

No primeiro dia mencionado, com os estudantes dispostos em semicírculo, retomamos as possibilidades para ler uma Carta de Reclamação a partir da carta escrita por Carlos Lopes. Os estudantes citaram a análise, as marcações no texto e retomamos também a modelagem. A professora-pesquisadora explicou a proposta de produção de uma Carta de Reclamação sobre problemas do ambiente escolar. Os estudantes receberam partes da estrutura de uma carta e tiveram que colar na ordem adequada para servir de apoio para a transformação do conteúdo.

A professora-pesquisadora, então, projetou as tarefas de estudo desenvolvidas até então e o seguinte diálogo foi estabelecido:

**Professora-pesquisadora:** quem lembra como começamos a estudar o texto Carta de Reclamação? Quem reclamava um monte mesmo?

**E10:** Rodolfo.

**Professora-pesquisadora:** então nós conhecemos o Luiz Rodolfo por meio de uma literatura e pensamos se poderíamos fazer uma carta para reclamar como o Luis. Então, começamos a analisar uma carta de reclamação. E10, você lembra qual carta a gente analisou?

**E1:** Carlos Lopes.

**Professora-pesquisadora:** como nós fizemos a análise do texto?

**E5:** a gente leu.

**Professora-pesquisadora:** como a gente leu?

**E11:** pensando na mente.

**Professora-pesquisadora:** mas a gente leu de uma forma diferente esta carta. Por que a minha carta está toda colorida? (referindo-se à carta projetada que foi explorada na aula).

**E10:** porque a gente foi analisando.

**Professora-pesquisadora:** como analisa?

**E10:** a gente foi lendo e marcando as coisas importantes.

**Professora-pesquisadora:** e o que a gente identificou de importante nesse texto?

Os alunos foram lembrando o problema presente na carta.

**Professora-pesquisadora:** então nós fizemos essa análise e fomos marcando aquilo que era importante. Vocês lembram que fizemos a descoberta do texto? Como faz a descoberta do texto?

**E5:** lendo.

**E14:** descobrindo as coisas mais importantes.

**Professora-pesquisadora:** a gente leu o texto pelos olhos, depois fomos marcando o que cada um percebia no texto e depois a professora-pesquisadora leu ele inteiro pra vocês. Na segunda tarefa de estudo, a gente continuou analisando esse texto. Onde foi escrito, quando foi escrito, para quem, etc. Depois, nós fizemos uma coisa chamada assim (escreveu na lousa a palavra modelagem).

Os estudantes não lembraram o significado do termo, então, a professora-pesquisadora explicou que tudo o que analisamos montamos um modelo para explicar o que é importante. Relembrou a

tarefa em que recortamos as etiquetas sobre as partes da carta. Assim, os estudantes lembraram o texto modelado.

**Professora-pesquisadora:** como essa modelagem ajudou a nossa leitura ou a compreender o texto?

Com a professora-pesquisadora, os estudantes concluíram que ajudou a encontrar as partes importantes.

**Professora-pesquisadora:** o que a gente fez depois? A gente teve que analisar mais um pouco. E lembrou as partes: problema, motivo, argumento e solicitação. Quem sabe me dizer o que é o problema da carta?

Os estudantes deram exemplos.

**Professora-pesquisadora:** quem sabe me dizer o que é um argumento? Por que tenho que argumentar? Os estudantes citaram apenas problemas, como exemplos. A professora-pesquisadora explicou que temos que convencer que o problema é sério. Depois, temos que solicitar, pedir pra resolverem o problema.

Relembramos a autora Eva Furnari, que escreveu o livro do Lolo Barnabé e a carta de reclamação escrita sobre a história. Dialogamos sobre as reclamações criadas pelos estudantes.

**Professora-pesquisadora:** a gente escreveu a carta do Lolo Barnabé, mas agora terá uma nova transformação. Pra professora saber se vocês compreenderam a Carta de Reclamação mesmo, agora nós não vamos inventar uma Carta de Reclamação. Agora nós vamos fazer uma carta real, de verdade, sobre o ambiente escolar. Pensem: tem alguma coisa no ambiente escolar que incomoda você? Então, agora, vocês terão a oportunidade de falar sobre o problema, de argumentar e explicar porque esse problema está atrapalhando, e solicitar algo. Vocês terão dois desafios: a professora colocou as partes de uma Carta de Reclamação, mas estão todas fora de ordem. Então, antes de escrever a carta, cada um vai recortar essas partes, a professora vai entregar um papel colorido, e nós vamos colocar na ordem, e só depois escrever nossa carta.

**(Situação observada e registrada em diário de campo, em 2023).**

Antes de adentrarmos na escrita na nova carta, importante destacar as generalizações alcançadas pelos estudantes e demonstradas nos diálogos registrados acima. No que se refere à ação de estudo análise, os estudantes relacionaram como possibilidades de tarefas de estudo a leitura, o pensar na mente e as marcas de dados importantes a partir da descoberta do texto. No que se refere à modelagem, os estudantes relacionaram às tarefas de estudo que os desafiam a encontrar partes importantes.

Os estudantes, então, remodelaram a Carta de Reclamação e estabelecemos um diálogo sobre ela (Figura 31). “Local e data” foi o elemento inserido por quase todos os estudantes no início da estrutura. E14 acha correto iniciar com “local e data”, pois ele viu dessa forma nos exemplos anteriores. A professora-pesquisadora perguntou o que os estudantes colocaram em seguida.

E12 informou ter inserido “despedida” e E1, rapidamente, pontuou que a despedida é no final. E11 inseriu o “autor”. E1 considerou que “o autor vem por último”. E13 inseriu o “para quem”. E10 inseriu “argumento” e E4 explicou que, primeiro, precisa saber para quem vai essa carta. E6 inseriu a “solicitação”, e a professora-pesquisadora explicou a importância do “para quem” ser inserido no começo da carta, a fim de não haver confusões. Coletivamente, finalizamos a organização da estrutura da carta e os estudantes colaram seus elementos.

**Figura 31** – Estudante remodelando Carta de Reclamação

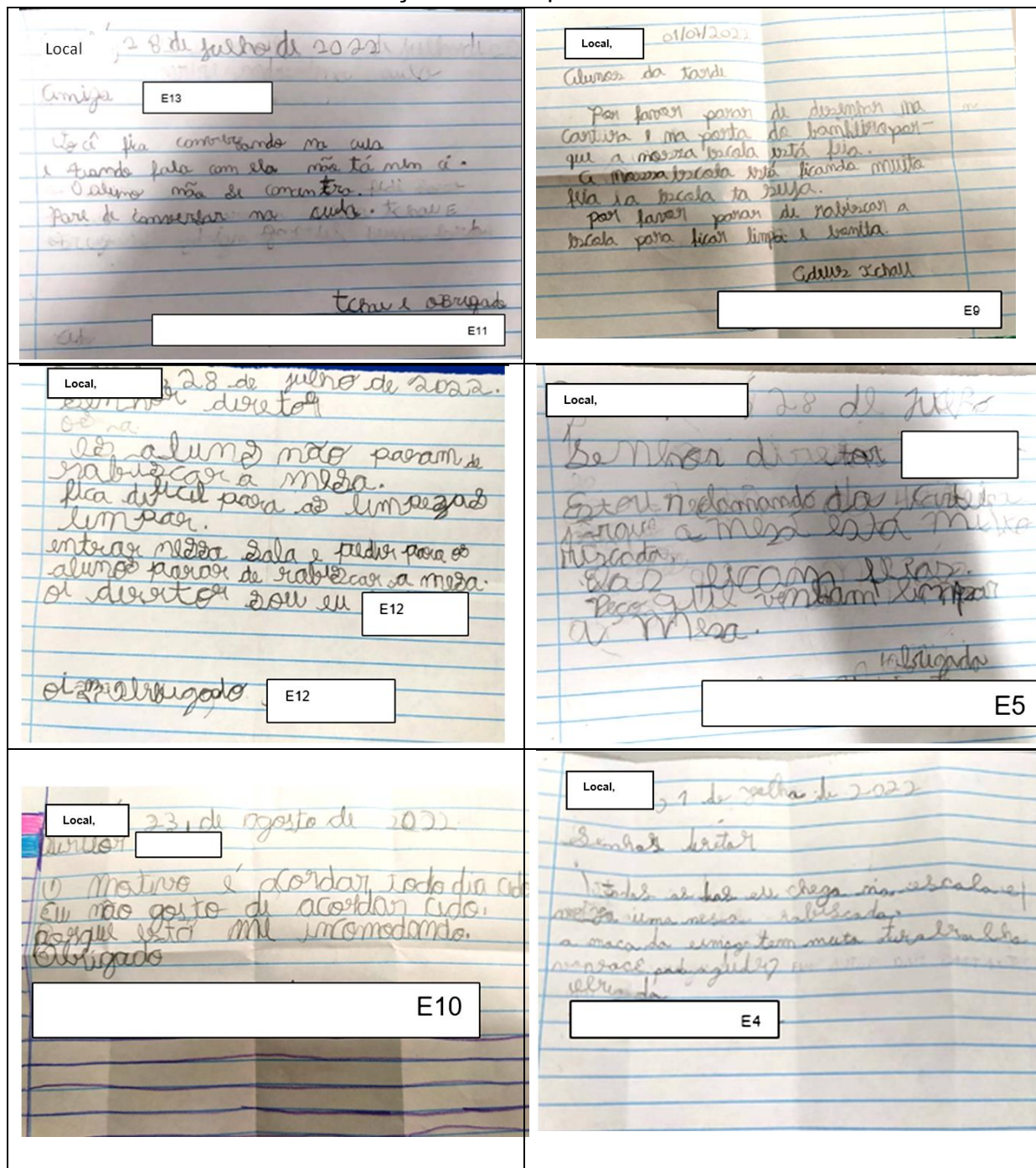


Fonte: da autora (2022)

No dia 01 de julho de 2022, os estudantes foram desafiados a produzirem a Carta de Reclamação sobre a remodelagem realizada, destinada a alguém da escola, argumentando sobre um problema real. A professora-pesquisadora também ressaltou que as cartas poderiam ser encaminhadas, dentro

das possibilidades. Além disso, também orientou sobre a importância da linguagem, contendo uma certa formalidade e solicitações possíveis. Os estudantes escreveram uma primeira versão de forma autônoma e, após a correção, passaram para um outro papel, resultando nas produções apresentadas a seguir (Quadro 8).

### Quadro 8 – Cartas de Reclamação escritas pelos estudantes



Local, 01 de julho de 2022.

Senhor diretor [redacted]

Desde todo dia a mesa da sala fica rabiscada.  
 Está prejudicando mais porque a mesa da sala está  
 rabiscada.

Por favor não pode para fazer para turmas  
 da tarde para o papel de rabiscar a mesa da sala?

Senhor diretor muito obrigado por não  
 usar carteirinha

[redacted] E7

Local, 01 de julho de 2022.

Senhor [redacted] diretor

A carteira está suja.  
 A carteira está muito suja  
 por favor não pode lavar  
 para as crianças para não  
 ficar suja

Beijo [redacted]

[redacted] E8

Local, 01 de julho de 2022.

Senhor diretor [redacted]

Está com um pouco de  
 caber a parede.  
 Você pode colocar uma corde  
 lina?

[redacted]

Ichasi

[redacted] E2

Local, 01 de julho de 2022.

Senhor diretor [redacted]

A carteira da sala está  
 rabiscada e está muito suja.  
 Você pode lavar a carteira e  
 tirar do papel.

Muito obrigado

[redacted] E1

Local, 29/07/2022

Senhor diretor [redacted]

As mesas da sala estão rabiscadas  
 e estão do bifeixo.  
 A mesa fica feia.  
 Por favor senhor diretor peça  
 para alguém para lavar de rabiscar  
 as mesas do bifeixo.

[redacted]

[redacted] E14

Local, 1 julho 2022

Senhor diretor.

A carteira está suja  
 a sala fica feia  
 gostaria com a carteira.

obrigada

[redacted] E3

Local, 1 de agosto de 2022.

Para turmas da tarde

As turmas da tarde tem como vocês poderiam de rabiscar  
 as mesas? todas as dias estão sujas e as crianças estão  
 os dias sabendo

eu quero muito que vocês possam de rabiscar a mesa  
 e eu ia lavar e vocês poderiam ajudar não rabiscar as mesas.  
 Se der pra vocês me ajudarem eu agradeço

[redacted] E6

As primeiras versões apresentadas ainda demonstraram a presença de escritas ilegíveis ou com trocas significativas nos caracteres. Outras, precisaram de alguns ajustes ortográficos, apenas. Em relação à escrita da primeira Carta de Reclamação, referente à história de Lolo Barnabé, nessa produção os estudantes apresentaram maior repertório e mais familiaridade quanto aos elementos essenciais do gênero. Não obstante, todos os textos apresentaram os elementos necessários para a comunicação adequada durante a argumentação de uma reclamação. As cartas foram inseridas em envelopes e destinadas aos interlocutores adequados. A maioria das cartas foi direcionada ao diretor da instituição que, após a leitura, foi até à sala de aula e deu um retorno a respeito das reivindicações dos estudantes.

No dia 28 de julho de 2022, recebemos em nossa sala uma nova estudante, vinda de outra instituição escolar. A professora-pesquisadora aproveitou o momento para que os estudantes demonstrassem a síntese do conceito científico estudado Carta de Reclamação. O diálogo a seguir expressa a compreensão dos estudantes:

**Professora-pesquisadora:** para que serve uma carta, gente?

**E1:** pra nos comunicar.

**Professora-pesquisadora:** Nos comunicar com uma pessoa que está perto?

**E12:** Não. Com uma pessoa que está longe.

**Professora-pesquisadora:** A gente não está falando de qualquer carta. A gente está falando de uma Carta de Reclamação. Pra que serve uma carta de reclamação?

**E4:** para reclamar.

**Professora-pesquisadora:** na Carta de Reclamação tem algumas partes muito importantes. Qual é a primeira parte?

Nesse momento, os estudantes ainda demonstraram algumas dúvidas e se apoiaram na modelagem do texto realizada em momento anterior.

**(Situação observada e registrada em diário de campo, em 2023).**

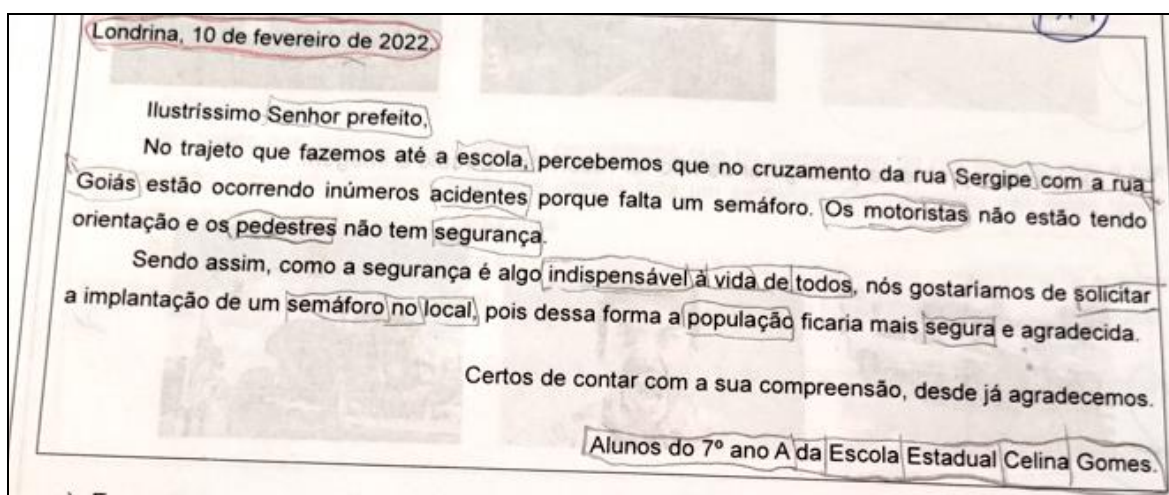
As experiências relatadas, sobretudo, em relação à escrita de uma Carta de Reclamação, estabelecendo uma comunicação entre locutor e interlocutor, relatando um problema real, apresentando argumentos e finalizando com solicitações, indicam a resolução do problema por meio da apropriação do conceito científico. Essa apropriação revela a passagem do conhecimento concreto, pautado por uma visão imediata do real, e conceitualmente caótica, para o abstrato, fruto de

generalizações teóricas.

No entanto, chamou-nos a atenção o fato de esse resultado se distanciar um pouco, em termos conceituais, do objeto de pesquisa deste trabalho, que é a formação do leitor. Então, precisamos recorrer novamente aos dados de pesquisa coletados para avaliar se os estudantes se apropriaram do conceito científico no âmbito da compreensão leitora.

No dia 11 de agosto de 2022, como resultado das orientações recebidas da coordenação pedagógica, foi aplicado um instrumento avaliativo “prova”. Neste instrumento, elaborado pela professora-pesquisadora, as questões a serem respondidas pelos estudantes resultaram da leitura de uma Carta de Reclamação escrita por alunos do 7º ano da Escola Estadual Celina Gomes (Figura 32).

**Figura 32** – Carta de Reclamação para avaliar estudantes



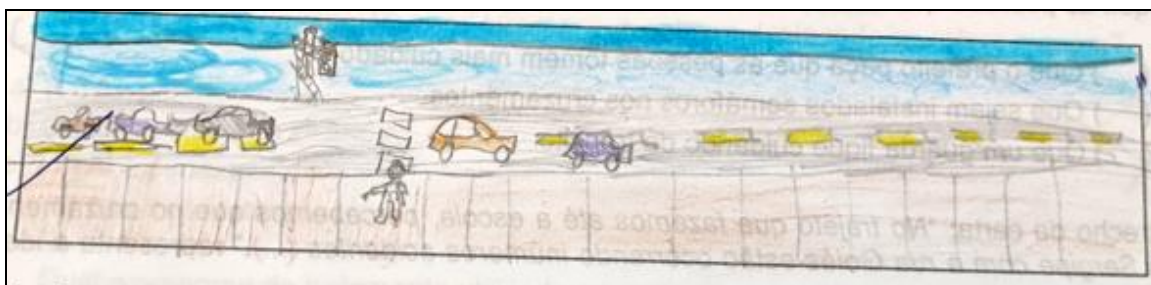
**Fonte:** da autora (2022)

A prova solicitava a leitura do texto e, na primeira questão, a representação, por meio de desenho, da situação apresentada na carta. Essa foi uma forma de avaliar se os estudantes compreenderam a carta de forma autônoma. Interessante observar a figura 32, pois condiz com a avaliação de E7. As marcações na prova podem indicar a utilização de modos generalizados de ação para compreender o texto. Quando nos atentamos para os enunciados marcados pelo estudante: Senhor prefeito, escola, Sergipe, com a rua Goiás, acidentes, Os motoristas, pedestres, segurança, indispensável à vida de todos, solicitar, semáforo no local, população, segura e Alunos do 7º ano da Escola Estadual Celina Gomes,

percebemos que são enunciados cujos sentidos são fundamentais para a compreensão do texto.

É possível observar uma provável utilização das ações de estudo análise e modelagem para se chegar à compreensão da relação geral do objeto de estudo. Esta relação é, inclusive, demonstrada pelo estudante ao representar a situação (Figura 33) e explicá-la, oralmente, à professora-pesquisadora, da seguinte forma: “A rua movimentada, perigosa e está colocando sinaleiro para os pedestres passarem” (E7).

**Figura 33** – Representação da compreensão leitora de E7



**Fonte:** da autora (2022)

A segunda questão da prova solicitava que os estudantes assinalassem com um X a continuação adequada para a sentença: “esse texto é uma Carta de Reclamação porque..”. As opções eram: ( ) os personagens são animais que reclamam como se fossem seres humanos; ( ) ensina as pessoas como elas podem fazer uma reclamação; ( ) apresenta a reclamação de um problema que está acontecendo e como pode ser resolvido. E7 assinalou a resposta adequada, que sintetizava a conceituação correta em torno do gênero Carta de Reclamação.

Na terceira questão avaliada, os estudantes precisaram assinalar a imagem que representava corretamente o problema descrito na carta e o que o problema pode gerar se não for resolvido. A figura 34 mostra que E7 assinalou as imagens corretas.

**Figura 34** – Questão para avaliar compreensão leitora



**Fonte:** da autora (2022)

Na quarta questão avaliada, os estudantes precisavam indicar a solicitação presente na carta, se era de que o prefeito pedisse para que as pessoas tomassem mais cuidado, que fossem instalados semáforos nos cruzamentos ou que um guarda ficasse cuidando do trânsito. E7 respondeu corretamente.

Na quinta questão avaliada, a professora-pesquisadora inseriu um trecho da carta: “No trajeto que fazemos até a escola, percebemos que no cruzamento da rua Sergipe com a rua Goiás estão ocorrendo inúmeros acidentes [...]” e solicitou que os estudantes assinalassem a alternativa incorreta quanto à ideia do trecho indicado. As opções eram: ( ) este é um local bastante perigoso e movimentado e se tiver um semáforo evita acidentes; ( ) os semáforos são importantes pois controlam o trânsito e facilita aos pedestres atravessarem as ruas com segurança; ( ) em cruzamentos como este, com passagem de diversas pessoas, não há necessidade de ter um semáforo, porque no trânsito quem tem prioridade são os motoristas e cabe aos pedestres atravessarem correndo a rua. E7 assinalou corretamente. Outras questões se fizeram presentes na prova, mas não

fazem parte dos conceitos explorados na pesquisa e, portanto, não foram consideradas.

E7 demonstrou uma compreensão significativa em torno do gênero. Era um estudante muito empenhado, participativo, que compreendia a importância das tarefas como momentos de estudo. Além de E7, E14, estudante de outra cidade, que demorou um tempo maior para ser alfabetizado na Língua Portuguesa, conforme relato das professoras dos anos anteriores, participativo e dedicado, fez a leitura da carta, representou “uma moto atropelando alguém porque aqui está falando de acidente” (E14), marcou no texto as palavras: rua, acidentes e motoristas, e acertou as questões 2, 3 e 4.

E9, dedicada e cuidadosa com as tarefas, fez a leitura da carta e representou: “a pessoa está do outro lado da rua e os carros estão passando. Aqui está o sinal que não pode” (E9). Marcou, no texto, as palavras acidentes, os motoristas não estão tendo orientação e os pedestres não tem segurança. Acertou as questões 2, 3 e 5.

E2, estudante que apresentava muitas faltas e, talvez por esse motivo, não tenha atingido, em anos anteriores, desenvolvimento esperado, não fez marcações no texto, mas representou “dois carros batendo por causa do semáforo que está precisando” (E2). Acertou as questões 2, 3, 4 e 5.

E6, estudante de 12 anos, que participou da Classe Especial por 3 anos consecutivos, e demonstrou, inclusive, nos anos anteriores, junto às outras professoras, desenvolvimento bastante satisfatório, marcou, no texto, apenas a assinatura da carta, mas desenhou “o sinal fechando para a pessoa passar na faixa de pedestre e o sinal abrir para os carros passarem” (E6). Nas questões seguintes demonstrou maior dificuldade.

E3 fez a leitura da carta e desenhou “um carro, a escola e o pedestre. O pedestre quase foi atropelado porque não tem semáforo” (E3). Marcou as palavras senhor prefeito, escola, rua Sergipe, acidentes, semáforo, motoristas, pedestres, local e Celina Gomes, e acertou todas as questões.

E1 era uma estudante com uma trajetória de vida muito difícil, permeada por conflitos familiares. Mesmo diante de muitos desafios, era uma estudante cuidadosa, carinhosa e com muita vontade de aprender. Fez a leitura da carta e desenhou: “está faltando segurança porque tem poucos semáforos” (E1). Marcou, no texto, apenas a palavra escola e acertou todas as questões.

Todos estes estudantes realizavam leituras autônomas anteriormente à pesquisa. Contudo, estiveram diante de um conceito/gênero novo e, tanto suas produções textuais, quanto a compreensão leitora, demonstraram desenvolvimento. Exceto E9 e E2, todos estes estudantes passaram por uma ou mais reprovações nos anos anteriores.

E10, estudante que também apresentava uma reprovação em seu histórico escolar, apresentou um desenvolvimento significativo ao longo do ano. No início, era uma estudante muito agitada que não aceitava as orientações das tarefas de estudo, contudo, a partir do momento em que as necessidades de aprendizagem foram criadas, demonstrou empenho e desejo de aprender. Na prova, a estudante não representou o conteúdo da carta corretamente: “Eu fiz um ônibus indo para a escola e uma árvore” (E10), e isto pode ter relação com uma leitura pouco aprofundada, dado que marcou apenas as palavras “ilustríssimo senhor prefeito”, e, “no trajeto que fazemos até a escola”.

Com o auxílio da professora-pesquisadora na leitura, respondeu corretamente todas as questões. E4, também com histórico de reprovação, desenhou “uma escola que o problema é sobre ela”. Também pode ter relação com a leitura pouco aprofundada, pois marcou apenas as palavras “senhor prefeito” e “alunos do 7º ano A”. Com a ajuda da professora-pesquisadora na leitura, acertou as demais questões. Os estudantes E5, E8, E12, E11 e E13 não realizaram a leitura do texto. Desenvolvimento em outras capacidades como comunicação, imaginação, autorregulação e linguagem oral foi observado.

Ao tomarmos as categorias concreto e abstrato, compreendemos que, além de avaliarmos se os estudantes alcançaram a rica totalidade de determinações e relações diversas entre os conceitos, as determinações de nossa realidade não deixam de marcar o desenvolvimento de nossos estudantes junto à Atividade de Estudo. São múltiplas as determinações que se fazem presentes no contexto escolar e suas particularidades são uma delas.

Não podemos desconsiderar este dado para avaliar as potencialidades e desafios de uma proposta didática como esta. E não estamos, com isso, querendo responsabilizar nossos estudantes, mas ao contrário, refletir sobre o fato de nós, como sociedade, não oportunizarmos o desenvolvimento necessário a eles, afinal, “[...] o acesso [...] a estágios superiores de desenvolvimento psíquico não está atrelado apenas ao plano biológico ou à sua

participação na cultura, mas também às oportunidades que lhes são ofertadas para interagir com seus pares e entrar em contato com [os conhecimentos]” (Barroco; Leonardo, 2020, p. 322).

O desenvolvimento da pessoa com deficiência segue a mesma linha da pessoa que não a possui, de fora para dentro, isto é, por meio de um processo de apropriação e objetivação. O comprometimento do desenvolvimento se dá pela ausência de mediações que permitam compensar a função afetada e isto se dá por meio de estratégias culturais (Barroco; Leonardo, 2020). E por quê? Porque...

A diversidade nos incomoda, nos assusta, nos deixa sem saber o que fazer. Não nos damos conta de que, no dia-a-dia, no miúdo de nossas ações, nas nossas palavras, nos mínimos gestos estamos contrariando nossas concepções. A avalanche de resoluções, de parâmetros de todo tipo, de cursos e treinamento estão tirando de nós a consciência de nosso papel político, de nosso compromisso. Ficamos aturdidos e perdidos e, por que não dizer, desanimados. Esperávamos alunos que nos ouvissem, que copiassem certo, que resolvessem as contas que colocamos na lousa. Insistíamos para que isso acontecesse. Depois, outras teorias, outras instruções, outras pressões, novidades...O que fazer com as crianças que não conseguem o que delas esperamos? Esperamos que amadureçam, que aprendam sozinhas, que construam sozinhas o conhecimento. Mas que demora! E o nosso papel? O que fazer? Corrigir? Ensinar? Esperar? Que diversidade de sentimentos...” (Padilha, 2004, p. 123).

Todas essas angústias acompanharam a professora durante o experimento didático-formativo. Todas essas angústias acompanharam a pesquisadora durante o experimento didático-formativo. E quando professora e pesquisadora são uma só pessoa, essas múltiplas determinações se tornam ainda mais evidentes e desafios se fazem presentes.

A ação de estudo síntese, de acordo com Davidov (2020, p. 223), “[...] consiste em deduzir e construir um determinado sistema de tarefas particulares”, isto é, “[...] os alunos começam abordá-las [tarefas particulares] como variações da tarefa de estudo inicial e, imediatamente, destacam as relações generalizadas” (Davidov, 2020, p. 223).

Com isso, foi possível compreender que a produção da Carta de Reclamação demonstrou a utilização das relações generalizadas em termos de conteúdo temático, finalidade e relações entre locutor e interlocutor, presentes no gênero estudado; e as tarefas relacionadas à leitura de uma nova Carta de Reclamação indicou a utilização de relações generalizadas importantes para a

compreensão leitora, como a descoberta do texto, o encontro da relação geral, a percepção do sentido dos enunciados e a captação do abstrato, embora isso tenha sido demonstrado, efetivamente, por apenas 50% da turma. Outras tarefas particulares poderiam ter sido desenvolvidas para explorar a utilização dos modos generalizados de ação.

No que se refere ao gênero discursivo Notícia, no dia 04 de outubro de 2022 foi realizada a revisão para o instrumento prova e, desse momento, destacamos o movimento realizado pela professora-pesquisadora de, por meio de questionamentos, fazer com os estudantes pensassem sobre as formas de compreensão de uma Notícia, como por exemplo: iniciar observando a imagem, levantar hipóteses e fazer a leitura dos enunciados escritos para confirmar ou refutar estas hipóteses. A professora-pesquisadora, também, retomou os elementos presentes na Notícia, junto aos estudantes, por meio da análise de uma Notícia exemplar.

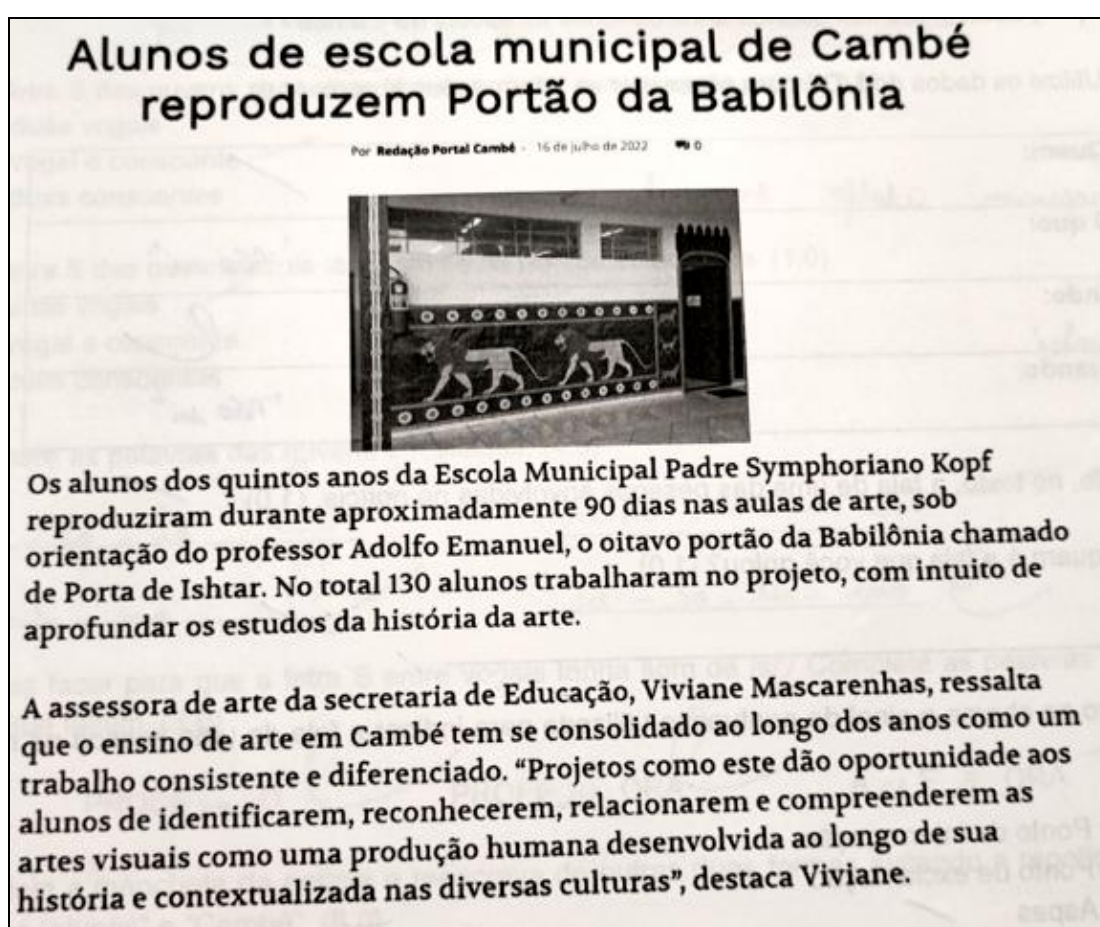
Após o diálogo, os estudantes realizaram a prova, a qual foi elaborada por uma das professoras de outro 4º ano. O ponto de partida da avaliação foi uma Notícia com a seguinte manchete: “O maior fóssil de dinossauro já encontrado!”. As questões tomadas para análise nessa pesquisa foram: 1) Retirar do texto as informações necessárias para completar o quadro, contendo as seguintes perguntas: Qual é o título do texto? Qual é o subtítulo? Há cerca de quantos anos o fóssil foi encontrado? Em que local? Onde está exposto? Por que a descoberta é importante? Qual o tamanho real aproximado de um tiranossauro? Qual foi o nome científico dado ao fóssil de tiranossauro? Essas perguntas tiveram como objetivo fazer com o que o estudante demonstrasse saber localizar informações explícitas, o que é importante durante a construção de sentidos diante de um texto; e 2) Sobre Notícia, marque (V) para verdadeiro e (F) para falso.

A compreensão leitora foi presenciada quando o estudante realizou o ato de ler de maneira autônoma, encontrou as informações explícitas e indicou, durante a questão de informações verdadeiras e falsas, as características do gênero. Os estudantes E7, E14, E9, E1 e E6 fizeram a leitura autônoma, identificaram as informações explícitas e reconheceram as características presentes no gênero discursivo Notícia. E2 e E3 realizaram leitura autônoma, identificaram as informações explícitas, mas não indicaram corretamente as características do gênero. E10, que na prova anterior precisou de apoio na leitura, a fez de forma

autônoma nesse momento, identificou as informações explícitas e algumas das características do gênero. E4, E5, E8, E12, E13 e E11 não realizaram leitura autônoma.

No dia 29 de novembro de 2022, após outras ações de estudo, descritas nas seções anteriores, os estudantes realizaram a segunda prova referente ao gênero Notícia, que teve por base o texto “Alunos de escola municipal de Cambé reproduzem Portão da Babilônia” (Figura 35).

**Figura 35** – Notícia presente no instrumento avaliativo



Fonte: da autora (2022)

Dos quatorze estudantes, 71% (E14, E9, E5, E10, E4, E7, E2, E6, E3 e E1) realizaram leitura autônoma para responderem às questões; 86% (E14, E9, E12, E5, E10, E4, E7, E8, E2, E6, E3 e E1) demonstraram compreenderem que o gênero Notícia tem por finalidade informar sobre um fato/acometimento; 86% (E14, E9, E13, E5, E10, E4, E7, E8, E2, E6, E3 e E1) reconheceram a manchete da Notícia; 86% (E14, E11, E9, E12, E5, E10, E4, E7, E2, E6, E3 e E1) identificaram os

sujeitos que fazem parte do fato noticiado; todos reconheceram, pelo menos, duas informações do LIDE (quem e onde). Apenas E10, E2 e E1 identificaram todas as informações do LIDE (quem, o que, onde e quando), corretamente. Destaca-se que as estudantes E2, E10 e E1 apresentaram desenvolvimento significativo.

Com relação às marcações no texto, que poderiam indicar a utilização dos modos generalizados de ação, apenas os estudantes E14 e E7 o fizeram. Portanto, não é possível afirmar que, para compreender o texto, os estudantes se utilizaram destas aprendizagens.

No dia 02 de dezembro de 2022, novamente por compreendermos que uma das potencialidades do ato de ler é poder criar seus próprios discursos, colocando-se no mundo, foi desenvolvida a escrita de uma Notícia para apresentar os resultados da investigação de um fato ocorrido na instituição escolar.

Coletivamente, os estudantes definiram questões necessárias para investigarem um fato, a fim de ser colocarem no lugar de jornalistas e escreverem a Notícia. A tarefa de estudo buscou reproduzir o processo de conhecimento, refazendo os passos pelos quais as pessoas buscam conhecer a realidade.

Com o auxílio da professora-pesquisadora, a turma chegou à seguinte tarefa de estudo: 1) Escolha um acontecimento recente da escola para noticiar. Para tanto, será preciso: a) Procurar fatos; b) Descobrir o local; c) Descobrir a data e horário; d) Encontrar pessoas para perguntar: o que aconteceu nesse local? Quando aconteceu? Qual o seu nome? Como foi?

Enquanto a turma pensava sobre as questões necessárias, E1 buscou as informações do LIDE, em tarefa de estudo anterior, para compreender se poderia fazer mais algum questionamento para o entrevistado. Interessante observar que, mesmo após alguns meses realizando aproximações às ações de estudo, quando a professora-pesquisadora perguntou o que a estudante estava buscando no caderno, ela tentou fechar rapidamente como se fosse algo errado. Isso pode estar relacionado à herança do ensino tradicional, onde olhar suas anotações não é permitido, e estudar pressupõe seguir o que o professor orienta.

Alguns fatos, possíveis de serem noticiados, foram levantados pelos estudantes, e por meio de votação a turma definiu que noticiariam a promessa do prefeito do município, na ocasião de um campeonato de handebol realizado na instituição, de que cobriria a quadra poliesportiva da escola. A turma concluiu, também, que o diretor seria a pessoa adequada para fornecer as informações

necessárias à escrita do texto. A turma foi dividida em grupos e cada grupo ficou responsável por buscar uma das informações junto ao diretor da escola (Figura 36).

**Figura 36** – Estudantes realizando entrevista com o diretor da instituição.



**Fonte:** da autora (2022)

Em seguida, os grupos socializaram as informações coletadas e cada dupla escreveu a Notícia com base nestas informações. Os textos apresentaram a estrutura adequada de uma notícia; trouxeram um fato relevante e próprio de sua realidade; a escrita demonstrou um caráter de denúncia sobre uma situação em específico: “A promessa, feita pelo prefeito do município, da cobertura da quadra poliesportiva da escola”; apresentou também a existência de uma imagem que ilustrasse a situação; e os elementos do LIDE. Importante explicar que os estudantes não produziram seus escritos de forma autônoma, o que não invalida a relevância da produção. Os estudantes, cuja escrita ainda não se fazia clara (E8, E11, E12 e E13), sentaram-se com colegas mais experientes.

Com isso, foi possível compreender que as tarefas relacionadas à leitura de uma nova Notícia não foram organizadas de modo que fosse possível aos

estudantes demonstrar a utilização de relações generalizadas importantes para a compreensão leitora, como a descoberta do texto, o encontro da relação geral, a percepção do sentido dos enunciados e a captação do abstrato, que condizem com a história do conceito. A produção da Notícia demonstrou a utilização das relações generalizadas em termos de conteúdo temático, finalidade e relações entre locutor e interlocutor, presentes no gênero estudado, revelando a abstração do conceito.

Com isso, consideramos que, por meio das tarefas de estudo propostas, foi possível alcançar, pelo estudante, uma rica totalidade de determinações e relações em torno do objeto de estudo, colocando-se, em parte, como pesquisadores e reproduzindo a ação de conhecimento da realidade. O trabalho em torno dos gêneros discursivos permitiu que um processo de aprendizagem fosse instaurado, na medida em que, a cada nova leitura, novas sínteses se tornavam possíveis.

O desafio encontrado e necessidade de superação diz respeito à importância de os próprios estudantes serem incentivados a construir um sistema de tarefas particulares para demonstrarem a utilização dos modos generalizados de ação para se apropriarem do conhecimento. Contudo, o sistema didático era uma novidade para a professora-pesquisadora e para os estudantes. Diante de uma possibilidade de continuação do trabalho, certamente, novas aproximações se fariam presentes.

## 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral da pesquisa consistiu em compreender a relação entre a Teoria da Atividade de Estudo e a apropriação do ato de ler de estudantes de uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental, por meio do trabalho com gêneros discursivos, a fim de elucidar os limites e as possibilidades dessa proposta didática para a formação de leitores.

Especificamente, pretendemos: a) propor, aos estudantes, o desenvolvimento de ações de estudo, no interior da Teoria da Atividade de Estudo, para a apropriação dos conceitos científicos Carta de Reclamação e Notícia, a partir do ato de ler; b) compreender a relação entre a ação de estudo análise e a formação de leitores por meio da categoria dialética análise e síntese; c) desvelar como a ação de estudo modelagem pode contribuir com a compreensão leitora, tendo em vista as características discursivas e formais dos gêneros, por meio da categoria dialética conteúdo e forma; d) demonstrar a relação entre a ação de estudo transformação do modelo, como possibilidade de reflexão teórica e autoria do estudante, para a formação de leitores, por meio da categoria dialética essência e aparência; e) indicar como a ação de estudo síntese se relaciona com a formação de leitores, por meio da categoria dialética concreto e abstrato; e f) avaliar como as ações de estudo implicam na formação dos conceitos científicos Carta de Reclamação e Notícia por meio do ato de ler e, dialeticamente, como contribuíram para a formação de leitores.

Cada seção foi organizada de acordo com as tarefas de estudo desenvolvidas no interior das ações de análise, modelagem, transformação do modelo e síntese. Assim, pudemos observar a apropriação dos estudantes acerca de cada ação de estudo quanto ao conhecimento e ao modo generalizado de ação. A fim de conhecermos os objetos e fenômenos em suas multideterminações, utilizamo-nos das categorias dialéticas análise e síntese, conteúdo e forma, essência e aparência e concreto e abstrato.

Reunimos os elementos da análise dos dados em novas sínteses, reproduzindo o método materialista e dialético. Assim como o experimento didático-formativo partiu das ações de estudo sendo desenvolvidas como um processo que teve como ponto de partida a análise e chegada à síntese, agora, retornamos ao concreto, porém, com suas determinações, observando o desenvolvimento de cada conceito científico.

A Atividade de Estudo pressupõe a formação do pensamento teórico, isto é, a construção do conhecimento por meio de conceitos. Como o objetivo da pesquisa buscou encontrar a relação entre a Teoria da Atividade de Estudo e a formação de leitores, as ações de estudo tomaram como objeto do conhecimento, o conceito de leitura. Porém, como a mediação em torno do conceito de leitura seu deu por meio dos gêneros discursivos, durante a análise dos dados, observamos a presença de três conceitos que foram trabalhados na perspectiva da formação do pensamento teórico: Carta de Reclamação, Notícia e Leitura.

Com relação ao conceito de Carta de Reclamação, ao longo do desenvolvimento das tarefas de estudo, no interior da ação de estudo análise, consideramos que houve desenvolvimento dos estudantes no que se refere à compreensão da ideia geral referente à discursividade sobre uma reclamação a respeito de um problema.

Durante as primeiras tarefas de estudo, ao serem criadas necessidades de aprendizagem, os estudantes aprenderam a olhar para o objeto de estudo da realidade, como ponto de partida e de chegada. Assim, demonstraram envolvimento ao estudarem o conceito Carta de Reclamação, pois perceberam que se tratava de um conteúdo próprio da realidade na qual estavam inseridos.

Além disso, detiveram-se à análise do conteúdo no plano objetual-sensorial, comparando elementos essenciais que definiam o objeto, como a finalidade do conceito, a quem se interessa um texto como aquele e em qual situação alguém precisa enviá-lo a alguém.

Durante o ato de ler, por meio da análise dos textos, coletivamente, evidenciaram a existência da reclamação de um problema. Num primeiro momento, alguns estudantes ainda se apoiaram nas situações particulares de cada texto, contudo, ao longo das tarefas, observamos uma generalização do conceito, inserindo os elementos específicos de cada situação como acessórias e encontrando o núcleo do gênero. Aos poucos, os estudantes perceberam que poderiam se utilizar dos textos como objetos de análise para a resolução das situações postas nas tarefas de estudo.

No interior da ação de estudo modelagem, consideramos que a representação dos elementos foi fundamental para o aprofundamento das análises e apropriação do conceito, além de sua contribuição para a compreensão leitora. Por meio desta ação, os estudantes foram capazes de demonstrarem a generalização

das particularidades dos textos. Houve, ainda, uma generalização necessária para a escrita de novos textos.

As representações dos estudantes, organizadas em forma de modelos de Cartas de Reclamação, demonstraram a presença dos elementos generalizados na análise permitindo a ação de fixar esta relação geral, pautada por elementos, como: tema, estrutura do gênero; para quem esse tipo de texto é escrito, por quem e em quais meios de circulação.

A ação de estudo transformação do modelo, com o objetivo de proporcionar ao estudante um processo de questionamento, avaliação, planejamento e problematização acerca da modelagem inicial, recriando os sentidos criados e expressos na modelagem, ocorreu por meio do processo de autoria. Nesse momento, observamos a presença das ações de estudo análise e modelagem.

Consideramos que, após a ação de estudo transformação do modelo, os estudantes generalizaram que, em relação ao conteúdo da Carta de Reclamação, há uma comunicação entre pares reclamando de algum problema cotidiano, e em relação à sua forma, há uma estrutura composta por elementos, como: quando, onde, para quem, problema, motivo, argumento, solicitação, despedida e assinatura. A essência do gênero/conceito, foi revelada diante do desafio de escreverem suas próprias cartas, num processo de autoria.

O processo de autoria também foi oportunizado por meio da ação de estudo síntese, reproduzindo o conceito em sua origem. Os estudantes demonstraram, ao serem capazes de escreverem suas próprias Cartas de Reclamação, relatando um problema real, apresentando argumentos e finalizando com solicitações, utilizarem-se de conhecimentos científicos e modos de ação para resolverem um problema - serem autores de suas próprias cartas. Essa apropriação revelou a passagem do conhecimento concreto, pautado por uma visão imediata do real, e conceitualmente caótica, para o abstrato, fruto de generalizações teóricas, em termos de conteúdo temático, finalidade e relações entre locutor e interlocutor, presentes no gênero estudado.

Com relação ao conceito de Notícia, ao longo do desenvolvimento das tarefas de estudo, no interior da ação de estudo análise, consideramos que houve desenvolvimento dos estudantes no que se refere à compreensão da ideia geral referente à discursividade sobre a informação de um acontecimento.

Observamos que, nos momentos de descoberta do texto, as

questões orientadas foram essenciais para que os estudantes compreendessem a estrutura geral e aprofundassem suas análises. O diálogo em sala de aula favoreceu a construção coletiva de ideias e conhecimentos sobre o gênero Notícia, permitindo que os estudantes relacionassem os conceitos científicos com suas próprias vivências. Esse processo os colocou em contato com a prática social de relatar acontecimentos de interesse para um público específico, e evidenciou a importância da estrutura do texto.

Assim, os estudantes foram envolvidos em um interesse cognitivo pela situação. Embora ainda não tenham demonstrado autonomia plena em sua elaboração, esse engajamento inicial representou um passo importante para que uma atividade de estudo fosse desenvolvida.

A ação de estudo modelagem permitiu que os estudantes representassem o conceito em sua origem, revelando, por meio de sua forma, sua estrutura composicional, expressando seu conteúdo, função e finalidade. A elaboração de um modelo a partir da compreensão das partes presentes em várias notícias possibilitou que saltasse a generalização do conceito. Esses nexos não eram evidentes e foram revelados por meio da Atividade de Estudo.

Não obstante, algumas ações ainda estiveram presentes no âmbito da formação do pensamento empírico, pois se pautaram por análises, comparações, e classificação de diferentes objetos buscando o que há em comum neles, levando em conta seu caráter visual (Davidov, 1988).

A ação de estudo transformação do modelo possibilitou processos de questionamento, avaliação, planejamento e problematização acerca da modelagem inicial, de modo que foi possível olhar para a realidade sob diferentes óticas, superando o imediato. Por meio do processo de autoria, os estudantes apresentaram situações do cotidiano sob forma de enunciados que revelaram sua subjetividade em relação aos acontecimentos cotidianos, externalizando a relação entre o sentido pessoal e o significado social.

Por meio da ação de estudo síntese, foi possível observar o retorno dos estudantes ao concreto, agora no âmbito de uma realidade pensada e refletida, situando o objeto no interior de múltiplas determinações. O engajamento dos estudantes ao se verem diante do desafio de noticiarem fatos e a consulta nos materiais de análise e modelagem por parte de alguns revelou esta ação como possibilidade de desenvolvimento da criatividade, entendendo-a como capacidade

que requer repertório por parte do sujeito.

No que se refere ao conceito de Leitura, observamos desenvolvimento dos estudantes quanto à ação de captar a ideia geral, referente à produção de sentidos, por meio de sinais gráficos, em situações elaboradas pela cultura humana. A descoberta do texto (Bajard, 2021) e as sessões de questionamento (Jolibert, 1994), foram reveladas como possibilidades reais para a formação deste conceito junto, inclusive, a leitores do 4º ano do Ensino Fundamental.

No início do experimento didático-formativo, os estudantes compreendiam a leitura como decodificação linear. Conforme as tarefas de estudo foram sendo desenvolvidas e à medida que os estudantes indicavam a importância de atribuir sentidos e buscar enunciados com estes indícios, a célula do conceito como compreensão foi captada. Foi possível perceber diálogo, envolvimento e trocas em relação às leituras.

Ao longo das tarefas, foi possível perceber atos de leitura a partir da necessidade de descobrir o conteúdo dos textos. Os elementos essenciais dos gêneros foram objetos de análise pelos estudantes, em seu plano formal, e contribuíram com a criação de sentidos.

Diálogos demonstraram que os estudantes não apenas compreenderam a necessidade de localizar informações explícitas, mas também foram capazes de reconhecer a importância da ideia geral que permeia o gênero, bem como a importância de, na transformação do modelo, refletir sobre aspectos que não se mostram imediatamente, mas precisam de análises que os levem a novas sínteses.

Assim, com a orientação da professora-pesquisadora, os estudantes estabeleceram relações dentro dos textos, percebendo-os como todos compostos de partes essenciais. Por meio da ação de análise, passaram a identificar, com o apoio da leitura e da reflexão, uma estrutura que sustenta um texto, apropriando-se, então, desse gênero discursivo.

A relação conteúdo e forma ficou muito evidente durante a ação de estudo modelagem para a apropriação do ato de ler. As marcações permitiram aos estudantes inserirem no texto escrito a dimensão do sentido e o reconhecimento que os enunciados indicam entendimentos, presentes numa rede de relações. As generalizações expressas no modelo possibilitaram seu reconhecimento para

utilização durante a leitura de textos do mesmo gênero, bem como a utilização do modelo, mentalmente, para dialogar com o texto e compreender suas ideias, construindo entendimentos.

Observamos a transformação da percepção dos estudantes a respeito do entendimento sobre o texto antes e após a modelagem. Falas como “não compreendi nada” foram substituídas por busca de indícios no texto e surpresas quanto à confirmação ou não de hipóteses.

Durante a ação de transformação do modelo, as tarefas de estudo evidenciaram a importância da problematização, do questionamento e do diálogo com o outro mais experiente para o desenvolvimento da compreensão leitora. Esse processo permitiu não apenas a revisão de conclusões, mas também a reflexão aprofundada sobre a ideia central presente no ato de ler, destacando o papel fundamental das relações para a construção do conhecimento.

Os estudantes, também, puderam construir significados sociais no papel de autores, o que é fundamental no processo de construção do sentido pessoal. Para tanto, o planejamento, a reflexão, a avaliação de seus limites e possibilidades, fizeram-se presentes na construção de sentidos e significados sociais dos escritos. Além disso, observamos indícios da passagem do conhecimento imediato ao mediato, a partir da problematização acerca das percepções iniciais dos textos lidos, bem como das formas adequadas para seu registro escrito.

Por meio da ação de síntese, consideramos que parte dos estudantes foi capaz de utilizar generalizações para a compreensão leitora. Estas generalizações se pautaram no uso da descoberta do texto, encontro da relação geral, percepção do sentido dos enunciados e a captação do abstrato. O processo de autoria também se apresentou como momento de síntese do ato de ler, uma vez que revelou a generalização do conteúdo presente no conceito estudado. A produção das cartas e notícias demonstrou a utilização das relações generalizadas em termos de conteúdo temático, finalidade e relações entre locutor e interlocutor, presentes nos gêneros, revelando a abstração do conceito.

Em relação aos três conceitos – Carta de Reclamação, Notícia e Leitura, as categorias análise e síntese permitiram observar que os estudantes buscaram essa ideia geral; conteúdo e forma permitiram compreender que os estudantes se apoiaram nas formas como expressão do conteúdo; essência e aparência permitiram observar que os estudantes foram além do imediato; e

concreto e abstrato permitiram compreender que os estudantes foram orientados a percorrerem pelo movimento do conhecimento como um todo, compreendendo que houve aprendizagem conceitual, e que o mundo pode ser conhecido por meio dos conceitos.

Compreendemos, também, que as ações de estudo não foram desenvolvidas por todos os estudantes, pois uma proposta didática requer um processo mais amplo de trabalho, e oito meses podem não ter sido suficientes para o desenvolvimento de capacidades psíquicas complexas como as de análise, planificação mental e síntese.

Além disso, a superação do fracasso escolar não pode ser concretizada no período da pesquisa, pois inúmeros condicionantes impactam no trabalho didático-pedagógico do docente. Contudo, estamos certos de que os estudantes participaram de seus processos de aprendizagem com espaço de fala, oportunidade de reflexão e tempo maior para a concretização de suas tarefas de estudo, considerando que mais importante que a quantidade de conteúdos trabalhados é sua apropriação pelos sujeitos da aprendizagem, que também são sujeitos de direitos.

Observamos a importância de um currículo escolar elaborado a partir das concepções de mundo, sujeito e educação escolar dos sujeitos presentes na rede municipal de ensino. O trabalho com os gêneros discursivos, cuja importância pode ser vislumbrada por meio do referencial teórico apresentado, consistia numa das orientações pedagógicas da rede municipal de ensino. Esse pode ser considerado um aspecto positivo.

Não obstante, foi possível compreender a importância da articulação dos gêneros discursivos utilizados historicamente pela sociedade e os atuais meios de comunicação. No caso, por exemplo, da Carta de Reclamação, questionamo-nos quanto à adequação do gênero à realidade dos estudantes e entendemos que é importante que conheçam a forma utilizada em tempos anteriores de reclamar por meio de uma carta, mas também se engajem na escrita de reclamações utilizando os suportes atuais presentes na sociedade.

Um dos aspectos relevantes observados nas propostas didáticas, que indica estarem no caminho de uma perspectiva sócio-histórico consistiu no trabalho com os conteúdos científicos no sentido de utilizarem-nos em suas práticas sociais. Por meio das Cartas de Reclamação os estudantes estiveram presentes em

uma formação para o exercício de sua cidadania na sociedade, participando criticamente. Por meio das Notícias, os estudantes foram levados a agir como jornalistas, observando os fatos presentes na realidade e relatando-os. Esse, portanto, é um trabalho rico, pois vai além das paredes da escola.

A pesquisa desenvolvida revelou o movimento dialético entre teoria e prática durante as ações de estudo, bem como em sua análise a fim da obtenção dos resultados. Essa dimensão é fundamental numa perspectiva materialista histórico e dialética, uma vez que possibilita a relação entre realidade e conhecimento.

Muitas foram as possibilidades vislumbradas nesta pesquisa. No entanto, no início deste relatório, falamos sobre as intempéries no meio do cultivo que dificultam o trabalho, e essa pesquisa revelou muitos delas. Em se tratando de uma pesquisa de abordagem crítico-dialética, esses conflitos não podem ser vistos como meras fatalidades, mas precisam ser tomados como parte da realidade marcada por multideterminações históricas, sociais, políticas, econômicas, filosóficas, etc.

Um sistema didático como o da Teoria da Atividade de Estudo requer um trabalho coletivo pautado por concepções em comum e, conseqüentemente, recursos, materiais de apoio e formações voltadas para esta finalidade. Na escola, deparamo-nos com finalidades díspares e o professor, sem uma formação adequada, adapta-se às ações que estão sendo desenvolvidas sem a reflexão destas.

A formação inicial do professor é fundamental para que, além de conhecer sistemas didáticos capazes de proporcionar a formação de capacidades superiores dos estudantes, compreenda a importância dele se engajar na atividade de estudo e buscar conhecimentos que lhe permitam contribuir com uma formação humana por meio da educação escolar.

O professor precisa reconhecer que teoria e prática são inseparáveis e que sua prática é conduzida por uma teoria, pautada por uma concepção inclusiva ou excludente, e que as teorias foram desenvolvidas buscando respostas aos problemas postos pela prática social. Ocorre que, quando a formação inicial não proporciona essa compreensão, ao terminar a graduação, o professor esquece as teorias que estudou e, ao se deparar com uma realidade complexa, apoia-se nos exemplos de (considerados) bons professores que teve em sua trajetória como

estudante ou nas orientações da gestão do local em trabalho, sem refletir teoricamente sobre suas ações.

Conforme Kosik (1976), a realidade consiste na totalidade concreta, isto é, na realidade como um todo estruturado, dialético. A práxis, então, é a atividade teórico-prática, pois possui um lado ideal, teórico, e um lado material, propriamente prático. A práxis revela-se como consciência da prática. Sem ela, o professor não percebe que sua prática pedagógica vai sendo construída pouco a pouco.

A práxis transforma concepções, conceitos e representações. Para transformar a realidade falta-lhe o lado material, objetivo da práxis. Essa prática teórica, também, permite traçar finalidades que antecipam idealmente sua transformação. Portanto, a práxis é uma atividade material que corresponde a finalidades, que transforma o mundo. Para a filosofia marxista, consiste no conjunto de atividades realizadas pelo homem que visam transformar a realidade, tendo em vista o alcance de determinados resultados.

Ao mesmo tempo em que o professor age segundo suas experiências e aprendizagens, ele cria e enfrenta desafios cotidianos e, com base neles, constrói conhecimentos e saberes, num processo de fazer e refazer. Kosik (1976) explica que a práxis é uma atividade revolucionária da humanidade, por meio da qual o pensamento capta a coisa em si, desvendando o mundo real, essencial, como possibilidade para sua transformação.

O curso de Pedagogia não pode se abster dessa função de construção desse olhar crítico pelo professor, ao contrário do que alguns movimentos em defesa de uma formação inicial apoiada na Base Nacional Comum Curricular julgam ser necessário.

O ser professor é permeado por condições precárias de trabalho. Hoje, estando em uma sala de aula dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e buscando trabalhar na perspectiva defendida nesta pesquisa, o professor precisa proporcionar formas de apropriação do conhecimento científico, artístico e filosófico e a aprendizagem de modos de ação para que o próprio estudante se aproprie destes conhecimentos em sua prática social.

Para tanto, o professor precisa se equipar de formação continuada que se aproxime de suas concepções teóricas; convencer seus colegas de trabalho de que mudar o que fazemos há anos pode ser benéfico aos estudantes; e que isso

exige engajamento e força, o que muitos colegas já não possuem mais, pois estão adoecidos.

Essa condição se apresenta para muitos porque a escola de hoje não é mais como a de séculos passados, porém, sua estrutura é a mesma. Os estudantes que não se adequavam ao considerado “normal” eram vítimas de exclusão por meio da evasão. A turma era coagida pelo medo e formas repressivas e de punição. O trabalho do professor era transferir informações e dos alunos absorverem-nas, bastando ficarem quietos e atentos. O professor, hoje, precisa mediar conflitos entre estudantes, os quais, geralmente, tomam grande parte da aula e envolvem casos de violência física e verbal constantes; pensar em estratégias de acessibilidade para incluir a todos os estudantes em suas especificidades, sem as condições adequadas para isso. Temos um novo estudante, queremos um novo professor, mas estamos diante da estrutura da escola tradicional.

Os problemas de inúmeras esferas da nossa sociedade resvalam sobre o trabalho do professor, que passa a ser aquele que precisa ensinar como conviver em sociedade, como afetamos uns aos outros por meio de nossas ações, que lida diariamente com estudantes com baixa auto estima em função das injustiças sociais que vivenciam constantemente; familiares que precisam ser acolhidos, pois se veem diante de não saberem para onde correr e entregam seus filhos “às mãos de Deus”. Com isso, observamos uma medicalização desenfreada, pois diante da estrutura antiga de escola, das inúmeras funções do professor e das condições precárias de vida de muitas famílias, recursos externos parecem necessários.

Requerer dos professores que busquem forças para encontrar flores em meio aos espinhos exige de nós que façamos esse profissional compreender os porquês dessa situação, como por exemplo, o quanto o modo de produção capitalista e os projetos neoliberais confluem para essa situação. Sem essa consciência, o professor não será convencido de que um sistema didático como a Teoria da Atividade de Estudo é possível.

Além disso, falamos de uma aproximação à esta teoria, pois a tentativa de sua reprodução no sistema educacional brasileiro, desconsiderando todos os condicionantes que envolvem o trabalho docente, contraria nossa própria abordagem metodológica.

Uma outra compreensão por parte do professor se faz diante do ato

de ler, que pode ser construída pelos programas de formação inicial e continuada, a fim de que o professor compreenda a importância da criação de necessidades de leitura; que leitura é compreensão, ato cultural e social e que é preciso inserir os estudantes em situações reais de leitura.

Esperamos que este trabalho possa inspirar professores e professoras a trabalharem o ato de ler com base nos gêneros discursivos e visando sua apropriação de modo que esta formação transcenda os limites da escola. Ao professor e à professora que queiram desenvolver suas propostas no âmbito da Teoria da Atividade de Estudo, que iniciem suas propostas didáticas tendo em vista o conceito científico a ser apropriado pelos estudantes e o movimento desenvolvido pelos seres humanos para esta apropriação, de modo que aos estudantes seja dada a oportunidade de reprodução deste movimento e, com isso, aprendizagem de conteúdos e, sobretudo, modos de ação.

Consideramos, portanto, a importância de um novo trabalho voltado aos professores e professoras da Educação Básica no cenário da formação continuada como forma de disseminação das possibilidades didáticas com os Anos Iniciais, atrelado à uma formação estética para que os próprios docentes vislumbrem o impacto dos enunciados sobre si e sobre os outros.

Que novas pesquisas voltadas ao processo de alfabetização na perspectiva humanizadora, pautando-se por ações de estudo, em busca do desenvolvimento da Atividade de Estudo junto aos estudantes, sejam desenvolvidas para que contribuam com nosso entendimento acerca da formação do sujeito leitor nos Anos Iniciais.

Sendo assim, confirmamos a tese de que há uma relação importante entre a Teoria da Atividade de Estudo como sistema didático e a formação de leitores nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, à medida que o ato de ler requer a presença de capacidades psíquicas, como análise (desenvolvida por meio das ações de estudo análise e síntese), planificação mental (por meio da ação de estudo modelagem) e reflexão (a partir da transformação do modelo), dialeticamente desenvolvidas por ações intencionais e sistematizadas na Atividade de Estudo.

Além disso, confirmamos as hipóteses de que possibilidades de formação leitora seriam vislumbradas, como também limites. Concluímos que muitos dos limites foram além do contexto de retorno pandêmico, mas estiveram relacionados à própria conjuntura da nossa sociedade, que interfere diretamente

sobre o trabalho do professor. Não obstante, limites presenciados no experimento didático-formativo estiveram relacionados ao desenvolvimento das capacidades psíquicas relacionadas à Atividade de Estudo e, portanto, reforçam a importância de um trabalho voltado a esta formação.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Márcia Martins de Oliveira. FUNÇÕES DO ESPAÇO BRANCO ENTRE AS PALAVRAS NA CONSTRUÇÃO DOS ENUNCIADOS ESCRITOS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO. *Alfabetização humanizadora: vez e voz às crianças*. **NAHum**: núcleo de alfabetização humanizadora. Boletim 1. nov. – dez. 2020

ALVES, Ana Paula Martins; SERAFIM, Mônica de Souza; NOGUEIRA, Marílio Salgado. A escrita processual do gênero textual carta de reclamação no ensino fundamental. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 7, n. 2, p. 191 - 206, maio/ago. 2018.

ARENA, Adriana Pastorello Buim. PARA EVITAR O CADAFALSO. *Alfabetização humanizadora: vez e voz às crianças*. **NAHum**: núcleo de alfabetização humanizadora. Boletim 22. mai., jun., 2024

ARENA, Adriana Pastorello Buim. VOLTA ÀS AULAS: MAS PARA QUAL ESCOLA? *Alfabetização humanizadora: vez e voz às crianças*. **NAHum**: núcleo de alfabetização humanizadora. Boletim 9. Mar. – abr. 2022

ARENA, Dagoberto Buim. *Alfabetização Humanizadora: Vez e voz às crianças*. Boletim 2 - Por uma alfabetização humanizadora. **NAHum**: Núcleo de Alfabetização Humanizadora. Jan. -fev. 2021.

ARENA, Dagoberto Buim. ENSINO DOS ATOS DE LER : DESLIZES ENTRE INTENÇÕES E AÇÕES METODOLÓGICAS. *Alfabetização humanizadora: vez e voz às crianças*. **NAHum**: núcleo de alfabetização humanizadora. Boletim 20. mai. – jan.; fev., 2024

ARENA, Dagoberto Buim. O ensino da ação de ler e suas contradições. **Ensino Em-Revista**, Uberlândia, v. 17, n. 1, p. 237-247, jan./jun. 2010.

ARNONI, Maria Eliza Brefere. Metodologia da mediação dialética e a operacionalização do método dialético: fundamentos da dialética e da ontologia do ser social como base para discussão da Questão metodológica na educação escolar. In: ANPED, 2008, Rio de Janeiro. **Reuniões científicas [...]**. Rio de Janeiro: Anped, 2008.

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira. Idade escolar e atividade de estudo: educação, ensino e apropriação dos sistemas conceituais. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (Orgs.) **Periodização Histórico-Cultural do Desenvolvimento Psíquico**: do nascimento à velhice. 2ª ed. Campinas: Autores Associados, 2020, p. 171-192

BAJARD, Élie. **Eles leem, mas não compreendem**: onde está o equívoco? São Paulo: Cortez, 2021.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BARROCO, Sonia Mari Shima; LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro. A periodização histórico-cultural do desenvolvimento na educação especial: o problema da idade. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (Orgs.) **Periodização Histórico-Cultural do Desenvolvimento Psíquico: do nascimento à velhice**. 2ª ed. Campinas: Autores Associados, 2020, p. 322-340.

BENITES, Sonia Aparecida Lopes; SILVA, Dora Rosa da. O dialogismo no gênero discursivo notícia. **Acta Scientiarum**, Maringá, v. 37, n. 4, p. 347-357, Out.-Dez., 2015.

BRASIL. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 jul. 1990.

ENTIDADE MUNICIPAL, Secretaria Municipal de Educação. **Currículo para a rede municipal de ensino de XXX**. XXX: A Secretaria, 2016.

CANDAU, Vera Maria. **Rumo a uma nova didática**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1988.

CARDOSO, Miriam Limoeiro. **Do materialismo no método de Marx**. Disponível em: <<https://www.unicamp.br/cemarx/ANAIS%20IV%20COLOQUIO/comunica%e7%f5es/GT1/gt1m5c6.pdf>> Acesso em: 05 mai. 2021.

CHEPTULIN, Alexandre. **A dialética materialista: categorias e leis da dialética**. São Paulo: Alfa-Omega, 1982.

COHEN, Marcel. Resumo da História da Escrita. **Revista de História**, [S. l.], v. 40, n. 81, p. 137-151, 2017. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/128945>> Acesso em: 26 dez. 2023.

CORRÊA, Anderson Borges; BORTOLANZA, Ana Maria Esteves. A PRODUÇÃO TEXTUAL COMO UMA ATIVIDADE DISCURSIVA E DIALÓGICA DA CRIANÇA: IMPLICAÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL. **Diálogo das Letras**, Paços dos Ferros, v. 7, n. 3, p. 50-66, set./dez. 2018.

CUNHA, Leonardo Ferreira Farias da; SILVA, Alcineia de Souza; SILVA, Aurênio Pereira da. O ensino remoto no Brasil em tempos de pandemia: diálogos acerca da qualidade e do direito e acesso à educação. **Revista Com Censo #22**, v.7, n.3, ago. 2020.

CLARINDO, Cleber Barbosa da Silva. **Atividade de estudo e capacidades do pensamento teórico: análise, reflexão e planificação mental**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020.

CLARINDO, Cleber Barbosa da Silva; MILLER, Stela. Atividade de estudo: ferramenta para a constituição do autor nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Educação**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 261-270, maio-ago. 2016.

DAVIDOV, Vasily Vasilovich. Conteúdo e estrutura da atividade de estudo. In:

LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés; MARCO, Fabiana Fiorezi de. (org.). **Teoria da atividade de estudo: contribuições do grupo de Moscou**. Bauru, SP: Mireveja, 2023, p. 95-119.

DAVIDOV, Vasily Vasilovich. Conteúdo e estrutura da atividade de estudo. In: PUENTES, Roberto Valdés; CARDOSO, Cecília Garcia Coelho; AMORIM, Paula Alves Prudente (Orgs.). **Teoria da atividade de estudo**: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin – livro I. 2ª ed. Uberlândia: CRV, EDUFU, 2020.

DAVIDOV, Vasili Vasilovich. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**. Moscou: Progreso, 1988.

DAVIDOV, Vasili Vasilovich; MÁRKOVA, Aelita Kapitónovna. A concepção de atividade de estudo dos alunos. In: PUENTES, Roberto Valdés; MELLO, Suely Amaral (Org). **Teoria da atividade de estudo**: livro II: contribuições de pesquisadores brasileiros e estrangeiros. Uberlândia: EDUFU, 2019, p. 189-210.

DIAS, Eliana; MESQUITA, Elisete Maria de Carvalho; FINOTTI, Luísa Helena Borges; OTONI, Maria Aparecida Resende; LIMA, Maria Cecília de; ROCHA, Maura Alves de Freitas. GÊNEROS TEXTUAIS E(OU) GÊNEROS DISCURSIVOS: UMA QUESTÃO DE NOMENCLATURA? **INTERACÇÕES**, n. 19, p. 142-155, 2011.

FISCHER, Steven Roger. **Uma breve história da linguagem**: introdução à origem das línguas. Trad. Flávia Coimbra. São Paulo: Novo Século, 2009.

FRANCO, Sandra Aparecida Pires; GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelim. A CATEGORIA MARXISTA CONTEÚDO E FORMA NA LEITURA LITERÁRIA. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v.12 , n.4 , p. 1972-1983, out./dez. 2017.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23ª ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREITAS, Raquel A. Marra da Madeira; LIBÂNEO, José Carlos. O experimento didático formativo na perspectiva da teoria do ensino desenvolvimental. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 48, e246996, 2022.

FURNARI, Eva. **Lolo Barnabé**. São Paulo: Moderna, 2010.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Epistemologia da Pesquisa em Educação**. Campinas: Praxis, 1998.

GAMBOA, Sívio Sánchez. Evolução da análise da produção do conhecimento em educação e educação física: a dialética de um espectador (1987-2012). **Filosofia e Educação**, v. 5, n.2. Out. 2013.

GAMBOA, Sívio Sánchez. **Pesquisa em educação**: métodos e epistemologias. 2. ed. Chapecó: Argos, 2012.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

GIROTTI, Cyntia Graziela Guizelin Simões; SOUZA, Renata Junqueira. **Estratégia de leitura**: para ensinar alunos a compreender o que leem. Campinas: Mercado das Letras, 2010.

GOMES, Cláudia Aparecida Valderramas. Produção de sentido e consciência: O que isso implica para o ler e o escrever? **Alfabetização humanizadora**: vez e voz às crianças! SP: Marília, n. 8, p. 1-6, 20, jan./fev., 2022.

HERNANDES, Elianeth D. Kanthack. Sentido no que fazemos. **Alfabetização humanizadora**: vez e voz às crianças! SP: Marília, n. 8, p. 1-6, 20, jan./fev., 2022.

JOLIBERT, Josette. **Formando crianças leitoras**. (trad. Bruno C. Magne), Porte Alegre: Artes Médicas, 1994.

KOHLE, Érika Christina. A aprendizagem da escrita e os textos do cotidiano. Boletim 5 - Por uma alfabetização humanizadora. **NAHum**: Núcleo de Alfabetização Humanizadora. Jul. - ago. 2021.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. 28. ed. São Paulo: editora brasiliense, 1999.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LAGE, Nilson. **Estrutura da notícia**. São Paulo: Ática, 2011.

LEFEBVRE, Henri. A filosofia marxista. In: LEFEBVRE, Henri. **Marxismo**. Porto Alegre: L&PM, 2009, p. 26-50.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. **Linhas de Pesquisa**. Londrina: Programa de Pós-Graduação em Educação, 2022.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Atividade. Consciência. Personalidade**. Trad. Marcelo José de Souza e Silva. Creative Commons, 2014.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **O desenvolvimento do psiquismo**. Trad. Rubens Eduardo Frias. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. Uma Contribuição à Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. In: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanivich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Trad. Maria as Pena Villalobos. 16. ed. São Paulo: Ícone, 2017, p. 59-83.

LIBÂNEO, José Carlos. TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS NA PRÁTICA ESCOLAR. **Revista da ANDE**, nº 6, 1982.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZZERA, Maria Auxiliadora (Orgs.) **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 19-36.

MARINO FILHO, Armando. **A atividade de estudo no ensino fundamental:** necessidade e motivação. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 236f. 2011.

MARINO FILHO, Armando. Significação e envolvimento na atividade de estudo. In: PUENTES, Roberto Valdés; MELLO, Suely Amaral (Org). **Teoria da atividade de estudo:** livro II: contribuições de pesquisadores brasileiros e estrangeiros. Uberlândia: EDUFU, 2019, p. 53-70.

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar:** contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2015.

MATVEEVA, N. I; REPKIN, V. V.; SKOTARENKO, R. V. Condições de domínio das formas autônomas da Atividade de Estudo na escola. In: PUENTES, Roberto Valdés; CARDOSO, Cecília Garcia Coelho; AMORIM, Paula Alves Prudente (Orgs.). **Teoria da atividade de estudo:** contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin – livro I. 2ª ed. Uberlândia: CRV, EDUFU, p. 331-341, 2020.

MARINS, Ida Maria; GIACOMELLI, Karina. Gêneros Discursivos e Produção Escrita na BNCC: Uma Leitura Reflexiva. **Letra Magna**, São Paulo, v. 19, n. 33, p. 237-255, jan.-mar., 2023.

MARTINS Ana Amélia Lage; FARIAS, Fabíola Ribeiro. Mediação dialética da leitura: formação de leitores e a construção do conhecimento mediato. **Liinc em Revista**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 1, mai., 2023.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política.** 2 ed. São Paulo: Expressão popular, 2008.

MARX, Karl. **O capital:** crítica da economia política: livro I: o processo de produção do capital. Trad. Rubens Enderle. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. Manifesto do partido comunista. Trad. José Barata Moura. 1948. Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/marx/1848/ManifestoDoPartidoComunista/index.htm>> Acesso em: 27 nov. 2023.

MASSON, Gisele. MATERIALISMO HISTÓRICO E DIALÉTICO: uma discussão sobre as categorias centrais. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa - PR, v. 2, n. 2, pp 105- 114, jul.-dez. 2007.

MEIRELES, Cecília. **O menino azul.** São Paulo: Global Editora, 2023.

MEIRELES, Cecília. **Os melhores poemas de Cecília Meireles.** Seleção Maria Fernanda. 14ª ed. São Paulo: Global, 2002.

MELLO, Diene Eire de. **Educação a Distância:** A reconfiguração dos elementos didáticos. 2010. 245 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade

Estadual de Maringá, Maringá, 2010.

MELLO, Suely Amaral. O ENSINO DO LER E ESCREVER NÃO SE RESOLVE COM UMA TÉCNICA, MAS COM UM MODO DE PRATICAR A EDUCAÇÃO ESCOLAR. Alfabetização humanizadora: vez e voz às crianças. **NAHum**: núcleo de alfabetização humanizadora. Boletim 22. mai., jun., 2024

MELO, Adriana Priscilla Duarte de. GÊNERO NOTÍCIA: UM JOGO DIALÓGICO. **REVISTA MEMENTO**, v.3, n. 2, ago.-dez. p. 194-208, 2012,

MILLER, Stela. Atividade de estudo: especificidades e possibilidades educativas. In: PUENTES, Roberto Valdés; MELLO, Suely Amaral (Org). **Teoria da atividade de estudo**: livro II: contribuições de pesquisadores brasileiros e estrangeiros. Uberlândia: EDUFU, 2019, p. 71-94.

MILLER, Stela; ARENA, Dagoberto Buim. A constituição 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.

MILLER, Stela. O ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita como um processo humanizador. **Educação em Análise**, Dossiê: o ensino e a aprendizagem nos anos iniciais no ensino fundamental, Londrina, v.5, n.1, p. 7-30, 2020. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/educanalise/article/view/40185>> Acesso em: 05 nov. 2022

MORAES, Maria Célia Marcondes de. “A TEORIA TEM CONSEQUÊNCIA”: INDAGAÇÕES SOBRE O CONHECIMENTO NO CAMPO DA EDUCAÇÃO. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 107, p. 585-607, maio/ago. 2009.

NUNCA ACONTECE NADA NA MINHA RUA: SINOPSE. Livraria da Vila. Disponível em: < <https://www.livrariadavila.com.br/nunca-acontece-nada-na-minha-rua-509045/p>>. Acesso em: 08 de ago. de 2023.

ORTEGA, Simone Tereza de Oliveira. O gênero discursivo-textual carta de reclamação: uma proposta de uma sequência didática funcionalista com a exploração das tecnologias digitais. 2022. 169f. **Dissertação** (Mestrado em Ensino, Ciências e Novas Tecnologias) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Orientador. Givan José Ferreira Santos. Londrina, 2022.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. **Possibilidades de histórias ao contrário, ou, como desencaminhar o aluno da classe especial**. 3. ed. São Paulo: Plexus Editora, 2004.

POLATO, Adriana Delmira Mendes; OLIVEIRA, Neil Armstrong Franco de Oliveira. GÊNERO NOTÍCIA: MOVIMENTOS DISCURSIVIZADOS NOS LIMITES ENTRE INFORMAÇÃO E OPINIÃO. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 12, n. 1, p. 579-594, jan./mar., 2015.

PUENTES, Roberto Valdés. Didática Desenvolvimental da Atividade: uma

aproximação ao sistema Elkonin-Davidov-Repkin (1958-2015). In: PUENTES, Roberto Valdés; MELLO, Suely Amaral (Org). **Teoria da atividade de estudo**: livro II: contribuições de pesquisadores brasileiros e estrangeiros. Uberlândia: EDUFU, 2019, p. 25-52.

PUENTES, Roberto Valdés. O sistema Elkonin-Davidov-Repkin no contexto da didática desenvolvimental da atividade (1958-2015). In: PUENTES, R.V.; CARDOSO, C. C.; AMORIM, P. A. P. (Orgs.). **Teoria da atividade de estudo**: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin – livro I. 2ª ed. Uberlândia: CRV, EDUFU, 2020a.

PUENTES, Roberto Valdés. Uma nova abordagem da teoria da aprendizagem desenvolvimental. In: \_\_\_\_\_ **Teoria da atividade de estudo**: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin – livro I. 2ª ed. Uberlândia: CRV, EDUFU, 2020b.

REPKIN, Vladimir Vladimirovich. Estrutura da atividade de estudo. In: PUENTES, Roberto Valdés; CARDOSO, Cecília Garcia Coelho; AMORIM, Paula Alves Prudente (orgs.). **Teoria da atividade de estudo**: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin – livro I. 2ª ed. Uberlândia: CRV, EDUFU, 2020.

RODRIGUES, Cristina Carneiro. A NOTÍCIA DE JORNAL: TIPO OU ATUALIZAÇÃO DO TIPO NARRATIVO. **Alfa**, São Paulo, v. 35, p. 135-159, 1991.

ROSA, Josélia Euzébio da; GALDINO, Ana Paula da Silva. Contribuições da Teoria Histórico-Cultural para o ensino da Matemática nos Anos Iniciais. In: MORETTI, Vanessa Dias; CEDRO, Wellington Lima (orgs). **Educação matemática e a teoria histórico-cultural**: um olhar sobre as pesquisas, Campinas, SP : Mercado de Letras, 2017.

SANTANA, Cristiane Maria da Silva. GÊNERO NOTÍCIA: MOVIMENTOS DISCURSIVIZADOS NOS LIMITES ENTRE INFORMAÇÃO E OPINIÃO. 2016. 106f. **Dissertação** (Mestrado Profissional em Letras PROFLETRAS) – Universidade Federal da Paraíba. Orientadora: Carla Aleksandra de Melo Bonifácio. Paraíba, 2016.

SAVIANI, Dermeval. As teorias da educação e o problema da marginalidade. In: SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 1999, p. 15-45.

SAVANI, Dermeval. Debate sobre as relações entre educação, formação humana e ontologia a partir do método dialético. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 31, n. 1, p. 185-209, jan/abr. 2013

SAVANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações, 10ª ed., Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVA, Greice Ferreira da. LER E RE-CRIAR GÊNEROS DISCURSIVOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: POSSIBILIDADES COM AS CRIANÇAS PEQUENAS. **SABER ACADÊMICO**, nº 17, pp. 127-142, 2015.

SILVA, Greice Ferreira da. OS ATOS DE LER E DE ESCREVER: ALGUMAS REFLEXÕES. **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 14, 2021.

SILVA, Joice Ribeiro Machado da. A DESCOBERTA DO TEXTO ESCRITO. Alfabetização humanizadora: vez e voz às crianças. **NaHum**: núcleo de alfabetização humanizadora. Boletim 4. mai. – jun. 2021

SILVA, Regina Marcia Michelato da. GÊNERO “CARTA DE RECLAMAÇÃO”: uma proposta de intervenção a partir da metodologia das sequências didáticas. In: **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE**: Produções didático-pedagógicas. Vol. II, 2016. Disponível em: <[http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes\\_pde/2016/2016\\_pdp\\_port\\_uenp\\_reginamarciamichelatosilva.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_pdp_port_uenp_reginamarciamichelatosilva.pdf)> Acesso em: 29 nov. 2023

SFORNI, Marta Sueli de Faria. Interação entre Didática e Teoria Histórico-Cultural. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 375-397, abr./jun. 2015.

SILVA, Greice Ferreira da; ARENA, Dagoberto Buim. O pequeno leitor e o processo de mediação de leitura literária. **Álabe**, Spain, n. 6, p. 1-14, dez. 2012.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SOARES, Luís Havelange. **A dialética entre o concreto e o abstrato na construção do conhecimento matemático**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, Paraíba, 2015.

SOBRAL, Adail. Texto, discurso, gênero: alguns elementos teóricos e práticos. **Nonada: Letras em Revista**, v. 2, n. 15, out., 2010, pp. 9-29, 2010. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=512451677002>> Acesso em: 28 dez. 2023.

SOBRAL, Adail. Um diálogo bakhtiniano com L. A. Marcuschi. Comunicação IV SIGET. **Anais...** 2007.

VIDIGAL, Letícia. A formação do sujeito leitor no 5º ano do ensino fundamental: possibilidades de práticas pedagógicas à luz da perspectiva sócio-histórica. 2019. 188f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina. Orientadora. Sandra Aparecida Pires Franco. Londrina, 2019.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Obras escogidas**: tomo II. Madrid: Visor, 2011.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. Quarta aula: a questão do meio na pedagogia. **Psicol. USP**, São Paulo, v.21 n.4, p. 681-701, jan. 2010.

WACHOWICZ, Lílian Anna. A DIALÉTICA NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **Diálogo Educacional**, v. 2, n.3, p. 171-181, jan./jun. 2001

WILSON, Victoria. Cartas de reclamação de cliente: polidez ou cordialidade? **Fórum linguistic.**, Florianópolis, v. 14, n. 3, p. 2214 - 2232, jul./set. 2017.

ZAGO, Luis Henrique. O método dialético e a análise do real. **KRITERION**, Belo Horizonte, nº 127, Jun./2013, p. 109-124.

ZANKOV, Leonid Vladimirovich. **La enseñanza y el desarrollo**. Tradução: Vicente Pertegaz. Rússia: Progresso, 1975.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A

Declaração de Instituição Co-Participante – direção e coordenação escolar

**Declaração de Concordância dos Serviços Envolvidos e/ou de Instituição  
Co-Participante**

Londrina, 28 de março de 2022

Ilma. Sra. Profa. Dra. Adriana Lourenço Soares Russo  
Coordenadora do CEP/UEL

Senhora Coordenadora

Declaramos que nós da Escola Municipal [REDACTED] [REDACTED] estamos de acordo com a condução do projeto de pesquisa "CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DA ATIVIDADE DE ESTUDO PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL" sob a responsabilidade da pesquisadora Leticia Vidigal, estudante do 2º ano do doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Londrina, nas nossas dependências físicas, 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 22 de dezembro de 2023.

Estamos cientes que as unidades de análise da pesquisa serão 14 estudantes do 4º ano A do período matutino e 1 professora de apoio permanente de uma estudante da turma, fotos, áudios, filmagens e produções dos estudantes no período da pesquisa; bem como de que o presente trabalho deve seguir a Resolução 466/2012 do CNS e complementares.

Atenciosamente,

Diretor

Coordenadora Pedagógica – [REDACTED]

**APÊNDICE B**  
Declaração de Instituição Co-Participante – Secretaria de Educação

**Declaração de Concordância dos Serviços Envolvidos e/ou de Instituição  
Co-Participante**

Londrina, 28 de março 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 [REDACTED] estamos de acordo com a condução do projeto de pesquisa "CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DA ATIVIDADE DE ESTUDO PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL" sob a responsabilidade da pesquisadora Letícia Vidigal, estudante do 2º ano do doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Londrina, nas dependências físicas da Escola Municipal [REDACTED] 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 22 de dezembro de 2023.

Estamos cientes que as unidades de análise da pesquisa serão 14 estudantes do 4º ano A do período matutino e 1 professora de apoio permanente de uma estudante da turma, fotos, áudios, filmagens e produções dos estudantes no período da pesquisa; bem como de que o presente trabalho deve seguir a Resolução 466/2012 do CNS e complementares.

Atenciosamente,

[REDACTED]  
[REDACTED] Secretária de  
Educação  
[REDACTED]  
[REDACTED]  
[REDACTED]

## APÊNDICE C

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - responsáveis

#### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

#### "CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DA ATIVIDADE DE ESTUDO PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL"

Prezado(a) Senhor(a):

Gostaríamos de convidar a criança ou adolescente sob sua responsabilidade para participar da pesquisa "CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DA ATIVIDADE DE ESTUDO PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL", a ser realizada na Escola Municipal [REDACTED] constituindo-se na Tese de Doutorado em Educação da pesquisadora Letícia Vidigal, aluna regular do 2º ano do Programa de Pós-Graduação em Educação, sob orientação da Profª Dra. Sandra Aparecida Pires Franco. O objetivo da pesquisa é compreender a relação entre os processos de análise, planificação mental e reflexão e a apropriação do ato de ler, a fim de delinear as possibilidades didáticas da Teoria da Atividade de Estudo para a formação do leitor nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A participação da criança ou adolescente é muito importante para encontrar possibilidades de formar leitores por meio de uma aprendizagem participativa e ela se dará da seguinte forma: participando normalmente das aulas e realizando as atividades propostas, conduzidas pela regente da turma, que serão filmadas, fotografadas e gravados áudios a serem utilizados apenas para análise da pesquisadora. Além disso, uma vez por semana e de maneira escalonada, o estudante poderá ser convidado a participar de atividades de leitura na escola no período contrário às aulas. Estas atividades e produções também serão registradas para análise. Esclarecemos que a participação da criança ou do adolescente é totalmente voluntária, podendo o(a) senhor(a) solicitar a recusa ou desistência de participação da criança ou do adolescente a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à criança ou adolescente. Esclarecemos, também, que as informações da criança ou do adolescente 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 ou do adolescente. Os registros gravados em áudio, filmagens e fotos serão utilizados apenas para análise do objeto de estudo sob sigilo e confidencialidade. Caso não seja autorizada a participação da criança, os dados relacionados a essa criança não serão utilizados em nenhuma fase da pesquisa. A pesquisa ocorrerá durante os meses de maio a dezembro de 2022, durante as aulas de Língua Portuguesa, com a professora regente da turma. Esclarecemos, ainda, que nem o(a) senhor(a) e nem a criança ou adolescente 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. Os benefícios esperados são referentes à contribuição de possibilidades de organizações didáticas para formar leitores nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, por meio de uma aprendizagem participativa, autônoma e que possa formar capacidades psíquicas superiores nos estudantes. A pesquisa contempla apenas atividades de caráter pedagógico, que serão planejadas de modo que não retire os estudantes de sua rotina de

\*Termo de Consentimento Livre Esclarecido apresentado, atendendo, conforme normas da Resolução 466/2012 de 12 de dezembro de 2012.

aprendizagem. Contudo, como a pesquisa prevê o armazenamento de dados em formato digital (imagens, áudios e vídeos), há riscos de acesso não autorizado a esses dados. Para reduzir a possibilidade de acessos indevidos será utilizado armazenamento em HD externo e Pendrive, sob domínio apenas da pesquisadora. É possível que o estudante sinta-se desconfortável com a presença do equipamento de registro, um celular, mas, diante disso, poderá deixar de participar da pesquisa a qualquer momento e a pesquisadora estará disposta a conversar e esclarecer todas as situações. Os materiais serão guardados por cinco anos após a pesquisa para fim exclusivo desta e descartados. 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 e comunitária. Garantimos também que será atendido o Artigo 18 do ECA: "É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os 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. Endereço: Juvenal de Oliveira nº 955, apto 401 bloco C, Juvenal de Oliveira, Rolândia-PR. Telefone: (43 99649-5471). Endereço eletrônico: leticiavidigalprof@gmail.com ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, situado junto ao LABESC – Laboratório Escola e Pós-Graduação - sala 14, no Campus Universitário - Rodovia Celso Garcia Cid, Km 380 (PR 445), Londrina- Pr - CEP: 86057-970, Telefone: 43-3371-5455, e-mail: [cep268@uel.br](mailto:cep268@uel.br). Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue ao(à) senhor(a).

Londrina, 27 de março de 2022



Letícia Vidigal (Pesquisadora)

<p>_____, (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 ou do adolescente sob minha responsabilidade na pesquisa descrita acima.</p> <p>Assinatura (ou impressão dactiloscópica): _____</p> <p>Data: _____</p>
--

## APÊNDICE D

### Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

#### Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – TALE

#### “CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DA ATIVIDADE DE ESTUDO PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL”

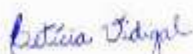
Prezado (a) Aluno (a):

Gostaríamos de convidá-lo(a) para participar da pesquisa “CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DA ATIVIDADE DE ESTUDO PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL”, a ser realizada na Escola Municipal [REDACTED], constituindo-se na Tese de Doutorado em Educação da pesquisadora Letícia Vidigal, aluna regular do 2º ano do Programa de Pós-Graduação em Educação, sob orientação da Profª Dra. Sandra Aparecida Pires Franco. O objetivo da pesquisa é compreender a relação entre os processos de análise, planificação mental e reflexão e a apropriação do ato de ler, a fim de delinear as possibilidades didáticas da Teoria da Atividade de Estudo para a formação do leitor nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Sua participação é muito importante e ela se dará da seguinte forma: participando normalmente das aulas e realizando as atividades propostas, conduzidas pela regente da turma, que serão filmadas, fotografadas e gravados áudios a serem utilizados apenas para análise da pesquisadora. Além disso, uma vez por semana e de maneira escalonada, você poderá ser convidado(a) a participar de atividades de leitura na escola no período contrário às aulas. Estas atividades e produções também serão registradas para análise. Esclarecemos, também, que suas informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar sua identidade. Os registros gravados em áudio, filmagens e fotos serão utilizados apenas para análise do objeto de estudo sob sigilo e confidencialidade. A pesquisa ocorrerá durante os meses de maio a dezembro de 2022, durante as aulas de Língua Portuguesa, com a professora regente da turma. Esclarecemos ainda, que não haverá pagamento ou remuneração pela participação. Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa sejam ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente da participação. Os benefícios esperados são referentes à contribuição de possibilidades de organizações didáticas para formar leitores nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, por meio de uma aprendizagem participativa, autônoma e que possa formar capacidades psíquicas superiores nos estudantes. A pesquisa contempla apenas atividades de caráter pedagógico, que serão planejadas de modo que não retire os estudantes de sua rotina de aprendizagem. Contudo, como a pesquisa prevê o armazenamento de dados em formato digital (imagens, áudios e vídeos), há riscos de acesso não autorizado a esses dados. Para reduzir a possibilidade de acessos indevidos será utilizado armazenamento em HD externo e Pendrive, sob domínio apenas da pesquisadora. É possível que você sinta-se desconfortável com a presença do equipamento de registro, um celular, mas, diante disso, poderá deixar de participar da pesquisa a qualquer momento e a pesquisadora estará disposta a conversar e esclarecer todas as situações. Os materiais serão guardados por cinco anos após a pesquisa para fim exclusivo desta e descartados. Informamos que esta pesquisa atende e respeita os

\*Termo de Assentimento Livre Esclarecido apresentado, atendendo, conforme normas da Resolução 466/2012 de 12 de dezembro de 2012.

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 e comunitária. Garantimos também que será atendido o Artigo 18 do ECA: "É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor." Caso seus responsáveis tenham dúvidas ou necessitem de maiores esclarecimentos poderão nos contatar (Endereço: Juvenal de Oliveira nº 955, apto 401 bloco C, Juvenal de Oliveira, Rolândia-PR. Telefone: (43 99649-5471). Endereço eletrônico: leticiavidigalprof@gmail.com ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, situado junto ao LABESC – Laboratório Escola e Pós-Graduação - sala 14, no Campus Universitário - Rodovia Celso Garcia Cid, Km 380 (PR 445), Londrina- Pr - CEP: 86057-970, Telefone: 43-3371-5455, e-mail: [cep268@uel.br](mailto:cep268@uel.br). Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue ao aluno (a).

Londrina, 27 de março de 2022



\_\_\_\_\_  
Leticia Vidigal (Pesquisadora)

<p>_____ (NOME POR EXTENSO DO PARTICIPANTE DA PESQUISA), tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo com a participação voluntária da criança ou do adolescente sob minha responsabilidade na pesquisa descrita acima.</p> <p>Assinatura (ou impressão dactiloscópica): _____</p> <p>Data: _____</p>
--

## APÊNDICE E

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – professora de apoio permanente

#### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

#### “CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DA ATIVIDADE DE ESTUDO PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL”

Prezado(a) Senhor(a):

Gostaríamos de convidá-lo (a) para participar da pesquisa “CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DA ATIVIDADE DE ESTUDO PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL”, a ser realizada na Escola Municipal [REDACTED], constituindo-se na Tese de Doutorado em Educação da pesquisadora Letícia Vidigal, aluna regular do 2º ano do Programa de Pós-Graduação em Educação, sob orientação da Profª Dra. Sandra Aparecida Pires Franco. O objetivo da pesquisa é compreender a relação entre os processos de análise, planificação mental e reflexão e a apropriação do ato de ler, a fim de delinear as possibilidades didáticas da Teoria da Atividade de Estudo para a formação do leitor nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Sua participação é muito importante para encontrar possibilidades de formar leitores por meio de uma aprendizagem participativa e ela se daria da seguinte forma: participando normalmente das aulas, conduzidas pela regente da turma, dando apoio à estudante participante da pesquisa. As aulas serão filmadas, fotografadas e gravados áudios a serem utilizados apenas para análise da pesquisadora. Esclarecemos que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Esclarecemos, também, que suas informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. A pesquisa ocorrerá durante os meses de maio a dezembro de 2022, durante as aulas de Língua Portuguesa, com a professora regente da turma. Esclarecemos ainda, que você não pagará e nem será remunerado(a) por sua participação. Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente de sua participação. Os benefícios esperados são referentes à contribuição de possibilidades de organizações didáticas para formar leitores nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, por meio de uma aprendizagem participativa, autônoma e que possa formar capacidades psíquicas superiores nos estudantes. A pesquisa contempla apenas atividades de caráter pedagógico, que serão planejadas de modo que não retire os estudantes de sua rotina de aprendizagem. Contudo, como a pesquisa prevê o armazenamento de dados em formato digital (imagens, áudios e vídeos), há riscos de acesso não autorizado a esses dados. Para reduzir a possibilidade de acessos indevidos será utilizado armazenamento em HD externo e Pendrive, sob domínio apenas da pesquisadora. É possível que os estudantes ou professora de apoio permanente sintam-se desconfortáveis com a presença do equipamento de registro, um celular, mas, diante disso, poderão deixar de participar da pesquisa a qualquer momento e a pesquisadora estará disposta a conversar e esclarecer todas as situações. Os materiais serão guardados por cinco anos após a

\*Termo de Consentimento Livre Esclarecido apresentado, atendendo, conforme normas da Resolução 466/2012 de 12 de dezembro de 2012.

pesquisa para fim exclusivo desta e descartados. Caso o(a) senhor(a) tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos poderá nos contatar. Endereço: Juvenal de Oliveira nº 955, apto 401 bloco C, Juvenal de Oliveira, Rolândia-PR. Telefone: (43 99649-5471). Endereço eletrônico: leticiavidigalprof@gmail.com ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, situado junto ao LABESC – Laboratório Escola e Pós-Graduação - sala 14, no Campus Universitário - Rodovia Celso Garcia Cid, Km 380 (PR 445), Londrina- Pr - CEP: 86057-970, Telefone: 43-3371-5455, e-mail: [cep268@uel.br](mailto:cep268@uel.br). Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue ao(à) senhor(a).

Londrina, 27 de março de 2022.

\_\_\_\_\_  
Leticia Vidigal (Pesquisadora)

\_\_\_\_\_  
(NOME POR EXTENSO DO PARTICIPANTE DA PESQUISA), tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar voluntariamente da pesquisa descrita acima.

Assinatura (ou impressão dactiloscópica): \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

**ANEXOS**  
**ANEXO A**

Poema “A Pescaria” – Cecília Meireles

Pescaria – Cecília Meireles

Cesto de peixes no chão.

Cheio de peixes, o mar.

Cheiro de peixe pelo ar.

E peixes no chão.

Chora a espuma pela areia,  
na maré cheia.

As mãos do mar vêm e vão,  
as mãos do mar pela areia  
onde os peixes estão.

As mãos do mar vêm e vão,  
em vão.  
Não chegarão aos peixes do chão.

Por isso chora, na areia,  
a espuma da maré cheia.

**ANEXO B**

Poema “O menino azul” – Cecília Meireles

O Menino Azul – Cecília Meireles

O menino quer um burrinho  
para passear.

Um burrinho manso,  
que não corra nem pule,  
mas que saiba conversar.

O menino quer um burrinho  
que saiba dizer  
o nome dos rios,  
das montanhas, das flores,  
- de tudo o que aparecer.

O menino quer um burrinho  
que saiba inventar  
histórias bonitas  
com pessoas e bichos  
e com barquinhos no mar.

E os dois sairão pelo mundo  
que é como um jardim  
apenas mais largo  
e talvez mais comprido e que não tenha fim.

(Quem souber de um burrinho desses,  
pode escrever  
para a Ruas das Casas,  
Número das Portas,  
ao Menino Azul que não sabe ler.)