



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

MÔNICA TRINDADE MIRANDA

**LEITURA LITERÁRIA E SUA INTERFACE COM A TEORIA
DA ATIVIDADE E POLÍTICAS CURRICULARES:
Reflexões e proposições na formação leitora da criança
nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**

Londrina
2025



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Londrina
2025

MÔNICA TRINDADE MIRANDA

**LEITURA LITERÁRIA E SUA INTERFACE COM A TEORIA
DA ATIVIDADE E POLÍTICAS CURRICULARES:**
Reflexões e proposições na formação leitora da criança
nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

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

Orientadora: Prof. Dra. Adriana Regina de Jesus

Londrina
2025

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

M672I Miranda, Mônica Trindade .
Leitura Literária e sua Interface com a Teoria da Atividade e Políticas Curriculares : Reflexões e proposições na formação leitora da criança nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental / Mônica Trindade Miranda. - Londrina, 2025.
143 f. : il.

Orientador: Adriana Regina de Jesus Santos.
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2025.
Inclui bibliografia.

1. Leitura Literária - Tese. 2. Políticas Curriculares - Tese. 3. Teoria da Atividade - Tese. 4. Anos Iniciais - Tese. I. de Jesus Santos, Adriana Regina . II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 37

MÔNICA TRINDADE MIRANDA

**LEITURA LITERÁRIA E SUA INTERFACE COM A TEORIA
DA ATIVIDADE E POLÍTICAS CURRICULARES:**
Reflexões e proposições na formação leitora da criança
nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

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

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof. Dra. Adriana Regina de Jesus
Universidade Estadual de Londrina - UEL

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

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

Londrina, 09 de maio de 2025

AGRADECIMENTOS

À Deus, por iluminar e abençoar minha trajetória constantemente, sem sua luz nada seria possível e realizável.

À minha orientadora Prof. Dra. Adriana Regina de Jesus, a quem tenho grande admiração pela pessoa e profissional. Agradeço toda paciência, ensinamentos, por oportunizar um leque de aprendizados; sobretudo por compartilhar seu imensurável conhecimento, a acender a esperança e a luta pela educação de qualidade que impulsiona a reflexão, pesquisa e criticidade.

À Prof. Dra. Amanda Valiengo e Prof. Dra. Sandra Aparecida Pires Franco, pelo aceite em compor a banca de qualificação e defesa, sobretudo pelas contribuições riquíssimas e apontamentos relevantes que muito colaboraram para a dissertação, deixo aqui registrado o meu agradecimento e gratidão.

Aos meus pais Maria Sueli Trindade Miranda e Valdecir Miranda, pelo apoio e por serem peças-chaves e indispensáveis para minha constituição enquanto ser humano; em especial a minha mãe, pela leitura e revisão de textos e pelo constante incentivo e acalento em horas de tribulação.

Ao meu noivo Mayron Rodrigues Lonni, por compreender minhas ausências e por incentivar-me a entregar o melhor em todos os aspectos da vida.

À Erica de Freitas, Andressa Marchiore, Dalva Clemente, Edelaide Loureiro e Karine Casaroto (diretora, vice-diretora e coordenadoras da Escola que realizei a pesquisa de campo) por acreditarem em minha pesquisa e pela contribuição para a realização deste estudo. Às crianças do 3º ano A, vocês estarão para sempre em minha memória e coração! A jornada com vocês foi inesquecível.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina e aos docentes e discentes que fizeram parte do meu percurso formativo. Ao grupo de pesquisa cadastrado no CNPq: Currículo, Formação e Trabalho Docente, pelas contribuições, acolhimento e trocas que foram significativas.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio financeiro e incentivo à pesquisa.

“Sou professor a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura de direita ou de esquerda. Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais. Sou professor contra a ordem capitalista vigente que inventou esta aberração: a miséria na fartura. Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo. Sou professor contra o desengano que me consome e imobiliza. Sou professor a favor da boniteza de minha própria prática, boniteza que dela some se não cuida do saber que devo ensinar, se não brigo por esse saber, se não luto pelas condições materiais necessárias sem as quais meu corpo, descuidado, corre o risco de se amofinar e de já não ser testemunho que deve ser de lutador pertinaz, que cansa, mas não desiste”. (Paulo Freire. Trecho de *Pedagogia da Autonomia*. Editora Paz e Terra, 2011).

MIRANDA, Mônica Trindade. **Leitura literária e sua interface com a Teoria da Atividade e Políticas Curriculares**: Reflexões e proposições na formação leitora da criança nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. 2025. 143 f. Dissertação de Mestrado em Educação – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2025.

RESUMO

A presente pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina, área de concentração Educação Escolar, especificamente na linha de pesquisa intitulada Docência: Saberes e Práticas, Núcleo I: Formação de professores, que congrega estudos em educação com o intuito de produzir conhecimentos sobre a docência, visando uma educação comprometida com as necessidades do contexto escolar nos diversos níveis e modalidades de ensino. O estudo está vinculado também ao Grupo de Estudos e Pesquisa cadastrado no CNPq: Currículo, Formação e Trabalho Docente. O problema de pesquisa desta investigação consiste em perceber como a leitura literária é apresentada no contexto do currículo escolar, bem como, identificar como a Teoria da Atividade, pode auxiliar na formação do sujeito leitor, voltada às práticas de leitura literária nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental por meio de uma intervenção pedagógica? Isso posto, o objetivo geral deste estudo tem como foco compreender a importância da leitura literária na formação de crianças do terceiro ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental a fim de verificar como a Teoria da Atividade pode ser balizadora de práticas de leitura literária em contexto escolar. No que tange aos objetivos específicos pretende-se: a) Analisar como a leitura está presente na organização escolar e nas políticas curriculares, a fim de identificar suas implicações no processo de ensino e aprendizagem; b) Identificar como a leitura literária é trabalhada, tendo como premissa a formação da criança leitora, em uma sala de aula do terceiro ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de uma escola pública localizada na zona norte da cidade de Londrina e c) Discutir a Teoria da Atividade a fim de apresentar seu arcabouço teórico e implementá-la a partir das práticas de leitura literária nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A metodologia utilizada tem como pressuposto o Materialismo Histórico Dialético, a Teoria Histórico-Cultural e a Teoria da Atividade. Para tanto, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, documental e de campo. Ao término da pesquisa constatou-se que a leitura literária é minimamente citada nas políticas curriculares e nos documentos oficiais, de forma aligeirada e utilitarista. Identificamos também, que a Teoria da Atividade pode contribuir para o desenvolvimento da criança no que tange as práticas de leitura literária, fundamentadas pela Estrutura Geral da Atividade, bem como, para a formação humana do sujeito leitor.

Palavras-chave: Leitura Literária. Políticas Curriculares. Teoria da Atividade. Anos Iniciais.

MIRANDA, Mônica Trindade. **Literary Reading and its Interface to The Activity Theory and Literary Policies:** Reflections and propositions within the upbringing of young readers during elementary schooling. 2025. 143 sheets. Master's degree Dissertation in Education – State University of Londrina, Londrina, 2025.

ABSTRACT

This Academic research is related to the Graduate Program in Education of the State University of Londrina, within the School Education Field, specifically in the research branch entitled Teaching: Knowledge and Practices, Nucleus I: Teacher training, which assembles studies in education with the aim of producing knowledge about teaching, focusing at an education committed to the needs of the school context at the various levels and modalities of education. The study is also linked to the Study and Research Group registered with CNPq: Curriculum, Training and Teaching Work. The research problem consists in identifying how the Activity Theory can help in the formation of the reading subject, aimed at the literary reading practices developed in the Early Years of Elementary School? That said, the general objective of this study is to understand the importance of reading in the upbringing of students in the third grade of Elementary School, in order to reflect on the context of literary reading in The Light of The Activity Theory developed by Leontiev. With regard to the specific objectives, the intentions are: a) To analyze how reading is present in the school curriculum organization and its implications in the teaching and learning process; b) To identify how literary reading is carried on, having as a premise the formation of the child reader, in an Elementary School with Third Graders inside a public school located in the North suburbs of the city of Londrina and c) To become familiarized with the Theory of Activity proposed by Leontiev, and its contributions to child formation, through literary reading. The methodology used is based on the assumption of Dialectical Historical Materialism, the Historical Cultural Theory and the Activity Theory. For that, a bibliographical, documentary and field research was carried out. At the end of the research, it was found that literary reading is minimally mentioned in official documents, in a light and utilitarian way. We realized that the Activity Theory is a privileged space for the development of the student with regard to the practices of literary reading, based on the General Structure of the Activity, thus understanding that literature humanizes and is a driving force for the development of students.

Keywords: Literary Reading. Literary policies. Activity theory. Early Years of Elementary School.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Seleção e organização dos livros.....	77
Figura 2 – Cartaz de identificação do espaço da leitura.....	79
Figura 3 – Processo de assinatura referente aos combinados.....	79
Figura 4 – Espaço: “Turminha da Leitura”.....	79
Figura 5 – Pesquisa utilizando navegador.....	86
Figuras 6 e 7 – Análise e reflexão sobre a imagética da obra literária.....	89
Figura 8 – Produção textual espontânea.....	90
Figura 9 – Impressões sobre o livro e o filme: “Extraordinário”.....	101
Figura 10 – Impressões sobre o livro e o filme: “Extraordinário”.....	102
Figuras 11 e 12 – Pesquisa sobre a origem do nome e sobrenome.....	106
Figura 13 – Turma assiste ao vídeo da contação de história.....	108
Figuras 14 e 15 – Registro das pesquisas sobre as tradições africanas.....	111
Figura 16 – Registro das pesquisas sobre as tradições africanas.....	112
Figura 17 – Registro das pesquisas sobre as tradições africanas.....	112
Figura 18 – Registro das pesquisas sobre as tradições africanas.....	113
Figuras 19 e 20 – Livros confeccionados pelas crianças.....	117
Figura 21 – Árvore genealógica construída por estudante.....	119
Figura 22 – “Vontade de ler”.....	121

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Cronograma das intervenções	83
Quadro 2 – Planejamento da 1ª intervenção com base na Estrutura da Atividade...	84
Quadro 3 – Planejamento da 2ª intervenção com base na Estrutura da Atividade...	95
Quadro 4 – Planejamento da 3ª intervenção com base na Estrutura da Atividade.	104

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
C	Criança
CEMAD	Curso de Especialização em Docência na Educação Superior
CEP-UEL	Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EJA	Educação de Jovens e Adultos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
P/P	Professora/pesquisadora
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
THC	Teoria Histórico Cultural
UEL	Universidade Estadual de Londrina

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
1.1	PERCURSO METODOLÓGICO	15
2	LEITURA LITERÁRIA: CONSIDERAÇÕES HISTÓRICAS	22
2.1	LEITURA LITERÁRIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM OLHAR CRÍTICO A PARTIR DAS POLÍTICAS CURRICULARES	27
2.2	PROPOSTAS DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: CONTRIBUIÇÕES OU (DES)CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO DA LEITURA LITERÁRIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL?	35
2.3	LEITURA LITERÁRIA E SUA RELEVÂNCIA PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR.....	40
3	REFLEXÕES E PROPOSIÇÕES NO CONTEXTO ESCOLAR: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA TEORIA HISTÓRICO CULTURAL E DA TEORIA DA ATIVIDADE COMO PREMISSA PARA PENSAR A LEITURA LITERÁRIA NA FORMAÇÃO DO SUJEITO LEITOR.....	50
3.1	A RELAÇÃO ENTRE O HOMEM E O TRABALHO	52
3.2	A TEORIA HISTÓRICO CULTURAL COMO BALIZADORA DA PRÁTICA LITERÁRIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	56
3.3	TEORIA DA ATIVIDADE E SUAS POSSIBILIDADES PARA A EDUCAÇÃO	62
4	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA DE CAMPO...67	
4.1	CENÁRIO E PARTICIPANTES DA PESQUISA	69
4.2	PLANEJAMENTO DAS INTERVENÇÕES COM BASE NA TEORIA DA ATIVIDADE	70
4.3	RELATOS E ANÁLISE DAS INTERVENÇÕES: LEITURA LITERÁRIA E SUA INTER-RELAÇÃO COM A TEORIA DA ATIVIDADE	74
4.4	LEITURA LITERÁRIA COMO TRAVESSIA: DESDOBRAMENTOS DA SALA DE AULA PARA A SOCIEDADE.....	120
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	124
	REFERÊNCIAS.....	128
	APÊNDICES	135
	APÊNDICE A	136
	APÊNDICE B	138
	APÊNDICE C	140

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina, área de concentração Educação Escolar, especificamente na linha de pesquisa intitulada, Docência: Saberes e Práticas, Núcleo Formação de Professores; que congrega estudos em educação com o intuito de produzir conhecimentos sobre a docência, visando uma educação comprometida com as necessidades do contexto escolar nos diversos níveis e modalidades de ensino. O estudo está vinculado também ao Grupo de Estudos e Pesquisa cadastrado no CNPq: “Currículo, Formação e Trabalho Docente”.

Deste modo, a motivação direcionada a esta pesquisa surgiu a partir dos estudos realizados por meio do Projeto de Pesquisa Interinstitucional “Leitura e Práticas Pedagógicas na Escola da Infância em Tempos de Pandemia: ação docente para o ensino e aprendizagem on-line e presencial”¹, e da realidade escolar presenciada pela professora/pesquisadora em sua ação docente na Educação Básica, especificamente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

A inquietação por estudar o campo do currículo e formação do professor emergiu da especialização Docência na Educação Superior (CEMAD – UEL), onde tive a oportunidade de pesquisar de forma mais consistente a forte influência do currículo no contexto educacional, e de como este está totalmente vinculado a ideologias, política, modos de ser e de viver do ser humano, entre vários outros aspectos que se apresentam em sociedade.

Referente ao estudo da leitura literária, desde muito cedo lia muitos livros de variados assuntos e gêneros, passava grande parte dos intervalos na biblioteca do Colégio Estadual “Olavo Bilac” procurando livros, renovando-os e indicando leituras para minhas colegas do Curso de Formação de Docentes (antigo magistério). No ano de 2022, tive a grata experiência de ser professora mediadora de leitura, quando iniciei como professora celetista

¹ O projeto de pesquisa intitulado “Leitura e Práticas Pedagógicas na Escola da Infância em Tempos de Pandemia: ação docente para o ensino e aprendizagem on-line e presencial”, é financiado e vinculado a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por meio do EDITAL Nº 12/2021, Pós-Graduação (PDPG) - Impactos da Pandemia”, cujo número do processo é 88887.694214/2022-00.

na Prefeitura Municipal de Londrina, assim, participava das formações da rede ministradas pela professora Aliny Perrota, que trazia obras literárias, ideias de contação de história e uma vasta experiência e encanto com a literatura, que muito me inspirou; a participação no Projeto de Pesquisa Interinstitucional “Leitura e Práticas Pedagógicas na Escola da Infância em Tempos de Pandemia” foi também um dos pontos chave para a escolha da temática literária, pois tive a oportunidade de conhecer, discutir, refletir e partilhar de muitas experiências voltadas a práticas pedagógicas no contexto educacional com colegas de diferentes regiões do Brasil.

No ano de 2023, integrei o corpo docente de uma escola municipal e fui mais uma vez agraciada por tantos encontros e descobertas enquanto professora da Educação Básica. Estive a frente de uma das turmas do terceiro ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, não tive dúvidas sobre desenvolver a pesquisa de campo de minha dissertação neste contexto tão rico e surpreendente. Optou-se por esta escola, por reconhecer nela um campo potencialmente rico para a investigação proposta, dadas as especificidades do contexto escolar e os desafios enfrentados pela comunidade escolar, que oferecem condições favoráveis para a análise aprofundada dos fenômenos estudados, uma vez, que a leitura literária nos anos anteriores foi minimamente trabalhada. A escolha também é pautada por conveniência, pois se tratou de uma instituição de fácil acesso para a pesquisadora, o que facilitou o acompanhamento regular das atividades e a realização das coletas de dados ao longo do tempo. Por qual motivo?

Compreendemos que a leitura literária tem sido caracterizada em âmbito educacional de forma utilitária, caracterizada por práticas não exitosas quando refletimos pelo viés do contexto e da produção de sentidos que garantem o ato de ler como construto histórico, social e cultural; partimos do pressuposto que a ação docente deve ser alicerçada pela mediação do livro literário e da garantia de espaços previamente pensados e organizados para livre acesso à literatura infantil, alicerçados por base teórica e metodológica para a formação de leitores (Arena, 2010; Manguel, 1997; Silva, 2011).

Portanto, o problema desta pesquisa consiste em: em perceber como a leitura literária é apresentada no contexto do currículo escolar, bem como, identificar como a Teoria da Atividade, pode auxiliar na formação do

sujeito leitor, voltada às práticas de leitura literária nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental por meio de uma intervenção pedagógica?

Isso posto, o objetivo geral deste estudo consiste em compreender a importância da leitura literária na formação de crianças do terceiro ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental a fim de verificar como a Teoria da Atividade pode ser balizadora de práticas de leitura literária em contexto escolar. No que tange aos objetivos específicos pretende-se: a) Analisar como a leitura está presente na organização escolar e nas políticas curriculares, a fim de identificar suas implicações no processo de ensino e aprendizagem; b) Identificar como a leitura literária é trabalhada, tendo como premissa a formação da criança leitora, em uma sala de aula do terceiro ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de uma escola pública localizada na zona norte da cidade de Londrina e c) Discutir a Teoria da Atividade a fim de apresentar seu arcabouço teórico e implementá-la a partir das práticas de leitura literária nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

1.1 PERCURSO METODOLÓGICO

A metodologia utilizada tem como pressuposto o Materialismo Histórico Dialético, a Teoria Histórico Cultural e Teoria da Atividade, tendo como premissa o movimento dialético presente na prática social, a fim de que seja possível engendrar um olhar atento, direcionado a leitura literária, no ato de repensar as possibilidades, partindo da prática alicerçada pela Teoria da Atividade.

Para um melhor entendimento sobre o Materialismo Histórico Dialético, utilizamos como base os seguintes autores: Marx (1983; 2007), Lukács (1978), Kosik (1969). Em relação à Teoria Histórico Cultural e Teoria da Atividade, utilizamos: Vigotski (1978; 1993; 2000; 2001), Leontiev (1978, 2017, 2021). Referente à leitura literária, tivemos por base: Arena (2010), Bakhtin (2006), Candido (2012), Coelho (2000), Cosson (2006).

A pesquisa pauta-se em um tratamento de dados qualitativo desenvolvido por meio da pesquisa bibliográfica, documental e de campo. A abordagem qualitativa fundamenta-se na premissa da dinâmica entre o sujeito

e o mundo real, havendo entres estes uma dependência. Chizzotti (2005, p.28) indica que:

O termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível.

Sendo assim, para compor o conjunto de procedimentos investigativos e qualitativos, a pesquisa bibliográfica tem como finalidade nesta investigação o aprofundamento e ampliação dos pressupostos teóricos de autores voltados ao nosso objeto de estudo:

A pesquisa bibliográfica trata do levantamento, seleção e documentação de toda bibliografia já publicada sobre o assunto que está sendo pesquisado, em livros, revistas, jornais, boletins, monografias, teses, dissertações, material cartográfico, entre outros, com o objetivo de colocar o pesquisador em contato direto com todo material escrito sobre o mesmo (Lakatos; Marconi, 1987, p.66).

Em relação à pesquisa documental, analisamos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Segundo Ludke e André (1988, p.38), a análise documental: “pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”. Sendo assim, esta análise permitiu-nos a contextualização no que tange às políticas curriculares sobre a leitura literária e reflexão sobre o processo educativo e pedagógico que contribuiu para o entendimento do currículo e suas implicações na formação do leitor literário.

No que tange a pesquisa de campo, foi desenvolvida em uma escola municipal, localizada na região norte da cidade de Londrina/PR, com crianças do terceiro ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A pesquisadora também assume papel de professora desta turma, sendo assim, intitulada professora/pesquisadora. A investigação foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (CEP-UEL) sob o nº 5.495.626.

Lakatos e Marconi evidenciam que a pesquisa de campo é:

A pesquisa em que se observa e coleta os dados diretamente no próprio local em que se deu o fato em estudo, caracterizando-se pelo contato direto com o mesmo, sem interferência do pesquisador, pois os dados são observados e coletados tal como ocorrem espontaneamente (1996, p. 75).

Sendo assim, propusemos à diretora da instituição a reorganização da prática docente, com o intuito de trabalhar a leitura literária a partir de intervenções embasadas pela Teoria da Atividade com as crianças do terceiro ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Para tanto, elaboramos uma intervenção didático pedagógica, tendo como princípio os elementos apontados por Leontiev: atividade, necessidade, motivo, ação e operação (Leontiev, 1978). Segundo autor:

Quaisquer que sejam as condições e formas sob as quais a atividade humana ocorra, qualquer que seja a estrutura que assuma, ela não pode ser examinada descolada das relações sociais, da vida da sociedade. A despeito de toda singularidade, a atividade de um ser humano representa um sistema inserido no sistema de relações da sociedade. Fora dessas relações, a atividade humana simplesmente não existe (Leontiev, 2021, p. 104).

A pesquisa de campo surge da necessidade de analisar e refletir sobre a importância de repensar como as práticas de leitura literária estão sendo desenvolvidas no contexto de sala de aula, e se estas, alicerçadas pela Teoria da Atividade de Leontiev possibilitam ou não um espaço privilegiado para esta formação leitora, sendo a literatura o ponto de partida e o de chegada a partir de um processo de mediação. A pesquisa de campo teve por objetivo desenvolver possibilidades para a leitura literária, embasadas e estruturadas pela Teoria da Atividade, apresentada por Leontiev. Segundo o autor, a atividade do ser humano é a força motriz de seu desenvolvimento, tanto individual quanto social, sendo assim, os sujeitos são agentes ativos que transformam sua realidade e são transformados pelo mundo que o circunda e por meio de suas atividades, Leontiev propõe a Estrutura Geral da Atividade²

² A estrutura geral da atividade refere-se à organização ampla e ao contexto em que uma ação ou conjunto de ações se desenvolve. Envolve os objetivos, os participantes, os instrumentos utilizados, as regras e as condições sociais e materiais que orientam e moldam a atividade, influenciando diretamente o modo como os sujeitos se engajam e interagem ao longo do

que elenca elementos básicos que constituem a atividade humana, estes elementos foram balizadores das intervenções propostas partindo da mediação de obras literárias.

Para tanto, foi necessário realizar uma seleção de possíveis obras que foram utilizadas neste trabalho pedagógico, tendo como critério, algumas categorias marxistas, pois por meio destas é possível analisar os fenômenos existentes no meio social em suas múltiplas facetas e sua generalidade, uma vez que a escolha pelo campo de pesquisa surge de inquietações da professora/pesquisadora frente às demandas sociais e culturais do espaço e os enfrentamentos da comunidade atendida por esta escola, tanto na relação homem *versus* natureza e homem *versus* sociedade: “estas por sua vez não possuem fim em si mesmas, alteram-se de acordo com a realidade social, e são somente válidas com a participação humana direta” (Marx, 1982, p. 105).

Na concepção marxista, as categorias esvaziam-se quando seus sentidos não estão ligados à realidade e vinculados ao movimento. É imprescindível que elas não se isolem, pois estão historicamente integradas à prática social. Para Cury (1985, p.22), as categorias:

Não são formas puras que dão conta de toda e qualquer realidade para todo o sempre. Elas são relativas, ao mesmo tempo, ao real e ao pensamento, ou seja, a todo o movimento no real e no pensamento. Daí o fato de tanto pertencerem ao campo do conhecimento, quanto indicarem os aspectos objetivos do fenômeno. As categorias, pois, só se dão como tais no movimento e a partir de um movimento. Consideramos isoladamente, tornam-se abstratas. Presentes em todo fenômeno, isolá-las do movimento significa torná-las objetos de contemplação e negá-las como um ponto nodal que tenta expressar, pelo movimento do pensamento, o movimento do real.

Isso posto, para esta investigação selecionamos as seguintes categorias para a escolha das obras a serem trabalhadas: contradição, dialética e mediação. Contribuindo com essa reflexão Cury (1985) conceitua essas categorias, como veremos a seguir:

A categoria contradição é a base de uma metodologia dialética e é o próprio motor interno do desenvolvimento. Ela é também importante para a superação, porque toda luta de contrários é relativa e superável. A ação pedagógica, enquanto apropriação pelas classes dominadas de um saber, que tem a ver com seus interesses concorre para o encaminhamento da modificação das condições sociais. A educação é o terreno de luta entre a classe dominante e a classe explorada. Sendo a escola simultaneamente reprodução das estruturas existentes, porque correia de transmissão da ideologia oficial, domesticação, também ameaça ordem estabelecida e possibilita a libertação (p.53).

A compreensão da contradição como categoria fundante da metodologia dialética permite vislumbrar a realidade educacional não como estática, mas como um campo dinâmico de disputas e tensões históricas. A partir da concepção de que a educação se configura simultaneamente como espaço de reprodução e de resistência, abrem-se possibilidades fecundas para uma pesquisa de campo que se debruce sobre as práticas pedagógicas nas escolas inseridas em contextos de vulnerabilidade social.

Investigar essas práticas sob a ótica da contradição implica reconhecer que, mesmo submetidas à lógica da ideologia dominante, há nelas movimentos de apropriação crítica do saber por parte das classes populares, que tensionam e, por vezes, desestabilizam as estruturas hegemônicas.

Nesse sentido, o trabalho empírico, ancorado na dialética, pode revelar não apenas as formas pelas quais a escola perpetua desigualdades, mas, sobretudo, como professores e estudantes protagonizam estratégias de enfrentamento e de ressignificação do processo educativo, projetando a escola como um *locus* potencial de transformação social. A outra ótica a ser utilizada na análise tem por base a categoria dialética:

A categoria dialética não se restringe ao particular, mas compreende o real de uma maneira mais ampla. A visão de totalidade a respeito da educação implica a contínua dialetização entre as relações de produção e a produção de relações sociais. É na interação desses elementos determinantes e determinados, entre os quais a educação, que a totalidade se faz e se cria (Cury, 1985, p.79).

Ao operar com a totalidade, esta categoria permite compreender a educação como expressão e agente das relações sociais

historicamente construídas. Realizar uma análise orientada por essa perspectiva pode revelar como as práticas educativas estão imbricadas nas contradições entre as condições materiais de existência e os modos de sociabilidade que delas emergem. Assim, investigar o cotidiano escolar sob essa ótica, implica apreender a escola não isoladamente, mas como parte de um processo mais amplo de formação social, no qual ela é simultaneamente reflexo e agente de transformação. Por fim, a mediação mostra-se como categoria indispensável para a análise deste estudo, Cury (1985) evidencia que:

A categoria da mediação, no caso da educação, torna-se básica porque a educação, como organizadora e transmissora de ideias, media as ações executadas na prática social, isto é, filtra maneiras de ver as relações sociais, e pode se tornar instrumento de apoio nas transformações sociais (p.105).

Ao reconhecer a educação como mediadora entre ideias e ações na prática social, a análise pode identificar em que medida os discursos pedagógicos e as experiências vividas no cotidiano escolar contribuem para reforçar ou tensionar as formas dominantes de percepção das relações sociais. Assim, os dados empíricos podem ser interpretados a partir das mediações que se estabelecem entre os conteúdos escolares, os interesses de classe e as possibilidades de leitura crítica da realidade, evidenciando se, e como, a escola atua como espaço de apoio à transformação social.

Para tanto, elegemos as seguintes obras: Um dia, Um rio (Leo Cunha, André Neves), Extraordinário (R.J Palacio) e Meu Avô Africano (Carmem Lucia Campos); por entender que estas, levam em consideração a realidade concreta e suas contradições, as desigualdades sociais, a reprodução social e alienação. Sendo assim, por meio dessas obras, poderemos levar às crianças a analisar o contexto onde estão inseridas e questioná-lo no sentido de entender a necessidade da transformação social.

Na primeira seção intitulada: “Leitura Literária: Considerações Históricas”, apresentamos uma breve contextualização dos desdobramentos históricos da leitura literária, apresentando em seguida uma análise crítica a partir das políticas curriculares no que tange o ensino da leitura literária nos

Anos Iniciais do Ensino Fundamental a partir de documentos oficiais, em especial as propostas apresentadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Outro ponto desenvolvido em nossa pesquisa foram as discussões voltadas a relevância da leitura literária para a formação do leitor, que é ramificada para tantas outras áreas da vida do sujeito, atuante em sociedade.

Na segunda seção intitulada: “Reflexões e Proposições no Contexto Escolar: Pressupostos Teórico e Metodológicos da Teoria Histórico Cultural e da Teoria da Atividade como Premissa para Pensar a Leitura Literária na Formação do Sujeito Leitor”, buscamos apresentar a articulação do Materialismo Histórico e Dialético com a Teoria Histórico Cultural e a Teoria da Atividade, a fim de apresentar as potencialidades de alinhamento de práticas de leitura literária que promovam uma formação permeada de sentidos e significados para as crianças, a partir de um espiral que leva em total consideração o desenvolvimento cognitivo e social.

Com o intuito de apresentar a indissociabilidade de teoria e prática na seção “Procedimentos Metodológicos da Pesquisa de Campo” apresentamos o trabalho realizado com crianças do 3º ano do Ensino Fundamental, a partir de obras literárias embasadas pela Estrutura Geral da Atividade proposta por Leontiev. Buscamos apresentar a inter-relação da leitura literária com a Teoria da Atividade e a importância de repensar as práticas de leitura literária em sala de aula, que devem propiciar as crianças subsídios para a compreensão de si e da realidade que os circunda para que possam agir sobre esta de forma crítica e potente.

2 LEITURA LITERÁRIA: CONSIDERAÇÕES HISTÓRICAS

Para iniciarmos, que tal uma pergunta: “O que é leitura literária?”. Claramente é uma questão complexa e permeada de significados, que denota muito estudo e reflexão, neste sentido, Wellek e Warren (2003) indicam que o texto literário ultrapassa o simples ato de escrita e transcende para algo artístico e complexo, ascendendo para o campo artístico. Proença Filho (2007) enfatiza a investigação do texto literário a partir da mimese.

A palavra mimese nos convida a realizar *à priori* um breve panorama da Antiguidade, em que Platão e Aristóteles trazem reflexões muito pertinentes ao nosso estudo. Platão utiliza-se do termo em A República (2012), baseando-se na metafísica. Para o filósofo, a metafísica é uma parcela da filosofia que trata a realidade que está além da experiência sensível, Platão introduziu em seus estudos o conceito de “mundo das ideias” ou “mundo das formas”, nas quais as ideias são perfeitas em contraste com o mundo físico, que é imperfeito e mutável. Portanto, a poesia se caracteriza como uma imitação do mundo sensível, estando distante da verdade, assim Platão bane o poeta da cidade ideal em seus escritos.

Já Aristóteles, discípulo de Platão, diverge de seu mestre quando acredita que a arte é uma imitação da realidade, entretanto, a imitação não é mera cópia do mundo real, mas um tipo de representação que pode ser mais idealizada e significativa; a arte para Aristóteles tem propósito educacional e moral, resultante de experiência emocional e intelectual transformadora, provocadora da catarse, que segundo Proença Filho (2007) gera efeito de purgação libertadora no receptor da arte. Portanto, mimeses para Aristóteles (2008), não é mera imitação, mas atividade que oportuniza recriação:

Pelo exposto se torna óbvio que a função do poeta não é contar o que aconteceu, mas aquilo que poderia acontecer, o que é possível, de acordo com o princípio da verossimilhança e da necessidade. O historiador e o poeta não diferem pelo facto de escrever em prosa e o outro em verso (se tivéssemos posto em verso a obra de Heródoto, com verso ou sem verso ela não perderia absolutamente nada o seu carácter de História). Diferem é pelo facto de um relatar o que aconteceu e outro o que poderia acontecer. Portanto, a poesia é mais filosófica e

tem um carácter mais elevado do que a história. É que a poesia expressa o universal, a História o particular. O universal é aquilo que certa pessoa dirá ou fará, de acordo com a verossimilhança ou a necessidade, e é isso que a poesia procura representar, atribuindo, depois, nomes às personagens (Aristóteles, 2008, p. 54).

Estes pontos de reflexão enfatizam como Aristóteles valorizava a arte não só pela capacidade de imitar a realidade, mas pelo potencial de transformar e educar a partir desta imitação, sendo assim, podemos compreender a leitura literária como ponto de partida e também ponto de chegada para a construção do texto literário, no qual o produto é a criação pelo viés da experiência com o mundo real, a fim de ampliar a compreensão leitora na subjetividade da leitura da sociedade, do mundo e de tudo que permeia o sujeito, garantindo a construção de sentidos e significados, de vivências que são refletidas para o todo, para o social e o constituem enquanto ser humano a partir da leitura literária. Portanto, cabe-nos neste momento, após realizar esta breve contextualização das ideias clássica, moderna e contemporânea realizar uma análise no que tange o processo histórico da leitura literária no Brasil e seus desdobramentos até a atualidade – século XXI.

Refletir sobre o panorama histórico da leitura literária em contexto brasileiro é indispensável para a compreensão das práticas literárias da atualidade, sendo assim, realizamos o recorte histórico apresentado por Lajolo e Zilberman, apresentado na obra “A formação da leitura no Brasil” (2019). Como ponto de partida, as autoras apresentam uma análise voltada ao modo de produção e da circulação de livros durante os séculos XVIII e XIX na Europa, onde inicia-se a história do leitor.

Segundo as autoras, no século XVIII, a expansão da imprensa encontrou na produção de livros uma nova forma de aumentar os lucros, sendo assim, os livros passaram a ser fabricados em grandes quantidades, visualizado como uma mercadora rentável – uma vez que neste contexto histórico houve a passagem da mão de obra artesanal para a empresarial, sob os moldes capitalistas de produção iniciados a partir da Revolução Industrial.

De acordo com Lajolo e Zilberman (2019), o primeiro passo para a popularização dos livros impressos na Europa deu-se a partir do impresso da Bíblia (em 1450), a evolução da imprensa demarcou mudanças

nos hábitos de leitura da época, a princípio os hábitos eram voltados a uma atividade oral, retórica e foram remodelados para uma prática silenciosa e visual, direcionadas à habilidade de escrita, desta maneira, o foco era voltado a leitura silenciosa, que é demarcada por uma atividade individual, carregada de subjetividade e personalidade.

No sentido oposto, no Brasil do século XIX, o contexto era distinto dos países de solo europeu (uma vez que a evolução da imprensa aconteceu de forma lenta e tardia). Os escritores enfrentavam grande dificuldade para divulgar suas obras e para que estas de fato chegassem à mão dos leitores, pois muitas eram as dificuldades de cunho técnico, entre elas a baixa tiragem e importação dos livros, o que encarecia o custo das obras, segundo Lajolo e Zilberman (2019, p. 83):

As dificuldades técnicas, contudo, não eram o problema maior. Pior era o fato de a população, até o final do século XIX, contar com mais de 70% de analfabetos [...] Quando o século XIX começa, e a modernidade avança na esteira da Revolução Industrial, na Inglaterra, e da Francesa, em Paris, O Brasil vegetava intelectualmente, carente de imprensa e livrarias.

Ao longo do século XIX, os autores batiam de porta em porta para divulgar e vender suas obras, Tolgo (2019, p.180), parafraseando Veríssimo (1977) evidencia que: “falta à literatura, o leitor, permanecendo dessa maneira uma literatura de poucos”, vê-se, portanto o retrocesso do Brasil por conta de atrasos no que tange seu desenvolvimento e devido entendimento da relevância da leitura literária, que é demarcada por fortes desigualdades e atrasos sociais: “a permanência da escravidão negra, fator de violenta clivagem social entre os poucos brancos educados e o grande número de pretos analfabetos, era a marca mais ostensiva do atraso cultural, emblema de uma economia a quem a modernização escandalizava” (Lajolo e Zilberman, 2019, p.86). O Brasil andava na contramão dos demais países – em contraste temos o exemplo da Inglaterra e França, que apresentavam significativo avanço tecnológico que consolidou a modernidade no que tange o desenvolvimento de significativas atividades sociais, como a leitura.

Posteriormente, os livros começaram a ser produzidos em massa, porém continuavam restritos à parcela aristocrata da sociedade

brasileira, o cenário anterior de pouca valorização e descrédito foi sendo transformado: “quando o negócio de livros passou a contar com uma clientela capaz de consumir o produto, isto é, pessoas que dominavam com a necessária desenvoltura a habilidade de ler” (Lajolo e Zilberman, 2019, p. 24).

Contudo, as pessoas que tinham o domínio da leitura eram configuradas por um grupo específico: os jesuítas, a partir dos autos religiosos. Neste contexto, a leitura era utilizada como uma ferramenta para atender as demandas religiosas e ao interesse de formação de cunho moral, em que era necessário formar os sujeitos com base nos preceitos religiosos da igreja católica. Hébrard (1999) evidencia:

[...] não bastava mais para formar um cristão, batizá-lo no seu nascimento, na comunidade religiosa a qual ele pertencia. Era preciso “formá-lo”, quer dizer, instruí-lo nas verdades da sua religião [...] Ensinava-se as crianças recitar o catecismo, as orações, ajudar na missa, frequentar os sacramentos, conhecer a liturgia e se comportar em cada instante conforme a civilidade cristã (p.37-43 e 45).

Desta forma, assim como na Europa, no Brasil, a leitura da Bíblia foi um aspecto que definiu o contato com a literatura, porém de maneira mais tardia, neste cenário eram evidenciadas práticas de leitura individuais, coletivas, silenciosas e em voz alta pautadas nas escrituras e na formação moralista.

A etapa posterior a este período demarcado pela literatura pautada na religião e nos interesses da Igreja, em 1759 foi a passagem da responsabilidade do ensino da Igreja para o Estado. Segundo os estudos de Ana Beatriz Cabral (2008), na tese de doutorado intitulada “O Texto, O Contexto e o Pretexto: o ensino de literatura após a reforma do Ensino Médio”, depois da expulsão da Companhia Jesuítica do território brasileiro, os estudos literários foram vinculados aos interesses do Estado: o ensino do português brasileiro por meio de textos escritos por autores brasileiros. O final do século XIX foi demarcado por uma evolução – tímida – da leitura literária no Brasil quando contrastado com o período colonial, entretanto, somente no final do século XX é possível visualizar a maximização das práticas de leitura.

Lajolo e Zilberman (2019) destacam um importante advento

nos anos de 1930: os livros paradidáticos: produções de cunho editorial direcionado ao uso escolar, porém, diferentemente dos livros didáticos são utilizados de forma complementar ao ensino formal:

Os livros paradidáticos: também essencialmente utilitários, constituídos de informações objetivas que, em resumo, pretendem transmitir conhecimento e informação. Em geral, abordam assuntos paralelos ligados às matérias do currículo regular, de forma a complementar os livros *didáticos*. Por exemplo: uma publicação sobre a Mata Atlântica discutindo aspectos da ecologia, criada de forma a complementar o livro de Biologia utilizado regularmente em sala de aula. É importante lembrar que o grupo de *paradidáticos* pode apresentar diferentes graus de didatismo. Fazem parte do mesmo conjunto obras praticamente equivalentes ao livro *didático* e outras onde a ficção se destaca. São aquelas que, através de uma história inventada, pretendem ensinar o leitor a não ter medo do dentista ou amar a natureza (Azevedo, 1999, p.2).

Um clássico exemplo de livros paradidáticos são as obras “A gramática de Emília” e “Emília no país da aritmética”, de Monteiro Lobato, que tem por objetivo principal oferecer caminhos que promovam ensinamentos ao leitor, neste caso, à criança leitora das obras. Neste sentido, Lajolo e Zilberman enfatizam que: “os problemas da educação brasileira não se resumiam à carência ou inadequação dos livros escolares; eles faziam parte do problema, mas não o esgotavam”. Neste sentido, as autoras chamam a atenção para a precariedade do trabalho com a leitura literária pautadas em improviso e monotonia, em que os professores não têm preparo para desenvolver um trabalho significativo voltado à leitura literária, que desde seu surgimento ainda é muito fragmentada.

Outro ponto evidenciado pelas autoras é a questão de que os professores são desassistidos no que tange a construção de suas práticas voltadas à leitura literária em sala de aula, e que pautam sua prática em livros didáticos e paradidáticos que são embasados pelo utilitarismo e análise de fragmentos de textos, não tendo parâmetros nem moldes para oportunizar práticas que colaborem para a construção da identidade leitora do estudante.

A reflexão voltada ao percurso histórico da leitura literária demarca as dificuldades enfrentadas desde seus primórdios no que tange a

formação de leitores em um contexto que não privilegiou o acesso à educação, a divulgação e propagação de obras literárias. Zappone (2018) enfatiza que somente no século XX, a literatura no Brasil se fortalece nos currículos escolares – tardiamente, em comparação com outros países – e infelizmente de forma ainda superficial e em muitos casos descontextualizadas, sem atribuição de sentidos e significados.

Outro ponto a se refletir é o de que o ensino da literatura e da leitura literária parte do menosprezo social voltado à área de humanidades. Segundo Perrone-Moisés: “o conteúdo literário – que não possui serventia evidente para uma sociedade de mercado – torna-se mera “perfumaria” dentro dos estudos da linguagem” (1998, p. 191). Remetendo-nos ao atual cenário (séculos XXI), verifica-se que o trabalho com a leitura literária ainda não está consolidado e muito menos efetivado em âmbito formativo. Pelo viés crítico, é possível visualizar várias fragilidades no documento oficial brasileiro vigente: Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no que tange as orientações para o ensino da literatura, como veremos adiante.

2.1 LEITURA LITERÁRIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM OLHAR CRÍTICO A PARTIR DAS POLÍTICAS CURRICULARES

Ao discutir a leitura literária sob a perspectiva das políticas curriculares, faz-se necessário compreendermos que o currículo deve ser compreendido como um lugar/espço permeado por relações de poder, aquele que traça uma identidade para cada região e sociedade. Deve ser entendido como um campo de batalha, em que diferentes sujeitos com pontos de vistas e ideologias distintas lutam para que seu ponto de vista seja valorizado a partir de algumas imposições que levam em consideração tempo, existência, espaço e identidades evidenciadas pelo trajeto que cada grupo social percorre ao longo da civilização humana.

A constituição do currículo é de cunho social, histórico, cultural, político e econômico, pode ser visualizado como forma de controle, sendo utilizado de maneira ambígua, a fim de favorecer ou não o desenrolar dos processos educacionais. Goodson (1995) sinaliza que refletir sobre currículo depreende-se das configurações de organização da sociedade, uma vez que a

palavra currículo deriva do latim *currere*, que significa correr, trajeto, percurso; seu significado está atrelado à forma, modo e local e o que se desenvolve a partir do percurso realizado.

Segundo Silva (1999), o currículo é visto numa ótica de organização, que deve considerar as finalidades da educação fundadas pelas exigências da vida adulta, visando imposições profissionais; sendo assim é visualizado pela ótica técnica a fim de estabelecer alguns padrões que devem ser seguidos.

Santos e Casali (2010, p. 210) destacam que: “O currículo escolar tem ação direta na formação e desenvolvimento dos alunos e futuros professores. Assim, é fácil perceber que a ideologia, cultura e poder nele configurados são determinantes no resultado educacional que se produzirá”. Os autores ainda enfatizam a importância da visão crítica voltada ao currículo e seus desdobramentos em contexto educacional que serão destacadas posteriormente em nossa análise.

Apple (2003) indica que o currículo é a representação do equilíbrio de interesses e pensamentos que agirão sobre um sistema educativo em determinado tempo histórico. Segundo o autor, o currículo escolar é modificado durante o transcorrer da história pautado em cada ideologia marcada por uma determinada época, tendo também forte influência a cultura e as relações de poder desencadeadas em sociedade.

Young (2009) enfatiza que a reflexão direcionada ao campo do currículo é relevante no que tange ao pensar direcionado ao seu construto, ao público social, à análise de valores e interesses da sociedade e à como estas características são fundadas em abordagens curriculares e pressupostos teóricos e metodológicos que trazem à baila concepções de mundo, sociedade e qual sujeito se pretende formar.

Contrastando as contribuições dos pensadores referentes ao campo do currículo, é possível constatar que o conceito de currículo é demarcado por sua modificação ao longo da história, de acordo com a ideologia demarcada por cada época, sendo assim, é imprescindível destacarmos as políticas curriculares, que estão imbricadas ao currículo e o afetam de maneira direta no que tange a mudanças. Segundo Elmore e Sykes (1992, p.186 *apud* Garduño; Fiad, 2023, p.5), políticas curriculares são “o corpo

formal de leis e de regulamentos relativos ao que deve ser ensinado nas escolas". Sacristán (1998, p.109) apresenta-nos a seguinte conceituação de política curricular:

Um aspecto específico da política educativa, que estabelece a forma de selecionar, ordenar e mudar o currículo dentro do sistema educativo, tornando claro o poder e a autonomia que diferentes agentes têm sobre ele.

Isso posto, quando refletimos sobre o currículo escolar, é relevante que tenhamos clareza que a Educação Básica é um direito assegurado pela Constituição Federal de 1988 e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente. Sabendo disso, existem leis e documentos oficiais que regem e orientam a educação. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96) define e regulamenta todo o sistema educacional brasileiro. Estabelece os princípios da educação e os deveres do Estado em relação às escolas públicas. A partir dessa lei, são desenvolvidos documentos que orientam as práticas e conhecimentos escolares. As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) têm origem na LDB e são normas obrigatórias para a Educação Básica, pois orientam a organização, articulação, desenvolvimento e avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras.

Para tanto, a LDB e as DCNs expõem a obrigatoriedade da Língua Portuguesa nos currículos e o ensino da arte como componente curricular obrigatório nos diversos níveis da Educação Básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural das crianças, porém não aborda especificamente a literatura infantil, pois não tem foco nos conteúdos curriculares. Entretanto, o que observa-se na escola é a triste realidade que a literatura não é proposta como arte, mas como conteúdo da língua portuguesa, sendo um pretexto para o ensino.

Além das Diretrizes Curriculares Nacionais existem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que são diretrizes elaboradas pelo Governo Federal, mas que não são obrigatórias e configuram uma proposta flexível. Separadas por disciplinas, determinam os conhecimentos por meio de habilidades e competências das etapas de ensino básico, assim norteando os currículos escolares. Os PCNs agregam a literatura infantil no ensino de Língua

Portuguesa como conteúdo da disciplina. Dentre os principais conteúdos, com foco na literatura infantil, podemos encontrar o “aprendizado inicial da leitura”, “práticas de leitura”, a “diversidade de textos”, o “texto como unidade de ensino” e as “especificidades do texto literário”.

Os parâmetros abordam que o trabalho com a literatura deve ter por finalidade a formação de leitores, pois a leitura nos fornece a matéria-prima para a escrita. Formar um leitor supõe formar alguém que compreenda o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos. Um leitor só pode constituir-se mediante uma prática constante de leitura de textos de fato, a partir de um trabalho que deve se organizar em torno da diversidade de textos que circulam socialmente. Esse trabalho pode envolver todos os estudantes, inclusive aqueles que ainda não sabem ler convencionalmente (Brasil, 1997, p. 41).

No intuito de unificar as discussões relacionadas às DCNs e aos PCNs, foi criada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que aponta estar em conformidade com a LDB (9394/96). A BNCC é um documento que regulamenta as aprendizagens essenciais que os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, assegurando os direitos da aprendizagem e desenvolvimento.

Destarte, podemos afirmar que o Brasil tem como princípio os seguintes documentos que balizam a estrutura e funcionamento da Educação Básica: Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), Plano Nacional de Educação (PNE) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A BNCC é uma política curricular que “[...] constitui-se enquanto um documento normativo que seleciona e organiza os conhecimentos a serem ensinados ao longo dos níveis e modalidades da Educação Básica no Brasil” (Brasil, 2018, p.7). O documento estabelece conteúdos fundantes que se traduzem em competências e habilidades que devem ser desenvolvidas pelas crianças em formação.

Ao se reduzir a Educação a um processo de aquisição de competências e de habilidades, por meio de currículos multiculturalistas, tal proposta abjura do objetivo de desenvolvimento das funções psíquicas por meio da aprendizagem do conhecimento científico, artístico e filosófico, pois a ênfase passa a ser no mínimo necessário para que os cidadãos concluam seus estudos dotados de informações, instruções e habilidades, que se constituem numa das dimensões do conhecimento, pois o Estado se compromete em “[...] garantir ao aluno o acesso ao básico [...]” (Freitas, 2014, p. 1090).

Vê-se, portanto, a presença mais que marcante da mínima atuação do Estado no contexto educacional, visando “[...] a mobilização de conhecimentos [...], habilidades [...], atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2018, p.8). Observamos que o documento responde aos comandos da escolarização voltada ao mercado de trabalho. Sendo assim, a implementação da BNCC em 2018, teve como objetivo definir “[...] o conjunto orgânico e progressivo de ‘aprendizagens essenciais’ que, todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (Brasil, p. 7, 2018). O documento, que abarca os três níveis do ensino básico (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), se constituiu a partir da premissa de que todos os estudantes do sistema de ensino brasileiro devem ter acesso ao mesmo conhecimento, a fim de que tenham acesso aos mesmos conteúdos curriculares. Neste documento, o ensino de Língua Portuguesa está inserido no campo de linguagem e suas tecnologias e o ensino de literatura é apresentado dentro do conteúdo geral da disciplina. Quanto ao trabalho com os textos literários, a BNCC propõe que ele deve ser nuclear no Ensino Médio e no Ensino Fundamental.

Homologada em contexto político bastante tenso e crítico da política nacional (após o processo de *impeachment* da presidente Dilma Rousseff e posse do presidente Temer), a BNCC já vinha sofrendo uma série de críticas por parte de pesquisadores e professores, em função de seu alinhamento a políticas neoliberais e de seu caráter produtivista, uma vez que implicaria em substituição de uma visão mais ampla e global da educação brasileira por uma visão simplificadora, na qual o currículo ganharia centralidade, tal como afirma Grabowski (2019, p. 49-50):

Ela [proposta da BNCC] substitui as demandas por igualdade de condições, melhoria da infraestrutura das escolas públicas, valorização profissional dos professores, apoio financeiro aos jovens estudantes de baixa renda e aumento dos investimentos em educação ao patamar de 10% conforme determina a meta 20 do Plano Nacional da Educação (PNE), por uma solução de ordem meramente curricular e de aprendizagem. O Ministério da Educação abandona, com esta proposta de BNCC, o direito à educação em nome dos 'direitos de aprendizagem'.

Ao adotar essa política educacional de caráter curricular, o governo estaria anulando seu dever de Estado (prover condições favoráveis ao desenvolvimento da educação), e transferindo a responsabilidade dos processos educacionais unicamente para o desempenho dos estudantes e para o trabalho dos professores. Esses seriam, por sua vez, os únicos responsáveis pelo fracasso ou sucesso escolar, a ser revelado por meio de avaliações externas. A esse propósito, é importante ressaltar que as noções de competência e de habilidade adotadas na BNCC alinham-se ao enfoque das avaliações internacionais como as da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (*Pisa*, na sigla em inglês), (Brasil, 2018, p. 13).

Santos e Casali (2010) trazem a baila a discussão de qual viés norteia a dinâmica social da contemporaneidade no que tange a educação:

Educação para quê? Para quem? Mais do que uma retórica repetida muitas vezes sem muita expressividade no meio educacional, esas questões retomam sua força significativa, ao influenciar a formação de profissionais da educação que sejam comprometidos com o tempo presente, ciente dos conflitos e das contradições que movem a sociedade global e local, e posicionados diante da existência da opressão, da discriminação e da hierarquia que fortalece as desigualdades presentes na sociedade contemporânea. (p.225)

Neste contexto, verifica-se que a BNCC e as políticas curriculares da atualidade atendem prioritariamente as leis do mercado pelo viés neoliberalista, a partir desta premissa vê-se cada vez mais a queda da leitura pelo viés literário nas salas de aulas. O documento apresenta uma grande fragilidade quando pouco fala e pouco evidencia a importância da leitura literária para a formação do estudante, é possível visualizar que o

documento privilegia o desenvolvimento de habilidades linguísticas cognitivas básicas, em detrimento de uma formação cultural e estética dos alunos por meio da literatura. A Base é um reflexo do período histórico brasileiro, demarcado pela valorização das leis do mercado de trabalho:

No Brasil vem se verificando, há mais ou menos duas décadas, um esforço contínuo das instituições oficiais (MEC, INEP etc.) em reconfigurar o ensino a fim de adaptá-los ao novo modelo de sociedade que se desenha: informatizada, ágil, fragmentada, imagética (Ipiranga, 2019, p. 107).

Vale ressaltar que BNCC parte de uma instauração autoritária, conforme afirmam os autores:

Considerando a maneira autoritária como se instaurou a BNCC e a forma abrupta e antidemocrática [...] colocam em relevo: a desvalorização docente; a redução de direitos, a redução da educação básica; a subordinação ao mercado em um viés privatista; afiliação teórica antiquada, baseada na busca por resultados internacionais, muitos já eram processo de revogação e que ignoram estudos acadêmicos nos quais se argumentam que a cópia ou a tentativa de importação de modelos não funcionam (Jesus; Ribeiro, 2023, p.7).

Críticas são apontadas aos documentos que visam à transformação curricular e os modos de ensino no Brasil: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), Plano Nacional de Educação (2014) e Base Nacional Comum Curricular (2018), uma vez que apresentam uma perspectiva centralizadora e totalmente prescritiva, acabando por limitar a autonomia e a flexibilidade dos sistemas educacionais que são totalmente diversos e heterogêneos, sendo assim, as diretrizes curriculares acabam por ignorar as particularidades de cada região, cultural e socioeconômica, a fim de impor uma homogeneidade ao ensino que não pode ser adequado a todas as realidades.

Evidencia-se, assim, outro aspecto crítico da BNCC: sua elaboração e implementação pressupõem o atendimento direto às avaliações externas, visando um objetivo pragmático. Pragmatismo que também pode ser observado em relação à ênfase dada ao preparo dos estudantes para o mundo do trabalho, já que as competências gerais estipuladas como objetivos centrais

de todos os componentes curriculares devem ser desenvolvidas a fim de que os estudantes possam “[...] resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2018, p. 13), tal como afirma o texto no qual se apresentam os fundamentos da BNCC. Enfim, tais críticas, levando em consideração o contexto geral, parecem ser pertinentes e corretas em relação aos pressupostos da BNCC.

No entanto, a BNCC tornou-se a referência nacional para a formulação dos currículos das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e, também, das propostas pedagógicas de todas as instituições escolares. Sendo este um documento de caráter normativo, sua importância se torna capital no cenário do ensino básico brasileiro que, segundo o Censo escolar 2018, apresentou mais de 48 milhões de matrículas. Dentre esse contingente, mais da metade dos estudantes matriculados encontram-se no Ensino Fundamental, com 27,2 milhões de matrículas.

Considerando que, segundo o Censo 2010 (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE], 2010), praticamente metade da população brasileira (mais de 109 milhões de pessoas), permanece na escola em torno de 9 a 11 anos, ou seja, possui Ensino Fundamental completo, incompleto ou médio incompleto. O Ensino Fundamental ganha especial relevância porque o que se ensina nesse estágio de escolarização constituirá, em muitos casos, a única educação formal recebida por quase metade da população brasileira.

Nesse sentido, as políticas e os conteúdos para esse nível de ensino devem ser alvo de pesquisas e estudos, devido à sua importância e a seu impacto na vida dos brasileiros. Sendo assim, muito embora a BNCC apresente pontos limitadores quanto a seus fundamentos epistemológicos e políticos, é preciso analisar com meticulosidade como os conteúdos de cada um dos componentes curriculares que nela são apresentados, sobretudo em relação ao ensino de literatura, cuja função na escola, como se verá, ultrapassa o status de mero conteúdo escolar, podendo atuar fortemente na formação social, ética, cultural, estética e humana dos estudantes.

Sendo assim, cabe-nos a seguir, realizar uma análise do eixo Leitura, proposto na BNCC, na etapa dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental que é nosso foco de estudo, a fim de compreender como as práticas de leitura literária se apresentam e quais são as possíveis implicações na formação

literária dos estudantes.

2.2 PROPOSTAS DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: CONTRIBUIÇÕES OU (DES)CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO DA LEITURA LITERÁRIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL?

Respaldamos nossa pesquisa na análise de dissertações e teses a partir de busca no Portal Capes, foram realizadas as seguintes tentativas de pesquisa na base de dissertações e teses da Capes, utilizando as seguintes palavras chave: Leitura Literária, BNCC, Anos Iniciais (sem resultados); Literatura, Fundamental I, BNCC (sem resultados); Literatura Infantil, BNCC, Fundamental I (quatro resultados, sendo que um se encaixou no nosso objetivo); Formação do Leitor Literário, BNCC (sem resultados); BNCC, Literatura (somente resultados para o Ensino Médio); Escolarização da literatura, BNCC (somente resultados para o Ensino Médio); Leitura, Livro, BNCC (somente resultados para Educação Infantil e Ensino Médio); BNCC, Livro Literário (somente resultados para Educação Infantil e Fundamental Anos Finais; Ensino de Literatura, Ensino Fundamental, BNCC (cinco resultados, sendo que um deles se encaixou em nosso objetivo); Fundamental I, Leitura Literária (nove resultados, sendo que um deles se encaixou em nosso objetivo).

Isso posto, foi possível identificar dentro de nosso recorte (BNCC, leitura literária, Fundamental I, Anos Iniciais) três dissertações, dentre estas uma não estava disponível para acesso, assim realizamos a análise de duas dissertações intituladas: “O Lugar da Leitura Literária na Sala de Aula: estudo de caso sobre a formação do leitor no 5º ano do Ensino Fundamental”, da pesquisadora Vivian Ventura Tomé Pedro (2022) e “A Literatura no Ensino Fundamental e a Base Nacional Comum Curricular” do pesquisador Detimar Pereira de Lima (2021).

O Ensino Fundamental é a segunda etapa da Educação Básica e a mais longa (nove anos de duração), atende a crianças de seis a quatorze anos, iremos nos ater nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que atende crianças de seis a dez anos. A BNCC para esta etapa de ensino busca articular as experiências vivenciadas na Educação Infantil, visando um trabalho organizado a partir de interesses das crianças e de suas vivências.

Nesta etapa da Educação Básica, a literatura está incluída no componente de Língua Portuguesa, que é dividido em campos de atuação: “Campo da vida cotidiana, Campo artístico-literário, Campo das práticas de estudo e pesquisa, Campo jornalístico/midiático, Campo da vida pública”. Estes têm por objetivo orientar a seleção de práticas, gêneros textuais, atividades e procedimentos. O campo artístico-literário de 1º a 5º ano do Ensino Fundamental é apresentado pela BNCC como:

[...] relativo à participação em situações de leitura, fruição e produção de textos literários e artísticos, representativos da diversidade cultural e linguística, que favoreçam experiências estéticas. Alguns gêneros deste campo: lendas, mitos, fábulas, contos, crônicas, canção, poemas, poemas visuais, cordéis, quadrinhos, tirinhas, charge/cartum, dentre outros (Brasil, 2018, p. 94).

Os objetos principais de conhecimento dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental apresentados pela BNCC (Brasil, 2018) são: a formação do leitor literário referente ao reconhecimento de textos literários que fazem parte do universo imaginário; a leitura colaborativa e autônoma, que diz respeito à compreensão dos textos de maneira coletiva (com a participação do professor e dos colegas de sala) e de maneira individual, voltado ao fazer autônomo; apreciação estética, aquela que é balizadora da apreciação do texto em si, das imagens/ilustrações, e dos efeitos gráficos presentes no livro; a leitura multissemiótica abarca a interpretação de vários tipos de texto e não se limita apenas ao texto escrito, inclui imagens estáticas, imagens em movimento, sons, gêneros digitais e a combinação de diferentes formas de comunicação.

Lima (2021) aponta em sua dissertação que no componente de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, Anos Iniciais da BNCC, a literatura apresenta-se: “como práticas de linguagem contemporâneas, referindo-se à intercorrelação das formas de participação nas atividades sociais através dos meios eletrônicos” (Lima, 2021, p. 61). Ipiranga faz uma importante constatação quando sinaliza que: “das quase 600 páginas do documento da BNCC, quatro são dedicadas à literatura” (2019, p. 106), a autora verifica que este número compreende todas as modalidades da

Educação Básica evidenciadas no documento, este é um dado alarmante e que deve ser revisto com urgência.

Referente à citação da literatura em nosso foco de estudo (Ensino Fundamental) verificamos a seguinte máxima:

Depois de ler um livro de literatura ou assistir a um filme, podê-se postar comentários em redes sociais específicas, seguir diretores, autores, escritores, acompanhar de perto seu trabalho; podemos produzir playlists, blogs [...] dentre outras muitas possibilidades (Brasil, 2018, p.68).

Sendo assim, a literatura deixa de ser o ponto chave e é visualizada sem a devida atribuição de valor que lhe deveria ser assegurada. Lima (2021, p.64) alerta-nos quando pontua que:

[...] a BNCC não estabelece direcionamento a respeito da forma como um professor formador de leitor deve proceder quando o aluno concluir a leitura do livro. Alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, pela falta de prática de leitura, precisam de orientação específica para agir depois de ler um livro. Além do mais, o uso dos verbos *poder*, *seguir* e *acompanhar* está distante dos procedimentos sugeridos por especialistas.

Compreendemos que a leitura literária deve ser o ponto de início e o ponto de chegada, uma vez que não é necessário que ocorra a ramificação da leitura literária para outros tipos de atividades que visem promoção de outras habilidades (como evidenciado no documento), observa-se a total valorização conteudista e de sua utilidade para o mercado de trabalho, partindo assim de práticas de leitura que não atendem as demandas humanizadoras. De acordo com Lima (2021, p. 64) “depois de ler um livro de literatura, deveria ser aplicado ao que é peculiar na leitura do texto literário, a fim de despertar os alunos para a leitura e o encontro da literatura, além de estimular a imaginação e o conhecimento de si, dos outros e do mundo”.

Candido (2011) reitera nossa reflexão quando destaca que a literatura é uma necessidade: “pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão de mundo, ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza. Negar a fruição da Literatura é mutilar a nossa humanidade” (p. 188), trazendo a reflexão direcionada ao papel fundamental da literatura na formação e

humanização do ser humano, ao expressar os sentimentos e visões de mundo por meio da palavra, desempenha papel organizador que confere sentido e coerência à nossa experiência emocional e cognitiva; entretanto, a leitura literária é citada no documento de forma aligeirada, em doses homeopáticas e de forma utilitarista.

O eixo Leitura, segundo a base é destacado da seguinte forma:

Compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos às leituras para: fruição de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades (Brasil, 2018, p. 71).

Vê-se a partir desta passagem a preocupação do documento em destacar diversas finalidades da leitura, como o foco de nossa análise está voltado a leitura literária temos por destaque a fruição estéticas de texto e de obras literárias, Pedro (2022) analisa criticamente a competência nove, que exige do estudante:

Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura (Brasil, 2018, p.87).

A autora evidencia que o estudante-leitor envolve-se em práticas literárias já postas e concluídas, cabendo a estes apenas o engajamento em uma atividade que é externa a suas vivências, endossando que: “[...] a concepção de que a leitura literária se vincula apenas aos campos do prazer, do encantamento, da imaginação [...] indica uma visão reducionista da obra literária” (Pedro, 2022, p. 55) promovendo assim a compreensão de que a literatura não desperta nada mais que o sentimento estético, atendendo assim prioritariamente ao caráter lúdico e prazeroso.

Concordamos com Coelho (2000) que destaca que a literatura é arte e propiciadora de prazer, responsável pelo desenvolvimento do senso estético; entretanto entendemos que as ideias de Aborleya e Lotterman complementam a compreensão quando pontuam que a obra literária:

[...] não pode ser tomada como um objeto de contemplação. Essa compreensão vem fundamentada na ideia de que a obra literária é uma forma de arte que propicia sim o prazer estético, mas também revela e desvela uma forma de conhecer a história e de entender o homem nessa história (2019, p.317).

Verifica-se, portanto, a urgência de repensar as práticas, o engessamento das propostas em especial as voltadas à leitura literária, uma vez que a literatura desenvolve-se no individual e no social através do processo de humanização: “[...] devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola” (Cosson, 2006, p. 23), compreendendo que, muitos grupos só terão acesso à literatura em âmbito escolar, Cosson (2006) evidencia que o letramento literário é exclusivamente dependente da escola, indicando o papel crucial deste âmbito para superação da ineficácia do trabalho com o texto, em especial, o texto literário.

Entretanto, o que observamos na análise da BNCC é a literatura como: “objeto de pouca atenção, apresentando-se em sentido genérico, sem detalhamento e sem vinculação com a prática em sala de aula” (Lima, 2021, p. 65). O pesquisador enfatiza em seus estudos que as dez competências específicas para a Língua Portuguesa no Ensino Fundamental não apresentam especificação sobre o trabalho com a literatura em sala de aula, não há apresentação de caminhos que respaldem o fazer docente: “o termo aparece como práticas de leitura literária; como práticas de linguagem, objetos de conhecimentos e habilidades, ou seja, literatura aparece como campo de atuação da leitura [...]” (Lima, 2022, p.65), verifica-se, portanto, que não há um tópico específico que trate da literatura em sua abrangência e especificidade.

Desta maneira, a função da escola na formação de leitores é indispensável, visto que existe em cenário brasileiro falta de acesso aos bens culturais, livros e práticas de leitura:

É obrigação da escola propiciar amplo e irrestrito acesso ao mundo da leitura, e isto inclui a leitura informativa, mas também a leitura literária: a leitura para fins pragmáticos, mas também a leitura de fruição: a leitura que situações da vida real exigem, mas também a leitura que nos permite escapar por alguns momentos da vida real (Soares, 2003, p. 6).

As contradições identificadas na BNCC permitem-nos refletir sobre a importância do embasamento teórico muito bem fundamentado, para que este seja indissociável da prática; identificar os tensionamentos do documento norteador vigente e compreender os reflexos deste em sala de aula a fim de superá-los:

As constantes contradições no documento nos fazem pensar que sua elaboração não contou efetivamente com os amplos e necessários debates relativos a cada conteúdo em particular. A consulta pública, efetivada antes de sua homologação, parece não ter sido acolhida com merecido cuidado, sendo a versão final da Base, no que diz respeito ao conteúdo literário, um conjunto de ideias conflitantes [...] (Portolomeos; Nepomuceno, 2022, p. 19).

Sendo assim, é urgente repensar a elaboração dos documentos norteadores, sua construção e desenvolvimento, a fim de apresentar propostas claras, bem estruturadas e sem fragmentações e negligências, pois o trabalho com a leitura literária é um direito dos estudantes, que não podem ter cerceado o acesso ao texto literário. A leitura literária e as políticas curriculares não devem estar enraizadas em uma formação mecânica e verticalizada. Desta maneira, na seção seguinte trataremos da relevância da leitura literária e suas contribuições para a formação do estudante, a fim de trazer um diálogo pautado nas especificidades e abrangências indispensáveis para o trabalho com a leitura literária.

2.3 LEITURA LITERÁRIA E SUA RELEVÂNCIA PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR

A importância da leitura literária nos mais diferentes contextos da vida humana é indiscutível. A literatura é um instrumento indispensável para o desenvolvimento integral do ser humano enquanto ser social, a fim de que sejam desenvolvidas a criticidade, autonomia, comunicação, envolvimento social, entre tantas outras esferas da realidade presenciada. Portanto, a leitura

apresenta-se como “[...] aquisição de conhecimentos e de enriquecimento cultural, de ampliação das condições de convívio social e de interação” (Orlandi, et al, 2005, p.19), uma prática que deve ser trabalhada desde a mais tenra idade.

Segundo Coelho (2000, p.27), a literatura “é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra”. O entendimento voltado à literatura é respaldado por duas ideias básicas: a literatura como fenômeno de linguagem constituído pela experiência social/cultural do sujeito, e pelo viés da arte, fundamental para a formação integral do sujeito: “[...] a literatura é a mais importante das artes, pois sua matéria é a *palavra* (o pensamento, as ideias, a imaginação), exatamente aquilo que distingue ou define a *especificidade do humano*” (Coelho, 2000, p.10). É uma construção histórica, social e cultural, uma criação humana que parte da necessidade de comunicar-se e propicia o acesso ao conhecimento intelectual e cultural desenvolvido pela sociedade.

A leitura se apresenta de modo implícito, nas transformações que ocorrem ao longo do tempo, por meio dos componentes que a integram, como a linguagem, os personagens, os valores, entre outros (Coelho, 2000). Nesse sentido, as evoluções sociais, culturais, e políticas atuam diretamente na construção da literatura, tanto na perspectiva ideológica, quanto em sua estrutura, linguagem e gênero.

Facilmente quando pensamos em literatura a relacionamos estritamente ao lado emocional, pelo viés prazeroso, entretanto, a literatura não deve ser atrelada somente à emoção e ao prazer, pois propicia ao sujeito a transformação, por meio da criticidade, sendo assim, o ser humano tem a possibilidade de “transformar ou enriquecer sua própria experiência de vida, em um grau de intensidade não igualada por nenhuma outra atividade” (Coelho, 2000, p.29). Remetendo-nos ao contexto educacional, é possível verificar a relevância do trabalho literário para a formação da criança, uma vez que é função da escola propiciar experiências que corroborem para a transformação do sujeito, portanto, para que o estudante se aproprie da cultura que é gerada por contextos e historicidades acumuladas ao longo do tempo, é necessário o desenvolvimento do vínculo com a literatura enquanto fenômeno de apropriação cultural.

Arena (2010) contribuiu com nossos estudos, quando sinaliza que a apropriação da cultura não é somente realizada entre leitor e livro, mas quando o leitor desenvolve diálogo com o outro, atribuindo a partir desta comunicação os sentidos, assim, o estudante “aprende e apreende o modo de atribuição de sentido em sua relação com o gênero literário” (Arena, 2010, p. 17); estabelecendo diálogo, constituindo-se como sujeito leitor e posicionando-se frente ao que lê: “ao posicionar-se, atende à incompletude dos enunciados e a eles responde em atitude própria de um ser outro em relação dialógica” (Arena, 2010, p. 15). Refletir sobre a relação do leitor com a literatura contribui para a confirmação de que ela muito nos privilegia enquanto ser social, quando propicia o contato com o passado, o presente e com o vislumbre do futuro, o que traz a baila o construto social elaborado, produzido na e pela história da humanidade.

Referente à relevância social da leitura literária e seus desdobramentos na passagem do tempo, Lajolo (1982), Zilberman e Silva (1990) e Zilberman (1991), dedicaram-se a compreender e registrar o percurso histórico da literatura na sua transformação em matéria de ensino. Muito antes da escola formal, tal qual conhecemos, a leitura de obras literárias era premissa para a formação de leitores; a literatura era utilizada pelos egípcios, gregos, romanos e ao ensino da língua. Durante a passagem do tempo, várias transformações de cunho social, teórico e pedagógico reduziram drasticamente o espaço da leitura literária no contexto educacional, em que o ensino sistemático da língua materna passou a ser muito evidenciado a partir do uso de materiais didáticos:

A literatura infantil tem comparecido na escola em grande parte das vezes por essa via: trechos dos livros dos escritores mais prestigiados hoje são selecionados pelos autores dos livros didáticos [...]. Ou então as obras integrais daqueles escritores são adotadas em classe, consistindo no tempo dos trabalhos didáticos de professores e alunos. Estas trocas têm sido consideradas um avanço, quando, efetivamente, se reproduz o procedimento tantas vezes encontrado na educação brasileira, como, por exemplo, o de reduzir o ensino da literatura ao trabalho com excertos selecionados (Zilberman, 1988, p. 113).

A utilização da leitura literária é realizada, muitas vezes, de maneira equivocada e utilitária, como habilidade mecânica de decodificação

dos signos linguísticos sem considerar o processo de produção de sentidos. É preocupante quando o professor fomenta práticas de leitura literária embasadas apenas em decodificação no que tange o encucar dos sons das letras ou no ensino sistemático de regras e normas da língua, apresentando aos estudantes fragmentos de literatura que são utilizados de forma didatizante, Lajolo (1982, p.52) alerta-nos quando enfatiza que “O texto não é pretexto para nada”, quando a literatura é utilizada como pretexto a prática torna-se engessada e o estudante cerceado da oportunidade de conhecer verdadeiramente o sentido da leitura literária e da atribuição de sentidos ao que será lido.

Desde os primórdios, a literatura infantil era visualizada como forma de entretenimento ou aprendizado de e para algo, neste contexto, a criança era tida como um adulto em miniatura, sem levar em consideração suas especificidades, os textos infantis eram escritos para adultos, normalmente o contexto das obras apresentava lições de moral (Coelho, 2000).

Lajolo e Zilberman (1999) contribuem com esta discussão quando evidenciam que a literatura infantil era pautada em visões adultas, problematizando que esta encontrava-se a margem, uma vez que seu público era menor tanto em tamanho quanto em quantidade. Havia o sentimento e percepção que a produção cultural das obras literárias infantis eram inferiores. Entretanto, atualmente muito se vê o investimento direcionado à escrita de obras para crianças e podemos constatar que o crescimento do número de autores de livros para crianças vêm tomando espaço:

[...] englobar ambas as facetas da produção literária, a infantil e a não infantil, no mesmo ato reflexivo é enriquecedor para os dois lados. Constitui uma forma de relativizar os entraves que se opõe à renovação da perspectiva teórica e crítica da qual se debruçam estudiosos de uma e outra. Se, por um lado, o paralelo entre a literatura para crianças e a outra pode funcionar como legitimação para a primeira, reversamente, o paralelo pode iluminar alguns traços da literatura não infantil que, por razões várias, têm se mantido à sombra (Lajolo; Zilberman, 1999, p. 11).

Vê-se que a literatura infantil é muito recente e que *à priori* era visualizada como um gênero de ordem secundária, considerada pelo adulto como atividade supérflua, sem sentido e descolada da realidade social (Coelho,

2000). A introdução à literatura infantil especificamente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental ocorreu de maneira gradativa em âmbito brasileiro, decorrendo do desligamento das cartilhas que eram utilizadas nos processos de alfabetização. Vagarosamente e a duras penas, o livro de literatura foi inserido na escola quando houve uma maior produção editorial a fim de superar o engessamento das formas de alfabetização vigentes na época (Arena, 2010).

De acordo com Coelho (2000), a abertura do caminho para a redescoberta da literatura infantil no século XX, deu-se em detrimento do desenvolvimento da psicologia experimental que apresenta a relevância de se pensar que cada período diz respeito a uma idade etária, em que o desenvolvimento das estruturas mentais se dá de maneira contínua e evolutiva, engendrando a relações da criança com o meio, este meio transforma a todo momento a percepção da criança e em consequência viabiliza a literatura infantil que se apresenta como “fenômeno significativo e de amplo alcance na formação das mentes infantis e juvenis, bem como dentro da vida cultural das sociedades [...]” (Coelho, 2000, p. 30).

A literatura infantil emerge de condições históricas atreladas tanto ao presente quanto ao passado, no qual o leitor tem a oportunidade de identificar e refletir de forma dialógica características culturais (Arena, 2010), quando a criança lê transita por diferentes lugares e épocas e tem a oportunidade de descobrir muitos aspectos da sua realidade.

A função educativa da leitura literária é bem mais complexa do que se depreende, uma vez que a literatura influencia no desenvolvimento do psiquismo, na formação da personalidade e inteligência dos estudantes, compreende-se que a função do livro e da leitura literária se estende para um agente humanizador:

[...] a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob a pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza (Candido, 2012, p.122)

Nesta perspectiva, a literatura exerce função de humanizar de maneira libertadora, Candido (2006) enfatiza que a literatura “é uma transposição do real para o ilusório por meio de uma estilização formal, através

da qual propõe um tipo arbitrário de ordem para as coisas, os seres e os sentimentos” (Candido, 2006, p.63), compreende-se, que por meio da literatura o sujeito se torna humano a partir de inúmeras aprendizagens, uma vez que as qualidades do ser humano estão impregnadas nos objetos da cultura materiais e não materiais, sendo estes responsáveis pelo desenvolvimento sociocultural e das funções destes.

Portanto, os estudantes têm a possibilidade de construir com a leitura literária um sentido de aproximação: [...] retalhos de sentido, retalhos de experiência advindos de uma envoltura narrativa que é gestada na situação dialógica e comunicativa que os acompanhantes da criança começam a tecer. [...] Somos um diálogo (Lópes, 2016, p. 15) que alteram diretamente a forma de significar o mundo e seu pensamento a partir de sua constituição enquanto leitor de obras literárias, partindo de relações propostas na lei geral de desenvolvimento humano (base de estudo de Vigotski) onde toda função psíquica é iniciada pelas relações interpessoais (aprendizagem a partir da relação com os outros) para a intrapsíquicas (desenvolvimento interno, quando há internalização do aprendido).

Para compreender o real sentido da literatura, precisamos conhecer a relevância do discurso estético, sendo este aquele que “toma o partido da criança, procurando valorizar o seu sentir e modo de ser” (Perrotti, 1986, p.123), quando o trabalho com a obra literária assume os aspectos da subjetividade do leitor, percepção, emoção, transformação e desenvolvimento de sua criticidade, há então o verdadeiro despertar da humanização por meio da literatura. As práticas direcionadas a leitura literária “estimulam o exercício da mente, a percepção do real em suas múltiplas significações; a consciência do eu em relação ao outro; a leitura do mundo em seus vários níveis” corroborando também para o desenvolvimento da comunicação clara a partir da linguagem e a atribuição de significados de maneira consciente.

Outro ponto que merece nossa atenção, quando direcionamos nosso olhar para a leitura literária é o de conseguir diferenciar um livro literário de um livro não literário. Azevedo (1999) apresenta em seus escritos as diferenças entre texto didático, paradidático e literário, para o autor, o objetivo do texto didático é o de ensinar algo, após ler um texto deste tipo sempre aprendemos algo com ele, assim como qualquer pessoa que finalizar a leitura

também aprenderá as mesmíssimas coisas.

Referente aos livros paradidáticos, Azevedo (1999) alerta para um possível falseamento da literatura, uma vez que os textos são estruturados como uma ficção que em seu desenrolar trazem ensinamentos sistematizados, um exemplo é a apresentação de personagens que fazem adendos dentro das narrativas a fim de explicar algo de forma didática. Alertamos que toda obra literária de fato vai deixar marcas de algo que possa vir a ser motivo de reflexão e de possíveis ensinamentos, porém salientamos que esta mediação a partir da obra literária cabe ao leitor e também aos direcionamentos do professor quando pode vir a realizar em conjunto com os estudantes uma análise da obra e não as inferências estratégicas utilizadas nos textos didáticos e paradidáticos.

Já o texto literário se diferencia totalmente dos didáticos, pois são textos abertos a múltiplas interpretações e olhares, pois dependem da singularidade de quem o lê, das relações que este desenvolve com o meio em que vive, com seus conhecimentos prévios e experiências. A obra literária é formada com os mesmos elementos da comunicação verbal: são discussões ativas no qual o leitor analisa, comenta e realiza análise crítica. Além disso, o livro literário é, habitualmente, fruto de manifestações preexistentes no mesmo campo de atuação, do próprio autor ou de outros, ou seja, ele provém de um problema, de uma situação particular, de um estilo de produção literária. Logo, “[...] o discurso escrito é de certa maneira parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc.” (Bakhtin; Volochinov, 2006, p. 126).

Ainda sobre a importância de diferenciação entre literatura e não literatura, Bakhtin (2006) diferenciou os gêneros discursivos em primários (simples) e secundários (complexos):

Os gêneros discursivos secundários (complexos – romances, dramas, pesquisas científicas de toda espécie, os grandes gêneros publicitários, etc.) surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) – o artístico, científico, sociopolítico, etc. No processo de sua formação eles incorporam e reelaboram diversos gêneros

primários (simples) que se formaram nas condições de comunicação discursiva imediata (Bakhtin, 2006, p.263).

Dessa forma, os gêneros discursivos secundários e primários classificados de forma reduzida e abrangente podem ser denominados literários e não literários respectivamente. Conforme Pimentel (2011), os textos literários são os ficcionais, as narrativas com função estética como conto, crônica, poesia, novela, fábulas, poemas, entre outros do universo da literatura. Ela é concebida como arte e não precisa ser objetiva e transparente na transmissão de ideias, assim como no uso da gramática normativa. Encontra-se geralmente no uso da conotação assim como de figuras de linguagem e figuras de construção, ou seja, sua linguagem é um objeto estético podendo conter inúmeros significados conforme a singularidade e perspectiva de cada leitor.

Já os textos não literários são os informativos como notícias, avisos, propaganda, bilhetes, relatos, artigos jornalísticos, textos didáticos, textos científicos, as receitas culinárias, entre outros gêneros textuais que de forma objetiva, clara e concisa informam ao leitor um assunto definido de acordo com a gramática normativa.

A literatura, de forma geral, possibilita a apropriação da realidade nas suas diferentes significações; a consciência do eu em relação ao outro; a leitura do mundo em seus diversos níveis e também proporciona o aprendizado da língua, a capacidade de se comunicar em uma linguagem clara, significativa e consciente - quesito essencial para existência humana (Coelho, 2000).

Candido (2012) explicita a necessidade que o homem tem de ficção e de fantasia, sendo universal e involuntário, ou seja, ocorre com todos e independente do tipo de leitura, o que engloba também as telecomunicações como filmes, novelas entre outros. A fantasia sempre está vinculada com a realidade, com algum sentimento, comportamento, paisagem, fenômenos naturais, problemas particulares ou do meio, entre outros.

Nesse sentido, a relação entre a imaginação literária e realidade concreta do mundo exterioriza de forma significativa o papel integrador e transformador da criação literária no que se diz a respeito dos elementos que ressaltam a realidade. Concomitantemente, a presença das

inspirações ficcionais e poéticas na literatura tem o potencial de vivenciarmos de forma subconsciente e inconsciente algo que não faz parte do nosso cotidiano, mas que de alguma forma se manifesta no nosso interior. Assim como, a visão do autor, mesmo de forma implícita contribui em um novo olhar para o leitor, e de alguma forma terá uma nova postura (Candido, 2012).

Levando em consideração que nem todas as crianças têm acesso ao livro de literatura desde pequeno, é fundamental que a escola cumpra medidas educacionais para que todas as crianças tenham esse alcance (Bajard, 2014). Nesse sentido, a escola deve viabilizar a literatura promovendo situações de leitura como prática social oferecendo condições adequadas organizadas de forma intencional, pois, mediante as relações sociais, com pessoas mais experientes, a criança se apropria da cultura do livro e da leitura quando possui contato e interação com esse objeto cultural.

Uma prática antiga e importante é a contação de história, que permite ao ouvinte uma narrativa estável, transmitida mediante uma linguística evolutiva, assim como outras manifestações não verbais que a contação de história traz que permite potencializar a narrativa. Com isso, essa prática cultural traz elementos da realidade e novas referências ao ouvinte, além disso, ela propicia também o enriquecimento da língua (Bajard, 2014).

A narrativa realizada pela leitura do livro literário insere a criança no mundo da escrita e proporciona uma linguagem mais sofisticada, potente e enriquecedora, pois possui uma gramática mais estruturada e um amplo uso lexical. A escuta do livro é o primeiro acesso da criança ao universo da escrita, dessa forma, a linguagem oral introduz a linguagem escrita além dos outros aspectos, como a imaginação; o conhecimento científico, espiritual, e cívico; a linguagem culta e também dimensões cognitivas que ela fornece (Bajard, 2014).

Coelho (2000) evidencia que a literatura é uma comunicação direta entre adulto e a criança (no caso professor e estudante e autor e estudante), sendo caracterizada por uma troca riquíssima e significativa que parte daquele que possui vivências e experiência para aquele que está em constante descoberta e em processo de experimentar o novo, o ainda desconhecido.

Portanto, a formação do leitor literário favorece no

desenvolvimento do estudante, no desenvolvimento da linguagem, na construção da sua identidade cultural, potencializa a criatividade, permite o reconhecimento de diferentes valores e culturas; assim como a obtenção de conhecimentos, ou seja, contribui de maneira significativa no alcance da cidadania e da participação social. Segundo Soriano (1975), a literatura infantil “[...] pode não querer ensinar, mas se dirige, apesar de tudo, a uma idade que é a da aprendizagem e mais especialmente da aprendizagem linguística” (apud Coelho, 2000, p.31), logo, é uma construção social que deve ocorrer dentro do processo educativo de forma intencional e planejada pelo professor.

Isso posto, para que as práticas voltadas à leitura literária sejam trabalhadas de maneira efetiva no contexto escolar, os professores necessitam de direcionamento, formação e embasamento teórico para que seja vinculado a sua prática, para isto, no capítulo seguinte, serão desenvolvidas reflexões e proposições que se situam no contexto escolar, ancoradas nos pressupostos teóricos e metodológicos da Teoria Histórico-Cultural e da Teoria da Atividade. Essas abordagens serão mobilizadas como fundamentos para compreender e sustentar a leitura literária como prática formativa, articulada ao processo de constituição do sujeito leitor. A partir dessas referências, busca-se construir uma base conceitual que permita pensar a leitura literária não apenas como técnica ou habilidade, mas como experiência cultural, mediada por relações sociais e práticas pedagógicas intencionais.

3 REFLEXÕES E PROPOSIÇÕES NO CONTEXTO ESCOLAR: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA TEORIA HISTÓRICO CULTURAL E DA TEORIA DA ATIVIDADE COMO PREMISSA PARA PENSAR A LEITURA LITERÁRIA NA FORMAÇÃO DO SUJEITO LEITOR

Antes de pensarmos sobre a práxis no que tange a leitura literária na formação do leitor, faz-se necessário apresentarmos os pressupostos teóricos e metodológicos da Teoria Histórico-cultural e Teoria da Atividade. Isso posto, todo contexto e período histórico são marcantes a partir de seus quatro eixos centrais: histórico, político, social, econômico e cultural. Neste sentido, a passagem do tempo nos apresenta conhecimentos, descobertas, pesquisas; que implicam na importância da compreensão voltada aos traços culturais e sociais transmitidos ao longo da história humana. Para isto, vê-se como necessário apresentar, *a priori*, uma breve exposição voltada ao Materialismo Histórico e Dialético, a fim de organizarmos temporal e historicamente o arcabouço central do método.

O Materialismo Histórico e Dialético parte de três tradições intelectuais e políticas que inspiram a concepção marxiana: economia clássica, tradição filosófica e alemã e socialismo utópico francês. O Materialismo Histórico e Dialético incorpora elementos da economia clássica embasados por pensadores como: Adam Smith ³ e David Ricardo, no que tange a teoria do valor-trabalho:

Só encarnam valor na medida em que são expressões de uma mesma substância social, o trabalho humano; seu valor é, portanto, uma realidade apenas social, só podendo manifestar-se, evidentemente, na relação social em que uma mercadoria se troca por outra". (Marx, 1971, p.55).

Sendo assim, essa teoria afirma que o valor dos bens e

³ Adam Smith (1723–1790) foi um economista e filósofo escocês, amplamente reconhecido como um dos fundadores da economia clássica. Sua obra mais influente, *A Riqueza das Nações* (1776), propõe princípios fundamentais como a divisão do trabalho, o funcionamento do livre mercado e a "mão invisível", que representa a ideia de que o interesse individual pode contribuir para o bem-estar coletivo. Seu pensamento ainda exerce grande influência sobre as teorias econômicas modernas e os debates sobre o papel do Estado e do mercado na organização das sociedades.

serviços é determinado pela quantidade de trabalho necessário para produzi-los. Marx baseou-se nesta perspectiva para analisar as relações de classe na sociedade capitalista.

Referente à tradição filosófica grega e alemã é de fácil percepção a ênfase voltada à dialética originada na filosofia de Hegel, é uma abordagem que examina as contradições e mudanças nas relações sociais ao longo da história. Marx e Engels foram críticos da filosofia idealista de Hegel:

Por sua fundamentação, meu método dialético não só difere do hegeliano, mas é também a sua antítese direta. Para Hegel, o processo de pensamento, que ele, sob o nome de ideia, transforma num sujeito autônomo, é o demiurgo do real, real que constituiu apenas a sua manifestação externa. Para mim, pelo contrário, o ideal não é nada mais que o material, transposto e traduzido na cabeça do homem (Marx, 1988, p. 140).

A dialética de Hegel difere-se da dialética de Marx e Engels especialmente no que diz respeito à sua orientação filosófica e as implicações para a compreensão histórica da sociedade. A dialética hegeliana é idealista, guiada pelo espírito absoluto que se manifesta por meio de contradições dialéticas no pensamento humano. Marx e Engels apresentaram o viés da dialética materialista, que não visualizava as ideias como a força motriz da história, mas as condições materiais e econômicas, isto é, as relações de produção e as das forças produtivas, sendo estas as responsáveis pelo desenvolvimento histórico.

A última tradição intelectual que influenciou o Materialismo Histórico é o socialismo utópico francês, representado por pensadores como Henri de Saint-Simon, Charles Fourier e Pierre Joseph Proudhon, estes propuseram visões idealizadas de sociedades futuras baseadas na cooperação e na justiça social. Marx e Engels reconheceram a contribuição destes pensadores, mas criticaram suas percepções ingênuas e muito idealistas. Em contraste, Engels apresenta uma análise mais aprofundada:

A própria existência social do homem, que até aqui era enfrentada como algo imposto pela natureza e a história, é de agora em diante obra livre sua. Os poderes objetivos e estranhos que até aqui vinham imperando na história colocam-se sob o controle do próprio homem. Só a partir de então, ele

começa a traçar a sua história com plena consciência do que faz. E só daí em diante as causas sociais postas em ação por ele começam a produzir predominantemente, e cada vez em maior medida, os efeitos desejados. É o salto da humanidade do reino da necessidade para o reino da liberdade (Engels, 1891, p. 50).

Engels destaca a relevância de compreender as relações econômicas e as lutas de classes partindo do socialismo científico, que só pode ser alcançado por meio da ação consciente da classe trabalhadora, em oposição aos ideais utópicos que eram desvinculados da realidade material. Sendo assim, o Materialismo Histórico e Dialético foi baseado na perspectiva materialista da história, a partir das condições materiais e econômicas que interferem diretamente na evolução social. A partir desta breve contextualização histórica, vê-se por relevante a compreensão voltada ao trabalho e à questão ontológica do ser, a qual será explicada pela categoria trabalho.

3.1 A RELAÇÃO ENTRE O HOMEM E O TRABALHO

Vastas são as contribuições de Karl Marx por abrangerem uma gama ampla de temas sociais, econômicos e políticos, todos interconectados em sua análise crítica do capitalismo; seus estudos apresentam que o homem torna-se homem por meio de uma atividade transformadora: trabalho, sendo uma ação que cria, produz e transforma instrumentos a fim de sanar necessidades específicas da espécie humana, o homem difere-se dos animais por sua possibilidade de modificar o meio em que está inserido partindo de uma ação consciente.

De acordo com o método do Materialismo Histórico e Dialético, a humanidade não é inata ao sujeito, pois: “o que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana”. (Leontiev, 1978, p. 4). Para além de adaptar-se a natureza o homem transforma e a modifica de acordo com suas necessidades, construindo desta maneira instrumentos/objetos/recursos que são cada vez mais aprimorados e aperfeiçoados: “cada geração começa, portanto, a sua vida num mundo de

objetos e de fenômenos criados pelas gerações precedentes” (Leontiev, 2004, p.284). O peso destes desenvolvimentos e avanços sociais que incidem diretamente sobre a humanidade materializa-se pela ação do homem a partir do trabalho.

Para Marx o trabalho é mais que uma simples atividade produtiva, mas uma base de criação de valor, entretanto se configura como um espaço de total alienação e luta de classes. No modelo econômico capitalista, o trabalho possui papel central na vida dos sujeitos, principalmente pelo viés da sobrevivência, ocupando a maior parte do dia e de uma grande parcela de suas vidas, o que acaba por escravizar o homem e a aliená-lo a fim de melhores condições de vida: “a necessidade (*Bedürfnis*) do dinheiro é assim a verdadeira necessidade produzida pela economia política e a única necessidade que ela produz. A quantidade de dinheiro torna-se cada vez mais, sua única propriedade dotada de poder”. (Marx, 1983, p. 16).

Entretanto, o sistema capitalista acaba por criar a falsa ilusão de que quanto mais se trabalha maior será o acúmulo de dinheiro, porém, as quantias recebidas pelo trabalhador são irrisórias em comparação com o que é acumulado pelos detentores dos meios de produção, sendo assim, o capitalismo aprisiona os trabalhadores na perspectiva de melhorar a condição social por meio do trabalho, produzem mais valor do que recebem como salário, assim, o capitalista extrai mais valia dos trabalhadores, resultando em exploração econômica. Esta concepção alienante de trabalho cega o homem de tudo que o cerca e o esvazia de sua essência, pois não questiona a sua realidade: “Quanto menos és, quanto menos exteriorizas tua vida, tanto mais *tens*, tanto maior é a tua vida *alienada* e tanto mais armazenas da tua essência alienada.” (Marx, 1983, p. 18).

De acordo com Marx, para a superação da alienação no trabalho há a necessidade de transformação da estrutura social e econômica. Marx realiza uma análise da essência do ser, sobre a produção da sociedade capitalista, partindo do material para analisar o homem, caracterizando que a diferenciação do homem em comparativo com os animais é a produção de sua existência (Marx, Engels, 2007, p. 8). O trabalho visualizado pelo prisma de sanar qualquer necessidade é diferente da ótica voltada ao acúmulo de dinheiro: “o trabalho, na sua essência e generalidade, não é atividade

laborativa ou emprego que o homem desempenha. [...] o trabalho é um *processo* que permeia todo o ser do homem e constitui a sua especificidade.” (Kosik, 1969, p. 180). Desta forma, o trabalho não é visualizado como uma atividade voltada ao acúmulo de bens/dinheiro, mas como uma atividade que constitui o ser social.

Lukács apresenta relevantes contribuições à luz de Marx, indica que a ideia do marxismo quando trata da evolução histórica é pautada na diferença do animal e do homem, pois o ser humano se diferencia por meio do trabalho que desenvolve, o autor sinaliza que o homem: “[...] cria a si mesmo, transforma-se em homem, por intermédio do seu trabalho” (Lukács, 1978, p.15). Outro ponto chave é a de que o desenvolvimento do homem está interligada ao resultado de uma atividade, sendo esta caracterizada pelo trabalho, isto é, o homem se modifica constantemente, modifica o espaço em que está inserido, desenvolve novas habilidades, esta ação voltada a mudanças caracteriza o homem como ser-humano, como ser social:

O homem alcança no trabalho a objetivação, e o objeto é humanizado. Na humanização da natureza e na objetivação (realização) dos significados, o homem constitui o mundo humano. O homem vive no mundo (das próprias criações e significados), enquanto o animal é atado às condições naturais (Kosik, 1969, p. 184).

Para o trabalho efetivar-se devidamente como constituinte do ser social, Marx salienta a mudança estrutural da sociedade, a fim de superar o capitalismo e propor uma nova configuração social – o comunismo, ocorrendo dessa maneira à transformação social e econômica na qual os meios de produção não estivessem nas mãos da classe privilegiada (burguesia), mas fossem de propriedade coletiva.

Tal como a propriedade privada é apenas a expressão sensível do fato de que o homem se torna objetivo para si e, ao mesmo tempo, se converte bem mais em um objeto estranho e inumano, do fato de que a exteriorização de sua vida é a alienação de sua vida e sua efetivação sua desativação, uma efetividade estranha, a superação positiva da propriedade, isto é, a apropriação sensível pelo homem e para o homem da essência e da vida humanas, do homem objetivo, das obras humanas, não deve ser concebida só no sentido do gozo imediato, exclusivo, no sentido da posse, do ter, o homem

apropria-se de seu ser global de forma global, isto é, como homem total [...] (Marx, 1978, p.11).

Para Marx (1978), a propriedade privada desempenha papel central na estrutura e nas contradições do sistema capitalista, observava que os meios de produção estavam concentrados nas mãos da burguesia, criando assim uma divisão entre os proprietários dos meios de produção (burguesia) e os trabalhadores assalariados, que possuem apenas sua força de trabalho, desta forma, a propriedade privada permite que a classe capitalista extraia mais-valia dos trabalhadores, caracterizando uma forma de exploração. Portanto, o autor tem no comunismo uma possibilidade de superar a propriedade privada, os meios de produção seriam propriedade comum da sociedade, erradicando assim os conflitos de classe gerados pelo capitalismo e a luta entre a burguesia e o proletariado.

Destarte, a ontologia do trabalho destaca a importância do trabalho como atividade essencial que é balizadora da natureza humana. A alienação no trabalho, as transformações históricas nas relações sociais de produção e a luta de classes são elementos centrais da ontologia, representando as dimensões em que a natureza humana se desenvolve e se manifesta ao longo da história da humanidade, portanto, não há como visualizar a questão ontológica do ser social atrelada ao trabalho pela ótica capitalista, pois a ontologia concebe o trabalho como princípio educativo, enquanto a lógica capitalista identifica o trabalho como produto, pelo prisma de lógica formal, portanto, o desenvolvimento da espécie humana ocorre por meio do trabalho.

Sumariamente, o estudo do Materialismo Histórico e Dialético é relevante por oferecer uma ótica analítica para a sociedade, que enfatiza as estruturas sociais, as contradições e as possibilidades de transformação, sua influência vai para além do estudo acadêmico e impacta movimentos sociais, políticas públicas, discussões políticas e econômicas que nos convida a compreender a sociedade no que tange uma análise crítica das estruturas sociais, a compreensão das mudanças históricas, conscientização voltada a conscientização das contradições sociais, papel do trabalho na sociedade, as possíveis transformações sociais e a crítica voltada ao sistema capitalista

vigente destacando as propensões a diferentes crises sociais; corroborando diretamente para uma sociedade mais crítica e liberta das amarras opressoras por meio da materialidade concreta, assim, adiante apresentaremos a Teoria Histórico-Cultural como balizadora das práticas de leitura literária que serão apresentadas nesta pesquisa.

3.2 A TEORIA HISTÓRICO CULTURAL COMO BALIZADORA DA PRÁTICA LITERÁRIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

A Teoria Histórico-cultural (THC) emergiu num período turbulento da história russa, caracterizado por mudanças sociais e políticas significativas, incluindo a Revolução Russa e o estabelecimento da União Soviética. Esta Teoria foi desenvolvida pelos psicólogos russos Lev Vigotski e seus colaboradores: Aleksei Leontiev e Alexander Luria, na década de 1920 e 1930, motivados pelo estudo voltado à compreensão de como a cultura e o contexto social influenciam o desenvolvimento humano, especialmente no que diz respeito ao desenvolvimento cognitivo e à aprendizagem:

O mais importante para Vigotski, ao elaborar a concepção histórico-cultural, era desvendar a natureza social das funções psíquicas superiores especificamente humana. Para ele, a psique humana é a forma própria de refletir o mundo, entrelaçada com o mundo das relações da pessoa com o meio. Por isso, as peculiaridades do que é refletido pela psique podem ser explicadas pelas condições e visões de mundo do ser humano. [...] Para ele, todo processo psíquico possui elementos herdados biologicamente e elementos que surgem na relação e por influência do meio (Prestes, 2012, p. 21).

Neste cenário muito se discutia sobre a relação do biológico *versus* o social, as explicações voltadas ao desenvolvimento humano que eram pautadas exclusivamente pela maturação biológica passam a ser visualizados por Vigotski e seus colaboradores pelas implicações do meio na constituição do ser humano: “No mundo animal, as leis gerais que governam as leis do desenvolvimento psíquico são as da evolução biológica; quando se chega ao homem, o psiquismo submete-se às leis do desenvolvimento sócio-histórico” (Leontiev, 1978, p.68). Compreende-se, que o tornar-se humano inicia-se desde o nascimento do sujeito, que, partindo das interações com o social, com

o meio que o circunda se desenvolve suas qualidades humanas: “[...] tudo o que há de especificamente humano no psiquismo forma-se no decurso da vida” (Leontiev, 1978, p.239).

Vigotski apresenta a Teoria Histórico-cultural de forma bem delineada, trazendo a este modo o estudo pautado em uma psicologia que considera o cultural, o histórico e o instrumental. Cada termo desta teoria é explicitado: o instrumental “se refere à natureza basicamente mediadora de todas as funções psicológicas complexas” (Vigotski, 2001, p.26); o cultural diz respeito ao que envolve o meio que tem em sua estrutura a sociedade organizada; o histórico está ligado ao cultural, apresentando aquilo que o sujeito se utiliza para que seja possível dominar o ambiente que presencia.

Partimos dos estudos de Vigotski (2001), que direcionou sua pesquisa referente ao estudo do psiquismo humano embasado pela vida social destes sujeitos; suas reflexões apresentam o homem como: “um agente ativo no processo de criação deste meio” (Vigotski, 2001, p.25), isto é, o sujeito é um produto do seu ambiente, entendendo que este movimento é dialético.

Quando redimensionamos estes termos para o contexto educativo, logo é de fácil percepção a aplicabilidade desta Teoria voltada ao desenvolvimento dos estudantes nos mais diferentes níveis de educação escolar. A escola é permeada de relações humanas que estão intimamente conectadas a influência do meio e nas possibilidades de descoberta deste meio por parte do estudante. Este espaço é permeado por trocas riquíssimas entre professor/estudante, estudante/professor e estudante/estudante; para que estas trocas sejam de fato consolidadas, o entendimento voltado ao conceito de mediação é indispensável.

Na THC, o conceito de mediação desempenha papel central na compreensão do desenvolvimento humano e da aprendizagem, a mediação refere-se ao papel dos outros sujeitos, da cultura e do ambiente social na influência sobre o pensamento, o comportamento e o desenvolvimento cognitivo dos seres humanos. A mediação social destaca a importância das interações sociais na formação da mente humana, isto é, o desenvolvimento cognitivo e cultural de um sujeito é influenciado pelas interações com outras pessoas em seu ambiente social.

Entretanto, estas interações não podem se caracterizar por

qualquer tipo de contato, deve estar permeada de intenção, em que aqueles sujeitos que já se apropriaram das funções sociais contidas nos mais distintos objetos da cultura humana, assumam papel de facilitadores na transição para níveis mais avançados de compreensão e habilidades, fornecendo orientações e apoios adequados às necessidades do ser humano menos experiente, neste caso em específico, do estudante. Os professores, desta forma: “são agentes externos servindo de mediadores do contato da criança com o mundo” (Vigotski, 2001, p.27).

No âmbito educacional, estas mediações acontecem a partir da atividade de ensino, que aquilo que foi acumulado historicamente é socializado na forma de educação escolar, trazendo à tona vários significados e significações de diversos elementos da cultura.

Os elementos culturais apresentados no processo formativo dos sujeitos os tornam humanos, caracterizando um processo de aprendizagem. Segundo Vigotski (1984), o processo de aprendizagem abarca dois desenvolvimentos, que são principais quando refletimos sobre o aprender: o desenvolvimento real (aquilo que a criança consegue fazer sem auxílio de um adulto mediador) e desenvolvimento iminente (onde a criança não é capaz de realiza-lo sozinha, mas consegue atingir seu objetivo com o auxílio de um adulto mediador); desta forma, para que haja o desenvolvimento para etapas ainda não visitadas pelas crianças é necessário que o professor motive e impulsione para a alçada de novos voos e descoberta de novos horizontes, maximizando as possibilidades que dizem respeito ao desenvolvimento próximo.

Outro fator relevante para o desenvolvimento social da criança é a linguagem, sendo que esta se apresenta como um instrumento potente do sujeito quando se apropria da cultura; apropriar-se da linguagem é tornar-se um ser social. Para que este processo seja de fato efetivado, o ensino da linguagem necessita de mediação do adulto experiente (neste caso, o professor), que deve apresentar atividades que tenham real significado para o estudante.

Com relação ao processo de ensino e aprendizagem e a consideração ao contexto histórico da criança, Vigotski estruturou seus estudos em idades psicológicas, evidenciando a importância do contexto social para o

desenvolvimento de sua idade psicológica. Vigotski (2001) preocupa-se em delimitar etapas/períodos que apresentam a importância de sistematizar o desenvolvimento humano.

Nos primeiros sete anos de vida a criança acrescenta em suas vivências, várias experiências que são totalmente inaugurais que constituem principalmente suas funções psíquicas superiores: “[...] a atividade que faz sentido para a criança é a chave pela qual ela entra em contato com o mundo, aprende a usar a cultura e apropria das aptidões e capacidades humanas.” (Mello, 2004, p.148). O que tem sentido para a criança se caracteriza por aquilo que é constituído pelo meio que está inserida.

Conforme Vigotski (2001), cada etapa/período diz respeito a uma peculiaridade na estrutura psicológica, sendo estas determinantes para mudanças de personalidade, em que são caracterizadas também as crises (que podem ser períodos longos ou curtos) e são marcados pela transição de uma etapa para outra, evidenciado por mudanças de comportamento por parte das crianças. Toda transição e transformação são pautadas na relação da criança com o meio social que ela se encontra, a passagem de períodos é caracterizada pela compreensão cada vez mais elaborada da realidade presenciada, isto é, da compreensão de sua realidade; estas transformações estão ligadas a atividade principal de cada idade psicológica.

Em seus primeiros meses de vida, a criança se comunica de forma não verbal e emocional; por volta de seus três anos começa a imitar os adultos e se apropriar de jogos de papéis (que é o simbolismo a partir de imitação do que observa no meio social); aos seis anos a atividade principal é caracterizada pelo ato de brincar e a partir de jogos desenvolve atenção e memória; na idade escolar é apontada como a que mais possibilita a ampliação de conhecimentos sobre o mundo e o social, fase caracterizada pela reorganização dos modos de pensar, de se refletir sobre o contexto vivenciado.

Sobre a idade escolar é necessário refletir sobre as práticas educativas que permeiam este contexto:

[...] quando olharmos as práticas educativas típicas da escola da infância, percebemos, em geral, a preocupação com a formação de conceitos isolados e pontuais, caracterizados, por exemplo, pela aprendizagem de formas, cores, tamanhos

isolados de situações concretas, nas quais essas características dos objetos fazem sentido. Para a Teoria Histórico-Cultural, a ausência de um enfoque sistêmico em relação ao desenvolvimento das propriedades psíquicas da personalidade humana da infância é responsável por esse equívoco. (Mello, 2007, p.94)

Sendo assim, a literatura exerce um papel único e de potente transformação no que tange a formação dos sujeitos desde a mais tenra idade. É indispensável destacar que a literatura potencializa as qualidades mentais e o processo de humanização da criança, Vigotski (2001) enfatiza que a capacidade de ler é uma função psíquica superior, esta possibilita o desenvolvimento da atenção, memória, imaginação e do pensamento abstrato, que são essencialmente humanas, assim, a partir da leitura literária, a atividade mental cria novas imagens, conceitos, ações e propicia que o conhecimento seja aprendido e reelaborado, modificando continuamente modos de ser e de pensar do sujeito.

Isso posto, com respaldo nos estudos Arena (2010), é possível identificar que a leitura literária torna os sujeitos ativos e criativos, revelando-se como um elemento potente e norteador da produção de sentidos, uma vez que no diálogo entre autor, leitor e obra acontece o encontro de experiências que possibilitam a descoberta do novo: um novo olhar, uma nova compreensão, um novo sentido e significado para o que se lê e para o contato com diversificadas obras literárias. Quando são oportunizadas vivências significativas e o contato da literatura como arte e como interação do sujeito com o mundo que o circunda, há a possibilidade de transformação dos modos de pensar e de agir do sujeito, no caso de nossa investigação do estudante, sendo as práticas de leitura literária (quando embasadas e alicerçadas na indissociabilidade de teoria *versus* prática), produzem resultados qualitativos sobre o leitor, que passa a significar o literário pelo viés de prática social e pela compreensão clara de sua realidade.

Portanto, há a necessidade de refletir e problematizar como as atividades estão sendo planejadas e desenvolvidas em sala de aula, pois, levando em consideração a importância da cultura e do meio, deve haver o cuidado do professor em sistematizar atividades que tenham um sentido e uma finalidade, para então ser configurada por atividade de fato. Aquilo que faz

sentido e desperta o interesse das crianças deve ser levado em total consideração para que ocorra o desenvolvimento de suas funções psicológicas, superando desta forma atividades de caráter fragmentado e simplistas, sem relação com o meio e com a necessidade da realização destas atividades.

Nesta direção Leontiev (1978), apresenta-nos uma estrutura geral que se efetiva a partir de etapas para a execução de um planejamento, esta nos convida a estabelecer uma conexão do homem com o mundo, tendo forte relevância a questão social e as relações que são desencadeadas desta. Quando analisamos qualquer atividade conforme afirma Leontiev (1978), devemos partir de uma atividade externa para uma atividade interiorizada, porém, identificando claramente as etapas e a forma que são executadas.

Partindo da análise de uma prática embasada na atividade, identifica-se que deve apresentar ao menos uma necessidade, que direciona para o alcance de algum objetivo, levando-se em consideração também a questão das condições para sua realização. Segundo a Teoria Histórico-cultural, a necessidade é responsável por direcionar o sujeito ao seu objetivo, entretanto, somente a necessidade não direciona o sujeito para a atividade definitiva, apresentando desta maneira uma função de orientar o sujeito, pois será a partir desta regulação que ocorrerá a materialização das necessidades demandadas.

A necessidade apresenta como característica principal a apresentação de um conteúdo objetivo que irá determinar as condições do meio exterior; toda necessidade parte de uma realidade que é determinada pelo ambiente que o sujeito presencia. Sendo assim, cabe-nos refletir sobre quais podem ser as possíveis práticas pedagógicas que vão abarcar todo o processo de humanização que a Teoria Histórico-cultural nos convida a experimentar, portanto, redimensionando agora nossa reflexão pelo viés da leitura: quais possibilidades ativas são necessárias para a utilização da leitura a partir do seu uso social? Como dar sentido ao ato de ler (motivo) em sala de aula? Isso posto, na seção seguinte iremos problematizá-las tendo como premissa os pressupostos da Teoria da Atividade.

3.3 TEORIA DA ATIVIDADE E SUAS POSSIBILIDADES PARA A EDUCAÇÃO

Aleksei Nikolaevich Leontiev (1903-1979) foi um psicólogo e teórico russo que desempenhou um papel fundamental no desenvolvimento da Teoria da Atividade. Nascido em 1903, em São Petersburgo – Rússia, Leontiev realizou importantes contribuições para a psicologia, especialmente no contexto da Escola Histórico-Cultural de Psicologia.

Leontiev, em conjunto com Vigotski e Luria integravam a *Troika*, que se referia ao trio de psicólogos soviético que desempenharam papéis relevantes na formação e no desenvolvimento da Escola Histórico-Cultural da Psicologia; tiveram uma influência significativa no pensamento psicológico, especialmente na abordagem à relação entre a mente e a sociedade. Leontiev, partindo dos estudos pautados na memória e atenção, desenvolveu sua teoria intitulada Teoria da Atividade, defendendo que na: “atividade sobre os objetos e fenômenos [...] em sua relação com outras pessoas mais experientes que ele, que o homem se constitui como ser humano capaz de agir em seu meio em formas cada vez mais complexas de relações com ele”. (Miller, 2020, p.10).

Segundo Leontiev (1978), a Teoria da Atividade apoia-se no Materialismo Histórico e Dialético para explicar como devem ser mediadas as atividades práticas, evidenciando que estas devem prever a participação ativa dos sujeitos no processo de desenvolvimento. Para o autor, os processos psicológicos superiores específicos do ser humano podem emergir unicamente da interação do homem com o homem, ou seja, o sujeito é resultado de sua própria atividade, por meio de instrumentos e signos. Portanto, este processo é histórico, social e cultural, remetendo-nos aos estudos de Vigotski, quando se enfatiza que a consciência é de natureza social e cultural.

A Teoria da Atividade destaca a atividade como a unidade básica de análise psicológica, o autor argumentou que os sujeitos interagem com o mundo por meio de atividade orientada por objetivos, e essas atividades são fundamentadas pelo contexto social e cultural, isto é, por meio das interações com o meio que o circunda. Clarindo (2020) indica que a atividade deve ser compreendida como processo, que é caracterizado pela transformação realizada pelo ser humano sobre o meio/natureza. Este

processo é discutido por Marx e Engels (2007, p. 87):

Pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião ou pelo que se queira. Mas eles mesmos começam a se distinguir dos animais tão logo começam a *produzir* seus meios de vida, passo que é condicionado por sua organização corporal. Ao produzir seus meios de vida, os homens produzem, indiretamente, sua própria vida material. O modo pelo qual os homens produzem seus meios de vida depende, antes de tudo, da própria constituição dos meios de vida já encontrados e que eles têm que reproduzir. Esse modo de produção não deve ser considerado meramente sob o aspecto de ser a reprodução da existência física dos indivíduos. Ele é, muito mais, uma forma determinada de sua atividade, uma forma determinada de exteriorizar sua vida, um determinado *modo de vida* desses indivíduos [...].

Os autores nos levam a compreender que a atividade humana é indispensável para as investigações voltadas ao desenvolvimento das capacidades humanas, sendo esta a contribuição da Teoria da Atividade, uma vez que a atividade do sujeito está sempre ancorada a um motivo, derivado de um objeto e levando-nos a compreender que não há atividade sem um motivo e que toda atividade tem sua motivação para que de fato ocorra. Todo este fazer está interligado a ação que nada mais é que o agir humano; para cada ação há um objetivo que é próprio, porém esta ocorre quando são motivadas pelo motivo real que engendrou a atividade, a fim de obter sua finalidade; conectada a todos estes sempre está a operação, que refere-se a parte exequível de toda ação, isto é, itens para sua devida execução (Leontiev, 1978).

Para melhor compreendermos a Teoria da Atividade, vemos como indispensável a apresentação do período histórico, uma vez que os desdobramentos do contexto demarcam um novo interesse: a construção de uma nova sociedade em quesitos voltados à transformações sociais, políticas e econômicas, marcada também por mudanças significativas na educação, que ansiava pela formação de um novo homem e em novas maneiras de se pensar ciência. Sendo assim, neste borbulhar de mudanças, Leontiev partia de análises sociais distintas, respaldando a Teoria da Atividade em reflexões voltadas aos significados sociais acumulados ao longo do processo sócio-histórico da humanidade.

Em sua obra “Pensamento e Linguagem”, Vigotski (2001),

descreve como as crianças iniciam a utilização das palavras de forma rudimentar para se referirem a objetos e ações em seu ambiente. *A priori* estas palavras possuem significado concreto e imediato, relacionado a objetos ou ações diretas, por exemplo, a palavra “cavalo” pode ser associada diretamente à imagem de um animal em específico. Entretanto, à medida que a criança se desenvolve e amplia suas interações com o mundo que o circunda, expandindo também suas experiências culturais, o significado das palavras se torna cada vez mais elaborado e abrangente, por exemplo, a palavra “cavalo” não se limita mais a uma referência de um animal, mas adquire um sentido mais amplo e contextual, podendo não representar apenas um animal, mas conceitos que estão relacionados a esta palavra.

[...] o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variadas. O significado é apenas uma dessas zonas de sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso, e ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata. Como se sabe, em contextos diferentes, a palavra muda facilmente de sentido. O significado, ao contrário, é um ponto imóvel e imutável que permanece estável em todas as mudanças de sentido da palavra em diferentes contextos (Vigotski, 2000a, p.465).

O sentido pode ser visto como o significado mais amplo e contextual de palavras e expressões dentro de uma determinada cultura e sociedade, enquanto o significado pode se referir mais diretamente às interpretações específicas de palavras ou símbolos em um contexto linguístico. Vigotski (2000a) enfatiza que pensamento e linguagem são pontos chave para que de fato se compreenda a consciência, uma vez que o desenvolvimento da palavra está vinculado à consciência: “a palavra consciente é o microcosmo da consciência humana” (Vigotski, 2000a, p. 486).

Leontiev (1978) considera a consciência como produto da atividade humana, enfatiza que a consciência surge das interações dos sujeitos com o mundo ao seu redor, mediadas pelas ferramentas culturais e pela linguagem, entretanto, enfatiza que não basta colocar objetos a frente de uma criança para que haja a garantia de apropriação dos objetos da cultura, para que isso de fato ocorra, é necessário que se desenvolva a efetividade a partir da atividade, isto é, a criança necessita de um agir direto sobre estes objetos:

A Teoria da Atividade, a partir da perspectiva histórico-cultural vygotskyana, destaca a importância do aprendizado através da ação e das interações com o meio sócio-cultural, possibilitando o desenvolvimento das pessoas; sendo, dessa forma, uma possibilidade às necessidades educacionais contemporâneas (Rolindo, 2007, p.56).

Para que o processo acima descrito seja efetivado, temos por fio condutor o trabalho docente e sua intencionalidade, pautada na Teoria da Atividade, Leontiev sinaliza que os estudantes devem ter ação direta no que tange a relação com os objetos que os circundam, devendo envolver-se diretamente nas atividades propostas em sala de aula, desta forma, cabe ao professor propiciar propostas que possam gerar a necessidade dos estudantes, pois, por conseguinte novas necessidades irão surgir, possibilitando assim, o desenvolvimento de conceitos científicos e de embasamento teórico para além do pensar sumariamente empírico.

Com respaldo em Leontiev (2021), podemos afirmar que a atividade apresenta uma estrutura geral, nomeada Estrutura Geral da Atividade, esta estrutura é um modelo conceitual que visa o entendimento de como o ser humano se engaja em diferentes atividades para alcance de objetivos específicos, dividindo-se em elementos estruturais: atividade, necessidade, motivos, ação e operação.

Conforme estudos de Leontiev (1978), a atividade é o fenômeno central que permeia a Teoria, apresenta o aspecto dinâmico e em constante mudança do comportamento humano, reflete a interação complexa entre os sujeitos e o ambiente que vivem. A necessidade refere-se a uma condição que impulsiona o sujeito a iniciar uma atividade, apresentam-se como motivações subjacentes que levam os sujeitos a se engajarem em ações específicas para satisfazer suas necessidades, estas podem ser de natureza física, emocional, social ou cognitiva, e variam de acordo com as características individuais e o contexto em que o sujeito está inserido.

As necessidades desempenham papel relevante na Estrutura da Atividade, pois são estas que motivam os sujeitos a definir objetivos e iniciar ações para alcançá-los, sendo assim, os motivos são responsáveis por impulsionar e orientar a atividade humana, subdivididos em motivo estímulo – a

motivação inicial para realizar determinada atividade (apenas compreensíveis); e motivo eficaz – aquele capaz de mobilizar recursos e energias do sujeito de forma apropriada para a realização da atividade (geradores de sentido).

A ação refere-se às atividades específicas que o sujeito realiza no processo de execução de uma atividade, envolve comportamentos que são direcionados para o alcance de objetivos específicos; o último elemento da Estrutura diz respeito à operação, que é o conjunto de ações organizadas e coordenadas realizadas de maneira sequencial e interdependente para se atingir um determinado fim.

Mais adiante, trataremos mais especificamente sobre estes elementos estruturais da Teoria, a fim de apresentar e discutir práticas de leitura literária à luz da Estrutura Geral da Atividade desenvolvidas por meio de pesquisa de campo, que serão analisadas e discutidas na próxima seção deste estudo.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA DE CAMPO

Quando refletimos sobre o desenvolvimento do ser humano, compreendemos que a história e os contextos sociais são pontos chaves que determinam toda a dinâmica de um espaço, demarcados por aspectos econômicos, sociais, culturais e políticos. Várias são as inquietações quando nos propomos a realizar uma análise crítica que nos permite uma [...] “reflexão e ação sobre a realidade buscando a transformação” (Gamboa, 2010, p.9).

A presente pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL), Linha de Pesquisa – Docência: Saberes e Prática, do Núcleo Ação Docente. Também está interligada ao Grupo de Estudos e Pesquisa cadastrado no CNPq: “Currículo, Formação e Trabalho Docente” e ao Projeto de Pesquisa Interinstitucional “Leitura e Práticas Pedagógicas na Escola da Infância em Tempos de Pandemia: ação docente para o ensino e aprendizagem on-line e presencial”.

A fim de refletir sobre a realidade e buscar meios para possíveis transformações, esta pesquisa parte da dimensão da prática social a partir de um movimento dialético, que enfatiza uma dada realidade histórica e cultural (Gamboa, 2010). Esta pesquisa é do tipo quase-experimental com tratamento qualitativo dos dados, técnico bibliográfico, documental, com procedimento de pesquisa de campo, partindo da abordagem crítico-dialética. A pesquisadora desempenha papel de professora/pesquisadora, a fim de desenvolver o trabalho com a leitura literária a partir da Teoria da Atividade proposta pelos estudos de Leontiev; para além da coleta de dados, esta pesquisa é totalmente direcionada a promoção de propostas que visem o desenvolvimento educacional e literário das crianças que fizeram parte desta pesquisa que campo.

Esta investigação foi estruturada com base nas seguintes modalidades de pesquisa: primeiramente a bibliográfica qualitativa, a fim de aprofundar conceitos de leitura literária e Teoria da Atividade proposta por Leontiev, realizada por meio de leituras e estudos seguidos de fichamentos, que proporcionaram a base para análise textual, seguida de interpretação e compreensão. Nesta pesquisa tomamos por referência as obras centrais de

autores que abordam a temática de leitura literária: Coelho, Arena, Bajard, Candido, Lajolo, Zilberman e Leontiev com a investigação voltada à Teoria da Atividade, buscamos ampliar a análise com obras consideradas secundárias de comentadores selecionados para este fim.

A outra modalidade é a pesquisa de campo, que implica em intervenções em sala de aula, a fim de transformar este *locus*, teve-se por objetivo sistematizar práticas de leitura literária a partir da Estrutura da Atividade, proposta por Leontiev, em uma escola municipal, localizada na região norte da cidade de Londrina/PR, realizada em uma turma de terceiro ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Partimos de análise documental da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que é o documento norteador dos objetivos voltados ao contexto de Educação Básica vigente, a fim de compreender como é apresentado o trabalho voltado à leitura literária nas diretrizes curriculares.

Para fundamentar nossa análise e embasar as discussões dos resultados da pesquisa, optamos por utilizar a abordagem crítico-dialética, que nos permitiu analisar e compreender os fenômenos sociais, políticos e culturais, reconhecendo que a sociedade está em constante mudança e que contradições e conflitos são forças motrizes do desenvolvimento social (Gamboa, 2012).

Fundamentamo-nos também na análise por meio das categorias: dialética, mediação e contradição, especialmente nos contextos que exigem uma compreensão crítica das interações sociais, econômicas e educacionais. A dialética como método permite explorar as contradições inerentes aos fenômenos estudados e oferece uma visão dinâmica da realidade, revelando contradições internas, compreensão da totalidade, enfoque crítico e emancipatório e fomento da reflexividade (Cury, 1985).

Referente à produção de dados, foram utilizados diário de campo, gravações de áudio que foram transcritos, registro fotográfico de atividades desenvolvidas no decorrer das intervenções propostas pela professora/pesquisadora. O referencial teórico selecionado foi o norteador das análises a fim de contrastar com os dados gerados por esta pesquisa, tendo como ponto de partida e de chegada a dimensão da prática social.

4.1 CENÁRIO E PARTICIPANTES DA PESQUISA

Nosso recorte local é uma Escola Municipal, situada na região norte da cidade de Londrina/PR, possui capacidade para atender 650 estudantes divididos em três etapas: Educação Infantil (turmas de P4 e P5 – referem-se ao pré, destinado às crianças na faixa etária de 4 a 5 anos); Anos Iniciais do Ensino Fundamental (turmas de 1º ao 5º ano, destinado a crianças na faixa etária de 6 a 10 anos) e Educação de Jovens e Adultos (EJA – destinado a pessoas com 15 anos ou mais que não completaram o Ensino Fundamental em idade esperada). A instituição oferta atendimento nos turnos: matutino – 07h20 às 11h30 (Educação Infantil e Anos Iniciais); vespertino – 13h30 às 17h30 (Educação Infantil e Anos Iniciais); e noturno – 19h00 às 22h (Educação de Jovens e Adultos – EJA).

De acordo com o Projeto Político Pedagógico da escola (PPP, 2021), o perfil da comunidade atendida apresenta perfil socioeconômico baixo diante de diversas dificuldades sociais vividas, os sujeitos desta comunidade não são classificados como uma comunidade fixa, muitos buscam estabilidade por meio de invasões de terrenos (assentamentos). No primeiro semestre de 2019 foi realizada uma pesquisa a fim de investigar a realidade dos estudantes e de suas respectivas famílias, contemplando os seguintes itens: composição familiar, grau de instrução dos pais, analfabetismo na família, tipo de leitura/meio de comunicação e renda familiar.

Vimos como imprescindível apresentar os resultados desta pesquisa a fim de melhor situar nosso leitor quanto ao cenário dos participantes da pesquisa: referente à estrutura familiar, verificou-se que 63% dos estudantes vivem com pai e mãe, 33% com a mãe e 4% destes vivem com os avós, desta composição chama a atenção o número significativo de alunos que têm somente na mãe a figura de responsável pela família. Referente ao grau de instrução dos responsáveis verificou-se que 53% dos pais possuem Ensino Fundamental completo, 43% Ensino Médio completo e somente 4% concluíram o Ensino Superior; o nível de instrução da mãe apresentou índices similares: 40% Ensino Fundamental completo, 55% Ensino Médio completo e 5% com Ensino Superior concluído.

A pesquisa também revela que 59% das famílias atendidas

pela escola não possuem pessoas analfabetas na estrutura familiar, em contraste, 41% possuem pessoas analfabetas na família, sendo este um número muito relevante. Por meio desta pesquisa, pode-se perceber também os meios que utilizam para obter informações e comunicação: apenas 5% por meio de livros, 57% televisão, 36% redes sociais e 2% jornal impresso. Referente ao item que descreve a situação da renda familiar observou-se que 61% das famílias possuem renda de R\$998,00 e que 39% possuem renda maior que R\$998,00.

A turma participante das atividades propostas por esta pesquisa foi o 3º ano A, turno matutino, por participantes, 24 crianças na faixa etária de oito a dez anos (levando em consideração o corte etário e repetências), sendo quinze meninos e nove meninas, oriundos da comunidade local e de localidades próxima à instituição: Jardim São Jorge, Novo Horizonte I e II e Assentamento Bom Jesus.

Esta pesquisa inicia-se a partir do delineamento do campo de pesquisa e a apresentação do projeto para a diretora da instituição, após o aceite foi desenvolvida declaração de concordância dos envolvidos conforme as normas do Comitê de Ética de Pesquisa.

Em seguida, uma nova reunião com a direção da escola foi realizada para organizarmos conversa com os responsáveis dos participantes desta pesquisa, a fim de esclarecer possíveis questionamentos e dúvidas. Após, conforme combinado em reunião, via caderno de tarefa foram enviados os TCLE (termo de consentimento livre e esclarecido) para a assinatura dos responsáveis, que vieram devidamente assinados pelos responsáveis para o início da realização das intervenções.

4.2 PLANEJAMENTO DAS INTERVENÇÕES COM BASE NA TEORIA DA ATIVIDADE

As práticas de leitura literária e de leitura do mundo nos fazem refletir sobre um agir, que está totalmente conectado a ação do ser humano no ambiente em que vive. Essas ações são totalmente intencionais, sendo esta caracterizada como uma prática social. Segundo Coelho (2000, p.27), a literatura é compreendida como “[...] arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra”. Nesse sentido, ela

manifesta a experiência humana e possibilita ao leitor ampliar sua experiência de vida, assim como, despertar e transformar a consciência crítica daquele que lê, apresentando-se como recurso potente para múltiplas formas que protagonizam o desenvolvimento integral do sujeito, por isso justifica-se nossa escolha pela relação da leitura literária à guisa da Teoria da Atividade.

Leontiev, psicólogo que construiu sua teoria com base no Materialismo Histórico-dialético, apresenta-nos esse agir intencional a partir da Teoria da Atividade, que traz em seu bojo a concepção do ser humano como aquele que age sobre o mundo a fim de transformá-lo, de modificá-lo, de maneira intencional e sistematizada pelo pensamento.

A proposta de Leontiev a partir da Teoria da Atividade, identifica que todo ser humano apresenta um motivo para sua necessidade, que perpassa por uma ação intencional: os sentidos relacionam-se entre o “que o incita a agir e aquilo para o qual a sua ação se orienta como resultado imediato [...], o sentido consciente traduz a relação do motivo ao fim” (Leontiev, 1978, p. 103)”.

Sendo assim, é possível visualizarmos a relação dialética entre leitura literária e Teoria da Atividade, uma vez que a leitura e as práticas de leitura são uma necessidade do ser humano, que incluso em um mundo letrado depende da leitura para além de uma prática mecânica sem fundamento e descolada da realidade, pelo contrário. A relação Teoria da Atividade e leitura literária apresenta-se a partir de uma relação entre os sujeitos envolvidos, que deve ser mediada entre o sujeito, neste caso o estudante e o objeto de aprendizagem, a leitura literária.

Quando o sujeito está em contato direto com práticas de leitura literária, ocorre a interação com seus pares, o desenvolvimento do pensamento, a expressão de emoções, entre tantas outras potencialidades que borbulham frente à motivação que as mais diferentes histórias e narrativas proporcionam:

[...] lê-se para entender o mundo, para viver melhor. Em nossa cultura, quanto mais abrangente a concepção de mundo e de vida, mais intensamente se lê, numa espiral quase sem fim, que pode e deve começar na escola, mas não pode (nem costuma) encerrar-se nela. (Lajolo, 2004, p. 07).

O ponto chave de nossa pesquisa é o de que seja possível visualizar o que impulsiona a ação do estudante, que a partir da mediação da obra literária em conjunto com a ação da professora/pesquisadora, possa ser responsável por sua aprendizagem e aquisição de uma postura leitora, proporcionando a interação do estudante com a leitura literária, de maneira recíproca e significativa, transformando uma atividade externa em atividade interna que perpassa pelo seu campo de prazer e de necessidade.

A Teoria da Atividade de Leontiev apresenta uma Estrutura Geral que se efetiva a partir de etapas para a execução de um planejamento, esta nos convida a estabelecer uma conexão do homem com o mundo, tendo forte relevância a questão social e as relações que são desencadeadas. Quando analisamos qualquer atividade, conforme afirma Leontiev, devemos partir de uma atividade externa para uma atividade interiorizada, porém, identificando claramente as etapas e a forma que são executadas.

Partindo da análise de uma prática embasada na atividade, identifica-se que deve apresentar ao menos uma necessidade, sendo a que direciona para o alcance de algum objetivo a ser alcançado, levando-se em consideração também a questão das condições para sua realização. Segundo a Teoria Histórico-cultural, a necessidade é responsável por direcionar o sujeito ao seu objetivo, entretanto, somente a necessidade não direciona o sujeito para a atividade definitiva, apresentando desta maneira a função de orientar o sujeito, pois será a partir desta regulação que ocorrerá a materialização das necessidades demandadas.

A necessidade apresenta como característica principal a apresentação de um conteúdo, de um objetivo que irá determinar as condições do meio exterior; toda necessidade parte de uma realidade que é determinada pelo ambiente que o sujeito presencia. A teoria de Leontiev é constituída também pela ação, que se mostra totalmente relevante para que exista atividade, contando com o suporte da operação.

Desta forma, vemos como necessário diferenciar os termos – ação: presente na relação direta com a atividade e desencadeia o motivo da atividade; operação: composta por ações de acordo com as possibilidades que o contexto apresenta, possui direto relacionamento com a ação. A partir desta introdução, apresentaremos a Estrutura Geral da Atividade de Leontiev para

planejamento das práticas de leitura e atividades permeadas por ela, para o desenvolvimento destas etapas em: atividade, necessidade, motivo, ação e operação.

Com base nos estudos de Leontiev (1978b), a atividade é o que direciona o sujeito, temos nesta etapa a necessidade e o objeto como os principais pontos condutores que serão direcionados por um motivo. Para que este objetivo seja alcançado faz-se necessário o uso de uma ou mais ações, podendo ocorrer também da mesma forma quando falamos das operações. Toda atividade perpassa por ações, porém nem toda ação poderá compor de fato uma atividade.

A etapa da necessidade apresenta a relevância de satisfação de um objetivo, estas são divididas em naturais (sobre o desenvolvimento da vida) e superiores (diz respeito ao caráter social e as relações desencadeadas neste meio). As necessidades estão intimamente ligadas ao desejo de e por algo e são fortemente determinadas pelas condições sociais do sujeito.

A próxima etapa se apresenta pelo objeto, que é aquele que orienta a atividade, pode ser caracterizado por um material ou um ideal, respondendo diretamente aos anseios da necessidade; o objeto é considerado como um motivo, sendo este efetivo. O motivo está relacionado com a motivação daquilo que está sendo trabalhado para satisfazer uma determinada necessidade, se relaciona diretamente com o conceito de atividade, sem motivo, a atividade é inexistente. Apresenta-se em duas vertentes: o motivo estímulo (o que são apenas compreensíveis, voltados à compreensão); e motivos geradores de sentido (aqueles realmente eficazes e exequíveis).

Vinculada aos objetivos almejados, a ação surge de uma relação com a atividade; quando há a perda do motivo originário se transforma em ação e se relaciona diretamente com a atividade. A última etapa caracteriza-se sumariamente pela operação que são os procedimentos da ação, os meios, modos; é fundamentado em uma sistematização destas; aquilo que determina as condições e as direciona.

4.3 RELATOS E ANÁLISE DAS INTERVENÇÕES: LEITURA LITERÁRIA E SUA INTER-RELAÇÃO COM A TEORIA DA ATIVIDADE

O intuito dos procedimentos adotados por esta pesquisa de campo foi inicialmente o de propor às crianças um ambiente escolar (neste caso em específico, a sala de aula), organizado e adequado às práticas e contextos de leitura literária, sendo assim, viu-se como indispensável atrelar um planejamento sistematizado destas possibilidades, a fim de que o ambiente escolar e as ações realizadas tenham por objetivo formar leitores, partindo de práticas de leitura literária.

Lima (2005) apresenta a relevância dos espaços destinados à leitura, enfatizando que estes precisam ser espaços que apresentem possibilidades de aproximação ao ato de ler, merecendo desta forma, obter olhar especial em sua sistematização, ou seja, uma nova aparência, na disposição dos materiais, a fim de objetivar a atividade de leitura e a contação de histórias, por serem estas as que contribuem significativamente para a formação do leitor desde a mais tenra idade.

Primeiramente, realizamos uma roda de conversa partindo da seguinte indagação da professora/pesquisadora: “O que é leitura para você?”, 80% das respostas estavam vinculadas a conseguir ler alguma coisa que solicitavam que leiam. Nenhum estudante vinculou a pergunta ao motivo de prazer pela leitura, somente pelo viés utilitarista, sendo possível identificar que a leitura literária não abrange relevância em suas experiências enquanto leitores.

Após este primeiro diálogo, a professora/pesquisadora propôs a criação de um ambiente dentro da sala para que seja um espaço destinado a leitura (vale ressaltar que na escola a biblioteca foi desativada, pois a antiga biblioteca cedeu espaço para uma sala de aula com o aumento de matrículas na escola), prontamente as crianças se mostraram incentivados e motivados, levantando possíveis espaços na sala para a organização deste espaço.

Foi proposto pela professora/pesquisadora a realização de uma votação (a fim de trabalhar democracia e ética em sala de aula); a princípio a proposta era que escrevessem em pedaços de papel as sugestões, entretanto um estudante propôs que fizéssemos a votação em aberto e que os nomes

fossem escritos no quadro, assim realizamos este momento.

Giroux (1997) enfatiza a relevância de um contexto escolar que vise a manutenção da democracia crítica, partindo em defesa de um olhar indispensável para o professor, pelo viés de intelectual transformador: “[...] que combinam a reflexão e a prática acadêmica a serviço da educação dos estudantes para que sejam cidadãos reflexivos e ativos” (Giroux, 1997, p.158).

Quando o professor(a) assume posição de intelectual transformador, este, automaticamente repensa sua prática pedagógica, seus métodos e a maneira que conduz suas aulas, passando a ver os estudantes como sujeitos carregados de potência, que podem trocar experiências.

Ao todo obtivemos 10 sugestões de nomes sendo eles: cantinho da leitura dos amores da Mônica, leia e aprenda, quem gosta de ler, turminha da leitura, espaço da leitura e imaginação, cantinho dos livros, cantinho de ler, cantinho dos alunos, cantinho de ler da turma da Mônica, cantinho da história. Todas as sugestões foram escritas pela professora/pesquisadora no quadro de giz, muitas crianças acabaram optando por uma sugestão de algum colega de sala, por isso obtivemos um número mais reduzido de possíveis nomes para o espaço. Ao final, após a votação, contabilizamos conjuntamente os votos, e o nome: “Turminha da Leitura”, obteve a maior votação, atingindo 14 votos do total de 20 crianças presentes neste dia.

A segunda etapa foi pensada a partir da organização do espaço, esta foi realizada pelas crianças, a fim de criar sentimento de pertencimento e que estivessem envolvidos de fato em todas as etapas desta proposta. A professora/pesquisadora, em conjunto com as crianças realizou uma seleção de livros da primeira remessa que faria parte do nosso espaço (na sala de aula existe uma caixa de livros que são utilizados ano após ano pelas crianças, entretanto, alguns livros estão com falta de capa/contracapa, rasgos, dobras, consumidos pelo tempo e também por mau uso), a proposta inicial partiu de acordos sobre livros que poderiam ser restaurados (grampeados ou colados com fita adesiva) e quais deveriam ser separados, pois não tinham mais possibilidade de uso, nesta dinâmica surgiu o seguinte diálogo vindo de problematização:

P/P: Vamos fazer uma seleção dos livros! Vocês estão preparados?!

C7: Então me passa o durex ... esse livro aqui tá morrendo, coitado! (risos).

P/P: Qual o motivo destes livros estarem nesse estado? Será que estão assim por serem muito usados ou por serem manuseados de uma forma errada?

C1: Manuseado? Você fala cada palavra doida! (risos)

P/P: Nós precisamos aumentar sempre nosso dicionário de palavras, lembra que eu disse isso no começo do ano para vocês? Manusear significa usar, mexer, utilizar algo... E agora? O que acham? Os livros foram muito usados ou manuseados de forma errada?

C1: “Prof”, você já viu como esses moleques mexem nos livros? Eles não gostam não, e as professoras só dão os livros quando a gente já não tem mais nada para fazer.

Todos na sala concordam.

(Informação verbal).⁴

Este diálogo enfatiza a visão da literatura pelo enfoque de escolarização, demarcando o declínio da leitura literária, que “se traduz em deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma didatização mal compreendida que ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o” (Soares, 2011, p.22). Muitas são as práticas voltadas ao discurso utilitário, caracterizadas pela demanda da produção capitalista enfatizadas por suas limitações, demarcadas pela contraposição a formação humana, entretanto a dificuldade frente à escolarização da literatura encontra-se na questão de compreender e utilizar a leitura literária, uma vez que a obra não é utilitária, mas sim os usos que dela se fazem no cotidiano escolar.

Quando redimensionamos nosso olhar para a escola e para a mediação da literatura (embasado pela THC, refere-se ao papel das ferramentas, símbolos e interações sociais na formação e no desenvolvimento das funções mentais superiores dos sujeitos), realizada por meio da ação docente, é possível identificar que a ação do professor é a que será determinante para o desenvolvimento do discurso literário, não deixamos de reconhecer que a obra literária ensina e transmite valores, mas para que seja possível superar o utilitarista, necessitamos de partir da compreensão que a obra literária abarca as funções acima descritas, determinando sua própria natureza.

⁴ Transcrição direta da atividade organizada.

A prática adequada e capaz de superar a escolarização da literatura seria “aquela que conduzisse eficazmente às práticas de leitura literária que ocorrem no contexto social e às atividades e valores próprios que correspondem ao ideal de leitor que se quer formar” (Soares, 2011, p.47).

Desta forma, vê-se como indispensável partir de uma concepção de educação que vise a formação integral do leitor que participa de uma ação docente que objetive desenvolver a literatura e suas práticas em sala de aula. Cosson (2006) destaca que o sujeito pode se desenvolver com alteridade (com o outro, o diferente), sem perder de vista sua subjetividade de história, além disso, indica que a literatura desempenha um papel relevante nesse processo, permitindo que o mundo seja compreendido e transformado em palavras ricas em experiências humanas.

Figura 1: Seleção e organização dos livros.



Fonte: Banco de dados da professora/pesquisadora. (2023).

Para finalizar a etapa de organização, a professora dispôs os seguintes materiais: barbante e pregadores, e propôs que conjuntamente encontrassem um local para fazermos um varal com os livros que foram selecionados. A sala de aula contava com 2 armários de aço, 3 carteiras utilizadas para deixar livros didáticos que não cabiam no armário, 25 carteiras

para uso das crianças e a mesa da professora, desta forma a professora/pesquisadora concluiu que, para o ambiente não ficar ainda mais reduzido (com o acréscimo de mais mesas para o espaço da leitura), uma parede da sala seria usada para a organização dos livros, criando um varal (deixando os mesmos suspensos, com suporte do barbante e à altura das crianças); todos participaram com muito afinco, dialogando com seus pares, buscando estratégias e critérios para a melhor disposição dos livros nos varais. Este momento foi documentado por fotos e gravação dos diálogos das crianças.

A terceira etapa foi direcionada à confecção coletiva de placa de identificação e de combinados para a utilização dos livros, pois todo espaço no contexto escolar deve ser permeado de significação e pertencimento, para finalizarmos as etapas de organização e sistematização deste contexto em sala de aula, a professora/pesquisadora sugeriu que confeccionassem uma placa contendo o nome do espaço. Primeiramente foram oferecidos alguns recursos: canetas hidrocor, régua, papéis de diferentes tamanhos, para que as crianças em conjunto utilizassem destes em seu percurso criativo da placa de identificação.

A turma foi dividida em quatro grupos, a princípio dois ficaram encarregados de elencar combinados para a utilização do espaço, enquanto os outros dois grupos se organizaram na confecção da placa, passados quinze minutos os grupos eram avisados pela professora/pesquisadora para que trocassem de função, para que todos pudessem vivenciar todas as fases propostas nesta etapa. Referente aos combinados, quando todos comunicaram o que achavam pertinente para a utilização do espaço, realizamos uma roda de conversa para elencarmos quais combinados seriam indispensáveis para a utilização dos livros e manutenção dos espaços; ao final desta proposta os seguintes combinados foram registrados em cartaz: cuidar dos livros, manusear o livro com carinho, não brigar com o amigo para pegar o livro, ler o livro todo antes de trocá-lo, deixar os livros e o espaço organizado, dar asas à imaginação.

utilização do espaço “Turminha da Leitura”, o engajamento dos envolvidos e a utilização cotidiana dos livros em momentos propostos na rotina da turma e em momentos autônomos por parte das crianças.

Segundo Núñez (2009), estes momentos iniciais propostos são caracterizados como um motivo, de acordo com a Teoria da Atividade, onde, a ação ainda não havia sido realizada, entretanto, as crianças estavam sendo comunicados/preparados para o contato com novos conhecimentos e propostas voltadas à leitura literária, desta maneira, a professora/pesquisadora estava buscando “uma disposição positiva para o estudo” (Núñez, 2009, p. 99), à priori com o objetivo de trazer uma roda de diálogo a fim de compreender os olhares à leitura literária, para em seguida convocar as crianças a participarem ativamente de todas as etapas direcionadas e das intervenções literárias que viriam em seguida, à *priori* partindo de conhecimentos já conhecidos para à *posteriori* aplicá-los em seu cotidiano partindo de novas condições.

É importante frisar que a leitura não deve ser exercida somente em momentos totalmente pré-estabelecidos dentro da rotina escolar, mas em momentos que partam da iniciativa dos sujeitos envolvidos neste processo, para que seja possível que a leitura, possa ser compreendida para além da forma equivocada de habilidade mecânica de decodificação dos signos linguísticos, mas permeada pelo processo de produção de sentidos: “Por sentidos entendo as direções das atividades. Os sentidos são unidades de sentido, por assim dizer, que organizam a atividade do homem. Os sentidos, por sua vez originam-se em direções na vida do homem” (Vygotsky, 1934, p. 145).

A função educativa, neste caso é bem mais complexa do que se depreende, uma vez que a literatura influencia no desenvolvimento do psiquismo, da formação da personalidade e no desenvolvimento da inteligência das crianças, compreende-se, portanto que a função do livro e da leitura se estende e se caracteriza como um agente humanizador.

A língua não é formada por um complexo abstrato de qualidades e também não se trata de um monólogo ou uma ação psicofisiológica (Bakhtin; Volochinov, 2006). Trata-se de um fenômeno social da interação verbal que ocorre por meio da enunciação, isto é, pela manifestação do sujeito, no qual se tem uma relação dialógica e responsiva

com outros enunciados. Ela transcorre no diálogo entre sujeitos sem ser necessariamente por meio da comunicação oral.

Dessa forma, o livro, ou seja, a leitura literária é formada com os mesmos elementos da comunicação verbal, são discussões ativas no qual o leitor analisa, comenta e critica interiormente. Além disso, o livro é, habitualmente, fruto de manifestações preexistentes no mesmo campo de atuação, do próprio autor ou de outros, ou seja, ele provém de um problema, de uma situação particular, de um estilo de produção literária. Logo, “[...] o discurso escrito é de certa maneira parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc.” (Bakhtin; Volochinov, 2006, p. 126).

Em suma, os autores destacam que o discurso escrito não é apenas uma forma de comunicação, mas uma parte ativa e integrante de discussões ideológicas mais amplas, desempenhando um papel relevante na formação de opiniões, na construção de consenso e na contestação de ideias dentro de uma sociedade.

Isso posto, apresentamos os títulos das obras que foram trabalhadas nas intervenções, a escolha das mesmas justifica-se por apresentarem leitura de mundo e leitura da palavra partindo da formação humana e da realidade presenciada pelos alunos, desenvolvendo a leitura literária de obras que apresentam assuntos relevantes para a sociedade, que suscitam inquietações: Um dia, Um rio (Léo Cunha, André Neves); Extraordinário (R.J Palacio). Todas as obras literárias selecionadas para o desenvolvimento desta pesquisa trazem em seu bojo discussões sociais muito vivenciadas pelas crianças:

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

Isto posto, justifica-se o porquê da escolha das obras, uma vez que estas apresentam temas que trazem um viés crítico voltado a situações

que abordam temas como: questão social advinda de fenômeno natural, grupos que são marginalizados e vozes pouco ouvidas, dificuldades para chegar até a escola, situações de *bullying* e influências culturais que formam identidades, sendo estes temas que permitem refletir sobre a realidade presenciada com o objetivo de problematizá-las e discuti-las a partir de um viés crítico, partindo das categorias: análise, contradição e mediação.

As intervenções ocorreram de agosto a novembro do ano 2023, foram organizadas de forma semanal (uma vez por semana), com duração de duas a duas horas e meia (dependendo do andamento das atividades e do tempo de fala e explanação das crianças, que muito participaram das intervenções). Segue o quadro que ilustra os dias que foram realizadas as intervenções seguido da ação executada:

Quadro 1: Cronograma das intervenções literárias.

Data da intervenção	Horário	Turma	Ação executada
21/08/2023	08h às 10h30	3º ano A	Votação para a escolha do nome do espaço de leitura em sala de aula.
21/08/23 à 07/11/2023	10h às 10h10	3º ano A	Obra literária: Extraordinário (R.J Palacio).
28/08/2023	08h às 10h30	3º ano A	Organização do espaço, curadoria dos livros.
04/09/2023	08h às 09h30	3º ano A	Confecção da placa de identificação do espaço.
11/09/2023	08h às 09h30	3º ano A	Combinados da turma para a utilização do espaço a partir de roda de diálogo.
18/09/2023	08h às 10h	3º ano A	Registro dos combinados a partir de confecção coletiva em cartaz informativo.
25/09/2023	08h às 10h	3º ano A	Apresentação das obras literárias e roda de diálogo.
02/10/2023	08h às 10h30	3º ano A	Obra literária: Um dia, um rio (Léo Cunha, André Neves).
16/10/2023	08h às 10h	3º ano A	Obra literária: Meu avô africano (Carmem Lucia Campos) – parte 1.
23/10/2023	08h às 10h	3º ano A	Obra literária: Meu avô africano (Carmem Lucia Campos) – parte 2.

30/10/2023	08h às 10h	3º ano A	Obra literária: Meu avô africano (Carmem Lucia Campos) – parte 3.
06/11/2023	08h às 10h	3º ano A	Obra literária: Meu avô africano (Carmem Lucia Campos) – parte 4.

Fonte: Autoria da pesquisadora.

Para além das obras que as crianças leram partindo de livre escolha pelos livros do espaço “Turminha da Leitura”, obras literárias foram selecionadas pela professora/pesquisadora, estas foram organizadas a partir de intervenções (sendo cinco no total), embasadas e estruturadas a luz da Estrutura Geral da Atividade, subdividas em: atividade, necessidade, objeto, motivo estímulo, motivo eficaz, ação e operação; desta forma, todos os planejamentos de intervenção foram embasados pela Teoria da Atividade, optamos por organizá-los em tabela a fim de deixar mais clara a organização das etapas propostas pela Teoria.

A primeira obra literária intitula-se “Um dia, um Rio”, por autores Léo Cunha e André Neves, vimos neste livro uma potente ferramenta para contar sobre a ação do ser humano na natureza, e de como esta ação ecoa por todos os segmentos de vida na Terra, ligando-se também a questão social e cultural. Em 05 de novembro de 2015, na cidade de Mariana (MG) – Brasil, ocorreu uma tragédia ambiental, uma barragem se rompeu deixando um rastro de destruição causados por rejeitos de uma mineradora, resultando em dezenas de mortos e na devastação do Rio Doce.

A fim de levar reflexão e diálogo para leitores infantis, os autores tecem uma história narrada pelo próprio rio de forma poética, o livro apresenta ilustrações que aguçam a sensibilidade e nos convida a contextualizar o acontecido, a fim de criar um espaço de diálogo, escuta, problematização e até quem sabe, de solução, pelo olhar da criança que tem contato com esta obra literária.

Segue o planejamento da intervenção, vale ressaltar que a leitura literária é o ponto de partida e o ponto de chegada mediada pela obra literária:

Quadro 2: Planejamento da 1ª intervenção com base na Estrutura da Atividade

1ª Intervenção: Um dia, um Rio (Léo Cunha e André Neves).	
Resumo: Um dia, Um rio é um lamento, um grito de socorro tardio de um rio indefeso que não tem como reagir ao ser invadido pela lama da mineração que destrói suas águas e as vidas que abriga. O livro traz a fala doce e amargurada de um rio que perdeu sua vocação e sua voz e por isso lamenta sua sina como se cantasse uma triste modinha de viola, recordando o tempo em que alimentava de vida seu leito, suas margens e as regiões por onde passava. Com lirismo e contundência, dialoga sobre o desastre ambiental que abalou a Bacia do Rio Doce, em 2015. O mesmo trágico destino que segue destruindo a vida de muitos rios brasileiros.	
Atividade	Estudo do livro “Um dia, Um rio (Léo Cunha, André Neves), em que será trabalhada questão social, pensamento e reflexão a partir de um trágico acontecimento ocorrido no Brasil: tragédia de Mariana, trazendo à tona reflexão do enredo da obra literária que apresenta o Rio Doce como interlocutor desta história.
Necessidade	Entende-se a necessidade de dialogar, refletir e problematizar o acontecido em Mariana para que compreendam que a ação humana pode causar inúmeros impactos, tanto ambientais quanto sociais. Para o estudante há a necessidade de situar-se sobre os acontecimentos do país em que vive a fim de conhecer e problematizar os impactos apresentados. Para a professora/pesquisadora é possível identificar a necessidade do trabalho com esta obra, a fim de suscitar entre seus alunos, a importância de pensamentos sustentáveis e de cuidado com o meio ambiente e com a sociedade, que está diretamente incluída neste contexto.
Objeto	Obra literária de abordagem poética como uma linguagem de mediação. Trabalho direcionado à compreensão voltada de questões sociais e ao pensamento coletivo, a fim de que as crianças problematizem ações humanas e seus impactos para a sociedade.
Motivo estímulo	Espera-se que seja possível travar um diálogo a fim de abordar questões sociais voltadas ao acontecimento de Mariana/MG, tem-se por objetivo que as crianças abordem a importância da consciência social e da ação humana e suas interferências tanto positivas quanto negativas.
Motivo eficaz	Espera-se que o estudante identifique e reflita sobre as dimensões deste acontecido trágico a fim de problematizar sobre os impactos ambientais, degradação constante do meio ambiente e como a natureza faz-se presente de maneira direta na vida de todos os

	seres vivos da terra, identificando, desta maneira o que pode ser feito para minimizar estes impactos tanto a partir do pensar quanto do agir conscientemente e de forma realmente efetiva.
Ação	Leitura literária em uma abordagem poética: primeiramente iremos realizar uma análise da capa e contra capa do livro, buscando a compreensão imagética que é riquíssima. As crianças serão convidadas a registrar o que esperam do livro frente ao seu título (provavelmente não saberão do que trata o livro, pois a tragédia de Mariana ocorreu no ano de 2015, ano de nascimento da maioria das crianças). O registro será feito em papel Kraft, com caneta hidrográfica, criando assim uma nuvem de palavras a partir dos conhecimentos prévios das crianças. Após, a professora/pesquisadora irá realizar a leitura compartilhada, respeitando o tempo de análise das ilustrações que compõe o livro, conjuntamente com a escrita lírica. Após, iremos construir outro mural com as impressões dos alunos após a leitura (sem que ainda tenhamos realizado a interpretação minuciosa do livro e sem ter situado as crianças referente à tragédia de Mariana, Vale do Rio Doce). Ao finalizar este registro, os alunos serão convidados a pesquisar no celular, utilizando o navegador Google: tragédia de Mariana. Após as pesquisas que realizarão, faremos uma roda de conversa sobre o que encontraram em suas pesquisas, apontando os dados e as impressões sobre o acontecido, será um momento destinado para a fala. Após o levantamento dos dados e das pesquisas, a professora/pesquisadora irá novamente ler o livro, porém, agora enfatizando a escrita e a interpretação de cada ilustração do livro. É de grande importância a participação das crianças, que possivelmente trarão muitos questionamentos e apontamentos sobre o tema.
Operação	Carregamento dos celulares para pesquisa, separação dos materiais para desenvolvimento das atividades propostas (papel Kraft, caneta hidrográfica, marcadores), organização em roda para diálogo.

Fonte: Autoria da pesquisadora. (2023).

Várias foram às descobertas a partir da mediação da obra literária, no primeiro contato com o livro, após a leitura realizada pela professora/pesquisadora em roda de diálogo, as crianças foram questionados:

P/P: Agora que terminamos a leitura, levante a mão quem gostaria de dizer o que sentiu/achou da história.

C2: Tristeza.

C5: Medo, porque eu vi que tem algumas caveiras de bebê no rio.

C8: Senti muita dó, coitado, eu fiquei com medo de acontecer isso.

C20: Eu senti nada e um pouco de tudo.

P/P: Você consegue explicar por quê? Teve alguma parte do livro em especial que fez esse sentimento surgir?

C20: O rio era feliz, “tava” bem, aí do nada começa a aparecer umas coisas estranhas e gente morre... Por que isso aconteceu?

(Informação verbal).⁵

Figura 5: Pesquisa utilizando navegador.



Fonte: Banco de dados da professora/pesquisadora. (2023).



Fonte: Banco de dados da professora/pesquisadora. (2023).

Este momento de estranhamento das crianças por não saberem de fato o contexto da história, foi indispensável para a fase de pesquisa sugerida pela professora/pesquisadora, pois partiram da mediação do objeto (obra literária) para a necessidade de buscar embasamento para melhor compreender a obra poética e ilustrada que tiveram contato.

Conforme evidenciado nos registros fotográficos, as crianças pesquisaram o que envolveu a tragédia de Mariana, perceberam que houve ações humanas que colaboraram para o ocorrido: “C1: Eu vi que a cidade era muito bonita, aí veio o barro e destruiu tudo, por causa da ambição do homem,

⁵ Transcrição direta da atividade organizada.

e várias famílias morreram”.

Compreendemos, portanto, que identificar as contradições existentes na sociedade contribui com o entendimento no que tange as determinações e relações sociais existentes, que são caracterizadas e permeadas por divergências, entretanto apresenta relações dialéticas entre si, que são interdependentes e complementaridade (Cury, 1985). Não há realidade sem contradição em uma sociedade capitalista, dividida em classes sociais antagônicas, é a contradição que move e impulsiona o movimento social e suas transformações (Cury, 1985).

A mediação que parte da exploração da obra literária, enfatiza com base na Teoria Histórico-cultural que o sujeito, neste caso as crianças, precisam aprender a serem humanos partindo de aspectos históricos, sociais e culturais; necessitando da interação com o adulto experiente, neste contexto, a professora/pesquisadora, para adquirir conhecimentos que as levam a compreender a ação do homem em sociedade:

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

Isso posto, a obra literária “Um dia, Um rio”, apresenta este contexto histórico e social que manifesta no leitor uma vasta gama de interpretações e significações, direcionadas aos resultados da história no que tange atividades coletivas, portanto, cabe à escola propiciar práticas que visem o desenvolvimento do estudante como ser social, partindo da compreensão que agem e agirão diretamente sobre o meio social, sendo personagens ativos que podem realizar tanto ações positivas quanto negativas; o objetivo de se trabalhar a tragédia de Mariana parte da importância de se desenvolver a reflexão, criticidade e autonomia sobre suas ações e sobre ações coletivas, a fim de verificar que ambas refletem na sociedade que vivem, desdobrando-se

para próximas gerações.

Seguindo com as propostas evidenciadas no item “ação”, após as discussões sobre as pesquisas realizadas, a professora/pesquisadora sinalizou que iria ler o livro novamente e que gostaria que as crianças contribuíssem com suas interpretações e análise sobre a obra literária de cunho poético, uma vez que neste momento as crianças já estavam situadas sobre o contexto em que se passa a história:

P/P: Um rio, cama de canoa espelho da lua, caminho de peixe e caminho de pedra [...].

C8: Espelho porque reflete, depois fala sobre a casa dos peixes e no fundo do rio tem pedras.

C11: Nossa! É verdade, bem que a “profe” disse que a gente tem que prestar atenção nos detalhes, não tinha visto assim antes, na primeira vez eu não entendi nada.

C24: “Profe”, você pode pular pra parte das caveiras? Eu acho que eu entendi o que aconteceu agora.

P/P: Já vamos chegar lá!

Segue-se a leitura, a professora/pesquisadora chega a página que o rio é caracterizado por um homem todo azul.

C5: Eita! Esse homem todo azul é o Rio que está contando a história né?

C19: E esse “treco” marrom é a barragem, porque o rio é azul, e a barragem que tinha lama é marrom, porque terra é marrom. Segue-se a leitura das páginas e a interpretação coletiva, quando a P/P chega até a página ilustrada com caveiras.

P/P: Olho para os lados e não vejo mais ninguém. Só restaram cães e bonecas, esperando, teimosos, pelos que partiram [...]

P/P: Para compreender essas imagens, precisamos voltar algumas páginas...

C2: Eu entendi, o rio virou lama, e naquela página que tem ele com a cabeça no balde tem restos de coisas, lixo, lama, e também pessoas que morreram, igual tinha na pesquisa.

C5: É, e as caveiras são das bonecas das crianças que morreram.

C12: Os peixes morreram também, olha a espinha dele.

C24: Eu acho que nunca vi um livro tão triste assim.

(Informação verbal).⁶

⁶ Transcrição direta da atividade organizada.

Figura 6 e 7: Análise e reflexão sobre a imagética da obra literária.



Fonte: Banco de dados da professora/pesquisadora. (2023).



Fonte: Banco de dados da professora/pesquisadora. (2023)

Este diálogo nos leva a perceber a importância de um olhar atento para a leitura e para a dinamicidade que a obra literária apresenta para além da decodificação das palavras (que ainda é muito disseminada nos contextos educativos), mas a leitura literária pelo viés de compreensão do mundo social e histórico que estamos incluídos: “a leitura não é uma decodificação, mas sim um elemento que relaciona o ser humano ao seu mundo histórico e social, levando o sujeito a práticas conscientes, transformando e alterando suas atitudes para uma mudança social” (Franco, 2012, p.394). Portanto, as práticas de leitura literária quando viabilizadas por meio de temas complexos, desafiam os leitores a pensarem criticamente sobre o mundo ao seu redor e a atribuir sentidos a partir de suas experiências e vivências com este meio.

De acordo com Vigotski (2001, p.401): “a compreensão da linguagem consiste numa cadeia de associações, que surgem na mente sob a influência semióticas das palavras”, o autor endossa nossa análise partindo da questão que a própria obra literária oferece contribuições ao leitor em sua produção de sentidos sociais. Desta forma, o trabalho com a obra oferece subsídios para as discussões que embasaram a prática de leitura, sendo o objeto do nosso estudo o texto poético, Leontiev (1978) partindo da Estrutura Geral da Atividade sinaliza que o objeto é aquele que orienta a atividade,

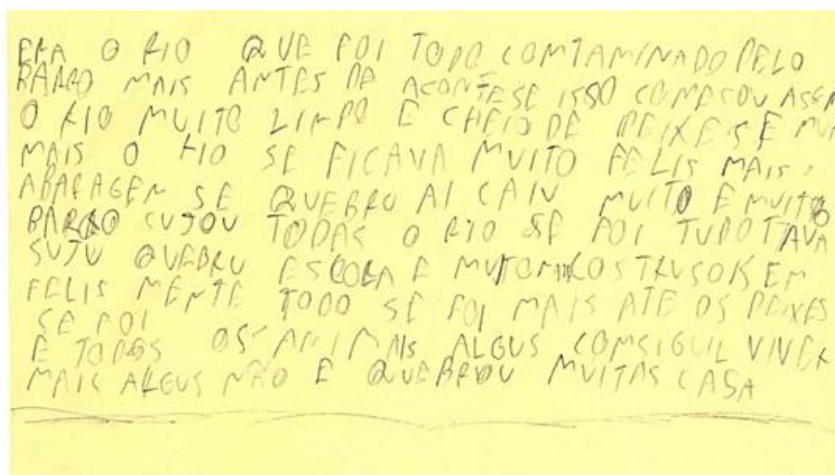
podendo ser material ou ideal, respondendo aos anseios da necessidade que parte das relações sociais e delinea-se em atividade:

Quaisquer que sejam as condições e formas sob as quais a atividade humana ocorra, qualquer que seja a estrutura que assuma, ela não pode ser examinada descolada das relações sociais, da vida da sociedade. Apesar de toda singularidade, a atividade de um ser humano representa um sistema inserido no sistema de relações da sociedade. Fora dessas relações, a atividade humana simplesmente não existe (Leontiev, 2021, p. 104).

Durante o desenvolvimento das ações voltadas a esta intervenção embasada pela Teoria da Atividade analisamos que as crianças estiveram em atividade, interagindo ativamente com o objeto (obra literária), o conceito de atividade está interligado a transformação, em que as crianças apresentam a potência de transformar o mundo e serem transformados por ele, desempenhando assim papel fundamental no que tange o desenvolvimento humano e psicológico segundo o autor.

Referente aos motivos, pudemos identificar o desenvolvimento de um motivo eficaz durante esta intervenção: a iniciativa de construção de um breve relato sobre as impressões das crianças, embasado pelo texto poético analisado. Esta proposta surgiu de um estudante, enquanto os colegas de turma estavam realizando a escrita da nuvem de palavras, o estudante (E14), pediu uma folha sulfite para a professora/pesquisadora; com a folha em mãos saiu da roda de diálogo, se sentou em sua carteira que estava no canto da sala (pois havíamos aberto espaço para organizarmos a roda). Após alguns minutos o estudante entregou a folha: “Profe”, eu não quis falar em voz alta porque tive vergonha, mas escrevi:

Figura 8: Produção textual espontânea.



ERA O RIO QUE FOI TOPO CONTAMINADO PELO
BARRO MAIS ANTES DA ACONTECER ISSO COMPROVASEM
O RIO MUITO LIMPO E CHEIO DE PEIXES E MUITO
MAIS O RIO SE FICAVA MUITO FELIZ MAIS
ABRAGA SE QUEBROU AI CAIU MUITO E MUITO
BARRO SUJOU TODAS O RIO SE FOI TURBATAVA
SUJOU QUABRU ESCOLA A MUITO MUITO TRUSOKEM
FELIZ MENTE TOOO SE FOI MAIS ATE OS PAIXES
SE FOI
E TOPOS OS ANIMAS ALGUS COMSIGUL VINEX
MAIS ALGUS NAO E QUABRU MUITAS CASA

Fonte: Banco de dados da professora/pesquisadora. (2023)

Era o rio que foi todo contaminado pelo barro, mas antes de acontecer isso começou assim: o rio era muito limpo e cheio de peixes e muito mais, o rio ficava muito feliz, mas, a barragem se quebrou, aí caiu muito e muito barro, sujou tudo, o rio se foi, tudo estava sujo. Quebrou escola e muito mais construções, infelizmente tudo se foi, mas até os peixes se foram e todos os animais, alguns conseguiram viver, mas alguns não e quebrou muitas casas.⁷

Esta iniciativa do estudante mobilizou os outros colegas de turma, que prontamente pediram folhas de sulfite, todos pausaram a escrita da nuvem de palavras, reorganizaram a dinâmica da sala: alguns escreveram no chão, outros apoiados na cadeira, alguns decidiram sentar nas carteiras. O motivo é o que impulsiona o sujeito a satisfazer suas necessidades, sendo este responsável por interligar a necessidade ao objeto, discriminados em motivo estímulo e motivo eficaz (formadores de sentido):

Podemos exemplificar os dois tipos de motivos do seguinte modo: um indivíduo pode ter consciência de suas responsabilidades, mas isso não significa que ele irá mobilizar-se para fazê-las. Ele tem os motivos que o deixam ciente de suas responsabilidades (os motivos estímulos), mas não ativou os que o façam cumpri-las (os motivos geradores de sentido). Os motivos-estímulos podem se transformar em motivos formadores de sentido, e quando isso ocorre, novos motivos podem surgir, e conseqüentemente, novas atividades (Grymuza; Rêgo, 2014, p.123).

Desta forma, vemos na prática a importância dos motivos geradores de sentido, que possibilitou verificar uma ação que foi impulsionada pelo motivo eficaz, onde o estudante realizou uma atividade específica, mobilizando seus próprios recursos e energias de forma apropriada para a realização da atividade. Leontiev define motivo por: “aquilo que se refletindo no cérebro do homem excita-o a atuar e dirige essa atuação à satisfação de uma necessidade determinada” (1960, p.346). Isto posto, identificamos que o estudante ajustou suas ações de acordo com as demandas da situação, uma vez que movido pela timidez não conseguiu se expressar oralmente para o grande grupo, mas encontrou outra maneira de se comunicar, neste caso,

⁷ Transcrição realizada pela professora/pesquisadora, com o intuito de corrigir os erros ortográficos e de pontuação para que o leitor compreenda a mensagem que o estudante registrou em folha.

utilizando a escrita.

Sobre a escrita, Soares (2003) conclui que o estudante deve consolidar-se como sujeito ativo, de maneira que interaja “com a língua escrita em seus usos e práticas sociais, isto é, interagindo com o material ‘para ler’, não com o material produzido para ‘aprender a ler’” (Soares, p.11); a partir desta contribuição observamos a importância do trabalho com textos diversos para que o estudante possa maximizar seus horizontes, desenvolvendo assim conhecimentos de distintos assuntos, a fim de desenvolver pensamento crítico para analisar e interpretar informações.

No cenário específico das crianças participantes da pesquisa, pudemos identificar o uso da escrita de maneira a superar uma necessidade que foi engendrada por um motivo eficaz, partindo da prática escrita a partir do seu uso social, a luz das contribuições de Arena (2010), o estudante se apropria dos sistemas de escrita e de leitura porque é um ser histórico, cultural e social, que é motivado constantemente a conhecer o sistema linguístico para que sua participação seja ativa no que tange as relações sociais:

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

Sendo assim, é relevante destacar que a aprendizagem da língua escrita acontece a partir de situações reais de escrita, cabendo ao professor desenvolver práticas reais de leitura e escrita, sendo fundamentais para o desenvolvimento da criança, principalmente durante a alfabetização. Leontiev (2017) evidencia a necessidade de compreender o desenvolvimento infantil a partir da análise da atividade da criança e como esta ocorre nas condições concretas de vida:

Todavia, a vida ou a atividade como um todo, não é construída mecanicamente a partir de tipos separados de atividades. Alguns tipos de atividade são os principais em um certo estágio, e são da maior importância para o desenvolvimento subsequente do indivíduo, e ou outros tipos são menos importantes. Alguns representam o papel subsidiário.

Devemos, por isso, falar de dependência do desenvolvimento psíquico em relação à atividade principal e não à atividade em geral (Leontiev, 2017, p.63).

Portanto, a atividade principal é aquela que desempenha um papel central e predominante na vida de um sujeito ou em determinado contexto, ela define e organiza o comportamento, tem influência direta nas percepções, valores e no desenvolvimento, é aquela em que o sujeito se dedica a maior parte de seu tempo e energia, e que tem maior impacto em sua identidade e funcionamento psicológico. Já a atividade geral refere-se a uma categoria mais abrangente que engloba práticas e comportamentos, é um conjunto de atividades que o sujeito realiza em diferentes contextos e situações para além de sua atividade principal (ex: comportamentos rotineiros e do cotidiano, como alimentação, lazer, descanso, interações sociais, etc.); representa um contexto mais amplo de comportamentos e práticas da vida diária.

Partindo da análise das intervenções embasadas pelo livro “Um dia, Um rio”, pudemos observar que as crianças participantes da pesquisa refletiram sobre valores e práticas compartilhadas pelo grande grupo partindo da mediação da obra literária, o que os levou a refletirem sobre.

Dedicaram energia, tempo e engajamento voltado às ações que foram realizadas, a atividade principal influencia as percepções, atitudes e pensamentos do sujeito em relação a si mesmo e ao mundo ao seu redor, foi possível identificar que as crianças moldaram sua visão de mundo e seu sentido de significados a partir de análise crítica e reflexiva da obra.

Reconhecer que um sujeito está em sua atividade principal envolve observar sua dedicação de tempo e energia, a centralidade da atividade em sua identidade e valores, influência na percepção e atitudes, impactos no desenvolvimento de atenção e sua conexão com o contexto social e cultural:

P/P: Quais foram as impressões de vocês sobre nossa leitura literária de hoje?

C8: Ixe, você pergunta isso quando a gente termina a atividade... passou muito rápido, eu nem vi o tempo passar, essa semana a gente vai ter outras assim?

C11: Eu fiquei muito impressionada, mas aprendi muitas

coisas, acho que minha mãe não sabe sobre esse assunto, vou chegar em casa e contar para ela.

C15: Eu achei bem triste, mas é bom pras pessoas aprenderem que a vida e a natureza são mais importantes que dinheiro.

C22: Se eu pudesse eu construiria novas escolas lá, para as crianças não ficarem sem estudar, minha vó fala que tem que estudar.

C6: É verdade, minha vó manda eu estudar certinho também, pra não ficar sem futuro e ter uma vida melhor do que a dela. (Informação verbal).⁸

A partir deste diálogo, podemos verificar a importância dos significados: “os significados representam uma forma ideal de existência do mundo objetivo, suas propriedades, conexões e relacionamentos, relevados pela prática social cooperativa, transformadora e oculta no material da linguagem” (Leontiev, 2014, p.78), portanto, os significados não são abstrações desconectadas da realidade do ser humano, percebemos que as crianças durante toda a intervenção vincularam os acontecimentos do livro com a realidade por eles presenciada, realizando uma ponte entre as análises suscitadas pela mediação da obra literária com suas vivências e experiências, sendo caracterizadas por representações que refletem o mundo real em suas propriedades e nas apropriações realizadas pelos sujeitos (Leontiev, 2014).

A próxima análise, diz respeito à obra: “Extraordinário” de R.J Palacio, o livro conta com 318 páginas, sendo assim uma leitura mais robusta no que tange o tempo para sua finalização. O intuito do trabalho com esta obra era o de apresentar a turma uma leitura mais densa, com maior número de páginas, que não abarcava ilustrações e que trazia a organização em maior número de capítulos (uma vez que as crianças ainda não tinham tido contato com este formato de leitura), e também o de realizar uma análise crítica e reflexiva sobre os desdobramentos do *bullying*. Segue a organização do planejamento para o trabalho com a leitura literária.

⁸ Transcrição direta da atividade organizada.

Quadro 3: Planejamento da 2ª intervenção com base na Estrutura da Atividade

2ª Intervenção: Extraordinário (R.J Palacio)	
Resumo: Todo mundo sabe que é difícil ser um aluno novo, mais ainda quando se tem um rosto tão diferente. Prestes a começar o quinto ano em um colégio, Auggie tem uma missão nada fácil pela frente: convencer os colegas de que, apesar da aparência incomum, ele é um menino igual a todos os outros. Narrado da perspectiva de Auggie e também de seus familiares e amigos, com momentos comoventes e outros descontraídos, Extraordinário consegue captar o impacto que um menino pode causar na vida e no comportamento de todos, família, amigos e comunidade - um impacto forte, comovente e, sem dúvida nenhuma, extraordinariamente positivo.	
Atividade	Escuta da leitura literária do livro "Extraordinário" (R.J. Palacio), direcionado a leitura sequencial (livro com maior número de páginas), direcionada a escuta, interpretação, imaginação e roda de conversa em torno do tema principal do livro: bullying.
Necessidade	Tem-se como necessidade o trabalho com as implicações voltadas ao <i>bullying</i> na escola e na vida dos sujeitos que sofrem este ataque; diariamente em sala de aula é possível visualizar palavras ofensivas principalmente sobre características físicas, o que impacta muito a vida do estudante e as relações que desenvolvem em meio social e pessoal.
Objeto	Obra literária como linguagem de mediação, a fim de contribuir para o diálogo, reflexão e posteriormente superação do <i>bullying</i> na escola, levando desta forma as crianças a refletirem sobre os impactos desta prática em todos os campos da vida do sujeito que sofre estes ataques.
Motivo estímulo	Espera-se que haja conscientização sobre os impactos do <i>bullying</i> na vida da vítima, compreendendo que diferenças existem e que devem ser respeitadas, visando um ambiente escolar e de sala de aula mais acolhedor e permeado por afetos.
Motivo eficaz	Espera-se que o estudante identifique as práticas de <i>bullying</i> a partir da obra estudada e que seja capaz de erradicá-las de seu cotidiano enquanto praticante destas, colaborando também para que os sujeitos que fazem parte do seu meio também superem estes ataques a partir dos diálogos e reflexões advindos do contato com a obra literária.

Ação	Leitura sequencial, onde a interlocutora será a professora/pesquisadora. Esta sugestão de leitura parte da relevância de apresentar para as crianças um livro que apresenta maior número de páginas, sem figurativos e que conta sequencialmente uma história dividida em capítulos. O objetivo principal é que compreendam os impactos do <i>bullying</i> a fim de identificar palavras e ações ofensivas, buscando erradicar estes atos, outro ponto é o de que compreendam a sistematização de uma literatura juvenil, e que seja desencadeada a concepção de sequencialidade da história, que apresenta narrador, personagens principais, coadjuvantes, contextos diversificados. Incentivo ao gosto pela literatura, o interesse pelo enredo e a curiosidade sobre o que ainda vai acontecer a partir do desenrolar da história. Para que isso ocorra, a professora/pesquisadora lerá todos os dias aos finais ou inícios de aula de duas a três páginas deste livro, apresentando aos alunos o mundo leitor a partir da leitura cotidiana.
Operação	Planejamento prévio das páginas que serão lidas cotidianamente.

Fonte: Autoria da pesquisadora. (2023).

Por se tratar de uma leitura mais densa, pela questão da professora/pesquisadora ser a leitora da obra e por essa leitura acontecer diariamente dentro da rotina de sala de aula, a gravação das falas das crianças ficou inviabilizada, desta forma, a professora/pesquisadora, ao final dos momentos de leitura anotava as impressões e diálogos mais relevantes deste processo (uma vez que o momento escolhido para a leitura foi o final do período de aula, e após a saída das crianças a professora tinha hora atividade, viabilizando assim a organização de seus registros no diário de campo). Somente no primeiro dia (o da apresentação da obra) a professora/pesquisadora gravou os diálogos, que serão apresentados no decorrer de nossa análise.

A leitura do livro foi iniciada no dia 21/08/2023 e foi finalizada no dia 07/11/2023, somando 57 dias de leitura (de segunda a sexta-feira). Para criar um momento prazeroso e agradável, foi criada uma tradição para este momento: “cheirinho de leitura”. Todos os dias, antes de iniciar a leitura literária, a professora/pesquisadora borrifava no ar uma fragrância de ambiente e iniciava com a música: “1, 2, 3, 4, 5, 6, hora da história, vamos lá era uma vez

(faziam um barulho bem alto batendo palmas no ritmo da música)”... 1, 2, 3, 4, 5, 6, hora da história, vamos lá era uma vez (faziam um barulho de média intensidade batendo nas pernas no ritmo da música)... 1, 2, 3, 4, 5, 6, hora da história, vamos lá era uma vez (faziam barulho quase inaudível estralando os dedos e finalizando a melodia da música).

P/P: Aumentem o volume dos ouvidos, liguem a antena da imaginação e abram o seu coração para o livro de hoje... É uma novidade!

C23: Nossa profe! Que livrão é esse aí?

C1: Eita que a gente não vai conseguir ler tudo isso não! (risos).

P/P: Esse livro é uma literatura juvenil, por isso tem um número maior de páginas. Vocês sabem o que é literatura juvenil?

Todos: Não!

P/P: A literatura juvenil cria livros para crianças maiores, pré-adolescentes e adolescentes, trazendo assuntos que normalmente são vividos pelas crianças dessas idades. O livro que vamos ler durante os próximos meses é para crianças a partir de nove anos.
(Informação verbal).⁹

A professora/pesquisadora conversou com a turma indicando que leriam aproximadamente três páginas todos os dias, e que muito possivelmente a leitura demoraria mais de dois meses. A princípio as crianças não demonstraram muita curiosidade ou empolgação, porém, conforme os dias iam se passando e a história sendo lida, a curiosidade e animação tomavam conta da sala:

P/P: (Borrifa no ar o “cheirinho de leitura”).

Crianças: Gente!!! A profe vai começar a ler... “Shiuuuuu”

C18: Será que o August vai tirar aquele capacete da cabeça? Eu contei a história pra minha mãe e ela disse que quer saber o que vai acontecer hoje também! Eu gosto de capacetes, meu pai tem uma moto, mas andar sempre de capacete é ruim né, ele deve suar lá dentro.

(Informação verbal)¹⁰.

Cada estudante se apropria da história de uma forma, e conseqüentemente buscam entrar na história de acordo com suas vivências e experiências:

⁹ Transcrição direta da atividade organizada.

¹⁰ Transcrição direta da atividade organizada.

[...] a fantasia (imagina-se parte da história contada, visitando o mundo e personagens, ativando suas emoções). Isto é, o livro traz cristalizadas em si as capacidades humanas e, na atividade de contação ou leitura de histórias, a criança vivencia e ativa o uso destas capacidades, tornando-as individuais, parte de sua humanidade (Lima; Valiengo, 2011, p. 56).

A humanização ocorre também por meio da literatura, compreendendo que cada sujeito torna-se humano a partir de aprendizagens, uma vez que as qualidades humanas estão postas nos objetos culturais que são materiais e não materiais e promotores do desenvolvimento sociocultural das crianças a partir das interações e atividades que são postas em contexto escolar.

Para Leontiev (1978), a atividade apresenta-se como uma amálgama que tem a função de unir o sujeito ao mundo, partindo de um processo que ocorre primeiramente entre o sujeito e o objeto, desta forma, a atividade é guia do desenvolvimento do ser humano, que a partir das reflexões suscitadas pela obra literária aprende e se desenvolve constantemente.

Conforme os dias iam seguindo e a leitura sendo realizada, as crianças identificaram o contexto e assunto principal da obra, que era o de reflexão frente ao diferente e como havia preconceito vinculado ao que era considerado diferente, onde o personagem principal sofria *bullying*:

No início da leitura da obra, percebi que as crianças não estavam compreendendo de fato o sofrimento que o personagem principal vivia por ser diferente e por sofrer ataques de *bullying*. Entretanto, no décimo dia de leitura, onde as crianças estavam mais inteiradas do contexto da história, e quando já havíamos passado da introdução, foram perceptíveis as inferências deles sobre o assunto. Cotidianamente traziam falas voltadas ao que viam de preconceito nos espaços em que interagem (casa, bairro, escola, centro de convivência) e sobre práticas de *bullying* que eram identificadas por eles. Uma das crianças, no final da aula veio me contar que havia indicado o livro para um amigo (que rotineiramente ofendia outro colega no espaço de convivência que frequentavam no período da tarde).
(Registro da professora/pesquisadora em diário de campo, 2023).

Neste contexto, partindo da categoria contradição, foi possível realizar sínteses e novidades qualitativas, sendo estas materializadas, portanto,

o materialismo histórico e dialético não reflete o mundo de forma limitada, mas se concentra em transformá-lo a partir destas interações propostas nesta intervenção literária. Nesta perspectiva, vemos a importância de repensar a educação na sociedade pelo viés do Materialismo Histórico e Dialético, nesta direção Lombardi (2012) enfatiza que:

[...] para o marxismo, não faz o menor sentido analisar abstratamente a educação, pois esta é uma dimensão da vida dos homens que, tal qual qualquer outro aspecto da vida e do mundo existem, se transforma historicamente, acompanhando e articulando-se às transformações do modo como os homens produzem sua existência. A educação (e nela todo aparato escolar) não pode ser entendida como uma dimensão estanque separada da vida social (Lombardi, 2012, p.99).

Isso posto, a educação deve ser visualizada a partir de sua dimensão dinâmica que se desenvolve e é determinada a partir de contextos sociais e históricos que são delineados a partir da atividade humana, promovendo sentidos quando “[...] assumida pelos grupos e agentes que participam de uma prática educativa” (Cury, 1985, p.21). A atenção para os assuntos que se desenvolvem em meio social e a relevância de dialogar e refletir sobre estes assuntos, nos leva a compreender que a categoria mediação na educação se estrutura na percepção da realidade e na atuação na realidade concreta, contribuindo assim para o processo de conscientização, traduzindo-se em transformação social.

Quando partimos dos pressupostos da Teoria Histórico-cultural atrelados a leitura literária e ao modo de ler o mundo, compreendemos como essa interação é relevante para o desenvolvimento do estudante, que compreende sua realidade social e cultural a fim de desvendar os motivos de assim serem postas, construindo a partir do ensino e das aprendizagens possibilitadas pelas escola reflexão crítica que podem transformar e constituir novas formas de pensar a sociedade:

[...] A leitura somente ganha existência quando o leitor cria na relação entre o que ele é, o que sabe, e o que o texto criado pelo outro está a oferecer. Ao apoiar-me nessa argumentação, poderia entender que professor ensina o ato de ler, isto é, o modo como o leitor em formação deve agir sobre o texto, para nesse processo, criar leitura. Dessa maneira, não seria possível ao professor ensinar leitura, mas ensinar o aluno a ler,

como ato cultural, para criar a sua própria leitura, nos limites de sua potencialidade, na sua relação com os diferentes gêneros e suportes textuais que possibilitam a formação crescente e permanente de modos de pensar cada vez mais abstratos (Arena, 2010, p.243).

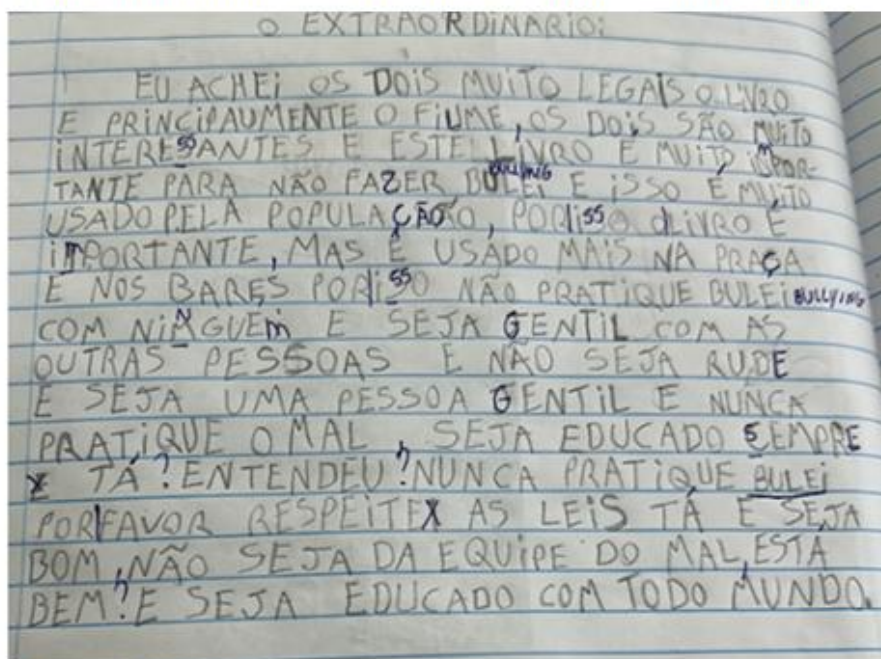
A partir do desenvolvimento de práticas de leitura literária e da consciência leitora, as crianças do 3º ano A passaram a se comunicar de maneira mais autônoma com o meio que estavam inseridos (a comunidade escolar e com os colegas de turma) anteriormente existiam muitos ruídos de comunicação entre a turma, o que gerava momentos de conflitos e muitas discussões. Conforme as páginas do livro “Extraordinário” iam sendo desvendadas no que tange a história e ao desenrolar dos fatos, de forma crescente as crianças começaram a apresentar uma postura mais empática e de consciência voltada ao respeito ao próximo a partir de uma concepção crítica, respaldada por uma literatura que influenciou diretamente a maneira de se pensar e refletir sobre questões sociais pertinentes as suas vivências.

Hoje quando fomos iniciar o segundo capítulo do livro (narrado por Olívia, irmã do personagem principal da história) uma estudante pediu a palavra e disse que havia pesquisado na Internet sobre o livro (pois tinha pedido para a tia lhe dar um de presente, em seu aniversário) e viu que tinha um filme baseado na obra. Inicialmente, em meu planejamento, não era meu objetivo trazer o filme, porém as crianças ficaram tão entusiasmados com a possibilidade de dar rosto aos personagens que combinei com eles de passar o filme ao final da leitura. (Registro da professora/pesquisadora em diário de campo, 2023).

Compreendemos a importância da leitura da obra literária para além de atividades pautadas em estudos ortográficos da língua portuguesa ou da mera decodificação das palavras, entretanto, entendemos que no decorrer da pesquisa e das intervenções e por esta estar vinculada ao meio social e cultural, muitas surpresas poderiam emergir, sobrepondo aos limites do que foi planejado. Desta forma, como o filme foi uma sugestão da turma, viu-se como indispensável e democrático organizar um momento para que pudessem assistir ao filme. Leontiev define por motivo “aquilo que se refletindo no cérebro do homem excita-o a atuar e dirige essa atuação à satisfação de uma necessidade determinada” (1960, p. 346). Sendo assim, assistir ao filme foi a

Eu gostei do livro e do filme, queria que a professora lesse ele de novo! E gostei da parte de não fazer *bullying* com os amigos, porque deixa as pessoas tristes e não é legal, gostei muito do filme, ele é legal!¹¹

Figura 10: Impressões sobre o livro e o filme "Extraordinário".



Fonte: Banco de dados da professora/pesquisadora. (2023).

Eu achei os dois muito legais, o livro e principalmente o filme, os dois são muito interessantes e este livro é muito importante para não fazer *bullying*, e isso é muito usado pela população, por isso o livro é importante, mas é usado mais nas praças e nos bares, por isso não pratique *bullying* com ninguém. Seja gentil com as outras pessoas e não seja rude e seja uma pessoa gentil e nunca pratique o mal, seja educado sempre tá? Entendeu? Nunca pratique *bullying*, por favor, respeite as leis tá? E seja bom, não seja da equipe do mal, está bem? E seja educado com todo mundo¹².

Após a livre expressão voltada ao livro e ao filme, realizamos uma roda de diálogo, em que as crianças puderam apresentar suas impressões sobre as experiências que tiveram. Apresentamos em nossa análise o relato da

¹¹ Transcrição realizada pela professora/pesquisadora, com o intuito de corrigir os erros ortográficos e de pontuação para que o leitor compreenda a mensagem que o estudante registrou em folha.

¹² Transcrição realizada pela professora/pesquisadora, com o intuito de corrigir os erros ortográficos e de pontuação para que o leitor compreenda a mensagem que o estudante registrou em folha.

figura 9 e da figura 10 pelos seguintes motivos: na figura 9 a criança enfatiza que gostou do livro a ponto de desejar que a professora/pesquisadora o lesse novamente; já na expressão da figura 10 a criança enfatizou que gostou principalmente do filme, entretanto, as duas crianças não descartam a relevância de ambos (obra literária e filme) em suas experiências, foi observado na expressão das crianças que tiveram impressões muito parecidas com a das crianças acima registradas, compreendendo a importância e o espaço tanto do livro quanto do filme por meio da escrita, Goulart (2020) destaca:

[...] Levados para a roda, os textos circulam e se misturam na conversa e no debate, criando o discurso da aula, em que fala e escrita se miscigenam, marcando a prática pedagógica cotidiana. As crianças falam, ouvem, leem e escrevem para aprender: a escrita, significada na discussão do tema que mobiliza a turma torna-se o objeto de atenção das crianças (p.74).

É possível verificar que a leitura literária contribui significativamente para o desenvolvimento de novas funções mentais superiores como, por exemplo, o mundo da escrita pelo viés de expressão, para além da simples decodificação ou utilização para momentos específicos para o ensino da língua portuguesa. Visivelmente as crianças optaram majoritariamente por utilizar a escrita para, detalhar suas impressões sobre a obra porque puderam materializar e compreender sua função e sua importância como construto social, como importante ferramenta de comunicação, partindo também da relevância de estabelecer relações: “[...] entre o universo literário e seu mundo interior, para que se forme, assim, uma *consciência* que facilite ou amplie suas relações com o universo real que elas estão descobrindo [...] para nele *poder agir*” (Coelho, 2000, p.51).

Este agir depende diretamente das práticas que são desenvolvidas em sala de aula: quando direcionadas à construção do pensamento crítico, ao olhar para a sociedade e seus desdobramentos e compreender a importância do papel atuante em sociedade a fim de identificar contradições e interferir na realidade, contribuem significativamente para a formação do sujeito em sua integralidade e ao desenvolvimento de uma

consciência pautada nas relações e experiências que o constituem enquanto ser humano.

A próxima, e última intervenção a ser analisada teve por objeto de mediação a obra literária: “Meu Avô Africano”.

Quadro 4: Planejamento da 3ª intervenção com base na Estrutura da Atividade

3ª Intervenção: Meu Avô Africano (Carmem Lucia Campos)	
Resumo:	O garoto Vítor Iori descobre que a vinda dos africanos para o Brasil foi bem diferente da dos imigrantes europeus. Ele aprende com seu avô Zinho a história de seus antepassados, como era a vida no período da escravidão, a origem de seu próprio nome e descobre a importância de preservar as raízes de seu povo. Com a ajuda de sua tia e de seu avô, Vítor apresentará na escola um trabalho que será uma verdadeira aula sobre a riqueza da cultura africana.
Atividade	Estudo do livro “Meu Avô Africano” (Carmem Lucia Campos), o trabalho será direcionado a valorização da cultura africana e de suas fortes influências para o Brasil a fim de que haja conhecimento sobre a importância da matriz africana na construção da sociedade brasileira.
Necessidade	Tem-se por necessidade trabalhar a valorização da cultura africana e seus desdobramentos voltados a construção do que somos e porque somos com o intuito de que a cultura seja visualizada para além de estereótipos a fim de compreender a cultura africana pelo viés de suas ricas contribuições e tradição visando à superação do racismo estrutural de nossa sociedade.
Objeto	Utilização de obra literária como linguagem de mediação a fim de contribuir para o conhecimento de tradições, costumes e cultura africana a fim de valorizá-las e identificar suas influências para a constituição da origem dos brasileiros.
Motivo estímulo	Partindo da mediação da professora/pesquisadora espera-se que haja valorização da cultura africana a partir de diálogos e reflexões que embasem o processo de conhecimento frente à descoberta das influências africanas em nossa cultura a fim de alcançar uma compreensão embasada superando práticas engessadas e mistificadas no que tange a cultura africana.
Motivo eficaz	Espera-se que o estudante identifique e valorize a cultura africana, compreendendo a mesma como de grande relevância para os costumes e cultura brasileira, a partir da obra trabalhada espera-se que as crianças identifiquem a cultura africana em nosso cotidiano

	<p>e conheçam a riqueza cultural e de tradição para além de alienações e ótica estereotipada que normalmente é apresentada em diversas obras literárias.</p>
<p>Ação</p>	<p>Este livro apresenta uma leitura mais volumosa referente ao número de páginas, apresentando também capítulos, desta forma iremos trabalhar partindo da divisão dos capítulos: 1- Eu e minha família: após a leitura, iremos elencar os pontos principais que marca o início da conversa do neto com seu avô, referente a escolha do seu nome, trazendo as reflexões sobre um nome/sobrenome africano. A seguinte indagação será lançada: “você sabem a origem do seu sobrenome?”, provavelmente a resposta principal será que não, neste momento serão convidados a pesquisar a origem do seu nome em pesquisa no Google (cada aluno com um celular). Após, duplas serão organizadas e o objetivo é que contem ao seu amigo(a) sobre a origem de seu sobrenome. 2. Histórias sem fim: iremos novamente elencar o assunto chave deste capítulo: baobá (árvore frondosa muito comum na região africana). Após apresentação de uma imagem da árvore os alunos irão apontar suas interpretações sobre, o vídeo: “a origem do baobá” será apresentado: (disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=BFDA5CFUtlA), em seguida realizaremos uma conversa sobre as impressões da lenda e sobre a representatividade desta árvore na África. 3. Mais velho do que meu avô: conversa sobre costumes e culturas de matrizes africanas, listaremos primeiramente no quadro os costumes citados que não são do conhecimento dos alunos; em seguida os alunos serão divididos em grupos e receberão o celular para pesquisarem sobre eles no navegador com o objetivo de socializarem a partir de uma breve apresentação o que encontraram sobre, em seguida será solicitado que façam uma pesquisa sobre as cidades da África citadas no capítulo (podendo também abranger a pesquisa para outras cidades desta região), a próxima proposta é que cada grupo desenvolva um cartaz sobre suas descobertas referente à cultura e aos costumes pesquisados. 4. Eu também sou africano: capítulo final da história que leva o leitor a refletir sobre a matriz africana e sua influência, principalmente no Brasil, a partir de uma roda de diálogo sobre histórias e tradições da cultura africana e em como a África está presente na constituição brasileira, após, será proposto que cada criança, individualmente, confeccionem um livro que conte a importância das tradições africanas em nossos costumes.</p>

Operação	Carregamento e preparação dos celulares para pesquisa, montagem da estrutura do livro (grampeamento), organização do espaço e disposição de cartolina e riscadores diversos, montagem de data show para projeção das árvores baobás.
-----------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: A autoria da pesquisadora. (2023).

Durante a leitura do livro algumas inferências foram feitas pelas crianças no que tange a constituição familiar de Vítor (personagem principal de história) e referente à origem do nome, ficaram curiosos e perguntaram como faziam para descobrir a origem de seu nome, o que contribuiu muito com a atividade planejada pela professora/pesquisadora. Realizamos primeiramente uma roda de diálogo em que a proposta era que cada um dissesse seu nome completo, durante a atividade as crianças identificaram que muitos tinham sobrenomes iguais, e começaram a se questionar se eram da mesma família ou não.

Após a professora/pesquisadora explicar com base em árvore genealógica como se constitui a formação dos sobrenomes que caracterizam famílias diversas, foram entregues os celulares e folhas sulfites foram disponibilizadas caso sentissem necessidade de registrar alguma descoberta advinda da pesquisa. Organizados em duplas, as crianças compartilhavam com seus colegas suas descobertas, constituindo também um trabalho em equipe, onde se ajudavam mutuamente e alguns questionamentos foram surgindo:

P

Figura 11 e 12: Pesquisa sobre a origem do nome e sobrenome



Fonte: Banco de dados da professora/pesquisadora. (2023).

conseguiram identificar nas pesquisas de vocês se alguém tem um sobrenome de origem africana?

C7: Eu sim! Que legal! igual o Vítor do livro, e o vô do Vítor disse que é muito especial ter um sobrenome com origem africana!

C2: Profe, pelos desenhos deu pra ver que cada família é de um jeito né, a minha é diferente da família do Vítor.

P/P: Ah é? Diferente em que sentido?

C2: Eu moro com minha vó, minha mãe e meu irmão. Tem famílias que não tem pai, e tá tudo bem.

P/P: Sim, é verdade! Muito importante você ter falado sobre isso... Cada família tem uma formação diferente não é mesmo?!

(Informação verbal).¹³

O estudo da obra literária como objeto de mediação, apresenta um leque de possibilidades ilimitadas, percebemos que em todas as intervenções foram levantadas situações de vivências particulares das crianças que transcenderam por meio da leitura literária, assim como no exemplo acima. Enquanto a estudante 2 indicava com felicidade que seu sobrenome tinha origem africana, o estudante 7, partindo da interpretação imagética do livro, identificou a constituição familiar do personagem principal e a significou para a constituição particular de sua família, identificando as inúmeras possibilidades e formações das famílias.

Segundo Cury (1985), a mediação é uma categoria indispensável para o meio educativo, pois é uma das funções da educação transmitir a cultura, para que a educação exerça papel de mediadora por meio da prática pedagógica, é indispensável o movimento das ideias que tangem as ações sociais, onde o ambiente educativo deve ser redimensionado à práticas que facilitem o diálogo, questionamento, reflexão e a construção de um entendimento próprio daquilo que o circunda, pelo viés crítico. Sendo assim, o conhecimento não pode ser imposto alheamente às realidades culturais das crianças, mas partir da integração com os contextos vivenciados:

A mediação pedagógica deve ser compreendida como um processo de interação dialética entre o educador e o educando, onde o conhecimento é construído de forma colaborativa, respeitando as experiências e o contexto cultural dos alunos. É através dessa mediação que se possibilita a formação de sujeitos críticos e conscientes de seu papel na transformação

¹³ Transcrição direta da atividade organizada.

social (Cury, 2000, p.45).

No segundo capítulo da história, intitulado: “Histórias sem fim”, uma tia do personagem principal conta a história da baobá, que é uma árvore muito alta e robusta de origem africana com a peculiaridade de seus galhos parecerem raízes. Neste dia, conforme planejado pela professora/pesquisadora as crianças assistiram a contação de história da lenda do baobá, entretanto, a sala equipada com televisão não pôde ser usada, assim, a professora passou o vídeo por meio da utilização do notebook:

Figura 13: Turma assiste ao vídeo da contação de história: “A Origem do Baobá”.



Fonte: Banco de dados da professora/pesquisadora. (2023).

Viu-se como indispensável que as crianças compreendessem primeiramente o que era a baobá para organizar-se melhor sobre o capítulo que foi lido. As histórias enunciadas pela literatura infantil são essenciais para o desenvolvimento do estudante, pois através de práticas de contar e ler em voz alta (Bajard, 2014), a atividade torna-se interessante, imaginativa e propulsora de inúmeros aprendizados. Quando refletimos sobre a formação do leitor literário, Colomer (2014) pontua que “[...] seu objetivo é, em primeiro lugar, o de contribuir para a formação da pessoa” (p.31). Sendo assim, para que este

movimento aconteça, as crianças precisam vivenciá-las a partir da participação em momentos de contação de história e de leitura em voz alta, acessar textos literários e a variedade de gêneros.

A obra literária apoia-se na necessidade do ser humano em ficções e fantasia, conforme Candido (2012) enfatiza:

Portanto, por via oral ou visual; sob formas curtas e elementares, ou sob complexas formas extensas, a necessidade de ficção se manifesta a cada instante; aliás, ninguém pode passar um dia sem consumi-la, ainda que sob a forma de palpite na loteria, devaneio, construção ideal ou anedota. E assim se justifica o interesse pela função dessas formas de sistematizar a fantasia, de que a literatura é uma das modalidades mais ricas (p. 83).

Vejamos a seguir um diálogo que surgiu em sala de aula, e que contribui para que as crianças imaginassem um possível cenário a partir da fantasia que a obra suscitou:

C21: Eita! Será que essa árvore tem no Brasil? Aqui onde a gente vive?

P/P: Sim! Existem baobás pelo Brasil, mas a maioria delas são encontradas no norte do nosso país.

C8: Então tá perto da gente, a gente mora na zona norte, não é que você disse aquele dia profe?

P/P: Ah sim! Vocês moram na zona norte da cidade de Londrina, mas no sul do Brasil, lembra que eu mostrei no mapa aquele dia?

Crianças: Sim!!!

C11: Nossa profe! Imagina que louco plantar uma “arvorezona” dessa aqui na escola? Ia ser da hora! (risos)
(Informação verbal).¹⁴

A partir do momento em que a criança 11 faz a sugestão de imaginar uma baobá plantada na escola, os demais colegas de turma já começaram a fantasiar e a criar possíveis cenários, visualizando a escola com a árvore: “**C5:** Ia ter briga pra ver quem ia lanchar embaixo da árvore; **C15:** Nossa! Eu ia querer trazer todo mundo na escola pra ver o tamanho dela; **C8:** Mas como é uma árvore que tem muita raiz ia estragar o chão da escola”.

De acordo com Candido (2012), a fantasia sempre estará vinculada a realidade: com paisagens, fenômenos naturais, situações

¹⁴ Transcrição direta da atividade organizada.

particulares, sentimentos, etc. O ato de vincular fantasia com realidade pode vir a auxiliar na reflexão sobre a função da literatura, como mitos, contos, lendas, que de forma figurada contribuem para a explicação da sociedade e do mundo.

O terceiro capítulo da obra, intitulada: “Mais velho do que meu avô”, iniciou-se a partir da leitura realizada pela professora/pesquisadora, várias tradições, comidas e costumes de matriz africana foram citados neste capítulo e fizemos o movimento inverso do realizado no capítulo anterior: as crianças não foram situadas com explicações prévias sobre conceitos e contextos que apareceram no capítulo para verificar se as crianças apresentariam novos motivos eficazes a partir dos motivos estímulos que foram planejados segundo a Estrutura Geral da Atividade:

C3: Como será que é a música desse parabéns africano?

C9: Quindim é tipo pudim? Eles rimam né, deve ser...

C12: Bobó de camarão? Eu nunca vi isso

C20: Luanda rima com Luana também!

C4: Ah eu já vi o mapa da África na TV uma vez, bem parecido com o do Brasil não é profe?

(Informação verbal).¹⁵

Várias eram as curiosidades da turma em geral, direcionadas a África: porque os parabéns africano não é igual aos parabéns brasileiro? Surgiram também inquietações voltadas aos pratos típicos (a maioria da turma pontuou que não sabia nem a cor de como era um camarão), um momento muito inusitado e que reflete a aquisição da cultura e das relações que são desencadeadas em sociedade, foi quando as crianças efervesciam sua imaginação voltada ao quindim e ao bobó de camarão, quando inesperadamente um estudante concluiu: “como diz meu pai, nunca vi, nem comi eu só ouço falar”, a turma toda caiu em gargalhadas e disseram que conheciam a música, pontuando que alguém de sua família utiliza essa frase.

Novamente a Teoria Histórico-cultural baliza e ancora toda prática, compreendendo a potência da cultura para a constituição dos seres humanos, e nos leva a compreender que: “[...] os processos interpsíquicos [...] são partilhados entre pessoas. Os adultos, nesse estágio, são agente externos servindo de mediadores do contato da criança com o mundo” (Vigotski, 2001,

¹⁵ Transcrição direta da atividade organizada.

p.27). E nada mais potente que possibilitar este contato com o mundo a partir do objeto de mediação (obra literária), que segundo Leontiev (2014, p.58) “É exatamente o objeto de uma atividade que dá a ela uma direção determinada”. Direção esta que proporciona vasão a descobertas e conclusões das crianças em direção a uma necessidade (descobrir e compreender o que ainda não haviam construído entendimento, no que tange a cultura africana) e do motivo (reconhecimento da riqueza cultural de matriz africana e suas influências para a constituição da cultura brasileira), por meio de ações conscientes, planejadas e embasadas na Teoria da Atividade para explanação voltada a argumentação pautada em obra literária.

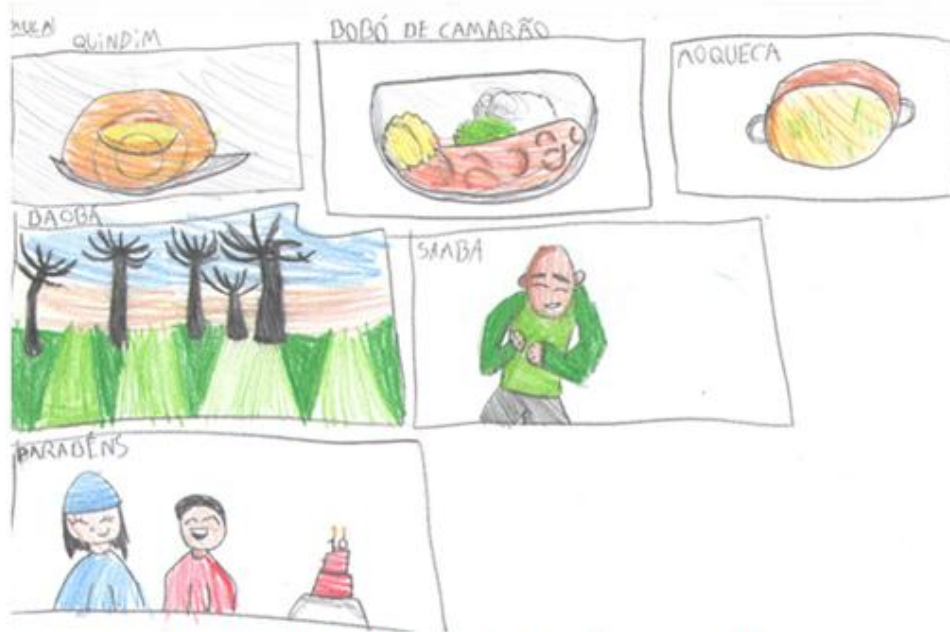
Isso posto, as crianças se organizaram em duplas e partindo da oralidade começaram a responder à pergunta da professora/pesquisadora: “Quais são os objetos/comidas/cultura que gostariam de pesquisar?”, as seguintes palavras surgiram: bobó de camarão, baobá no Brasil e baobá na África, quindim, cidades da África, música do parabéns africano, moqueca, costumes africanos, samba, continente africano. Assim, a professora/pesquisadora organizou uma lista no quadro de giz com os itens acima descritos, entregou a cada estudante um celular para pesquisa e deixou disposto em uma mesa folhas de diferentes tamanhos (A4, A3 e cartolina), a proposta era que cada estudante se utilizasse de uma folha para realizar os registros que pesquisaram a partir de livre expressão.

Figura 14 e 15: Registro das pesquisas sobre as tradições africanas.



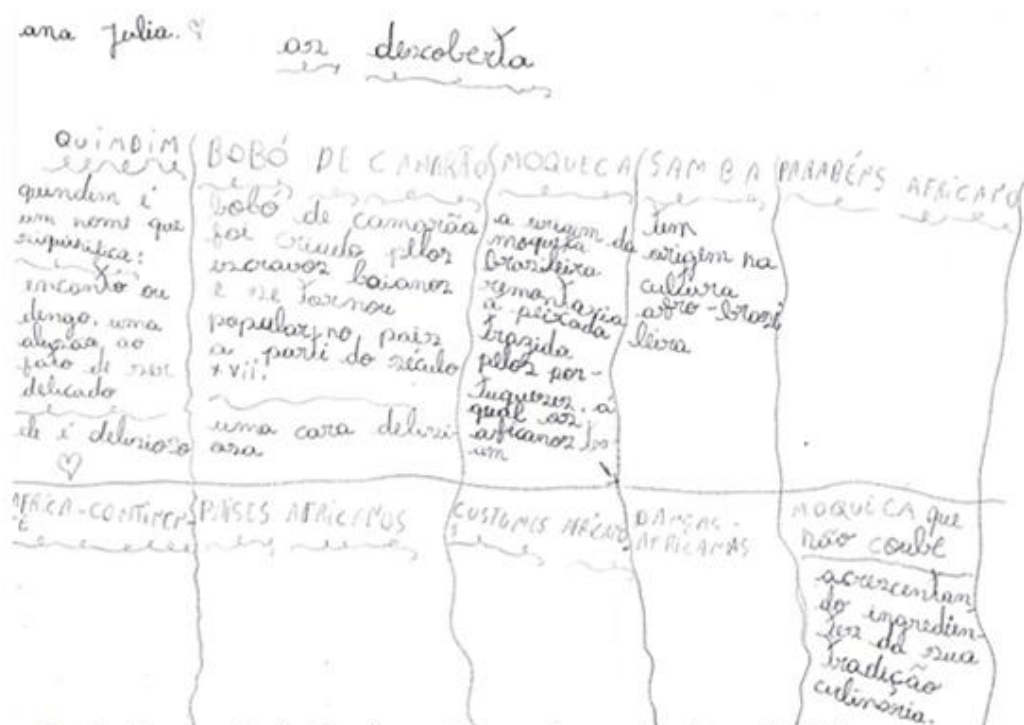
Fonte: Banco de dados da professora/pesquisadora. (2023).

Figura 16: Registro da pesquisa sobre a cultura africana.



Fonte: Banco de dados da professora/pesquisadora. (2023).

Figura 17: Registro da pesquisa sobre a cultura africana.



Fonte: Banco de dados da professora/pesquisadora. (2023).

Figura 18: Registro da pesquisa sobre a cultura africana.



Fonte: Banco de dados da professora/pesquisadora. (2023).

Esses registros, dentre tantos, foram escolhidos por traduzirem as escolhas gerais da turma, conforme foram realizando descobertas em suas pesquisas, as crianças optaram por registrar através do desenho (com utilização de legendas) e por meio de escrita organizada em quadros a fim de delimitar os espaços. De acordo com a concepção bakhtiniana, a linguagem assume um caráter dinâmico e se desenrola a partir das relações sociais (que estão em constante movimento). Quando a criança é inserida no mundo da leitura acaba por assumir uma atitude leitora pautada em relação responsiva e dialógica. Neste sentido, Silva (2009) expressa que:

[...] Cabe à escola cuidar para que as crianças tenham contato com os diferentes gêneros discursivos ao longo dos anos de escolaridade e amplie sua capacidade de manejar o mais possível a diversa heterogeneidade dos gêneros do discurso (orais e escritos), suas variações estilísticas e suas possibilidades de intervir e de dialogar com eles. Desse modo, as crianças poderão se apropriar dos gêneros discursivos que circulam socialmente e se constituir gradativamente como leitores (p.70).

Isso posto, compreendemos que a escolarização da literatura é inevitável, pois é também um saber aprendido em espaço escolar, entretanto,

vale salientar que é necessário o trabalho com a obra literária completa, superando a didatização e decodificação dos escritos, partindo da aproximação das crianças às práticas de leitura literária, onde a utilização do texto literário justifica-se pela necessidade de apropriação pela criança: “[...] da história da literatura nacional, sua tradição e membros mais ilustres” (Zilberman, 1988, p. 116), partindo da compreensão em Zilberman (1988) de que a leitura literária deve promover uma atividade, onde ler parte de uma finalidade.

Com base nos estudos de Leontiev (1978), a atividade (estudo da obra literária a fim de valorizar o construto cultural africano) é o que direciona o sujeito, temos nesta etapa a necessidade e o objeto (obra literária) como os principais pontos condutores serão direcionados por um motivo. Para que este objetivo seja alcançado, faz-se necessário o uso de um conjunto de ações (encaminhamentos), que estão conectados também a operação (conjunto de meios específicos empregados para viabilizar a ação), assim verifica-se a aplicabilidade da Estrutura da Atividade permeada por práticas viabilizadas pela leitura literária, redimensionado ao contexto de sala de aula.

Portanto, a atividade, de acordo com a THC, se desenvolve na relação do sujeito com sua necessidade (neste caso, a de registrar suas descobertas através de desenhos e escrita sistematizada), desenvolvendo assim as funções psíquicas por meio da apropriação do saber elaborado; portanto, a atividade está ligada ao envolvimento do sujeito:

[...] uma vez que o sentido da atividade nasce da relação entre o motivo que leva o sujeito a agir e o resultado conquistado ao final da atividade. Dessa forma, o sujeito é ativo não apenas intelectual, mas também emocionalmente. Por isso é que cognitivo e afetivo não se separam, mas constituem uma unidade (Mello, 2009, p. 368).

Sendo assim, a apropriação do desenho e da escrita como registro empregado pelas crianças é reprodução das qualidades humanas por meio da atividade social, compreende-se, a influência direta da cultura sobre o desenvolvimento do psiquismo, inteligência e formação da personalidade que deve ser desenvolvida por meio de atividades planejadas pelo adulto, neste caso, pelo professor.

Para finalização do livro, partindo do capítulo intitulado: “Eu

também sou africano”, a ação prevista foi direcionada à valorização da cultura africana e da importância desta para a constituição da cultura brasileira. A partir do movimento dialético que é essencial para analisar e interpretar a dinâmica dos processos sociais, a fim de compreender a complexidades e a transformação constante em nosso meio social.

Para isso, inicialmente realizamos um resgate do trajeto percorrido pela turma, desde o início da leitura da obra:

P/P: Hoje é o último dia de leitura da obra “Meu Avô Africano”. Agora quero que vocês falem um pouquinho sobre o que acharam do livro, o que gostaram e também o que não gostaram. Quem quer começar?!

C21: Eu gostei bastante, uma coisa que eu vi é que as “coisas africanas” têm aqui no Brasil também. Eu nem imaginava!

C2: Eu não sabia que a gente tinha um pouco de africano também!

C8: Na pesquisa eu achei coisa da escravidão, muito triste o que as pessoas faziam com outras pessoas.

C11: Eu também achei umas pinturas de escravidão, se isso existisse hoje eu também seria escravo, porque a cor da minha pele é escura. Eu não gostei dessa parte.

(Informação verbal).¹⁶

Podemos identificar com estas falas, que a literatura vai além do prazer e da emoção, pois permite que as crianças modifiquem sua maneira de pensar e construam consciência crítica. Bakhtin (2003, p.360 apud Arena, 2010, p.15), literatura e cultura estão intrinsecamente conectadas, pois a leitura literária têm vínculos com a história e a cultura e possibilita que o estudante compreenda o passado e intervenha no presente: “[...] atende à incompletude dos enunciados e a eles responde em atitude própria de um ser outro, em relação dialógica” (Arena, 2010, p. 15), o autor evidencia que as obras de literatura emergem de condições históricas que abarcam tanto o presente quanto o passado, convidando o leitor a conceber dialogicamente características culturais (Arena, 2010).

Outro importante ponto de análise emerge da categoria da contradição, onde é possível visualizarmos a partir das informações verbais o mecanismo interno que impulsiona o desenvolvimento e a mudanças dos fenômenos sociais, naturais e mentais; partindo da premissa que todos os

¹⁶ Transcrição direta da atividade organizada.

fenômenos apresentam contradições internas, e estas são visualizadas como forças opostas dentro de um mesmo sistema que estão em constante interação e conflito, desta forma a categoria da contradição:

[...] é a base de uma metodologia dialética. Ela é o momento conceitual explicativo mais amplo, uma vez que reflete o movimento mais originário do real. A contradição é o próprio motor interno do desenvolvimento. Conceber uma tal metodologia sem a contradição é praticamente incidir num modo metafísico de compreender a própria realidade (Cury, 1985, p. 27).

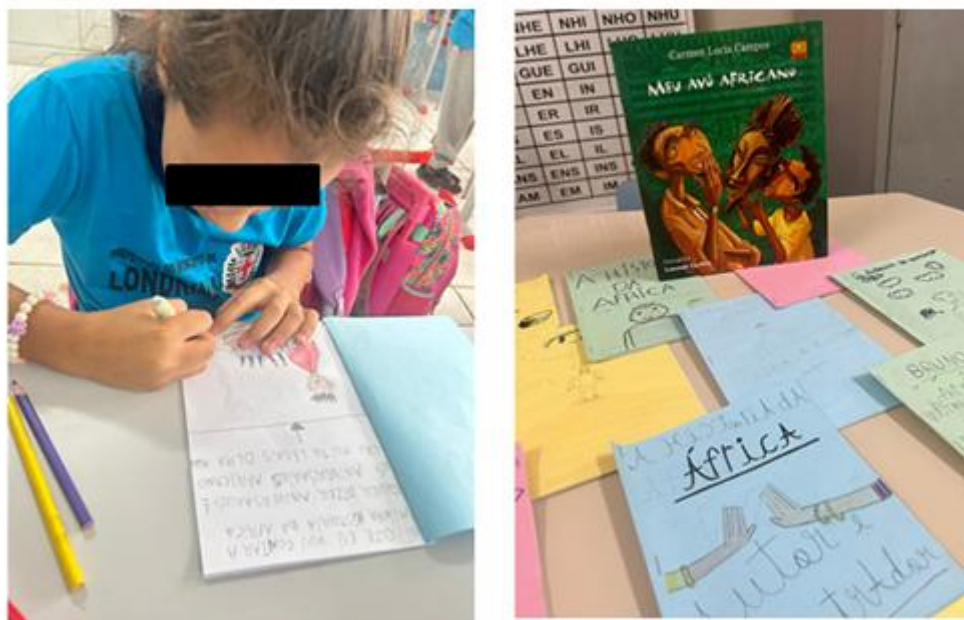
Quando o estudante 11 realiza o movimento de reflexão referente ao sistema e aos conflitos que foram e são apresentados por ele, parte da contradição como fonte de desenvolvimento e de mudança qualitativa e do surgimento de novos fenômenos quando problematiza: “se isso existisse hoje eu também seria escravo, porque a cor da minha pele é escura”. Este processo é chamado de superação (*aufhebung* em alemão), onde uma condição é negada e superada, resultando em nova condição que retém aspectos da anterior, mas em nível superior; em contexto social e histórico, isso se manifesta como luta de classes, onde os interesses conflitantes entre diferentes classes sociais impulsionam uma mudança histórica a partir da educação.

Cury (1985) destaca: “A educação se opera, na sua unidade dialética com a totalidade, como um processo que se conjuga as aspirações e necessidades do homem no contexto objetivo de sua situação histórico-social” (p.13) assim, a educação é um campo onde a luta de classes entre o dominante e o explorado se manifesta, Cury (1985) enfatiza que a educação reproduz as estruturas sociais existentes, porém simultaneamente também apresenta potencial para transformá-las, sendo assim caracterizada como espaço de resistência e emancipação, onde as crianças tem a possibilidade de questionar e desafiar as estruturas. Para que este movimento ocorra, é indispensável que a ação pedagógica seja propulsora de transformação, caracteriza por um terreno de luta e de resistência.

Para finalização do capítulo da obra literária, após roda de diálogo, foi proposto que cada estudante confeccionasse um livro que contasse a importância das tradições africanas e sua relação com muitos costumes da

cultura brasileira.

Figura 19 e 20: Livros confeccionados pelos estudantes.



Fonte: Banco de dados da professora/pesquisadora. (2023).

Os livros apresentaram rico conteúdo voltado à importância da cultura africana e sobre a história da África (apresentado em todo o conteúdo da obra literária estudada), uma mudança significativa foi observada: o início da construção de consciência e autoafirmação voltada à cor da pele, anteriormente, nas rodas de diálogo, uma grande parcela das crianças se negava a dizer que eram pretos/negros, afirmando que eram morenos claros, após o contato com a obra literária como objeto de mediação o discurso mudou, as crianças se auto afirmaram pretos/negros e construíram sentimento de representatividade ao conhecer a cultura e seus desdobramentos como forte influência para a cultura brasileira.

Na relação entre literatura e criança leitora ocorre a atribuição de sentidos, desenrolando-se, assim, a relação dialógica histórica e cultural com o leitor (Arena, 2012), portanto, Arena (2010) destaca:

Acima de tudo, o ato de aprender a ler literatura, de construir sentidos pelos enunciados verbais escritos, é, ao mesmo tempo, desafiante, estruturantes, constituinte, mas mutante, estabilizante, todavia, instabilizante, no processo de

apropriação da cultura, do literário e da língua como traço cultural (p.17).

Para que haja atribuição de sentido, a criança leitora deve estabelecer a obra lida com outros elementos culturais que estão presentes tanto no passado quanto no presente, sendo caracterizadas por relações permeadas por contextos e propriedades culturais (Arena, 2010). Segundo Coelho (2000, p. 16), o estudo de obras literárias “estimulam o exercício da mente, a percepção do real em suas múltiplas significações; a consciência do eu em relação ao outro; a leitura do mundo em seus vários níveis”, o que foi visível a partir do trabalho com as obras literárias propostas nas intervenções, que só foi possível de ser efetivada pela mediação: “A mediação tem a ver com a categoria de ação recíproca. A realidade é um todo aberto, no interior do qual há uma determinação recíproca das partes entre si e com o todo.” (Cury, 1985, p. 44).

Portanto, a mediação segundo Cury é conceito fundamental no contexto educativo, representando o processo pelo qual os professores apresentam meios para o desenvolvimento do conhecimento e das capacidades das crianças, neste estudo, apresentando a leitura literária como força motriz para o desenvolvimento mediatizados pelo contexto social e pelas experiências das crianças a partir da relação dialógica entre professor, crianças e obra literária.

A fim de finalizar a análise com base na Estrutura Geral da Atividade, trazemos a seguir um exemplo de motivo eficaz desenvolvido por meio da leitura literária: ao finalizar a confecção do livro e apresentarem para a turma o conteúdo das produções, as crianças levaram o livro para casa, para contarem também aos seus familiares. No dia seguinte uma estudante chegou muito empolgada, dizendo à professora/pesquisadora que construiu com sua mãe e avó uma árvore genealógica (assunto que foi discutido no primeiro capítulo da obra estudada) caracterizando a família que criou para o livro, partindo de colagem e de legendas:

Figura 21: Árvore genealógica construída por estudante.



Fonte: Banco de dados da professora/pesquisadora. (2023).

As práticas de leitura e a leitura do mundo nos fazem refletir sobre um agir; que está totalmente conectado a ação do ser humano no ambiente em que vive. Essas ações são totalmente intencionais, sendo esta caracterizada como uma prática social. Leontiev apresenta-nos esse agir intencional a partir da Teoria da Atividade, que traz em seu bojo a concepção do ser humano como aquele que age sobre o mundo a fim de transformá-lo, de modificá-lo, de maneira intencional e sistematizada pelo pensamento. A criação desta estudante nos apresenta um agir, uma atividade que mobilizada primeiramente em sala de aula, se ramificou para o desenvolvimento de motivo eficaz, sendo permeado por ações intencionais para atingir o objetivo; portanto, os sentidos relacionam-se entre o “que o incita a agir e aquilo para o qual a sua ação se orienta como resultado imediato [...], o sentido consciente traduz a relação do motivo ao fim” (Leontiev, 1978, p. 103).

Sendo assim, é possível visualizarmos a relação dialética entre leitura literária e a Teoria da Atividade, uma vez que a literatura e as práticas de leitura são uma necessidade do ser humano, que incluso em um mundo letrado depende da leitura literária para além de uma prática mecânica sem fundamento e descolada da realidade, pelo contrário. A relação Teoria da Atividade *versus* leitura literária depende de práticas que sejam planejadas a partir da relação entre os sujeitos envolvidos, com o objetivo de ser mediada

entre o sujeito, neste caso estudante e objeto de aprendizagem, sendo esta a leitura literária a partir da obra literária como objeto de mediação para reflexão e compreensão da realidade, partindo do movimento dialético.

4.4 LEITURA LITERÁRIA COMO TRAVESSIA: DESDOBRAMENTOS DA SALA DE AULA PARA A SOCIEDADE

Ao invés de utilizarmos a palavra: caminho, optamos por utilizar o termo: travessia, pois quando paramos para refletir sobre o caminho trilhado por esta pesquisa percebemos facilmente a mudança das crianças, que realizaram uma travessia no que tange seu desenvolvimento, porém não só enquanto estudante, mas enquanto ser humano; afinal a leitura literária é uma travessia para os mais diversos contextos, cenários e histórias, que nos convidam a fabular e mergulhar em um universo múltiplo e abrangente.

Assim, neste momento apresentaremos uma análise no que tange o desenvolvimento apresentado pelos participantes desta pesquisa. Dos 24 crianças, somente 5 eram alfabetizados, grandes eram os desafios voltados a leitura literária e ao registro escrito. Entretanto, conforme o desenvolvimento das intervenções tendo como objeto de mediação a obra literária, estruturadas a partir da Teoria da Atividade e atrelados às categorias: dialética, contradição e mediação, em que partimos da realidade concreta como propulsora de reflexões e possíveis transformações, identificamos o grande envolvimento das crianças e seu engajamento.

Trabalhamos durante o ano de 2023 pouco mais de 40 obras literárias infantis (para além das quatro obras apresentadas na pesquisa) incluídas na rotina da sala de aula. A princípio as crianças não conseguiam se organizar em roda para diálogo, não apresentavam vocabulário esperado para a faixa etária e repertório para criarem histórias. Verificamos que no decorrer da pesquisa e das intervenções muito mudou: as crianças passaram a utilizar a escrita para se comunicarem (por meio de bilhetes e cartinhas), nos momentos de leitura estavam sempre muito alertas para novas palavras e rotineiramente realizavam intervenções para perguntar o que significava aquela palavra, aumentando assim, repertório e vocabulário.

Os momentos de leitura literária que primeiramente eram penosos e cansativos, para eles foram tomando outra forma: ao terminarem uma atividade se encaminhavam prontamente para o “Cantinho da Leitura”, escolhiam um livro (que na maioria das vezes já estava marcado com um clipe, para saberem onde pararam na leitura) e estes momentos passaram a ser permeados de amorosidade, vontade de ler e de descobrir o contexto do livro. O contato com o livro literário se tornou rotina em nosso cotidiano. Certo dia, chegando à sala de aula enquanto as crianças estavam na aula de educação física, a professora/pesquisadora deparou-se com a seguinte imagem:

Figura 22: “Vontade de ler”.



Fonte: Banco de dados da professora/pesquisadora. (2023).

A professora/pesquisadora ficou intrigada e perguntou: “Agora não é aula de educação física? Aconteceu alguma coisa?”. O estudante ficou em silêncio por uns instantes e respondeu: “Ah é, eu pedi pra ir no banheiro, mas passei na frente da sala e me deu vontade de ler, pra ver o que iria acontecer no final desse livro, vim ler, mas é rapidão, logo eu volto lá”. Percebemos que a sala estava totalmente vazia, porém a vontade de descobrir o que iria acontecer no livro foi maior. Concordamos com Cosson (2006), que evidencia que o ensino de literatura deve ser visualizado como uma prática

social, de responsabilidade da escola, cabendo ao professor: [...] criar as condições para que o encontro do aluno com a literatura seja uma busca plena de sentido para o texto literário, para o próprio aluno e para a sociedade em que todos estão inseridos (Cosson, 2006, p.29). Portanto, a imagem acima retrata que o estudante se tornou leitor a partir da atividade organizada pela professora/pesquisadora e da proposta de intervenções literárias que propuseram possibilidades efetivas no que tange a constituição do leitor literário.

Esta imagem traduz apenas um dos diversos momentos vivenciados pelas crianças e pela professora/pesquisadora, permeados por escuta, falas e expressões que eram traduzidas pelo semblante de cada estudante ao sentir alegria, tristeza, curiosidade, entre tantos outros sentimentos que a leitura literária promove; estas experiências também se refletiram na efetivação do processo de ensino e aprendizagem no que tange o desenvolvimento das crianças.

Ao final do ano letivo de 2023, das 19 crianças que ainda não eram alfabetizadas, 17 atingiram a leitura fluente e foram alfabetizados, 2 crianças estavam na fase de leitores iniciantes e ainda desenvolvendo-se frente a alfabetização, porém muito caminharam. Foi visível que não eram mais as mesmas crianças do começo do ano letivo, agora eram questionadores, reflexivos e leitores ávidos, que viam um sentido na leitura literária, e passaram a significar o ato de ler por uma ótica muito mais positiva, e não somente como uma imposição do meio escolar.

Entretanto, esses resultados só podem ser atingidos permeados por um planejamento bem estruturado e conciso, em que os professores devem organizar as práticas de leitura literária a fim de superar a condução impositiva, fragmentada e distanciada dos preceitos que norteiam o letramento literário, pois: “[...] A leitura do texto literário, como já observamos antes, é uma experiência única, e como tal, não pode ser vivida vicariamente” (Cosson, 2006, p. 63). Quando desenvolvemos uma compreensão clara, dos significados e motivos da atividade educacional, desenvolve-se também a potência do professor, voltada a promoção da prática pedagógica que engaja as crianças em uma análise crítica e reflexiva, que consequentemente reflete para a sociedade. O trabalho significativo com a literatura deve:

[...] ter como centro a experiência do literário. Nessa perspectiva, é tão importante a leitura da leitura literária quanto as respostas que construímos para ela. As práticas de sala precisam contemplar o processo de letramento literário e não apenas a mera leitura das obras. A literatura é uma prática e um discurso, cujo funcionamento deve ser compreendido criticamente pelo aluno (Cosson, 2006, p. 47).

Destarte, a leitura literária é relevante para o desenvolvimento não só do estudante, que passa por uma experiência formal de educação, mas para sua constituição enquanto cidadão que infere diretamente em sociedade quando apresenta empatia, compreensão, respeito e valorização cultural, habilidades de comunicação e de reflexão, possuindo assim ferramentas suficientes para interpretar e questionar o que lhe é dado como posto ou finalizado. Salientamos a argumentação de Cândido (2012): a literatura organiza os sentimentos e a visão de mundo, humanizando os sujeitos ao libertá-los do caos, e com Manguel (2004) quando enfatiza que a transformação de linhas em realidade apresenta a potência de ser poderoso através do ato de ler, e acrescentamos mais: do ato de ler a obra literária, espelhando esta para toda sua vivência atrelada à experiência leitora, à constituição do leitor literário e constituição do sujeito em sua integralidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura literária oferece uma gama de possibilidades para a formação do sujeito nas mais distintas esferas da vida e do cotidiano social, pois, conforme afirma Arena (2010) os seres humanos atribuem sentidos a partir de sua relação com o gênero literário, afinal, a literatura conta muito do que foi vivenciado no passado, para compreender seus desdobramentos no presente e refletirmos sobre possíveis modificações para o futuro, porém, infelizmente verificamos que a leitura literária tem assumido papel secundário e muito tímido na educação brasileira.

Partindo de nossa análise frente às políticas curriculares, é de grande relevância iniciarmos pelo entendimento dos desdobramentos do currículo, compreendemos que currículo é tomada de decisão, sua responsabilidade é direcionada a posturas inerentes ao tempo, ideologias e contradições que demarcam épocas, portanto não é neutro, e privilegia conteúdos e grupos sociais que demarcam o sujeito que querem formar, uma vez que sabe-se que este será atuante em sociedade conforme sua formação, principalmente de caráter formal, neste caso, a educação.

Assim, partimos da análise dos documentos de caráter normativo que direcionam a educação brasileira, tendo como foco a análise da BNCC, identificamos um grande descaso com a leitura literária, que é minimamente citada no documento e é visualizada pelo viés de fragmentação, decodificação e atrelada a atividades que visam sumariamente à alfabetização. Neste movimento, verifica-se que a BNCC apresenta tensionamentos e contradições, que não levam em consideração as diferentes realidades presenciadas por distintos grupos e escolas espalhadas pelo grande território brasileiro.

Como a leitura literária abre os horizontes e contribui para a reflexão e criticidade, vê-se que esta possibilidade de transformação é tolhida as crianças em sua formação, que deveria ser emancipadora, uma vez que educação não pode ser vista como uma maneira de aquisição de conhecimentos, mas pelo viés de como utilizar estes conhecimentos para transformação.

Para que esta transformação aconteça, defendemos que o Materialismo Histórico Dialético e a Teoria Histórico Cultural se apresentam como importantes pressupostos teórico-metodológicos que ancoram a prática pedagógica, uma vez que apresentam uma estrutura que possibilita o entendimento voltado a sociedade a fim de transformá-lo, partindo de análise crítica das relações sociais, econômicas e políticas que revelam suas bases materiais e como podem ser transformadas pela dialética; apresentam também um processo dinâmico da realidade, que identifica a história como processo contínuo predisposto a mudanças e permeado por contradições. Percebe-se, portanto que estas bases teóricas possibilitam um espaço privilegiado para formar sujeitos críticos e conscientes de seu papel na sociedade.

Isto posto, foi possível verificar que a Teoria da Atividade ofereceu recursos e embasamento teórico suficiente para estruturarmos o planejamento de nossas intervenções por algumas razões: enfoque na atividade, considerando-a como unidade básica da vida humana, compreendendo que as ações devem ser direcionadas por motivos e necessidade; pelos motivos, que destacam a importância de partir de um motivo estímulo (planejado pela professora) para um motivo eficaz (organizado pelo estudante); pelo enfoque voltado a interação social ancorada pela Teoria Histórico Cultural e pela transformação, onde as crianças têm a possibilidade de não apenas absorverem conhecimentos de forma mecânica e verticalizada, mas como um convite a transformar e agir sobre sua realidade.

Nosso problema de pesquisa teve por objetivo identificar como a Teoria da Atividade pode auxiliar na formação do sujeito leitor, no que tange às práticas de leitura literária nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, iniciamos nossa pesquisa partindo da reflexão de quais práticas literárias poderiam ser desenvolvidas embasadas pela Teoria da Atividade, partindo do objeto de mediação: obra literária, buscando desenvolver *in locu* práticas literárias que auxiliassem na formação do sujeito leitor.

Verificamos que a Teoria da Atividade embasada pela Estrutura Geral da Atividade nos permitiu possibilitar um planejamento muito bem delineado e especificado, em que pudemos identificar que a atividade permeia toda ação humana, partindo de motivos que são primeiramente organizados intencionalmente pelo professor(a), entretanto, estes

desencadeiam ou não novos motivos nas crianças (que podem ser dos mais diversos), suscitando uma necessidade que é inerente ao ser humano desde seu nascimento e também são mutáveis, mudam de acordo com o tempo. As ações planejadas norteiam a ação do professor(a), que ancoradas também pelas operações são organizadas para que o planejamento se efetive com a prática pedagógica. Identificamos em nossa análise de intervenções que muitos motivos eficazes surgiram, pois a partir do objeto de nosso estudo: neste caso, a obra literária, muitas reflexões, diálogos e questionamentos surgiram, suscitando novas necessidades que geriam novas atividades.

No que tange o objetivo geral, concluímos que a pesquisa permitiu compreender a importância da leitura na formação das crianças, suscitando na professora/pesquisadora desenvolver um trabalho voltado a leitura literária, embasado pelo planejamento pautado na Teoria da Atividade. É mister que precisamos evidenciar que a prática contribuiu de forma abrangente, o hábito de ler literatura a partir de um viés humanizador, sendo força motriz para o desenvolvimento das crianças na comunicação, escrita e fluência leitora.

A trajetória realizada nesta pesquisa oportunizou não só a transformação das crianças, mas também da professora/pesquisadora, que ressignificou sua prática a partir de uma nova abordagem, para além daquela aprendida em sua formação inicial, cursos de pós-graduação *lato sensu* e práticas de formação continuada, tendo a possibilidade de ver o contexto educativo por uma nova ótica, que com certeza precisa ser continuamente aprimorada a partir de seus estudos.

Outro ponto importante de nossa pesquisa foi a opção por partir das categorias: contradição, dialética e mediação para nortear a seleção das obras literárias e trazer a baila questões sociais vivenciadas pelas crianças participantes da pesquisa. Identificamos que trazer obras literárias partindo da realidade social dos sujeitos, apresentou-nos a oportunidade de refletir a partir de um olhar crítico, a todo o momento as crianças traziam experiências vivenciadas e buscavam compreendê-las pela ótica da transformação, a partir de um movimento histórico e dialético e de contestação do que é imposto, para uma classe social menos favorecida pelo viés das classes sociais.

Destarte, compreendemos que o caminho não deve se encerrar aqui, novas pesquisas precisam ser desenvolvidas e socializadas não

só para os participantes da vida acadêmica, mas também para os professores de Educação Básica, a fim de suscitar a importância da indissociabilidade de teoria e prática, e como estas, muito bem alicerçadas contribuem significativamente para a formação do sujeito, em especial, para o leitor literário que tanto pretendemos formar. Buscamos com esta pesquisa evidenciar que as práticas de leitura literária podem e devem ser significativas (superando a mera decodificação e estudo fragmentador), onde as crianças possam experimentar práticas inundadas por sentido e significado.

Assim, concluímos que a leitura literária ainda continua sendo um desafio no que tange as práticas literárias, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, por se apresentarem muito tímida ou minimamente nos documentos oficiais, ou utilizada somente pelo viés utilitarista no cotidiano de sala de aula, porém, precisamos contribuir para o constante aprimoramento do ser humano, no que tange suas relações sociais, comunicação, reflexão e emancipação. Concordamos veementemente com Paulo Freire quando assevera que: “[...] sou professor a favor da boniteza de minha própria prática, boniteza que dela some se não cuida do saber que devo ensinar se não brigo por esse saber [...]” seguir com a esperança, pesquisa e a vontade de mudança é o que permite alcançar melhores e mais significativos resultados para que a leitura literária ocupe seu devido espaço, tenhamos de fato boniteza em nossas práticas.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael Whitman. **Educando a direita**: mercados, padrões, Deus e desigualdades. Tradução de Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Cortez, 2003.

ARENA, Dagoberto Buim. A literatura infantil como produção cultural e como instrumento de iniciação da criança no mundo da cultura escrita. In: SOUZA, R. J et al. **Ler e compreender**: estratégias de leitura. Campinas: Mercado das Letras, 2010.

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.

Disponível em:

<<http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/8193/5210>> Acesso em: 22 jun. 2024.

ARISTÓTELES. **Poética**. 3. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2008

AZEVEDO, Ricardo. Livros para crianças e literatura infantil: convergência e dissonâncias. **Revista Signo**, Lajeado, v. 20, n. 1, p. 92-102, dez.

1999. Disponível em: [http://www.ricardoazevedo.com.br/wp/wp-](http://www.ricardoazevedo.com.br/wp/wp-content/uploads/Livros-para-criancas-e-literatura-infantil.pdf)

[content/uploads/Livros-para-criancas-e-literatura-infantil.pdf](http://www.ricardoazevedo.com.br/wp/wp-content/uploads/Livros-para-criancas-e-literatura-infantil.pdf). Acesso em: 24 abr. 2024.

AZEVEDO, Ricardo. **Livros didáticos e livros de literatura**: chega de confusão! *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 5, n. 25, p. 87-88, jan./fev., 1999.

BAJARD, Élie. **Da escuta de textos à leitura**. 2º edição. 2014. São Paulo: Cortez, 2014.

BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHINOV, Valentin Nikolaevich. **Estética da criação verbal. Marxismo e filosofia da linguagem**. 12ª Ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEE, 1997.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB/CNE, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/site>. Acesso em: 17 abr. 2024.

BRASIL. Lei nº 9.394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação**

Básica. Brasília: MEC, 2013.

CANDIDO, Antonio. **O direito à Literatura.** Vários escritos. 5.ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011.

CANDIDO, Antonio et al. **A literatura e a formação do homem.** Remate de males, 2012.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade:** estudos de teoria e história literária. São Paulo: Nacional, 2006.

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.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil:** teoria, análise, didática. 7° ed. São Paulo: Moderna, 2000.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros:** a leitura literária na escola. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2014.

COSSON, Rildo. **Letramento literário:** teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e Contradição:** elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez, 1985.

CURY, Carlos Roberto Jamil. (2000). **Mediação pedagógica e educação crítica.** São Paulo: Cortez.

DUARTE, Newton. **Formação do indivíduo, consciência e alienação:** o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. Cad. Cedes, Campinas, v. 24, n. 62, p. 44-63, abril 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/BySzfJvy3NLvLrfRtxgBy6w/> Acesso em 08 abr. 2024.

FRANCO, Sandra Aparecida Pires. Leitura e escrita: práxis educativa para a emancipação humana. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, [S. l.], v. 4, n. 8, p. 391–409, 2012. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/230>. Acesso em: 04 abr. 2024.

GAMBOA, Silvio Sanches. Os projetos de pesquisa: alguns fundamentos lógicos necessários. In BRYAN, N.; MIRANDA, E. (Editores). **(Re) pensar la educación pública: aportes desde Argentina y Brasil**, Córdoba: Ed Universidad Nacional de Córdoba, 2010.

GAMBOA, Silvio Sanches. **Pesquisa em educação:** métodos e epistemologia. 2 ed. Chapecó: Argos, 2012.

GARDUÑO, José Maria Garcia; FIAD, Silvia Miracy Pastro. Estudos das Políticas Curriculares: antecedentes, desenvolvimento, definições e estruturas de análise. **Revista Espaço do Currículo**, v. 16, n. 1, p.1-13, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/66276>. Acesso em: 21 maio. 2024.

GIROUX, Henry Armand. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Tradução: Daniel Bueno. Porto Alegre: ArtMed, 1997.

GOODSON, Ivor Frederick. **Currículo**: teoria e história. Petrópolis: Vozes, 1995.

GOULART, Cecília Maria Aldigueri. Alfabetização em perspectiva discursiva. A realidade discursiva da sala de aula como eixo do processo de ensino-aprendizagem da escrita. **Revista Brasileira de Alfabetização**, [S. l.], v. 1, n. 9, 2020. DOI: 10.47249/rba.2019.v1.334. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/334>. Acesso em: 4 abr. 2024.

GRABOWSKI, Gabriel. **A desconstrução do futuro**: juventudes, reforma do Ensino Médio e retrocessos das políticas educacionais. Porto Alegre, RJ: Carta Editora, 2019.

GRYMUZA, Alissá Mariane Garcia; RÊGO, Rogéria Gaudêncio. A teoria da atividade: uma possibilidade no ensino de matemática. **Revista Temas em Educação**, [S. l.], v. 23, n. 2, p. 117–138, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/20864>. Acesso em: 4 abr. 2024.

HÉBRARD, Jean. Três figuras de jovens leitores: alfabetização e escolarização do ponto de vista da história cultural. In: ABREU, Márcia (org.). **Leitura, história e história da leitura**. Campinas: Mercado de Letras, 1999, p. 33-77.

IPIRANGA, Sarah. O papel da literatura na BNCC: ensino, leitor, leitura e escola. **Revista de Letras**, [S. l.], v. 1, n. 38, p. 106–114, 2019. DOI: 10.36517/revletras.38.1.9. Disponível em: <http://periodicos.ufc.br/revletras/article/view/60020>. Acesso em: 23 abr. 2024.

JESUS, Adriana Regina de; RIBEIRO, William de Góes. Currículo e disputas: políticas em torno da formação docente. **Revista Espaço do Currículo**, [S. l.], v. 16, n. 1, p. 1–11, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/66033>. Acesso em: 21 maio. 2024.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

LAJOLO, Marisa e ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Editora Unesp, 2019.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo Ática, 2004.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, Regina. (Org.). **Leitura em crise na Escola**: as alternativas do professor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira**. 6ª edição. São Paulo: Ática, 1999.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: 1996.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do Trabalho Científico**. 2.ed. São Paulo: Atlas, 1987.

Leontiev, Alexei Nikolaevich. (1960). Las necesidades y los motivos de la actividad. In: **Psicología**. México, Grijalbo.

LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKI, L. S., LURIA, A. R., LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1978.

LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: L. S. Vigotski, A. R. Luria & A. N. Leontiev. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Trad. VILLALOBOS, M. P. 16ª. ed. São Paulo: Ícone/EDUSP, 2017, p. 59 - 83.

LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. **O desenvolvimento do psiquismo**. (R. E. Frias, Trad.). São Paulo: Centauro. 2004.

Leontiev, Alexei Nikolaevich (1975). **Actividade, consciencia, personalidad**. Habana, Editorial Pueblo y Educación.

LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. **Atividade. Consciência. Personalidade**. Bauru-SP: Mireveja, 2021.

LIMA, Detimar Pereira de. **A literatura no Ensino Fundamental e a Base Nacional Comum Curricular**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). Pará. 2021.

LIMA, Elieuzza Aparecida de Lima; VALIENGO, Amanda. Literatura Infantil e caixas que contam histórias: encantamentos e envolvimento. In: **CHAVES, M (Org.). Práticas pedagógicas e literatura infantil**. Maringá. Eduem, 2011, p.55-68.

LOMBARDI, José Claudinei. Educação e Ensino na obra de Marx e Engels. In: LUCENA, C.; SILVA JUNIOR, J. R. (Org.). **Trabalho e educação no século XXI**: experiências internacionais. 1ed.São Paulo: Xamã, v. 1, p. 99-125, 2012.

LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés. (Orgs). **Ensino Desenvolvimental**: Vida, pensamento e obra dos principais representantes russos. Uberlândia: EDUFU, 2013.

LUDKE, Menga; ANDRE, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1988.

LUKÁCS, György. **Introdução a uma estética marxista**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. São Paulo: Cia das Letras, 1997.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Martins fontes, 1983.

MARX, Karl.; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MELLO, Suely Amaral. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Perspectiva**, v.25, n.1, p. 83-104, 2007.
Disponível em:
<https://periódicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/1630/1371>. Acesso em 20 jul 2024.

MELLO, Vera Maria Candau. **Vygotsky**: uma revisão crítica. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2009.

MILLER, Stela. Prefácio. In: 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.

NÚÑEZ, Isauro Beltrán. **Vygotsky, Leontiev e Galperin**: formação de conceitos e princípios didáticos. Brasília: Liber Livro, 2009.

ORLANDI, Eni Pulcinelli.et al. **Leitura perspectivas interdisciplinares**. 5ª ed. São Paulo: Ática, 2005.

PEDRO, Vivian Ventura Tomé. **O lugar da leitura literária na sala de aula**: estudo de caso sobre a formação do leitor no 5º ano do Ensino Fundamental. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Petrópolis (UCP). Petrópolis. 2022.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. **Altas Literaturas**: escolha e valor na obra crítica de escritores modernos. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

PERROTTI, E. **O texto sedutor na literatura infantil**. São Paulo:Ícone, 1986. 160 p.

PIMENTEL, Carmen. A escrita íntima na internet: do diário ao blog pessoal. In: **CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIN**. 2011. p. 728-741.

PLATÃO. **A República**. São Paulo: Edipro, 2012.

PORTOLOMEOS, Andrea; NEPOMUCENO, Susana Vieira Rismo. O ensino da leitura literária na escola básica: perspectivas e desafios a partir da BNCC. **Linha D'Água**, São Paulo, v. 35, n. 1, p. 4–20, 2022. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/185083>. Acesso em: 21 maio. 2024.

PRESTES, Zoraia. **Quando não é quase a mesma coisa**: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

PROENÇA FILHO, Domício. **A linguagem literária**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2007.

ROLINDO, Joicy Mara Rezende. Contribuições da teoria histórico-cultural e da teoria da atividade na educação atual. **Revista de Educação**, v. 10, n. 10, 2007.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: ArtMed. Tradução de Ernani F. da F. Rosa. 1998.

SANTOS, Adriana Regina de Jesus; CASALI, Alípio Dias. Currículo e Educação: origens, tendências e perspectivas na sociedade contemporânea - Doi: <http://dx.doi.org/10.5212/OlharProfr.v.12i2.207231>. **Olhar de Professor**, [S. l.], v. 12, n. 2, p. 207–231, 2010. DOI: 10.5212/OlharProfr.v.12i2.207231. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/1509>. Acesso em: 22 jul. 2024.

SILVA, Greice Ferreira. **Formação de leitores na educação infantil**: contribuições das histórias em quadrinhos. 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução as teorias de currículo. Belo Horizonte, Autêntica, 1999.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Martins; BRANDÃO, Heliana M.B.; MACHADO, Maria Zélia V. (Orgs.). **A escolarização da leitura literária**: o jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOARES, Magda. **Letramento em três gêneros**. Belo Horizonte: Atlântica: 2003.

TOLGO, Renata. O percurso da formação da leitura e da literatura infantil no Brasil: uma nova perspectiva a partir de Monteiro Lobato. **Revista de Letras Juçara**, 172 Caxias, Maranhão. V. 03, n.01, p 174-192, agosto, 2019.

Vigotski, Lev Semionovitch. (2000a). **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes.

VIGOTSKII, Lev Semionovitch. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 8ª ed. São Paulo: Ícone, 2001

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. Pensamiento y lenguaje. In: VYGOTSKI, Lev S. Problemas de Psicología General – **Obras Escogidas** – v. II. (edição dirigida por Alvarez, A. e Del Rio, P.) Madri: Visor, 1993a, p. 11-348. (original de 1934).

VYGOTSKY Lev Semionovitch.; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2001.

Vygotsky. Lev Semionovitch (1978). **Mind in society: The development of higher psychological processes** (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds.). Cambridge: Havard University Press.

WELLEK, René; WARREN, Austin. **Teoria da literatura e metodologia dos estudos literários**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? In: PEREIRA, M.Z.C; CARVALHO, M.E.P.; PORTO, R.C.C (org.). **Globalização, interculturalidade e currículo escolar na cena escolar**. Campinas: Alínea, 2009. p. 37-54

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. Editora Contexto, 1988.

APÊNDICES

APÊNDICE A

TERMO DE CONCORDÂNCIA

Londrina, 24 de maio de 2023.

À ESCOLA: MUNICIPAL ATANÁZIO LEONEL.

AO/À GESTOR(A) ESCOLAR,

SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO

Por meio deste, respeitosamente, gostaríamos de solicitar autorização para que a mestranda Mônica Trindade Miranda, portadora do RG nº: _____ e CPF nº _____ matriculado no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina, sob orientação da professora Dra. Adriana Regina de Jesus, possa realizar uma pesquisa de campo com os alunos da turma do 3º ano A matutino, que será voltada a aplicabilidade de atividades e propostas de práticas de leitura, para que consiga coletar dados para a escrita de sua dissertação

Atenciosamente,



Mônica Trindade Miranda
Mestranda em Educação
Universidade Estadual de Londrina



Adriana Regina de Jesus
Professora do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade
Estadual de Londrina

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Eu, Erica de Freitas,
portador (a) do CPF nº: _____, atendendo a solicitação
acima realizada, decido autorizar a realização das atividades solicitadas.

Erica de Freitas

ASSINATURA E CARIMBO DO GESTOR

Erica de Freitas
Direção
Port. 3091/2022 de 23/12/2022

ESCOLA MUNICIPAL ATANÁZIO LEONEL
Educação Infantil e Ensino Fundamental
Rua Eliza Izabel da Conceição, 148 - Jd. São Jorge
CEP: 86062-827 - Londrina - Paraná
Fone: (43) 3375-0273 / 3375-0103 (ANEXO)
E-mail: atanazio.leonel@londrina.pr.gov.br

APÊNDICE B

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Mônica Trindade Miranda, convido você a participar do estudo “Leitura Literária e sua Interface com as Políticas Curriculares: Reflexões e proposições no contexto escolar”. Informamos que seu pai/mãe ou responsável legal permitiu a sua participação. Pretendo pesquisar sobre a importância da leitura em sala de aula e realizar com a turma atividades sobre leitura. Gostaria de contar com você, mas você não é obrigado a participar e não tem problema se desistir. A pesquisa será feita em sua sala, onde os participantes (crianças de sua idade, seus amigos de turma) irão realizar atividades de leitura, escrita e contação de histórias dos mais variados temas. Para isso, serão usados livros de literatura infantil e infanto juvenil neste processo, assim como materiais escolares para realizarmos atividades em torno deste tema.

Estes materiais são considerados seguros, mas é possível ocorrer riscos mínimos. Caso aconteça algo errado, você, seus pais ou responsáveis poderão me procurar pelos contatos que estão no final do texto. A sua participação é importante, pois iremos ter contato com muitas obras literárias e realizaremos atividades interessantes sobre a leitura e o hábito de ler. As suas informações ficarão sob sigilo, ninguém saberá que você está participando da pesquisa; não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa serão publicados em minha dissertação de mestrado, mas sem identificar seus dados pessoais, vídeos, imagens e áudios de gravações dos participantes.

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMADO

Eu _____ aceito participar da pesquisa “Leitura Literária e sua Interface com as Políticas Curriculares: Reflexões e proposições no contexto escolar”. Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir e que ninguém vai ficar com raiva/chateado comigo. Os pesquisadores esclareceram minhas dúvidas e conversaram com os meus pais/responsável legal. Recebi uma cópia deste termo de assentimento, li e quero/concordo em participar da pesquisa/estudo.

Londrina, _____ de _____ 2023.

Assinatura do menor

Assinatura do pesquisador responsável

APÊNDICE C

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PAI OU RESPONSÁVEL)

Prezado(a) Senhor(a):

Gostaríamos de convidar a criança sob sua responsabilidade para participar da pesquisa “Leitura Literária e sua Interface com as Políticas Curriculares: Reflexões e proposições no contexto escolar”, a ser realizada em uma escola municipal. O objetivo da pesquisa é “Compreender a importância da leitura na formação de alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, a fim de identificar as implicações no processo de ensino e aprendizagem, a luz da teoria da atividade”.

A participação da criança é muito importante e ela se daria da seguinte forma: realizando as atividades propostas pela professora da turma, atividades estas que já fazem parte diariamente do planejamento da professora, como contar e ouvir histórias, desenvolver atividades, expor narrativas diante da sua imaginação e criatividade. Os registros dessas atividades acontecerão por meio de observação acrescida de anotações em diário de bordo e algumas gravações e fotos.

Esclarecemos que a participação da criança é totalmente voluntária, podendo o(a) senhor(a) solicitar a recusa ou desistência de participação da criança a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à criança. Esclarecemos, também, que as informações da criança sob sua responsabilidade serão utilizadas para esta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a identidade da criança. Os registros gravados e as anotações do diário de campo utilizado nas observações para análise, e apenas o pesquisador terá acesso e após a transcrição para uso exclusivo desta pesquisa serão deletados.

Esclarecemos ainda, que nem o(a) senhor(a) e nem a criança sob sua responsabilidade pagarão ou serão remunerados(as) pela participação. Os benefícios esperados são possibilitar práticas pedagógicas

que possibilitem a formação de leitores, propiciando a criança o contato com a leitura literária. Quanto aos riscos, não acarretará nenhum tipo de prejuízo moral, material ou psicológico aos participantes, pois trata-se de atividades que serão realizadas em sala de atividade, no decorrer do horário de aula com a presença da docente regente, envolvendo apenas o manuseio de papeis e materiais pedagógicos, não acarretando nenhum risco material aos participantes da pesquisa, tratando-se apenas de atividades que envolvam textos literários, no entanto caso ocorra algum tipo de desconforto o participante será prontamente atendido e amparado pela pesquisadora.

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: Mônica Trindade Miranda, telefone (xx) xxxxx-xxxx e e-mail: monicatrindademiranda@gmail.com, ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, situado junto ao LABESC – Laboratório Escola, no Campus Universitário, telefone 3371- 5455, e-mail: cep268@uel.br. Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue ao(à) senhor(a) .

Pesquisador Responsável RG: XXXXXXXX-X.

_____ (NOME POR EXTENSO DO
RESPONSÁVEL PELO PARTICIPANTE DA PESQUISA), tendo sido
devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo com a
participação **voluntária** da criança sob minha responsabilidade na pesquisa
descrita acima.

Assinatura (ou impressão dactiloscópica): _____

Data: _____