



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA – UFSC  
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

**CÍNTIA FRANZ**

**O TRABALHO ESCOLAR COM LEITURA: APROPRIAÇÃO DE  
OBJETOS CULTURAIS E FORMAÇÃO INTEGRAL DOS  
SUJEITOS**

Florianópolis  
2016



**CÍNTIA FRANZ**

**O TRABALHO ESCOLAR COM LEITURA: APROPRIAÇÃO DE  
OBJETOS CULTURAIS E FORMAÇÃO INTEGRAL DOS  
SUJEITOS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras, sob a orientação da Profa. Dra. Rosângela Pedralli.

Florianópolis  
2016

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Franz, Cíntia

O TRABALHO ESCOLAR COM LEITURA: APROPRIAÇÃO DE OBJETOS CULTURAIS E FORMAÇÃO INTEGRAL DOS SUJEITOS / Cíntia Franz; orientador, Rosângela Pedralli - Florianópolis, SC, 2016.

175 p.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão. Programa de Pós-Graduação em Letras.

Inclui referências

1. Letras. 2. Leitura. 3. Formação Humana. 4. Cultura.
5. Escolarização. I. Pedralli, Rosângela. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Letras. III. Título.





Dedico este trabalho ao alicerce que me mantém: minha mãe, Schirley, pela sabedoria em me fazer prosseguir; e ao meu marido, José Ricardo, por trilhar este caminho comigo.





## AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, condutor da minha jornada, que concedeu-me momentos de reflexão através de suas palavras, dando-me forças e sabedoria para continuar minha luta.

À minha família, que muitas vezes, sem entender o motivo de minhas ausências, compreendeu que o isolamento foi necessário. À minha irmã, Jaíne, que ouviu minhas angústias e sonhou comigo os desejos mais profundos. A meu pai, Evelino, que reafirma sempre o orgulho de me ver entre os livros. A minha mãezinha, que rezou por mim nos momentos de tensão e sorriu comigo nos momentos de alegria e conquistas.

A meu marido, José Ricardo, pelos mimos, risos, abraços e carinhos nos momentos mais exatos. Pela compreensão inexplicável e pelo compartilhamento de ideias. Um ser humano lindo, de corpo e alma, que demonstrou a todo o momento um sentimento de empatia. Devo muito a você!

A meus amigos, que nunca duvidaram de que eu conseguiria e que, na minha extrema ausência, permitiram-se, ainda assim, estar comigo em cada mensagem, em cada telefonema, em cada convite recusado por mim e, mesmo assim, comprovaram que não desistiriam de nossa amizade.

A meus colegas professores e diretoras das escolas em que leciono, em especial aos da escola em que esta pesquisa foi possível, substituindo-me nas horas necessárias, fazendo-me rir perante as brincadeiras e me estimulando a perseguir.

Aos meus alunos (todos). Vocês são o sentido deste trabalho. Um momento histórico para nós, pois esta pesquisa teve o poder de atuar na nossa subjetividade favorecendo a nossa transformação. A vocês, meninos e meninas, que não negaram a presença em nossas ações e me proporcionaram momentos únicos de muita troca. Tenham certeza, aprendi muito com vocês.

Aos meus colegas de estudos. Priscila, por ter sido uma amiga-irmã. Ao Hugo pelo aprendizado, em especial pela companhia em nossas longas e cansativas viagens. A Cinara, Christiane, Flavia, Lariza, Luciana, Luis, Mara, pelos trabalhos que culminaram em ideias, pelas argumentações e leituras compartilhadas e pela amizade formada.

Aos professores do PROFLETRAS, que me permitiram uma formação acadêmica de valor: Adair Bonini, Cristiane, Edair, Fernanda, Nara, Rodrigo e Rosângela.

À equipe do PNAIC – Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa: alfabetizadores, orientadores, formadores, supervisores e coordenadores. Especialmente à minha cúmplice, Joanildes e de uma forma também singular a Chirley, Maira, Fabiana, Claudinei, Decon, Nilcéa e Everaldo.

Um especial agradecimento a Vânia Terezinha da Luz. Um ser humano incrível! Uma das responsáveis por eu concretizar esta jornada, pois foi a primeira a me conceder oportunidade única que só me fortaleceu e me estimulou a entrar no campo da pesquisa em Educação Linguística.

E à pessoa pela qual tenho imensa admiração e respeito: Rosângela Pedralli. Uma exímia orientadora, pessoa de caráter e de fibra. Mais que uma orientadora, uma confidente, pois compreendeu minhas angústias e medos, dando-me asas para voar, asas que permitiram o meu crescimento. Acompanhou-me nos desejos utópicos e, acima de tudo, acreditou no meu trabalho.

A todos, muito obrigada!

*A consciência se reflete na palavra como o sol em  
uma gota de água. A palavra está para a  
consciência como o pequeno mundo está para o  
grande mundo, como a célula viva está para o  
organismo, como o átomo para o cosmo. Ela é o  
pequeno mundo da consciência.  
A palavra consciente é o microcosmo da  
consciência humana.  
(Lev Vigotski)*



## RESUMO

O presente estudo tem como foco empreender um processo de ensino orientado para o desenvolvimento das potencialidades que são inerentes ao ser humano em uma proposta que visou contribuir para o processo de humanização de alunos de uma escola da Rede Pública Municipal, de 6º e 7º anos. O eixo norteador foi o trabalho com os clássicos da literatura nas mencionadas turmas. A pesquisa teoricamente está inscrita na base histórico-cultural e consiste em uma pesquisa-ação, tendo por objetivo **compreender como o desenvolvimento de um percurso de ensino convergente com a perspectiva histórico-cultural pode contribuir para formação humana integral dos sujeitos**. Norteados por ele, procuramos (i) compreender as zonas de desenvolvimento reais dos sujeitos participantes da pesquisa, bem como as práticas sociais das quais tomavam parte, de modo a poder (ii) caracterizar o percurso didático-pedagógico empreendido em nome de contribuir para a formação humana integral e (iii) inferir possível processo de desenvolvimento, tendo em vista as práticas de leitura, resultantes do percurso de ensino empreendido à ocasião da presente pesquisa-ação. Tais objetivos dialogam com a questão geral de pesquisa: **Como a leitura pode contribuir para um processo de ensino comprometido com a formação humana integral dos sujeitos nas turmas de 6º ano e 7º ano da escolarização formal?** Movidos por essa questão, a dissertação está dividida em três capítulos, sendo o primeiro deles ocupado com a fundamentação teórico-epistemológica e as implicações teórico-metodológicas (VIGOTSKI, 2007 [1984]; 2009 [1934]; LEONTIEV, 1978; HADDAD, 1999; HELLER, 2008 [1970]; DUARTE; MARTINS, 2013; SAVIANI; DUARTE, 2010). No segundo capítulo, explicitamos a descrição dos procedimentos metodológicos, incluindo a caracterização do estudo, uma pesquisa-ação (THIOLLENT, 2009 [1985]; TRIPP, 2005), e a metodologia da ação, a proposta metodológica defendida por Saviani (2012 [1983]). No terceiro e último capítulo, as reflexões se aprofundaram na temática da leitura e da formação humana potencialmente facultada pela intervenção pedagógica de então (BRITTO, 2003; 2012; 2015; DUARTE; MARTINS, 2013; SAVIANI; DUARTE, 2010). As compreensões depreensíveis desse processo são relevantes para o campo de estudos em *Educação Linguística*, na medida em que subsidiam a reflexão e potenciais avanços no processo de formação humana devido ao planejamento docente, o qual converteu-se num conjunto de ações que possibilitou aos

sujeitos a apropriação de conceitos científicos e instrumentos, que permitem aos alunos transcendência das formas pragmáticas de leituras em favor da apropriação de objetos da cultura mais densos.

**Palavras-chave:** Cultura. Escolarização. Formação Humana. Leitura. Prática Social.

## ABSTRACT

The present study focuses on a teaching process oriented to the development of the potentialities inherent to the human being in a proposal that aimed to contribute to the process of humanization of students of a 6th and 7th grade Public School School. The guiding axis was the work with the classics of literature in the mentioned classes. The research theoretically is inscribed in the historical-cultural base and consists of an action research, aiming to **understand how the development of a course of teaching convergent with the perspective Cultural history can contribute to human integral formation of the subjects**. Based on it, we sought to (i) understand the real areas of development of the subjects participating in the research, as well as the social practices in which they took part, so as to be able to (ii) characterize the didactic-pedagogical course undertaken in And (iii) infer possible development process, in view of the reading practices, resulting from the teaching course undertaken at the time of the present action research. These objectives dialogue with the general question of research: **How can reading contribute to a teaching process committed to the integral human education of the subjects in the 6th grade and 7th grade classes?** Moved by this question, the dissertation is divided into three chapters, the first one being occupied with the theoretical-epistemological foundation and the theoretical-methodological implications (VIGOTSKI, 2007 [1984], 2009 [1934], LEONTIEV, 1978; (1998)). In the second chapter, the description of the methodological procedures, including the study characterization, an action research (THIOLENT, 2009 [1985], TRIPP, 2005) and the methodology of the action, the methodological proposal defended by Saviani (2012 [1983] ). In the third and last chapter, the reflections were deepened in the theme of reading and human formation potentially provided by the pedagogical intervention of that time (BRITTO, 2003, 2012, 2015, DUARTE, MARTINS, 2013, SAVIANI, DUARTE, 2010). The understandings of this process are relevant to the field of studies in Linguistic Education, insofar as they subsidize reflection and potential advances in the process of human formation due to the teaching planning, which became a set of actions that enabled the subjects to Appropriation of scientific concepts and instruments that allow students to transcend the pragmatic forms of reading in favor of appropriation of denser cultural objects.

**Keywords:** Culture. Schooling. Human formation. Reading. Social Practice.



## LISTA DE IMAGENS

Imagem 1: Estímulo-resposta associado a um mediador	60
Imagem 2: Ciclo básico de investigação.	83
Imagem 3: Registro derivado de pesquisa, realizada em casa, por Maiara	116
Imagem 4: Frase socializada Maiara	116
Imagem 5: Aluno utilizando o dicionário autonomamente	120
Imagem 6: Caderno de Maiara com as palavras desconhecidas sublinhadas	121
Imagens 7: Materiais complementares à pesquisa escolhidos pelos alunos	122
Imagem 8: Materiais complementares à pesquisa escolhidos pelos alunos	122
Imagem 9: Dicionário de 1980, trazido por uma aluna	124
Imagem 10: Moedas antigas do pai de um aluno	124
Imagem 11: Obras da biblioteca da escola que os alunos poderiam escolher	124
Imagem 12: Objeto trazido por um aluno	132
Imagem 13: Reprodução do Jornal Correio Mercantil no qual consta a crônica O jornal e o livro	133
Imagens 14: Interação dos grupos acerca da cópia do suporte original da crônica O jornal e o livro	133
Imagem 15: Interação dos grupos acerca da cópia do suporte original da crônica O jornal e o livro	133
Imagem 16: Alunos do 7º ano em aula de leitura	142
Imagem 17: Alunos do 6º ano em aula de leitura	142



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>21</b>
<b>1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-EPISTEMOLÓGICA E IMPLICAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS: REFLEXÕES SOBRE O TRABALHO ESCOLAR COM LEITURA COM VISTAS À FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL.....</b>	<b>31</b>
<b>1.1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-EPISTEMOLÓGICA DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: LINGUAGEM, APROPRIAÇÃO E HUMANIZAÇÃO.....</b>	<b>27</b>
<b>1.1.1 A compreensão da constitutividade do <i>sujeito</i> e a <i>língua</i> como instrumento psicológico de mediação simbólica: pressupostos epistemológicos básicos do processo de humanização.....</b>	<b>33</b>
<b>1.1.2 A Teoria Histórico-Cultural e sua significativa relação com a formação humana no espaço escolar.....</b>	<b>56</b>
<b>1.2 FORMAÇÃO HUMANA E LEITURA: IMPLICAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS.....</b>	<b>64</b>
<b>1.2.1 A historicidade do ser humano representada em uma educação linguística comprometida com a humanização: a leitura e a problematização da vida concreta.....</b>	<b>64</b>
<b>1.2.2 A literatura e suas formas de dizer do real e do possível: vislumbrando outros modos de viver e pensar por meio da leitura.....</b>	<b>71</b>
<b>2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>79</b>
<b>2.1 A CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO: <i>PESQUISA-AÇÃO</i> EM FOCO....</b>	<b>80</b>
<b>2.2 CAMPO E PARTICIPANTES.....</b>	<b>84</b>
<b>2.2.1 Escola e sua estrutura física e pedagógica: o campo.....</b>	<b>84</b>
<b>2.2.2 Os participantes da pesquisa: perfil da turma, alunos-participantes e docente-pesquisadora.....</b>	<b>87</b>
2.2.2.1 Perfil da turma.....	87
2.2.2.2 Alunos-participantes.....	88
2.2.2.3 Docente-pesquisadora.....	88
<b>2.3 A AÇÃO NA PESQUISA: EM BUSCA DA COERÊNCIA TEÓRICO-EPISTEMOLÓGICA, A OPÇÃO PELA <i>PRÁTICA SOCIAL</i>.....</b>	<b>89</b>
<b>2.4 INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS E SINALIZAÇÃO DE DIRETRIZES ANALÍTICAS.....</b>	<b>97</b>
<b>3 LEITURA E FORMAÇÃO HUMANA: AVANÇOS E CONSTRICÇÕES NO/DO PROCESSO.....</b>	<b>99</b>
<b>3.1 OS SUJEITOS PARTICIPANTES DAS AÇÕES: UM OLHAR PARA PRÁTICA SOCIAL E NÍVEL DE DESENVOLVIMENTO REAL.....</b>	<b>102</b>
<b>3.2 O PLANEJAMENTO: ÊNFASE EM OBJETOS CULTURAIS IMPORTANTES PARA A HUMANIZAÇÃO DOS HOMENS.....</b>	<b>109</b>

3.3 A APROPRIAÇÃO DOS OBJETOS DA CULTURA E SUAS POSSÍVEIS REVERBERAÇÕES NO ACESSO AO CONHECIMENTO: OS CLÁSSICOS DA LITERATURA COMO DIREITO À LEITURA .....	113
3.3.1 As reverberações iniciais do processo de apropriação dos objetos da cultura: a leitura dos clássico.....	114
3.3.2 A Zona de Desenvolvimento Imediato e a Prática social como ponto de chegada.....	138
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>149</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>155</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>161</b>
APÊNDICE 01: ENTREVISTA GENÉRICA ESTRUTURADA.....	161
APÊNDICE 02: PLANEJAMENTO DOCENTE - 2º SEMESTRE DE 2015.....	162
APÊNDICE 03: PLANEJAMENTO DOCENTE - 1º SEMESTRE DE 2016.....	167
<b>ANEXO ÚNICO.....</b>	<b>175</b>

## INTRODUÇÃO

É relativamente consensual nos estudos de base histórico-cultural a compreensão de que crianças, ao chegarem à escola, não são desprovidas de conhecimentos sobre a escrita, dos quais se apropriaram antes de sua entrada na esfera escolar. Isso porque, os sujeitos convivem, desde muito cedo, em diversas instâncias sociais, o que, dado o crescente grafocentrismo que caracteriza nossa sociedade, faz com que tenham experiências com a escrita, mesmo sem estarem alfabetizados.

A escola, sob essa perspectiva, por desempenhar um papel de intervenção na realidade social (VIGOTSKI, 1997 [1987]), tem especial importância na/no ampliação/desenvolvimento das práticas de uso da língua dos sujeitos que dela tomam parte. Nesse sentido, há de se especificar o planejamento das ações pedagógicas em *educação linguística*<sup>1</sup> (BRITTO, 2012), tendo presente que esses sujeitos são, além de seres biológicos, social, cultural e historicamente situados e constituídos.

Em razão dessa face *social* (VIGOTSKI, 2007 [1984]; LEONTIEV, 2001 [1978]), importa ter presente, quando da elaboração de tais planejamentos, os usos da escrita dos quais tomam parte esses mesmos sujeitos nas diferentes *esferas*, que caracterizam suas vivências do ponto de vista da relação entre o plano da *microgênese* e o da *sociogênese* (VIGOTSKI, 1997 [1987]). Ter atenção a esses mencionados usos não pode significar, no entanto, em convergência com a defesa de Saviani (1983), Duarte (2011 [2000]) e Britto (2012), restringir-se a eles, circunscrevendo os sujeitos a interações com o outro por meio da escrita tipicamente cotidianas, presas à empiria.

À ocasião do planejamento das ações didático-pedagógicas, é fundamental ter presente, ainda, a centralidade da escrita nas sociedades urbano-industriais (BRITTO, 2003), uma vez que conhecer, utilizar e valorizar os modos de produção e de circulação da escrita na sociedade implica reconhecer sua importância e fazer uso dos artefatos escritos, o que constitui condição para a participação social (BRITTO, 2012). Dessa forma, ainda que o sujeito participe de um contexto que privilegie a cultura letrada, ele precisa apropriar-se dos mecanismos da escrita disponíveis

---

<sup>1</sup> Assumimos a concepção de *Educação Linguística* tal qual proposta por Britto (2012), como referência ao ensino de Língua Portuguesa que faculta levar os alunos à compreensão de que a língua é um fenômeno histórico complexo e não um produto acabado e fechado em si mesmo.

nesse contexto; entender que a escrita é um sistema de signos, que funciona como suporte para a apreensão de ideias e conceitos; precisa, por conseguinte, dominar esse sistema de signos, o que, convencionalmente, aprende na escola sob a orientação de um professor; e precisa, acima de tudo, compreender a importância desse conhecimento para a sua efetiva atuação em sociedade (VIGOTSKI, 2007 [1984]; DUARTE; MARTINS, 2013; BRITTO, 2003; 2012), o que não se dá apartado da cultura escrita.

Essa relação de demandas impostas pela participação em uma sociedade centrada no escrito está assentada na aceção de que a *língua* é o principal meio de expressar uma *cultura* e isso se evidencia ao verificar elementos no meio social que não existiam e que agora passam a existir, como, por exemplo, as redes sociais. Membros de um grupo social, nessa direção, não se limitam a expressar a experiência que têm neste grupo por meio da linguagem; eles (re)criam experiências por meio dela, o que inclui desde dispositivos de comunicação até especificidades discursivas. A *linguagem*, dessa forma, materializa a realidade cultural, é a “própria existência humana no tempo” (SAVIANI; DUARTE, 2010, p. 423).

Nesse sentido e considerando a vertente histórico-cultural, Duarte e Martins (2013) destacam que Leontiev (2001 [1978]) considerava a apropriação da cultura humana, nos processos educativos, como a ornamentação do desenvolvimento psíquico aliado ao princípio da universalidade. E definem a cultura como “[...] patrimônio humano genérico, como universo de objetivações disponibilizadas ao enriquecimento da atividade humana e, conseqüentemente, ao desenvolvimento das potencialidades e capacidades dos indivíduos” (DUARTE; MARTINS, 2013, p. 51). Os autores, dessa forma, destacam a relação de mútua constitutividade entre compreensão do processo de humanização e entendimento da cultura e do próprio processo educativo, concebendo o ser humano fundamentalmente como um ser cultural, que se constitui e se desenvolve (VIGOTSKI, 2007 [1984]) social e historicamente.

Em consonância com a perspectiva histórico-cultural, ainda, a apropriação da escrita demanda dos sujeitos e resulta em uma ampla organização cognitiva, processo que não se dá, como mencionado, apartado da cultura, da sociedade e da história, já que é na interação entre sujeito e sociedade que ambos se constituem (LEONTIEV, 2001 [1978]). A apropriação que o sujeito faz do sistema de escrita alfabética se dá a partir da interação com o mais experiente, papel desempenhado

na escola pelo professor, o qual detém a *síntese precária* (SAVIANI, 2012 [1983]) em relação ao processo de compreensão.

Com base no exposto, o objeto desta pesquisa é o estudo e a análise do percurso de/para a apropriação/ressignificação das práticas de leitura por parte de alunos de 6º ano e 7º ano de uma escola de Educação Básica da Rede Pública Municipal de Rio do Sul/SC. O foco do presente estudo se delimita ao ensino de Língua Portuguesa e às possíveis implicações decorrentes da imersão em um percurso de escolarização orientado para o desenvolvimento humano integral potencialmente facultado pelo trabalho com clássicos da literatura.

Ter clareza sobre tais possíveis implicações parece central em espaços escolares em que os percursos em favor de uma formação humana dessa natureza dificilmente parecem sair do plano dos *slogans* (SAVIANI, 2012 [1983]), para se converter em ressignificações das ações de ensino. É senso comum, infelizmente, que em reuniões pedagógicas, conselhos escolares e/ou qualquer outro tipo de encontro de caráter pedagógico, acontecer algum debate que possa ser enriquecedor sobre esse aspecto e possibilitar alguma mudança, outrossim, costumam-se tergiversar tais questões.

Entre o senso comum escolar e os indicadores existentes em âmbito nacional, há pelo menos, uma semelhança. O SAEB<sup>2</sup> – Sistema de Avaliação da Educação Básica –, que organiza aplica a Prova Brasil<sup>3</sup> com alunos do 5º e 8º anos, das escolas públicas municipais, estaduais e particulares, em seu último resultado nacional, apresenta o índice de 190.6, em Língua Portuguesa, distribuídos em seis tópicos, que incluem: procedimentos de leitura; implicações do suporte, do gênero e /ou do

---

<sup>2</sup> O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) tem como principal objetivo avaliar a Educação Básica brasileira e contribuir para a melhoria de sua qualidade e para a universalização do acesso à escola, oferecendo subsídios concretos para a formulação, a reformulação e o monitoramento das políticas públicas voltadas para a Educação Básica. Além disso, procura também oferecer dados e indicadores que possibilitem maior compreensão dos fatores que influenciam no desempenho dos alunos nas áreas e anos avaliados. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/home>. Acesso em: 06 nov. 2015.

<sup>3</sup> Trata-se de uma avaliação censitária envolvendo os alunos da 4ª série/5º ano e 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas das redes municipais, estaduais e federal, com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas públicas. Participam desta avaliação as escolas que possuem, no mínimo, vinte alunos matriculados nas séries/anos avaliados, sendo os resultados disponibilizados por escola e por ente federativo. Disponível em: <http://provabrasil.inep.gov.br/>. Acesso em: 06 nov. 2015.

enunciador na compreensão do texto; relação entre textos; coerência e coesão no processamento do texto; relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido; e variação linguística. Esse índice equivale, no escopo da matriz de referência avaliativa, ao nível 03, ou seja, muito aquém do esperado, pois, essa matriz de referência<sup>4</sup> vai do nível 01 (de 0 a 150 pontos) ao nível 09 (de 325 a 350 pontos).

O presente cenário, salvaguardados os limites de *avaliações em larga escala* (FREITAS *et. al.*, 2014 [2009]) e de esperados apriorísticos relacionados a perspectivas filosóficas distintas (cf. VIGOTSKI, 2007 [1984]), preocupa em razão especialmente da centralidade da escrita nesse modo de organização social e, em decorrência disso, de seu necessário domínio para efetiva participação social (cf. BRITTO, 2003; 2012). O mesmo cenário lança luz sobre a *educação linguística* desses alunos desde o primeiro ciclo do Ensino Fundamental.

Entendemos que, em termos de políticas públicas, o Brasil tem alcançado estatisticamente alguns resultados relevantes na área da Educação. Embora esse avanço esteja ocorrendo, os índices ainda revelam que se fazem necessárias várias mudanças, principalmente na alfabetização, assumida como parte importante do desenvolvimento humano, na medida em que ler e escrever, em tese o centro desse ciclo, é parte “[...] de um processo de formação em que o sujeito se reconhece e reconhece o mundo em que está” (BRITTO, 2012, p. 106), ou seja, ir além da convenção da escrita e considerar a alfabetização como pertencimento à língua escrita, transcendendo, para isso, os conhecimentos cotidianos (com base em VIGOTSKI, 2007 [1984]; BRITTO, 2012).

De acordo com o INAF – Instituto Nacional de Alfabetização<sup>5</sup> –, com base nos relatórios de 2011 e 2012, apenas uma em cada quatro pessoas no Brasil tem o domínio pleno de leitura e escrita. O referido instituto compreende que estão inscritos no *Nível Pleno* as pessoas cujas habilidades não mais impõem restrições para compreender e interpretar textos em situações usuais: leem textos mais longos, analisando e relacionando suas partes, comparam e avaliam informações, distinguem fato de opinião, realizam inferências e sínteses. A população pesquisada

---

<sup>4</sup> Disponível em:

[http://download.inep.gov.br/mailling/2014/nota\\_explicativa\\_prova\\_brasil\\_2013.pdf](http://download.inep.gov.br/mailling/2014/nota_explicativa_prova_brasil_2013.pdf). Acesso em: 06 nov. 2015.

<sup>5</sup> Disponível em: <http://www.ipm.org.br/pt-br/programas/inaf/relatoriosinafbrasil/Paginas/default.aspx>. Acesso em: 23 nov. 2015.



pelo INAF é composta de brasileiros com idade entre 15 e 64 anos, residentes de zonas urbanas e rurais em todas as regiões do país, quer estejam estudando ou não.

Nesse sentido, é relevante considerar que o IBGE<sup>6</sup>, em seus últimos dados, apresenta a taxa de *analfabetismo* entre pessoas de 10 anos ou mais, em 2011, na casa dos 7,9%. Por sua vez, a taxa de *analfabetismo funcional* foi de 20,3% em 2009. Já a taxa de *analfabetismo* das pessoas de 15 anos ou mais de idade, ainda segundo o IBGE, tendo como referência o ano de 2010, é de 9,6%, o que equivale a dizer que aproximadamente 18 milhões de brasileiros não sabem ler e escrever.

São índices de escalas diferentes, de órgãos que analisam participantes com instrumentos avaliativos independentes e produzidos sob perspectivas também distintas, mas que, em alguma medida, salvaguardados os já mencionados limites das *avaliações em larga escala* (FREITAS *et. al.* 2014 [2009]), subsidiam uma compreensão de que as ações educativas gestadas no bojo de instituições escolares não têm facultado o domínio mínimo no que compete à leitura por parte dos sujeitos que dela tomam parte. Em tempo, cabe uma ressalva: considerar de algum modo tais indicadores no cotejo com o papel da escola não pode significar, em tempo algum, que as avaliações em larga escala incidam diretamente nas escolhas realizadas para os projetos de formação humana gestados nas instituições educacionais, quanto menos orientem as ações didático-pedagógicas levadas a termo nesses mesmos espaços.

Nessa direção, Britto (2012, p. 35) faz uma ressalva de fundo quanto aos indicadores avaliados e às ações governamentais em torno da *leitura*:

Não obstante a atenção e ao investimento político e econômico em torno do tema, há muita imprecisão sobre o que é leitura e suas formas de realizar-se como cultura e formação, o que prejudica uma ação educativa cuja finalidade primeira é a formação.

O que nos interessou no escopo do presente estudo foi a chegada de alunos aos anos finais do Ensino Fundamental e acompanhada dela a

---

<sup>6</sup>Disponível em: <http://7a12.ibge.gov.br/vamos-conhecer-o-brasil/nosso-povo/educacao.html>. Acesso em: 23 nov. 2015.

constatação de que boa parte deles integram esses índices, inferindo haver fragilidades no processo de formação escolar desses sujeitos. Ciente de que a avaliação deve ser tomada como diagnóstica e de acompanhamento da aprendizagem escolar, as fragilidades encontradas por mim, docente-pesquisadora, inquietaram-me, permitindo o desenvolvimento da presente pesquisa, tanto em sua metodologia de pesquisa quanto na metodologia da ação. Tal inquietação gesta o desejo de contribuir para que esses alunos se desenvolvam de modo paulatinamente mais integralmente, incidindo em seu processo de humanização.

Britto (2012, p. 80) faz menção a essa problemática, que contribui com tais fragilidades, rupturas e fragmentações no ensino de língua materna:

O problema da educação escolar, desde a perspectiva da emancipação (em sintonia com o que chamei de vertente política de letramento) não está na ausência de propostas pedagógicas eficientes, mas exatamente no fato de que ela não contribui – e vemos que por questões estratégicas – para a aprendizagem de conhecimentos relevantes que, avançando para além do senso comum e das soluções da vida prática, contribuam para o desenvolvimento integral, intelectual e socialmente, dos alunos.

Não há, pois, como negar a importância de uma formação humana integral no âmbito de um sistema que muitas vezes se fecha dentro de um programa curricular de ensino, que privilegia o pragmatismo pedagógico, consolidando uma educação voltada para o ensino de competências (com base em DUARTE, 2011[2000]).

Nessa perspectiva, essa pesquisa buscou de algum modo, ainda que no escopo da ação empreendida, superar unilateralismos pedagógicos, ou por outra, aproximar-se do que Ferreira Jr. e Bittar (2008, p. 639) definem como o “ideal de um mundo e de uma educação baseada no princípio da plena realização humana”. Tal aproximação demanda ruptura desse vínculo com a *unilateralidade* e orientação para uma formação em aproximação à perspectiva *omnilateral*, aqui tratada sob a denominação *formação integral* dos sujeitos, em consonância com o apregoado no documento resultado do processo de Atualização da Proposta Curricular de Santa Catarina (2014).

Reconhecidamente crítico ao modelo de formação unilateral vigente no cenário educacional nacional, N. Duarte (2011 [2000];

DUARTE; MARTINS, 2013) é enfático ao afirmar que aquela perspectiva de formação – unilateral – está alinhada a uma dominação do sistema capitalista:

Esse sistema mundial de relações sociais é, ao mesmo tempo, um sistema unilateral e não poderia ser diferente, posto que se constitui pela universalização da troca de mercadorias que tem no dinheiro a grande e decisiva mediação. (DUARTE; MARTINS, 2013, p. 66)

N. Duarte, em trabalho produzido com L. Martins (2013, p. 67), ratifica que “[...] o desafio consiste em superar essa forma unilateral e alienante de cultura universal” (DUARTE; MARTINS, 2013, p. 67) no cenário educacional.

Tal perspectiva de formação humana pode parecer associada ao plano da utopia, tal qual definem Ferreira Jr. e Bittar (2008), uma vez que a alienação seria inerente a uma sociedade organizada em torno do capital, o que está na base do unilateralismo. Reafirmar, entretanto, que, num modo de organização social capitalista, a educação pode contribuir para a formação *omnilateral* desses sujeitos, permitindo a eles a assunção de seu papel de protagonista na sociedade, contribui, em boa medida, para a redefinição do próprio papel/potencial da escola como embrião da transformação social (com base em GRAMSCI, 1999).

Subscrevendo a esse entendimento, Duarte e Martins (2013) afirmam que as condições biológicas unicamente não garantem a plena formação das capacidades físicas e psíquicas do ser humano. Isso porque, para Leontiev (2001 [1978]), a vida de cada indivíduo principia nos ombros de gerações passadas, destacando, assim, a face social da constituição/formação humana, para a qual a escola tem função definidora (com base em VIGOTSKI, 2007 [1984]), ou, nas palavras de Duarte e Martins (2013, p. 55), a formação humana “[...] é tarefa social, requerida a todo processo educativo, com especial destaque à educação escolar”.

Nesse sentido, o ensino de língua materna teria papel central num processo de formação humana com contornos de aproximação à omnilateralidade, se não por outras razões, pela ocupação, na origem, com o *instrumento psicológico de mediação simbólica* (VIGOTSKI, 2007 [1984]), a língua. E é através da apropriação derivada da interação com o outro por meio da língua, tomada em objetos da cultura, que buscamos, tendo em vista o processo educativo do qual fazemos parte,

empreender um processo de ensino que facultasse aos sujeitos o desenvolvimento das potencialidades que são inerentes ao ser humano. Trata-se de uma proposta de ensino que visou contribuir para o processo de humanização dos alunos do grupo, o que deriva necessariamente da apropriação de conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade.

Nesse sentido, esta dissertação organiza-se a partir da seguinte questão de pesquisa: **Como a leitura pode contribuir para um processo de ensino comprometido com a formação humana integral dos sujeitos nas turmas de 6º ano e 7º ano da escolarização formal?**

A presente questão desdobra-se em três questões-suporte: (i) como se configuram os níveis de desenvolvimento reais dos participantes do estudo e de que práticas sociais esse sujeitos tomam parte? (ii) como desenvolver um planejamento que considere a prática social desses sujeitos na relação com a zona de desenvolvimento imediato<sup>7</sup> a fim de incidir nesse mesmo desenvolvimento com vistas à formação integral? (iii) que tipos de reverberações são depreensíveis do engajamento dos sujeitos participantes da pesquisa nas ações levadas a termo por meio desse mesmo planejamento no que compete ao desenvolvimento humano desses sujeitos?

Com base nas questões delineadas no problema, o objetivo geral do presente estudo é compreender como o desenvolvimento de um percurso de ensino convergente com a perspectiva histórico-cultural pode contribuir para formação humana integral dos sujeitos por meio de uma *pesquisa-ação*, em que alunos e professor são os participantes da pesquisa.

Em convergência com tal objetivo, o presente trabalho teve como objetivos específicos (i) compreender as zonas de desenvolvimento reais dos sujeitos participantes da pesquisa, bem como as práticas sociais das quais tomam parte; (ii) caracterizar o percurso didático-pedagógico empreendido em nome de contribuir para a formação humana integral; (iii) inferir possível processo de desenvolvimento, tendo em vista as práticas de leitura, resultantes do processo de ensino empreendido à ocasião da presente pesquisa-ação, por parte dos participantes desse mesmo estudo.

À luz dessa configuração, o presente estudo se delineou como uma *pesquisa-ação* (com base em THOLLENT, 2009 [1985]), a qual

---

<sup>7</sup> Consideramos a obra *A Construção do Pensamento e da Linguagem* (2009), traduzida por Paulo Bezerra, que explica o termo *blijaíchee* em Russo, que significa “o mais próximo”, ou seja, imediato.

tem dupla orientação formativa na origem: a formação dos alunos participantes do estudo e a formação do profissional docente-pesquisador que assume tal pesquisa-ação.

Tendo presente este escopo, esta dissertação está organizada da seguinte forma: o primeiro capítulo em que serão apresentadas fundamentação teórico-filosófica e implicações teórico-metodológicas desta pesquisa-ação; no capítulo seguinte, são descritos os procedimentos metodológicos, tanto da pesquisa quanto da ação didático-pedagógica, compreendida no bojo dessa mesma pesquisa, incluindo, ainda, a descrição dos instrumentos e das diretrizes utilizados; no terceiro capítulo, são analisados os dados gerados ao longo do estudo; e, por fim, são registradas as considerações finais.



# 1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-EPISTEMOLÓGICA E IMPLICAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS: REFLEXÕES SOBRE O TRABALHO ESCOLAR COM LEITURA COM VISTAS À FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL

*Os bons e os maus resultados dos nossos ditos e obras vão-se distribuindo, supõe-se que de uma maneira bastante uniforme e equilibrada, por todos os dias do futuro, incluindo aqueles, infundáveis, em que já cá não estaremos para poder comprová-lo, para congratularmo-nos ou para pedir perdão, aliás, há quem diga que é isto a imortalidade de que tanto se fala.*

(José Saramago)

Partindo do pressuposto de que o trabalho é a *atividade vital humana* (MARX, 2004 [1973]) e fundamental tanto para o processo de humanização quanto para a formação das *funções psicológicas superiores* (VIGOTSKI, 2007 [1984]), podemos inferir uma relação entre as categorias *trabalho* e *linguagem*. Esta relação implica uma atividade de transformação, pois o sujeito, ao se apropriar da natureza, por meio do trabalho, incorporando-a à prática social, humaniza-se. Por intermédio do conceito de *mediação*, Vigotski (2007 [1984]) afirma que a ação consciente do homem sobre o mundo é mediada pelo uso de instrumentos criados pelo homem e que agem como transformadores da realidade sociocultural; a linguagem é, pois, um desses instrumentos.

Convém destacar que a perspectiva filosófica marxista inaugurou um novo paradigma em relação ao pensamento humano. Em linhas gerais, a filosofia marxista contribuiu para a retirada do *sujeito* do plano da abstração e do biologicismo, e o reconheceu em constituição real, ou seja, *social e histórica*.

O alinhamento do pensamento de L. Vigotski e de A. Leontiev a essa filosofia ganha nitidez no momento em que, com as contribuições desses pensadores, o desenvolvimento humano passa a ser concebido como derivado das relações estabelecidas pelos sujeitos no bojo da sociedade, por meio do processo de interação, o que implica mediação. Essa concepção de desenvolvimento humano contrapõe-se frontalmente

a dois modos de conceber o sujeito destacadas historicamente: o sujeito mental e o sujeito abstrato<sup>8</sup>.

Nesse sentido, o trabalho caracteriza o homem e o homem, ser biológico e social, humaniza-se em sua relação com o *trabalho*, modificando-se nessa relação. É nesse sentido que, desde a perspectiva *materialista histórico-dialética*, Vigotski (2009 [1934]) defende que o trabalho assume papel transformador da natureza em cultura como fruto desse mesmo trabalho. Há, então, uma integração entre o que é biológico e o que é social, ou seja:

As funções psicológicas superiores do ser humano surgem da interação dos fatores biológicos, que são parte da constituição física do *Homo Sapiens*, com os fatores culturais, que evoluíram através das dezenas de milhares de anos de história humana. (LURIA, 1992, p. 60)

É nesse contexto que Leontiev (2001 [1978]) assinala que a produção da vida humana não pode ser considerada um ato isolado, mas sim “como ‘reflexo psíquico da realidade’[,] determina compreendê-lo como um fenômeno que comporta a subjetivação do objetivo e a objetivação do subjetivado, isto é, a dinâmica apropriação/objetivação” (DUARTE; MARTINS, 2013, p. 54). Assim, percebe-se a dialética existente entre as duas categorias citadas, que vai da apropriação do que se faz necessário à satisfação das necessidades humanas na sociedade à produção de novas necessidades a serem apropriadas como objetivações humanas (com base em MARX, 2004). Rego (2013, p. 97), nessa direção, contribui:

Segundo o materialismo histórico-dialético, o processo de vida social, política e econômica é condicionado pelo modo de produção de vida material. São as condições materiais que formam a base da sociedade, da sua construção, das suas instituições e regras, das suas ideias e valores.

Nesse viés, L. Vigotski correlaciona essa compreensão às questões psicológicas, ou seja, concebe as *funções psicológicas superiores* como produtoras da história e da cultura e essa relação se

---

<sup>8</sup>Serão discutidas nas seções seguintes a concepção de formação humana e de desenvolvimento humano assumidas neste estudo.



torna fundamental ao desenvolvimento das potencialidades humanas. Assim, a relação do homem com a natureza, derivada do *trabalho*, se torna possível e fundamental, principalmente por haver um *signo* (VIGOTSKI, 2007 [1984]) mediador, a *linguagem*, responsável pela apreensão dos conhecimentos produzidos pela humanidade e dos instrumentos necessários para a própria atividade humana.

Sob esse pressuposto, segundo o qual a natureza é transformada e, como consequência, o resultado dessa modificação converte-se em objetivações, que ao serem apropriadas modificam também o homem, linguagem e trabalho estão dialeticamente relacionados (HADDAD, 1999), ou seja, ambos constituem faces indissociáveis da atividade humana, da *prévia-ideação* para posterior *objetivação* (LESSA; TONET, 2011). Nesse sentido, constrói-se uma realidade objetiva que será uma resposta a uma necessidade concreta, que irá influenciar não só o sujeito, mas a sociedade como um todo.

## 1.1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-EPISTEMOLÓGICA DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: LINGUAGEM, APROPRIAÇÃO E HUMANIZAÇÃO

A discussão empreendida nas seguintes subseções tem o objetivo de aprofundar e marcar nossa filiação teórico-epistemológica em relação aos conceitos de sujeito e língua pelo viés histórico-cultural, bem como trazer a categoria trabalho e sua relação com a educação linguística como condição de ampliar a capacidade de interpretar e problematizar a realidade e, assim, contribuir com o desenvolvimento omnilateral dos sujeitos.

### **1.1.1 A compreensão da constitutividade do *sujeito* e a *língua* como instrumento psicológico de mediação simbólica: pressupostos epistemológicos básicos do processo de humanização**

O ensino formal de língua portuguesa tem sido submetido, nas últimas décadas, a uma série de questionamentos, principalmente no que compete a questões que se referem a um ensino condicionado a práticas estruturalistas, prevalecendo a gramática normativa e ignorando a questão de que só faz sentido pensar nas estratégias linguísticas nas interações, que se dão no bojo da história, entre os sujeitos situados num tempo e num espaço (com base em VIGOTSKI, 2007 [1984]). O desafio

dessas discussões tem como eixo a necessária convergência nesse ensino de uma concepção de *língua* – no caso específico deste estudo, concebida como *instrumento psicológico de mediação simbólica* (VIGOTSKI, 2007 [1984]) – e uma concepção de *sujeito* (VIGOTSKI, 2007 [1984]; 2009 [1934]) – também neste caso, como historicizado, constituído nas relações *interpsicológicas*.

Essa discussão é central por prevalecer, historicamente, no ensino de língua portuguesa, uma abordagem tradicional (SAVIANI, 2012 [1983]). Tal ensino demonstra-se frágil ao não conseguir lidar com a heterogeneidade dos *sujeitos*, os quais são constitutivos da sociedade paulatinamente mais grafocêntrica, ao mesmo tempo em que são constituídos por essa/nessa mesma sociedade, na medida em que nela interagem com outros sujeitos e são submetidos a constrições históricas, o que se dá também pela modalidade escrita da língua. Assim concebido, compreender e apropriar-se dos objetos da cultura escrita são condições elementares para a participação social (com base em BRITTO, 2012).

Tendo isso presente, o papel da escola ganha contornos específicos: instrumentalizar o sujeito para inserção, participação e imersão mais efetiva e *autônoma* (VIGOTSKI, 2007 [1984]) na cultura escrita, contribuindo para a conscientização pelo sujeito do seu papel no mundo e de sua possibilidade como ser humano de incidir sobre ele (SAVIANI, 1983; DUARTE, 2005).

Nesse sentido, o ideário histórico-cultural chama a atenção ao fato de que a língua só importa no plano interacional, alinhando-se à compreensão da língua como *instrumento psicológico de mediação simbólica* (VIGOTSKI, 2007 [1984], p.72):

[...] base sólida para que se designe o uso de signos à categoria de atividade mediada, uma vez que a essência do seu uso consiste em os homens afetarem o seu comportamento através dos signos. A função indireta (mediada) [...] torna-se evidente.

Nessa mesma direção, pensar o ensino formal de língua portuguesa implica questionar sobre com quem e com o que trabalhamos, sobre qual é objetivamente nosso objeto de ensino, o que vai depender em alguma medida do modo como concebemos *sujeito* e *língua*; ou seja, definir qual é nosso objeto de ensino como profissionais responsáveis pelo trabalho com língua portuguesa na escola depende da

forma como compreendemos a formação/constituição dos homens e o que sobre a e com a linguagem devemos ensinar a eles (com base em BRITTO, 2012).

No que compete à concepção de sujeito, acreditar que o sujeito não está pronto ao nascer, que ele aprende na interação com o outro e o faz por meio do uso de instrumentos, quer sejam materiais ou simbólicos, e, ao fazê-lo, não produz tudo sempre de novo, mas recorrem ao passado, ao produto das objetivações humanas, para produzir o futuro (DUARTE; MARTINS, 2013) reverbera no modo como o docente planeja as ações de ensino que levará a termo no espaço escolar. De outro modo, é possível conceber-se que o futuro há que ser a reprodução do *status quo* ou, num alinhamento à concepção universalista, todos os sujeitos nascem iguais e deles, unicamente deles, depende sua formação, como se as condições históricas não fossem relevantes (SAVIANI, 1983; BRITTO, 2012).

Sendo o cérebro a base biológica das funções psicológicas, a *linguagem*, por sua vez, tem como centro dois momentos inerentes ao desenvolvimento humano, que se dão em primeira instância nas atividades coletivas e posteriormente nas atividades individuais. Ou seja, considera-se, desde a perspectiva assumida pelo materialismo histórico-dialético, o homem como um ser *histórico* e *social*, que estabelece relações com os outros homens, *mediadas* pela linguagem no seio social, no bojo da cultura e da história. Nesse sentido, a *linguagem* tem papel fundamental, pois consiste no signo mediador que integra as dimensões intra e interpessoais.

É nessa perspectiva que assumimos *sujeito* e *língua* neste estudo. Por não os conceber de modo isolado, farão parte síncrona da discussão, considerando-os indispensáveis à compreensão acerca do processo formal de educação linguística. E é nessa relação, entre *sujeito* e *língua*, que será possível compreender também o elo existente entre o ensino e a aprendizagem.

L. Vigotski propõe uma compreensão fundamental sobre o funcionamento do cérebro humano que se correlaciona com a história social do homem e que vai distingui-lo dos demais animais. Essa compreensão é dada pelas *funções psicológicas superiores* (VIGOTSKI, 2007 [1984]), definidas como os processos mentais, oriundos de ações conscientes e que possibilitam, aos sujeitos, autonomia. Dentre tais atividades, podemos destacar os processos de leitura e escrita. Rego (2013, p. 39) explicita que:

[...] estes processos não são inatos, eles se originam nas relações entre indivíduos humanos e se desenvolvem ao longo do processo de internalização de formas culturais de comportamento. Diferem, portanto, dos processos psicológicos elementares (presentes na criança pequena e nos animais), tais como, reações automáticas, ações reflexas e associações simples, que são de origem biológica.

Neste estudo, baseado nos princípios do materialismo histórico-dialético, busca-se integrar o homem em suas duas dimensões, ser biológico e social. Tal integração interessa-nos por defendermos que o desenvolvimento humano não é inato nem imutável; portanto, as atividades humanas não são instintivas como as dos animais, mas ações conscientes, controladas e movidas por intencionalidade. Por tratar da gênese humana, a mencionada integração evidencia os processos de formação e de evolução da psique humana, que só se torna possível por compreender que há condições históricas que fazem os *sujeitos* serem o que são.

Tomemos aqui o agir humano estritamente ligado à categoria *trabalho*, fundante quando pensamos a *formação humana* como resultante das atividades humanas, que dependem em boa medida da linguagem, entendida como *instrumento psicológico de mediação simbólica*. Leontiev (2001 [1978]), ao reforçar a relação de mútua constitutividade entre o ser humano e a sociedade, constituídos pelo/no trabalho e, também, compreendidos como fundamental no processo de humanização, aborda a cultura como síntese das objetivações humanas. Nesse sentido, os sujeitos “adquire[m] novas particularidades por meio da apropriação da cultura histórica e socialmente construída” (DUARTE; MARTINS, 2013, p. 56), humanizam-se, uma vez que, nas relações, estes não produzem apenas objetivações materiais, mas também intelectuais. E apropriar-se de tais objetivações é fundamental à condição de continuidade histórica, a qual se dá no trânsito metabólico ativo entre sociedade e homens (LEONTIEV, 2001 [1978]). A educação linguística, nessa compreensão, é entendida como uma das bases do desenvolvimento psíquico, ao contribuir para a ampliação da apropriação da cultura humana.

A sociedade, assim, é produto e produtora da cultura, na medida em que esta resulta do trabalho humano naquela, ou como definem

Duarte e Martins (2013, p. 51), ancorados no pensamento de A. N. Leontiev:

[...] todo ato humano é, potencialmente, produtor de cultura e ela, generosamente disponibilizada a todos os indivíduos pela simples pertença social. [...] como patrimônio humano genérico, como universo das objetivações disponibilizadas ao enriquecimento da atividade humana e, conseqüentemente, ao desenvolvimento das potencialidades e capacidades dos indivíduos.

Tendo presente essa relação entre *sociedade*, *homens* e *cultura*, é impossível conceber *trabalho* e *linguagem* dicotomizados, uma vez que ambos são tomados no plano da história (VIGOTSKI, 2014 [1978]; HELLER, (2008 [1970]), logo em relação dialética. O *trabalho*, pelo menos na origem, é concebido como todo agir humano em sociedade orientado para obtenção de um produto material ou intelectual (LEONTIEV, 2001[1978]), delineado de antemão. Haddad (1999, p. 05) converge com tal assertiva, ao defender que “o nome das coisas e o instrumento de trabalho são, assim, o que permanece das percepções fugazes e das atividades laboriosas, respectivamente; são universais que se fixam pelas regras de utilização”. Portanto, para atender às suas necessidades objetivas, seja para sobrevivência ou derivadas de outras necessidades, os sujeitos vão se apropriando das objetivações humanas no plano da história, ao mesmo tempo em que as ressignificam, tendo a linguagem papel central nesse processo.

No próprio ato de produção, mudam não só as condições objetivas - por exemplo, da vila nasce a cidade, da natureza selvagem o terreno arroteado etc. -, mas os produtores se modificam, tirando de si novas qualidades, se desenvolvendo e se transformando através da produção, criando novas forças e novas representações, novos modos de comunicação e nova linguagem (MARX, 2004 [1973]). Haddad (1999) situa o trabalho na história humana e, com isso, afirma que os produtos culturais não estão prontos na sociedade, não pela natureza própria, mas sim pela ação humana que modifica a natureza e, ao modificá-la no plano da história, modifica a si e à sociedade.

Haddad (1999) afirma, ainda, que o *trabalho*, ao transformar a natureza, cria condições para a expansão do universo linguístico e que, ao adequar o mundo, não é outra coisa senão torná-lo legível e dizível; ou seja, o autor evidencia a forte inter-relação entre *linguagem* e *trabalho*.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, p. 20), nesse sentido, apontam para um direcionamento em favor desse mesmo conceito de *língua*:

O domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística, são condições de possibilidade de plena participação social. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de contribuir para garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania.

A Proposta Curricular de Santa Catarina (PC/SC, 2014, p. 31), recém revista, por sua vez, expressa defesa de um ensino que compreenda as características humanas específicas como resultado da “[...] ação coletiva e histórica do ser humano, determinada pelo trabalho”. Dessa forma, corrobora a concepção de que os sujeitos não são concebidos apenas de forma biológica, do mesmo modo que a língua é:

[...] produzida nas relações intersubjetivas, o que remete à necessidade de se pensar o percurso formativo de cada novo ser da espécie, já que a humanidade é forjada social e historicamente nessas relações. (PCSC, 2014, p. 33)

Tendo assumido a *língua* como um *instrumento psicológico de mediação simbólica*, mediadora das relações sociais, evidenciamos, na sequência, a concepção de ser humano compreendida neste estudo, depreensível já da discussão realizada até aqui. Em convergência com a perspectiva assumida nesta dissertação, o *sujeito* é compreendido como inserido e constituído na relação dialética entre outros sujeitos, sociedade, cultura e história. Na perspectiva *histórico-cultural*, portanto, o homem é um ser histórico, social, cultural, ou seja, ele modifica o meio e a ele próprio, através dos *instrumentos* sociais e pela *linguagem*, instrumento sógnico, o que o constitui como tal. Essa relação entre homem e mundo é primordial no desenvolvimento do comportamento humano.

Para L. Vigotski, o sujeito é ativo, pois age e interage em seu meio, ou seja, não existe uma natureza humana específica, prévia que vai instituir sua essência. Nesse viés, a constituição do sujeito “acontece pelo outro e pela palavra em uma dimensão semiótica” (MOLON, 2010, p. 57), ou seja, estabelece-se pela relação indissociável entre intrapsicológico e interpsicológico. Molon (2010, p. 58) afirma ainda:

A concepção da constituição do sujeito em uma dimensão semiótica não ignora a individualidade nem a singularidade, mas atribui novos significados, quais sejam, a individualidade como um processo e socialmente construída, a singularidade como uma conjugação que envolve elementos de convergência e divergência, semelhanças e diferenças, aproximações e afastamento em relação ao outro, e o sujeito como uma composição não harmônica dessas tensões e sínteses.

Assim, podemos alegar que o processo de desenvolvimento humano está diretamente ligado ao de “apropriação pelo homem da experiência histórica e cultural” (REGO, 2013, p. 93), ou seja, nessa indissociação entre as dimensões social e cultural, o sujeito se constitui e se liberta. Se é por meio do meio social e da cultura que a constituição se dá, o próprio sujeito, através do desenvolvimento das funções psíquicas, produz cultura, nessa relação com o mundo, sendo ativo na sua história e no seu tempo.

Para melhor compreendermos o desenvolvimento humano na concepção histórico-cultural, a discussão acerca dos *planos genéticos* realizada por Vigotski (1997 [1987]) é essencial, já que o funcionamento psicológico do ser humano não está pronto ao nascer e nem o meio consegue definir como pronto, natural esse funcionamento. O desenvolvimento psicológico dar-se-á, portanto, durante a historicidade do sujeito, iniciada com o nascimento. Os *planos genéticos*, segundo o teórico, tem potencial explicativo para tal desenvolvimento, sendo compostos por quatro entradas, a saber: *filogênese*, *ontogênese*, *sociogênese* e *microgênese*.

A *filogênese* corresponde à história da espécie, por considerar que cada espécie possui limites psicológicos inerentes a elas. O homem tem como característica própria um cérebro que se adapta a algumas necessidades. A *ontogênese* é caracterizada pelo desenvolvimento do ser humano, em relação à trajetória individual do sujeito e está estritamente

ligada à *flogênese*. A *sociogênese* implica a história cultural que influencia o desenvolvimento através da forma organizacional de cada cultura, sendo influenciadas pelo meio. A *microgênese*, por sua vez, demarca como central que cada fenômeno/processo psicológico tem sua história, ou seja, implica a historicidade de cada sujeito, que, mesmo que situações ou fatos reais sejam parecidos entre os membros da espécie, cada qual a vive à sua maneira, cada fato é irrepetível.

Ao tomar as funções biológicas e psicológicas como base para o desenvolvimento humano, L. Vigotski destaca o conceito de *mediação*, possível em razão dos *instrumentos* e dos *signos*. Os *instrumentos*, especificamente, são as ferramentas da tecnologia, que fazem a mediação entre a ação concreta em relação ao meio, ou seja, há algo visível, interposto entre o sujeito e sua ação. Por sua vez, os *signos* são os meios auxiliares utilizados para resolver problemas psicológicos, ou seja, ações como pensar, lembrar, comparar, as quais requerem uma mediação simbólica entre o sujeito e o mundo, por meio da psique. Trata-se de processo possível, pois, em razão dos mediadores semióticos, conhecidos por sua representação mental, internalizados pelo sujeito e agora representados mentalmente. A *mediação simbólica* é típica do ser humano, que consegue prever os sentidos devido a sua experiência anterior, pois esses *signos* são construídos socialmente, na interação entre os sujeitos na sociedade e não dados de forma inata.

Assim, podemos dizer que a *língua* é o principal *instrumento de representação simbólica*, relacionado ao desenvolvimento do pensamento em duas formas. A primeira delas, mais explícita no senso comum, é a forma de comunicação. Além disso, a linguagem assume a função de *pensamento generalizante* (OLIVEIRA, 1992). Tal pensamento dará aos seres a possibilidade de abstração, uma compreensão não existente nos animais, já que a geração de significados é típica do ser humano. Nessa compreensão, Luria (1992, p. 72) esclarece que o homem:

Dispõe não só de um conhecimento sensorial, mas também de um conhecimento racional, possui a capacidade de penetrar mais profundamente na essência das coisas do que lhe permitem os órgãos dos sentidos; quer dizer que, com a passagem do mundo animal à história humana, dá-se um enorme salto no processo de conhecimento desde o sensorial até o racional.



A linguagem é, dessa forma, inata ao ser humano. Nos animais, variadas formas de pseudolinguagens aparecem como *instrumento* de comunicação e de sobrevivência, porém são *instrumentos* a incidirem apenas no plano concreto e não *simbólico*. Por isso, a língua, tomada como sistema de signos, é único e estritamente ligado ao ser humano. O macaco pode utilizar-se de uma vara para alcançar uma banana, assim como um bebê chora para conseguir seu brinquedo, ou seja, há o uso de instrumento e de linguagem, mas dissociado do *plano simbólico*, por se referir somente a um ato comunicativo preso à empiria. Rego (2013, p. 53) ressalta a responsabilidade da linguagem como *instrumento de mediação simbólica*:

[...] entendida como um sistema simbólico fundamental em todos os grupos humanos, elaborado no curso da história social, que organiza os signos em estruturas complexas e desempenha um papel imprescindível na formação das características psicológicas humanas.

Vigotski (2007 [1984], p. 12), objetivando explicitar a natureza complexa da mediação simbólica, apresenta e discute uma observação da criança em relação ao uso de instrumentos: “Antes de controlar o próprio comportamento, a criança começa a controlar o ambiente com a ajuda da fala”. E acrescenta:

[...] o momento de maior significação no curso do desenvolvimento intelectual, que dá origem às formas puramente humanas de inteligência prática e abstrata, acontece quando a fala e a atividade prática, então duas linhas completamente independentes de desenvolvimento, convergem.

Assim, a fala é internalizada pelos sujeitos, a qual vai se transformando em instrumento interno, próprio do falante, levando-o a abstrair a realidade por sua relação com o outro no meio social. Nesse sentido, Leontiev (2014 [1978], p. 26) afirma que o estudo de L. Vigotski voltado para o uso de *instrumentos* “se refere à natureza basicamente mediadora de todas as funções psicológicas complexas”, o que significa que o estímulo do sujeito vai além de um reflexo e aborda as ações produzidas pelos próprios sujeitos, a fim de executar tarefas de maior complexidade, incluindo aspectos culturais e históricos. Pedralli (2014, p. 81) faz referência a esta abordagem: “Como as relações

estabelecidas por meio da linguagem são heterogêneas, os sujeitos refratam muitas vozes sociais, o que impacta em sua constitutividade”.

As *funções psicológicas superiores*, portanto, são desenvolvidas no meio social, de forma voluntária e intencional, mediada pelo uso de instrumentos e signos, que permitem ao sujeito superar aspectos condicionantes do meio e possibilitam, assim, a reversibilidade. Nesse sentido, o que era instrumento no passado torna-se possível conhecimento nas mãos do homem, podendo ser passível de análise no presente e no futuro. Se “a linguagem carrega consigo os conceitos generalizados, que são a fonte do conhecimento humano” (LURIA, 2014 [1978], p. 26), a escrita se torna, então, um importante *instrumento* para o estabelecimento de processos cognitivos superiores.

Esse pensamento, que engloba *sujeito e linguagem*, possibilita a assunção da sala de aula como um espaço de interação e intervenção voluntária e intencional, porque potencialmente constituidor dos sujeitos, na medida em que se ocupa, pelo menos em tese, da formação humana e carrega consigo a especificidade dessa instituição de incidir no *desenvolvimento imediato* (VIGOTSKI, 2009 [1934]) de *todos* os que ali se inserem. Saviani e Duarte (2010) afirmam, nessa direção, que a interação entre os sujeitos é central para a educação, a qual cumpre papel importante na promoção humana, sendo a educação uma atividade específica dos homens.

Acerca disso, Britto (2012, p. 84) define que:

A educação linguística implica a ação pedagógica que leve o estudante a perceber a língua e a linguagem como fenômenos históricos complexos, a compreender seu funcionamento, usos e formas, bem como a saber usá-las com propriedade nas modalidades oral e escrita, em especial para estudar e aprender a viver sua subjetividade.

É nesse contexto que L. Vigotski afirma ser pelas *funções psicológicas superiores* que conscientemente ocorre a inserção do homem na sociedade. Essa inserção é ponto de chegada para a apreensão dos objetos culturais, decorrentes de atividades psicológicas, incluem-se aqui a operacionalização dos signos. A cultura, nessa abordagem, não é meramente estática; portanto, os sujeitos estão, a todo o tempo, relacionando conceitos, formas de interpretação e significações. Segundo Oliveira (1992, p. 80), para L. Vigotski:

[...] o processo de internalização, que corresponde, como vimos, à própria formação da consciência, é também um processo de constituição da subjetividade a partir de situações de intersubjetividade. A passagem do nível interpsicológico envolve, assim, relações interpessoais densas, mediadas simbolicamente, e não de trocas mecânicas limitadas a um patamar intelectual. Envolve também a construção de sujeitos absolutamente únicos, com trajetórias pessoais singulares e experiências particulares em sua relação com o mundo e, fundamentalmente, com as outras pessoas.

A linguagem é, portanto, responsável pela constituição dos sujeitos e a consciência também é constituída por meio da linguagem. “A psique não existe fora do comportamento, assim como não existe sem aquela, ainda que seja apenas porque se trata do mesmo” (VIGOTSKI, 1996, p. 17). A relação constitutiva do sujeito se dá na relação com o outro em que a palavra tem papel de contato social, o que resulta em mútua constituição. Nesse pensamento, Vigotski (2009 [1934] p. 399) afirma que “a palavra lembra seu significado da mesma forma que o casaco de um homem conhecido lembra esse homem ou o aspecto externo de um edifício lembra os seus moradores”. Uma relação inseparável e repleta de significações que só fazem sentido devido à imersão e à interação social entre os sujeitos.

Frente ao exposto, podemos nos remeter a três importantes mudanças consideradas emergentes no plano psíquico humano. A primeira delas, segundo Rego (2013, p. 53-54), está ligada ao modo como a *linguagem* permite lidar com os objetos do mundo exterior na ausência dos mesmos. A segunda alude à possibilidade de *abstração* e *generalização*. Já a terceira e última destaca a *linguagem* como *sistema de signos* que “possibilita o intercâmbio social”.

Vigotski (2007 [1984], p. 15), contrapondo-se à compreensão de Piaget sobre a *fala egocêntrica*, defende, amparado em um conjunto de estudos realizados com seus colaboradores, que o signo é mediador das relações intra e interpsicológicas:

[...] hipótese de que a fala egocêntrica das crianças deve ser vista como uma forma de transição entre a fala exterior a interior. Funcionalmente, a fala egocêntrica é a base para a fala interior, enquanto

que na sua forma externa está incluída na fala comunicativa.

Tal fato, contrário ao que apontam os estudos de Piaget, confirma que a fala egocêntrica desempenha papel importante na atividade de desenvolvimento da criança, sendo um estágio transitório na evolução da fala social para a fala interior, ou seja, “a linguagem passa, assim, a adquirir *uma função intrapessoal* além do seu uso *interpessoal*” (VIGOTSKI, 2007 [1984], p. 16). Assim, a *língua*, instrumento exclusivo do ser humano, será para a criança “um meio de contato social com outras pessoas”, mediado por signos que possuem tanto funções cognitivas quanto comunicativas. A linguagem é, pois, “a base de uma forma nova e superior de atividade nas crianças, distinguindo-as dos animais” (VIGOTSKI, 2007 [1984], p. 18).

Ao evocar para a ação de reciprocidade existente entre meio e organismo, L. Vigotski afirma que as representações inatas no ser humano não são suficientes para humanizar, de fato, o homem. Nesse sentido, seus estudos confirmaram que:

*A história do comportamento da criança nasce do entrelaçamento dessas duas linhas. A história do desenvolvimento das funções psicológicas superiores seria impossível sem um estudo de sua pré-história, de suas raízes biológicas, e de seu arranjo orgânico. As raízes do desenvolvimento de duas formas fundamentais, culturais, de comportamento, surge durante a infância: o uso de instrumentos e a fala humana. Isso, por si só, coloca a infância no centro da pré-história do desenvolvimento cultural.* (VIGOTSKI, 2007 [1984], p. 42)

Se “a verdadeira essência da memória humana está no fato de os seres humanos serem capazes de lembrar ativamente com a ajuda de signos” (VIGOTSKI, 2007 [1984], p. 50), considera-se essa dialética existente entre a atividade simbólica (fala) e a sua ação prática a essência do desenvolvimento das *funções superiores* e representa uma referência em relação ao aprendizado da escrita, que é um processo complexo, porém o fio condutor das relações humanas, que são produzidas ao longo da história, pelos sujeitos na sociedade.

Cabe salientar que, na escola, a aprendizagem da escrita se dá concomitantemente à aprendizagem dos conteúdos referenciais

associados à escrita, definindo um currículo consistente e que se faça, na escola, uma educação potencialmente emancipadora, fundamentando a educação linguística como um meio para facultar a interpretação da realidade, a apreensão de conceitos e a problematização da vida concreta (BRITTO, 2012).

Britto (2012) problematiza, ainda, o modo como a escrita tem sido associada à comunicação apenas. Para ele, o necessário domínio da escrita está relacionado antes à posse, que está distribuída de forma desigual em função do poder econômico e político. Historicamente, são as consideradas classes de prestígio que detêm o poder e, conseqüentemente, fazem uso da cultura escrita. Convergimos com o pressuposto, defendido por Britto (2012), de que os processos educativos formais devem orientar-se para a emancipação humana, para a qual a educação linguística deve necessariamente transcender o pragmatismo pedagógico, facultando apenas assim um “processo de constituição da consciência, no estabelecimento dos valores e nas formas de intervenção no tecido social” (BRITTO, 2012, p.88).

Empenhamo-nos até aqui para afirmar que a constituição do sujeito envolve a sua relação com outros sujeitos no bojo da cultura, da história e na sociedade, mediada pela linguagem, o que reverbera e constitui na/a consciência humana. Ocupamo-nos por defender que a linguagem é constituidora e constitutiva do sujeito e que envolve a relação dialética entre “pessoa-coisa-pessoa” (VIGOTSKI, 1996, p. 111), submetida a restrições sociais, históricas e culturais. A consciência é, de acordo com essa perspectiva, desenvolvida por haver o contato social, pois a mesma é concebida como um elemento semiótico, reflexo reversível, que existe por haver o conhecimento de si e reconhecimento do outro, ou seja, é dimensionada psicologicamente e constituída pela *mediação simbólica*.

Agudo quanto a isso, Vigotski (2007 [1984], p. 94) discute a relação entre aprendizagem e desenvolvimento:

O ponto de partida dessa discussão é o fato de que o aprendizado das crianças começa muito antes delas frequentarem a escola. Qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia. Por exemplo, as crianças começam a estudar aritmética na escola, mas muito antes elas tiveram alguma experiência com quantidades elas tiveram que lidar com operações de divisão, adição, subtração, e determinação de tamanho.

O papel da escola e do professor, portanto, é fundamental, haja vista que, ainda que ambos - professor e aluno - possuam pré-conceitos referentes a determinados assuntos devido a experiências diárias oriundas de situações passadas, cabe ao professor a tarefa de transformar esse conhecimento cotidiano em conhecimento científico, via processo de apropriação. É incontestável que haja conhecimento por parte da criança antes mesmo de ela entrar na escola, o que se dá, no entanto, é que ela não tem consciência do seu ato de pensar acerca de tal conceito. Oliveira (1992, p. 31) menciona que “O desenvolvimento dos conceitos espontâneos da criança é ascendente, enquanto o desenvolvimento dos seus conceitos científicos é descendente, para um nível mais elementar e concreto”.

Assim, o que é de natureza pessoal ganha um maior acabamento, que fará com que a criança consiga estabelecer relações e se apropriar de um conhecimento através de um sistema organizacional e inter-relacional, que é a escola. Nesse contexto, Vigotski (2007 [1984]), por compreender a estrita relação entre aprendizagem e desenvolvimento, elabora o conceito de *Zona de Desenvolvimento Imediato*. Para o teórico, há dois níveis de desenvolvimento importantes que devem ser determinados quando a criança inicia sua vida escolar. Esses níveis serão os responsáveis pela relação entre o processo de desenvolvimento do aluno e sua capacidade de aprendizado. São denominados de *Nível de Desenvolvimento Real* e *Zona de Desenvolvimento Imediato*.

Quando as *funções psicológicas superiores* conseguem completar seu ciclo, ou seja, quando a criança já consolidou uma função ou capacidade e tem autonomia para utilizar ou resolver determinadas situações sozinhas, tal função ou capacidade atingiu o *Nível de Desenvolvimento Real*, indicando, dessa forma, um nível de processo mental alcançado. Quando a criança ainda necessita de auxílio, de orientação adequada de outra pessoa mais experiente, seja outra criança ou um adulto, para desempenhar alguma tarefa, essa tarefa se encontra na *Zona de Desenvolvimento Imediato*, caracterizada por Vigotski (2007 [1984], p. 96) como “muito mais indicativo de seu desenvolvimento mental do que o que consegue fazer sozinha”, pois o que a criança já sabe acaba ali, mas o que ela tem capacidade mental de aprender, ou seja, um nível de desenvolvimento prospectivo, é que dará a ela, através do outro, possibilidade de ampliar seus conhecimentos.

Com seu estudo, L. Vigotski trouxe um dado importante para as questões educacionais: que as crianças possuem níveis de desenvolvimento mental e que as mesmas aprendem em percursos

diferentes. Tal compreensão possibilita, ainda, lidar com outra questão: o nível de desenvolvimento não acompanha uma idade cronológica. Vigotski (2007 [1984], p. 104) observa:

Embora o aprendizado esteja diretamente relacionado ao curso de desenvolvimento da criança, os dois nunca são realizados em igual medida ou em paralelo. O desenvolvimento nas crianças nunca acompanha o aprendizado escolar da mesma maneira como uma sombra acompanha o objeto que o projeta.

O espaço existente entre o que a criança é capaz de fazer sozinha e o que ela realiza com o auxílio de outros elementos foi conceituado por Vigotski (2007 [1984], p. 98) como:

[...] as funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentes em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de “brotos” ou “flores” do desenvolvimento, em vez de “frutos” do desenvolvimento.

Assim, pensar sobre o conhecimento a ser apreendido pelos sujeitos inseridos em espaço escolar deve ter como base o desenvolvimento individual de cada sujeito, e isso vai levar em consideração menos o *nível de desenvolvimento real* e mais a *zona de desenvolvimento imediato*. À escola, instituição nodal no processo de aprendizagem, é imprescindível considerar em suas ações pedagógicas os níveis de desenvolvimento aqui tratados. Nesse espaço, é fundamental a interação existente entre os sujeitos, uma vez que:

Os conceitos históricos só podem começar a se desenvolver quando o conceito cotidiano que a criança tem do passado estiver suficientemente diferenciado – quando a sua própria vida e a vida dos que a cercam puder adaptar-se à generalização elementar “no passado e agora”. (OLIVEIRA, 1992, p. 32)

Importa ainda citar que Vigotski (2007 [1984], p. 99) aponta para uma “reavaliação do papel da imitação” no que diz respeito ao

desenvolvimento e à aprendizagem. A imitação, do modo como defendida no pensamento vigotskiano, não é concebida como um gesto mecânico, mas, sim, consciente e reflexivo, que vai implicar uma atitude metacognitiva, pois aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo por meio do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que a cercam (VIGOTSKI, 2007 [1984], p. 100).

Tal conceito adensa, assim, a compreensão de que o aprendizado, possibilitado pela relação entre mais experiente e menos experiente, é um aspecto fundamental no processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores, ou seja, processo que se caracteriza por trocas cognitivas, sociais, afetivas, compreendendo assim os sujeitos sob o prisma sociocultural. Assevera Oliveira (1992, p. 33), nessa mesma direção:

[...] o conhecimento do cérebro como substrato material da atividade psicológica e, de outro lado, a cultura como parte essencial da constituição do ser humano, num processo em que biológico transforma-se no sócio-histórico.

As postulações vigotskianas apontam direcionamentos significativos e que contribuem significativamente para a (re)definição da função da escola, no sentido de evidenciar seu papel na imersão cultural efetiva dos sujeitos, bem como concretizar a formulação e/ou a resolução de tarefas complexas condicionadas à apropriação de conhecimentos científicos, superando o espontaneísmo e as formas estruturalistas de lidar com o conhecimento.

Tendo explicitado as concepções de *língua* e de *sujeito*, cabe-nos refletir mais enfaticamente sobre a *formação humana* (MARX, 2004 [1973]; FRIGOTTO, 1999; FERREIRA JR.; BITTAR, 2008), central na filosofia de base marxista, inteiramente ligada à acepção de desenvolvimento humano, à constituição do sujeito e o papel da linguagem nesse processo.

Saviani e Duarte (2010, p. 423), acerca do processo de formação humana, defendem a impossibilidade de haver educação quando tratamos o sujeito somente à luz de sua face biológica:

A formação humana coincide [...] com o processo de promoção humana levado a efeito pela educação. Dessa forma, a filosofia da educação cumpre um papel preliminar de estabelecer a



própria identidade de seus objetos, isto é, a educação.

Tendo em vista que os sujeitos são tomados como sujeitos situados, constituídos pela dupla face biológica e social, os mesmos autores (2010, p. 423) defendem a compreensão filosófica como fundamental para a legitimidade da educação e apontam as implicações dessa compreensão para a formação docente: “[...] a filosofia e a história da educação constituem o núcleo duro da formação do educador”. Assim, esses autores concebem a filosofia, por ser a responsável pelo pensamento e que diz respeito a todos os sujeitos, como histórica, e eles, os sujeitos, como necessariamente historicizados, compreensão que nos remete a uma discussão “em que estão em causa não os indivíduos ou sujeitos abstratos, mas indivíduos reais, sujeitos históricos que se constituem como síntese das relações sociais” (SAVIANI; DUARTE, 2010, p. 425).

A assunção da relação entre filosofia e sujeitos desse modo impõe uma agenda desafiadora para a escola, como aponta Britto (2012, p. 83), “a função primordial da educação escolar é contribuir para o desenvolvimento intelectual e social dos alunos”, ou seja, contribuir para uma formação humana, que transcenda o senso comum e rompa com paradigmas pedagógicos cristalizados no seio escolar, tais como a *Pedagogia Tradicional* e a *Escola Nova* (SAVIANI, 2012 [1983]).

A *Pedagogia Tradicional* se fez presente no contexto escolar, hegemonicamente, até o fim do século XIX. Surgiu concomitantemente à ascensão da burguesia que lutou em favor do capitalismo, tendo um papel revolucionário na história por lutar contra o feudalismo. Como centro dessa pedagogia estava a memorização dos conteúdos, os quais não tinham relação alguma com o cotidiano dos alunos e o professor era tido como autoridade máxima. Saviani (2012 [1983], p. 06) assim descreve:

Seu papel é difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente. O mestre-escola será o artífice dessa grande obra. A escola organiza-se como uma agência centrada no professor, o qual transmite, segundo uma gradação lógica, o acervo cultural aos alunos. A estes, cabe assimilar os conhecimentos que lhes são transmitidos.

Seu desiderato era levar a ciência e a razão a todos, libertando a sociedade da ignorância. Saviani (2012 [1983], p. 06) assim define: “A

escola é erigida no grande instrumento para converter os súditos em cidadãos”.

No século XX, essa pedagogia foi combatida pelo *escolanovismo*, que surgiu em crítica ao tradicionalismo, afirmando que essa teoria não levava em conta a criança nem seu processo de aprendizagem, centrando-se apenas nos conteúdos abarcados pelos livros. Para Saviani (2012 [1983]), essa teoria mantinha os mesmos propósitos de equalização social, trazendo o rejeitado ao invés do ignorante como o ser marginalizado.

O escolanovismo trouxe consigo o lema “aprender a aprender”, que tem como itens valorativos a centralidade no aluno, o que inclui a definição dos conteúdos feita por eles mesmos, partindo de suas necessidades e de seus interesses, espontaneamente de acordo com seu cotidiano (DUARTE, 2004).

Essa pedagogia impossibilita qualquer tentativa de transformar a sociedade ou de superar o capitalismo, na medida em que prevalece em seus fundamentos a manutenção do *status quo* e, além disso:

[...] não conseguiu alterar significativamente o panorama organizacional dos sistemas escolares. Isso porque, além de outras razões, implicava custos bem mais elevados do que aqueles da Escola Tradicional. Com isso, a “Escola Nova” organizou-se basicamente na forma de escolas experimentais ou como núcleos raros, muito bem equipados e circunscritos a pequenos grupos de elite. (SAVIANI, 2012 [1983], p. 09-10)

Nesse contexto, ao findar o século XX, o escolanovismo começou a apresentar sinais de exaustão, ou seja, foi perdendo suas forças principalmente pela ineficiência em relação à superação da marginalidade. Em contrapartida, surgiu uma teoria considerada não crítica, a *Escola Tecnicista* que centralizava seus propósitos na instrumentalização técnica dos sujeitos:

Buscou-se planejar a educação de modo a dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências que pudessem pôr em risco sua eficiência. Para tanto, era mister operacionalizar os objetivos e, pelo menos em certos aspectos, mecanizar o processo. Daí a proliferação de propostas pedagógicas tais como o enfoque

sistêmico, o microensino, o telensino, a instrução programada, as máquinas de ensinar etc. (SAVIANI, 2012 [1983], p.12)

Enquanto, na Pedagogia Tradicional, o professor era central no processo educativo, na Escola Nova, o aluno era alçado a esse papel. Já na Pedagogia Tecnicista, professor e aluno eram secundários, ou seja, “[...] é o processo que define o que os professores e alunos devem fazer e, assim também, quando e como o farão” (SAVIANI, 2012 [1983], p. 13).

Assim, a questão da marginalidade também era existente, mas, no caso da Escola Tecnicista, esta é considerada pela incompetência e improdutividade. “[...] neste contexto teórico, a equalização social é identificada com o equilíbrio do sistema (no sentido do enfoque sistêmico)” (SAVIANI, 2012[1983], p. 13). A Escola Tecnicista, negativamente, se voltou, então, para a fragmentação das ações pedagógicas. Ao magistério, cabia o ritual de preencher formulários como modo de controle do sistema. Trata-se, segundo Saviani (2012[1983]), de um processo educativo que contribuiu para o aumento da marginalidade e, por conseguinte, para a elevação dos índices de evasão e repetência.

Esse trajeto histórico se faz importante para lembrar-nos de que o trabalho na educação não é neutro e sim profundamente ideológico. Essas teorias pedagógicas materializam um embate que tem marcado historicamente o campo educacional.

Portanto, se nos propomos a compreender e nos posicionarmos frente a uma concepção de formação humana, faz-se necessário conceber o ser historicamente e compreender-lhe historicamente implica conhecer. Em se tratando de formação humana, conhecer é, assim, axial. Tal formação é analisada buscando a relação entre esse processo histórico de objetivação do gênero humano com a vida social do ser (MARX, 1985). Esses dois itens estão alinhavados sempre ao trabalho humano, já que *trabalho* e *educação* são atividades específicas do homem e é impossível negar que essa atividade seja consciente, e, assim sendo, é pelo *trabalho* que o homem vai se apropriando e transformando a natureza.

A forma básica e primeira de atividade humana é a de transformação da natureza. O produto do trabalho é, ao mesmo tempo, a realização de um objetivo previamente existente na mente humana e a transformação da atividade dos sujeitos em propriedades dos objetos. Segundo a análise de Britto (2012, p. 89), “na perspectiva da educação

de competências, o que está em foco não é o conhecimento, mas a capacitação genérica [...]”. A concepção de formação humana defendida pelo materialismo histórico-dialético converge com a crítica feita pelo autor, na medida em que não há outra maneira de o sujeito elevar-se ao genérico humano, no sentido que Heller (2008 [1970]) dá a isso, senão pela apropriação do produto da atividade humana historicamente acumulado (SAVIANI; DUARTE, 2010). Em alinhamento novamente ao que defende Britto (2012, p. 95):

A função da educação escolar é promover o senso crítico e os conhecimentos que ultrapassam a vida cotidiana. A formação do gosto se relaciona às experiências culturais e intelectuais, à inserção da pessoa num universo de relações complexas.

Nessa concepção de educação, há de se fixar o olhar na *emancipação*, numa aproximação entre o que os *sujeitos* já sabem e o que transcende esse conhecimento, ao que já defendemos, em acordo com L. Vigotski, a denominada *Zona de Desenvolvimento Imediato*, facultando a reflexão sobre a prática social via apropriação/elaboração conceitual. Saviani (2012 [1983]) afirma que a apropriação de conhecimento com esses contornos se dará por meio de conteúdos culturais e históricos, transformando uma *sociedade desigual* em uma *igualdade real*, através de uma pedagogia denominada por ele como *revolucionária*:

Busca-se converter-se, articulando-se com as forças emergentes da sociedade, em instrumento a serviço da instauração de uma sociedade igualitária. Para isso, a pedagogia revolucionária, longe de secundarizar os conhecimentos descuidando de sua transmissão, considera a difusão de conteúdos vivos e atualizados, uma das tarefas primordiais do processo educativo em geral e da escola em particular. (SAVIANI, 2012 [1983], p. 65)

Nesse sentido, além de contribuir para o desenvolvimento social e intelectual, a ação pedagógica deve levar o aluno a estudar e a aprender a viver sua subjetividade (BRITTO, 2012), mas para que isso ocorra:

Cabe ao ensino escolar, portanto, a importante tarefa de transmitir à criança os conteúdos historicamente produzidos e socialmente necessários, selecionando o que desses conteúdos encontra-se, a cada momento do processo pedagógico, na zona de desenvolvimento próximo [...]. (DUARTE, 2007, p. 98)

Para Ferreira Jr. e Bittar (2000), o homem visto na sua completude não pode ser submetido a uma educação alienadora, orientada à instrumentalização para o fazer, para o domínio da técnica. Nessa perspectiva, cabe passar da *unilateralidade* para a *omnilateralidade*, o que requer atenção às relações histórico-sociais do sujeito, colocando-se em questão as formas de alienação e dominação. Para Ferreira Jr. e Bittar (2000, p.639), ainda, o pensamento marxista apontava para essa democratização, pensando em todas as classes sociais:

[...] uma sociedade na qual todos pudessem aperfeiçoar-se no campo em que lhes aprouvesse, não tendo, por isto, uma esfera de atividade exclusiva, mas onde fosse possível “fazer hoje uma coisa, amanhã outra, caçar de manhã, pescar à tarde, pastorear à noite, fazer crítica depois da refeição, e tudo isto a meu bel-prazer, sem por isto me tornar exclusivamente caçador, pescador ou crítico” (MARX; ENGELS, 1980, p. 41).

No processo de ensino, ao tomarmos o ser humano como ser social, é fundamental que a formação dos sujeitos se faça de maneira com que os sujeitos possam refletir sobre a sociedade e compreender-se como sujeitos que são chamados a agir nela, contribuindo para que essa sociedade seja cada vez mais igualitária. Porém, para que efetivamente isso se concretize, devemos embasar a prática pedagógica de forma que permita pensar e concretizar uma educação crítica e emancipatória, transformando, assim, as práticas alienadas e reprodutivistas em prática consciente, crítica e social, ou por outra, transformar uma prática de formação *unilateral* em uma formação comprometida com a *omnilateralidade* humana.

Levar a termo um processo educativo convergente com tal concepção de formação alinhada à omnilateralidade, o que vimos chamando de *formação integral dos sujeitos*, implica não perder de vista

que é por meio do trabalho que “o ser humano se incorpora de forma historicamente universalizadora, a natureza ao campo dos fenômenos sociais.” (SAVIANI; DUARTE, 2010, p. 426). Ferreira Jr. e Bittar (2008, p. 638) tributam a Marx e Engels a formulação da teoria sobre a superação dessa concepção unilateral de educação, a qual parte do clamor dos próprios trabalhadores, que reivindicavam uma formação que extrapolasse o plano meramente manual, no congresso geral de Baltimore, em 1866:

Nós, os trabalhadores de Dunkirk, declaramos que é demasiadamente longa a jornada de trabalho exigida no presente sistema e que, longe de deixar ao trabalhador tempo para repouso e educação, o reduz à condição de servo, apenas ligeiramente melhor que a de escravo. Por isso, resolvemos que 8 horas bastam para uma jornada de trabalho e devem ser legalmente reconhecidas como suficientes. (MARX; ENGELS, 1984, p.343)

Sendo assim, através dos próprios trabalhadores, há abertura para a possibilidade/necessidade de mudanças. Em atenção a elas, K. Marx formulou sua concepção de educação:

O entendimento de que era possível, por meio da educação, aliada à práxis social, formar o homem novo, consciente das suas potencialidades históricas, que embrionariamente já se manifestava nos marcos da própria Revolução Industrial. (FERREIRA JR.; BITTAR, 2008, p. 638)

Evidencia-se, então, que a *formação omnilateral* vai ao encontro de uma formação consciente, que possibilite aos sujeitos a compreensão crítica da sociedade, a criação de intervenções, a concretização de decisões, superando, assim, a condição alienada decorrente de uma sociedade organizada em torno do capital.

Com base em Duarte (1998), o conceito de *trabalho educativo* converge com a *humanização do gênero humano*, ultrapassando, dessa forma, *as pedagogias da essência e da existência* (SUCHODOLSKI, 2002). Desse modo, comungamos com Duarte (1998, p. 113) do entendimento de que:

Não existe uma essência humana independente da atividade histórica dos seres humanos, da mesma forma que a humanidade não está imediatamente dada nos indivíduos singulares. Essa humanidade, que vem sendo produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens, precisa ser novamente produzida em cada indivíduo singular. Trata-se de produzir nos indivíduos algo que já foi produzido historicamente.

Nesse sentido, a *formação omnilateral* só pode ser concebida pela compreensão das relações que se estabelecem na sociedade e, por conta disso, a educação deve estar vinculada ao que ocorre na sociedade para que os sujeitos atuem nela de maneira completa, concreta e consciente.

Duarte (1998, p. 105) sintetiza, nessa direção, que:

O homem, ao produzir os meios para a satisfação de suas necessidades básicas de existência, ao produzir uma realidade humanizada pela sua atividade, humaniza a si próprio, na medida em que a transformação objetiva requer dele uma transformação subjetiva. Cria, portanto, uma realidade humanizada tanto objetiva como subjetivamente. Ao se apropriar da natureza, transformando-a para satisfazer suas necessidades, objetiva-se nessa transformação.

Segundo a perspectiva histórico-cultural, a educação é condição para o desenvolvimento humano, na medida em que possibilita, aos sujeitos, a humanização pela apropriação dos produtos da atividade humana, sejam eles intelectuais e materiais, o que significa afirmar que a apropriação da cultura é fundamental para a elevação ao *genérico humano* (HELLER, 2008 [1970]).

Falar de educação emancipatória, conscientizadora e, por consequência, humanizadora é, pois, atentar-se para um modelo de educação que não se centra na harmonização do trabalho e tempo livre, mas, sim, concebe o trabalho como transformador social (FERREIRA JR; BITTAR, 2000). Se focarmos a educação voltada apenas para a formação instrumental, ou seja, para o trabalho remunerado, o sujeito estará incompleto.

A omnilateralidade, contrária à concepção unilateral de formação, é compreendida como “[...] a chegada do homem a uma totalidade de

capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumos e prazeres” (FERREIRA JR; BITTAR, 2000, p.644). Nessa direção, Saviani e Duarte (2010, p. 426) afirmam,

Ocorre que não há outra maneira de o indivíduo humano se formar e se desenvolver como ser genérico senão pela dialética entre a apropriação da atividade humana objetivada no mundo da cultura (aqui entendida como tudo aquilo que o ser humano produz em termos materiais e não materiais) e a objetivação da individualidade por meio da atividade vital, isto é, do trabalho.

Pensar, por fim, a formação humana desse modo no âmbito da escola é pensar uma ação institucional efetivamente comprometida com a participação dos alunos na cultura escrita, na qual os usos sociais da escrita caracterizam as diferentes formas de interação humana mediadas por essa modalidade da língua, fazendo-o de modo a colocá-la em suspensão pela transcendência da dimensão pragmática. Tais usos são delineados pelas vivências sociais, históricas e culturais dos sujeitos e que atendem, compreendem e refletem sobre diversos modos de relacionar-se com a língua, com os outros e com o mundo em diferentes agrupamentos humanos.

### **1.1.2 A Teoria Histórico-Cultural e sua significativa relação com a formação humana no espaço escolar**

Por conceber a aprendizagem como fruto das interações sociais em que os sujeitos desenvolvem suas *funções psicológicas superiores* (Vigotski, 2007 [1984], p. 100), compreendemos que a *Teoria Histórico-Cultural* é basilar para a compreensão do desenvolvimento humano e dos processos de aprendizagem.

Conforme destacado na seção anterior, há duas relações que importa reiterar acerca de aprendizagem e desenvolvimento: que o aprendizado das crianças acontece antes mesmo de sua inserção na esfera escolar e que há uma inter-relação entre *aprendizagem* e *desenvolvimento*. A compreensão que se faz necessária sobre o desenvolvimento do psiquismo humano é referencial imprescindível para o sentido da existência do professor no processo de escolarização, bem como para a compreensão da própria escola.



É imperativo, nesse ínterim, retomarmos discussão subjacente à presente na seção anterior: a aprendizagem é de natureza humana, havendo uma estrita ligação entre aprendizagem e desenvolvimento do psiquismo. Nesse sentido, Leontiev (2014 [1934], p. 63), ancorando-se nos pressupostos da Teoria da Atividade, caracteriza as relações interpessoais como determinantes no desenvolvimento humano:

O que determina diretamente o desenvolvimento da psique de uma criança é sua própria vida e o desenvolvimento dos processos reais desta vida – em outras palavras: o desenvolvimento da atividade da criança, quer a atividade aparente, quer a atividade interna. Mas seu desenvolvimento, por sua vez, depende de suas condições reais de vida.

Vigotski (2007 [1984]), a seu turno, entende que o desenvolvimento do ser humano depende da internalização dos conhecimentos em suas formas mais desenvolvidas, as quais só se tornam possíveis por estarem ligadas às funções psicológicas superiores. A inserção do sujeito em um contexto social, histórico e cultural possibilita a transformação dos processos psicológicos elementares em processos psicológicos superiores, uma vez que “os conceitos são construções culturais, internalizadas pelos indivíduos ao longo de seu processo de desenvolvimento” (OLIVEIRA, 1992, p. 28). Tal inserção, no entanto, por si só, não é garantia para a mencionada transformação, sendo necessária a intervenção deliberada e intencional de um interlocutor mais experiente para que isso ocorra.

Nesse sentido, concordamos que a educação é um fenômeno próprio do ser humano, pois é o que o diferencia dos demais animais, uma vez que o sujeito não se adapta simplesmente à natureza, mas transforma-a de modo a produzir meios de subsistência. Desse modo, a educação não pode estar resumida ao ensino de conteúdos, mas, sim, garantir a apropriação de conceitos fundamentais para a apropriação de objetos culturais, compreendidos como derivados das produções humanas no curso da história, característica própria do fenômeno que se define a educação.

A partir dessas considerações, concordamos com os fundamentos da Teoria Histórico-cultural, na medida em que está centrada em:

[...] caracterizar os aspectos tipicamente humanos do comportamento e elaborar hipóteses de como

essas características se formaram ao longo da história humana e de como se desenvolvem durante a vida de um indivíduo. (VIGOTSKI, 2007 [1984], p. 03)

Observamos, assim, que o teórico se preocupava, principalmente, com a relação *sujeito* e *sociedade*, compreendendo que as funções psicológicas superiores se originam na relação *sujeito* e *cultura*, que se torna parte constitutiva da natureza humana. Em seus estudos, L. Vigotski não nega o cérebro, a face *biológica* do sujeito, por considerá-lo primordial na atividade mental; porém, o mesmo não pode ser tratado como imutável e explicativo do desenvolvimento humano em sua imanência. Ele é antes base para o desenvolvimento de novas funções, tendo a *linguagem*, concebida como *instrumento psicológico de mediação simbólica*, importante papel na (re)formulação de conceitos generalizados culturalmente.

L. Vigotski desenvolve sua teoria, de base histórico-cultural, contrapondo-se a teorias naturalistas e mentalistas, dada a falta de explicações sobre os processos mentais nelas. Para fundamentar sua ideia de que a psicologia é uma ciência humana, histórica e não abstrata, o teórico aborda a consciência, que ele denomina como psiquismo humano, bem como afirma que o desenvolvimento é social e que os signos e as relações interpessoais são mediações, resultantes e necessárias do trabalho como transformação.

As ações humanas não podem e não são baseadas, em sua maioria, em disposições biológicas. A ação de jejuar por uma questão religiosa, por exemplo, ilustra a independência comportamental em relação ao biológico, na medida em que, por mais que o organismo solicite alimento, a mente não o alimenta devido a sua condição de sujeito inserido na cultura, aqui ilustrado na esfera religiosa. Podemos entender que, diferentemente do homem, o “animal não transmite a sua experiência, não assimila a experiência alheia, nem tampouco é capaz de transmitir (ou aprender) a experiência das gerações anteriores” (REGO, 2013, p. 48).

Com base no exposto, inferimos que a relação do sujeito com os planos genéticos é definidora do seu desenvolvimento, processo em que a apropriação da fala e de usos de instrumentos possibilita a compreensão da evolução da cultura humana, o que, segundo a teorização vigotskiana, através da internalização das funções psicológicas superiores tipicamente humanas, propicia o desenvolvimento mental, regulando as ações do psiquismo. Vários são

os exemplos que indicam tal processo dialético: amarrar o dedo com um barbante para lembrar algo, bem como a possibilidade de denominar funções e características de objetos, como a água (fonte natural, líquida, bebida), que só se torna possível com o uso de instrumentos psicológicos.

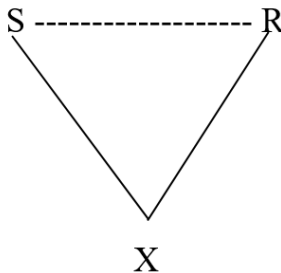
Nesse mesmo horizonte, Oliveira (1992, p. 35), ao discutir a incorporação via utilização de *instrumentos* e *signos* como função mediadora no controle da atividade psicológica, assegura que “[...] o indivíduo deixa de necessitar de marcas externas e passa a utilizar signos internos, isto é, representações mentais que substituem os objetos do mundo real”.

Isto posto, o fato de tomarmos atitudes que demandam pensar em objetos ausentes, imaginarmos ações nunca vivenciadas é marcado nessa teoria como atividade psicológica superior, a qual, pelo conceito de mediação, fica evidenciada. “O desenvolvimento do psiquismo humano é sempre mediado pelo outro [...] que indica, delimita e atribui significados à realidade” (REGO, 2013, p 61). Para compreender o conceito de mediação, devemos considerar a relação entre os homens em meio social e cultural, inscrito na história.

Na escola, a psicologia da aprendizagem defendida pela Teoria Histórico-cultural pressupõe a *mediação* através de *instrumentos* e *signos*, para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, a qual tem como base a interação do sujeito com o mundo. Vigotski (2007, [1984]) assume, nessa teoria, que essa interação não pode ser direta, mas sim mediada por sistemas de instrumentos e signos, construídos historicamente.

A relação do homem com o mundo e com os outros, dessa maneira, passa pela mediação, por meio da qual o sujeito passa a compreender sobre si e sobre o outro, a posicionar-se e confrontar, a responsabilizar-se ou tergiversar. Vigotski (2007 [1984] p.33) exemplifica esta afirmação, segundo a qual a presença de mediadores incorpora um elemento a mais na relação homem e meio, quando comparada às demais teorias ocupadas à época da psicologia humana, conferindo complexidade adicional a esse mesmo desenvolvimento, conforme ilustra a imagem 01:

Imagem 1: Estímulo-resposta associado a um mediador



Fonte: Vigotski, (2007 [1984])

Exemplifiquemos com base no contexto escolar: tomemos uma pesquisa de palavras, das quais os alunos não conhecem o significado. A palavra desconhecida, nesta situação seria estímulo (S), a pesquisa seria a resposta (R) e a lembrança dos conceitos ou o entendimento deles, que, nessa situação, se dará com o uso de dicionários ou enciclopédias, é o elemento de mediação (X), ou seja, o elo entre estímulo e resposta.

Vigotski (2007, [1984] p. 34) afirma ainda que “o uso de signos conduz os seres humanos a uma estrutura específica de comportamento que se destaca do desenvolvimento biológico e cria novas formas de processos psicológicos enraizados na cultura”. Ao observar, em sua pesquisa, as estruturas orgânicas elementares determinadas pela maturação, consideramos legítimo afirmar que as funções elementares, originalmente biológicas, possuem características presentes tanto no homem quanto nos animais, sofrendo controle de forma involuntária ou reflexa ou ainda por reações imediatas. Os resultados dessa pesquisa comprovaram, tendo por base as experiências das crianças, que se formaram novas funções mentais cada vez mais complexas, as quais possibilitam a formação de conceitos.

Ao estudar o desenvolvimento de conceitos, especificamente, nos estudos vigotskianos, é possível destacar que o uso da palavra isolada artificializa sentidos, uma vez que desvincula-se da experiência anterior, o que seguramente não contribui para o processo de apropriação. Outro ponto importante a considerar é que “a memorização de palavras e a sua associação com os objetos não leva, por si só, à formação de conceitos” (VIGOTSKI, 2009 [1934] p. 157), processo fundamental para o desenvolvimento humano.

Ainda em relação ao desenvolvimento do processo que estabelece a formação de conceitos, faz-se necessário compreender que, embora inicie ainda na infância, a constituição de base psicológica dessa formação irá amadurecer somente na adolescência. “A formação de conceitos é um meio específico e original de pensamento” (VIGOTSKI, 2009, [1934] p. 168), que sem a palavra, signo mediador, torna-se impossível, uma vez que é “[...] a linguagem [que] carrega consigo os conceitos generalizados, que são a fonte do conhecimento humano” (LURIA, 2014 [1934] p. 26).

Nesse pressuposto, encontra-se na base da Teoria Histórico-cultural um estudo que parte das funções elementares para as funções psicológicas superiores, esta originária na vida social e cultural do homem, porém impossível sem as atividades cerebrais.

Vigotski (2007 [1984]) elenca ainda a importância da memória na definição de conceitos pelas crianças, que possibilitam o desenvolvimento de novas funções. “Para crianças muito pequenas, pensar significa lembrar” (VIGOTSKI, 2007 [1984], p. 49). A memória, assim, consiste em uma das características dos primeiros estágios de desenvolvimento da criança. Com o avanço no desenvolvimento, lembrar passa a significar pensar. Os signos auxiliam a memória humana ao tornar os seres humanos capazes de lembrar: “os conceitos científicos são os portões através dos quais a tomada de consciência penetra no reino dos conceitos infantis” (VIGOTSKI, 2009 [1934], p. 295). Vigotski (2007 [1984] p. 52) defende, nessa direção, “a invenção e o uso de signos como meios auxiliares para solucionar um dado problema psicológico (lembrar, comparar coisas, relatar, escolher etc.) é análoga a invenção e uso de instrumentos, só que agora no campo psicológico”.

É possível afirmar, em síntese, que o processo pelo qual se concretiza a elaboração conceitual por parte dos sujeitos é aquele que perpassa o desenvolvimento das funções superiores da consciência, resultando no encontro do conceito cotidiano e do científico. Compreender o processo de formação de *conceitos cotidianos* é tão relevante quanto a compreensão de formação de *conceitos científicos*.

Com a compreensão de que os sujeitos são historicamente constituídos, a escola não pode negar ou desconsiderar os conceitos cotidianos apropriados pelos sujeitos, concebendo-os como conhecimento inicial e prevendo que eles são fundamentais para desenvolvimento de conceitos científicos. A articulação entre ambos os conceitos é tão importante quanto a distinção fundamental entre eles. Nesse sentido, os conceitos cotidianos são aqueles desenvolvidos a

partir das interações sociais imediatas; enquanto os conceitos científicos são apropriados em situações formais de ensino.

Ambos os conceitos, desse modo, são essenciais ao processo de desenvolvimento, estando um interligado ao outro, como aponta Vigotski (2009 [1934], p. 261):

[...] o desenvolvimento dos conceitos científicos deve apoiar-se forçosamente em um determinado nível de maturação dos conceitos espontâneos, que não podem ser indiferentes à formação de conceitos científicos simplesmente porque a experiência imediata nos ensina que o desenvolvimento dos conceitos científicos só se torna possível depois que os conceitos espontâneos da criança atingiram um nível próprio do início da idade escolar.

O estudo do desenvolvimento dos conceitos científicos na idade escolar é primordial na elaboração dos encaminhamentos pedagógicos. Contrastar o conhecimento científico com o conhecimento cotidiano é uma das tarefas subjacentes à escola, de modo que o aluno, ao executar uma tarefa proposta pelo professor, realiza operações mentais, como análise e comparação, processo indissociável na/da apropriação do conhecimento. Segundo Vigotski (2009 [1934], p. 244):

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

Assim, o processo de formação de conceitos não é espontâneo e não pode se dar de maneira estanque; requer uma assimilação dos processos psíquicos que exigem o desenvolvimento das funções superiores e isso não acontece de forma natural. Enquanto os conceitos espontâneos surgem das experiências individuais de cada sujeito, os conhecimentos científicos respondem a motivos internos e estão ligados ao processo de aprendizagem escolar. A apropriação dos conceitos

científicos apoia-se nos conceitos vivenciados cotidianamente, porém, reformulados, com nova consciência e domínio.

Vigotski (2009 [1934] p. 333) enfatiza a importância dos conhecimentos já apropriados e o papel da escola nesse processo:

Só nas fronteiras entre esses dois limiares a aprendizagem pode ser fecunda. Só entre elas se situa o período de excelência do ensino de uma determinada matéria. A pedagogia deve orientar-se não no ontem, mas no amanhã do desenvolvimento da criança. Só então ela conseguirá desencadear no curso da aprendizagem aqueles processos de desenvolvimento que atualmente se encontram na zona de desenvolvimento imediato.

Como fruto da análise da relação do homem por meio dos *instrumentos* e *signos*, o que inclui a apropriação de conceitos científicos, os sujeitos interiorizam os elementos estruturados na cultura, o que pressupõe dois momentos: o nível social - *interpsicológico* - e o nível individual - *intrapsicológico*.

O processo interpsicológico é enfatizado na teoria vigotskiana, dada sua centralidade para o desenvolvimento da consciência, implicando ratificar o conceito de *Zona/Nível de Desenvolvimento* discutido na seção anterior. Para Vigotski (2007 [1984]), os sujeitos estabelecem relações interpsicológicas com um *interlocutor mais experiente*, de acordo com as especificidades de determinada situação, com vistas à apropriação de determinados objetos culturais, no seu cotidiano; ou seja, “As tensões entre aprendizagem e desenvolvimento, bem como as tensões entre as zonas de desenvolvimento, acontecem a partir de relações intersubjetivas estabelecidas dentro e/ou fora da esfera escolar” (ABDALA MARTINS, 2015, p. 38).

Na escola, a aprendizagem implica, pois, esse mesmo movimento, pressupondo a relação dialética entre as dimensões interpsicológica e intrapsicológica, haja vista que, pelo menos em tese, a especificidade da escola é justamente a transformação de um processo dado na relação interpsicológica para a dimensão intrapsicológica, o que resulta de uma sequência de ações planejadas intencionalmente para esse fim ou, nas palavras de Vigotski (2007 [1984], p.58), “envolve a reconstrução da atividade psicológica tendo como base as operações com signos”.

Na seção que segue, dissertaremos a respeito da formação humana integral com base na apropriação dos objetos da cultura articulados às práticas sociais dos sujeitos, com especial destaque aos clássicos como possibilidade de transcender o imediatismo da vida cotidiana.

## 1.2 FORMAÇÃO HUMANA E LEITURA: IMPLICAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Nas subseções a seguir conduziremos à teorização em leitura que se contrapõe à dimensão pragmática e se insere em uma perspectiva humanizadora, orientados por uma visão de educação linguística que faculta a ampliação de horizontes e possibilita a apreensão de conceitos científicos através da realidade histórica e social, problematizando a vida concreta (BRITTO, 2012).

### **1.2.1 A historicidade do ser humano representada em uma educação linguística comprometida com a humanização: a leitura e a problematização da vida concreta**

Quando ocorre um debate em que a leitura é o centro das discussões, é comum a explicitação de opiniões de que ler faz bem, ler é bom, ler traz dignidade ou é sinônimo de prazer e bem-estar (com base em BRITTO, 2003; 2012; 2015). O que é tomado do senso comum, por vezes, torna-se uma crença pouco discutida nos espaços escolares, de modo que tais acepções consensuais e objeto de pouca reflexão em instâncias não comprometidas com o ensino formal tornam-se uma verdade absoluta em instituições formais de ensino.

Essa assunção sobre o que seria a leitura é evidenciada principalmente em contextos que privilegiam a leitura como uma ação categórica e instrucional, nos quais saber usar a escrita de maneira objetiva, para soluções rotineiras de questões cotidianas, parece ser suficiente para que o sujeito consiga exercer sua cidadania.

A leitura desempenha um papel fundamental na sociedade e ser proficiente no ato de ler acaba sendo sinônimo de uma prática necessária para os sujeitos circularem em determinadas esferas sociais, localizando-se por leitura de placas, fazendo compras orientadas por listas, observando preços em vitrines de lojas, dentre ações afins. Esse



universo grafocêntrico exige dos sujeitos uma ação bastante alinhada a questões de natureza prática, cotidiana.

Essa concepção de leitura vai ao encontro de uma educação fragmentada e utilitária:

[...] tanto a produção dos bens culturais quanto sua incorporação à vida dos indivíduos mostra-se fragmentada, unilateralizada e obstaculizada pela divisão social do trabalho e pela propriedade privada dos meios de produção. (DUARTE; MARTINS, 2010, p. 51)

Complexificando este entendimento, Britto (2003, p.43) afirma:

Neste sentido, aprender a escrita supõe o letramento do sujeito – letramento entendido como condição de quem interage com diferentes discursos, saberes e comportamentos articulados em função da cultura escrita. Quanto maior o letramento, maiores serão, entre outras coisas, a manipulação de textos escritos, a realização da leitura autônoma (sem intervenção ou apoio de outras pessoas), a interação com discursos menos contextualizados ou mais auto-referidos, a convivência com domínios de raciocínio abstrato, a produção de textos para registro [...].

Ao afirmarmos que participação social e participação efetiva na cultura escrita por parte dos sujeitos requerem que a leitura seja compreendida para além do ensino de uma técnica ou de práticas de decifração, defende-se abertamente “[...] que a capacidade de ler e a prática da leitura têm implicações importantes na participação social dos indivíduos, contribuindo decididamente para sua maior produtividade, intervenção política e social, organização da vida prática” (BRITTO, 2012, p. 35).

Assumir esta perspectiva é voltar-se contra o utilitarismo e o pragmatismo, os quais usam a força e o poder que a leitura exerce na sociedade como objeto de lucratividade, através de práticas extremamente capitalistas, ignorando valores éticos, políticos, sociais, ideológicos que são exercidos através da leitura nas mais diversas manifestações culturais. O alinhamento a tal perspectiva é amplamente criticada por Britto (2012, p. 123):

A dose de cultura e de humanismo que eventualmente se agrega a esse modelo vem apenas tornar mais eficiente a ideologia da adaptação e conformismo. E, dolorosamente, os educadores, mesmo quando reconhecem a perversidade do sistema, não têm força para, individualmente, confrontar a ordenação.

Nesse alinhamento, a leitura não é sinônimo de decodificação do escrito. Há sempre duas ações básicas implicadas na leitura: decifrar e compreender. Essas ações se interligam, mas possuem fundamentalmente qualidades distintas (BRITTO, 2012).

Cabe-nos ressaltar que subjacente à concepção de leitura que assumimos há uma concepção de língua, objeto de discussão na seção anterior desta dissertação. Se concebermos, portanto, a linguagem como instrumento pelo qual os sujeitos agem sobre si, sobre os demais indivíduos e sobre o mundo, provocando uma transformação no meio, a leitura também é concebida nessa mesma relação.

Quanto à concepção de sujeito, ao considerá-lo como ser histórico, a leitura também será vista como uma ação cultural. Consoante a isso, Duarte e Martins (2010) sinalizam a cultura como a síntese das objetivações humanas. Assim, devemos colocar em debate de que maneira os objetos da cultura são disponibilizados e de que maneira ocorre a sua apropriação por parte dos sujeitos, de modo a avançarmos nesse debate.

Concordamos com Heller (2008 [1970]) que há uma forma de elevarmo-nos da vida cotidiana, abrindo espaço para objetivações outras, que não as rotineiras: a ciência, a arte e filosofia. Corroboramos ainda com Britto (2012, p. 130), quando afirma que os homens produzem conhecimento e que, além dessas formas de objetivação, entram em questão “formas mais constitutivas dos modos de ser e de produzir conhecimento que tencionam continuamente a condição humana”. Dessa forma, além da ciência, da arte e da filosofia, a política e a história fazem parte desses grandes movimentos, os quais devem estar interligados, tornando-se centrais para as diversas formas de produção, objetivação e apropriação humanas.

Embora não haja como nos desligarmos da cotidianidade, uma vez que nossa historicidade nela se produz, é preciso ter clareza de que a absoluta ocupação com questões da realidade imediata, prestadas ao atendimento de demandas objetivas de nossa inserção social, contribui sobremaneira para a alienação da consciência dos homens e pouco

(nada?) para o seu processo de humanização e emancipação. Nessa direção, assumir uma perspectiva histórico-ontológica de formação humana significa buscar contribuir para que “as necessidades humanas ampliam-se [ampliem-se] ultrapassando o nível de necessidade de sobrevivência e surgindo [surjam] necessidades propriamente sociais” (SAVIANI; DUARTE, 2010, p.426).

É nesse sentido que a leitura opera tanto na vida prática quanto na valorização e apropriação de conhecimentos mais abstratos. Entretanto, é inegável que a cultura escrita está distribuída de forma desigual aos indivíduos. Essa cultura historicamente esteve nas mãos de grupos dominantes, quer dizer, daqueles que detém o poder econômico e político (BRITTO, 2012), alargando as rupturas sociais e estreitando esse domínio de poder para poucos.

Se o nosso desejo é contribuir para a distribuição dos bens culturais a todos, de forma a favorecer a formação humana integral, e esta se dá na escola (ou deveria ter seu embrião nela) por meio de práticas que facultem a ruptura com a alienação, com o automatismo e com a reprodução tecnicista, precisamos propor uma nova postura também em *educação linguística*, a fim de promover a emancipação humana. Nesse sentido, Britto (2012, p. 95) destaca que:

É um equívoco imaginar que o objetivo da educação linguística seja desenvolver o gosto pela leitura ou a escrita para si. Essa ideia, apesar de não ser de todo falsa do ponto de vista pragmático (há situações na vida moderna em que a razão da leitura ou da escrita se limita ao entretenimento da vida prática), escamoteia o mais importante: que a função da educação escolar é promover o senso crítico e os conhecimentos que ultrapassam a vida cotidiana.

Quando lemos ou ouvimos a expressão “tornar-se crítico”, bem comum nos espaços escolares e que, muitas vezes, consiste em um revozeamento do senso comum, questionamo-nos: como contribuir para que os alunos desenvolvam um posicionamento crítico diante de leituras realizadas dentro e fora da escola? E mais agudamente: como facultar-lhes postura menos ingênua e alienada frente às questões sociais, históricas e culturais impingidas sobre eles?

À luz desses questionamentos, nodais para uma ação docente comprometida com a humanização dos homens, lancemos mão da discussão proposta por Britto (2015), a qual coloca em suspensão

algumas das palavras utilizadas quando se tematiza leitura e formação humana: *autonomia, criticidade, criatividade e liberdade*. Associado a esse conjunto de palavras, concebidos como valores, estão dois pontos que merecem reflexão: o gosto (e/ou o prazer) pela leitura e o compromisso social que a leitura promoveria, a redenção (BRITTO, 2012).

Nesse sentido, o mesmo autor posiciona-se de modo pertinente:

Postula-se, com frequência, que o desinteresse pela leitura resulta do caráter autoritário imposto nesta por certas práticas pedagógicas tradicionais e que, se se quer formar leitores, é preciso oferecer-lhes leituras agradáveis e prazerosas. No entanto, a leitura de entretenimento é a mais fácil, porque, espelhando um universo conceitual e valorativo de senso comum, supõe apenas conhecimentos e valores da vida cotidiana. (BRITTO, 2012, p.44)

Há, no pensamento acima, uma relação muito forte com o pensamento das pessoas, incluindo muitos professores, de que o fato de o sujeito ler determinada quantidade de livros por ano significaria ser leitor; logo, crítico e reflexivo. Cabe, entretanto, especialmente aos profissionais que se responsabilizam pela educação linguística dos sujeitos, adensar a discussão: em que medida a leitura que se reifica no âmbito social contemporâneo, a fomentada pelo mercado editorial, de fácil compreensão, porque mimetizada às relações empíricas estabelecidas pelos sujeitos, contribui para humanização e emancipação dos sujeitos? Nesse sentido, Britto (2012, p. 50), parafraseando Sartre, responde: “[...] deve-se reconhecer que, do mesmo modo que a liberdade, *a autonomia não é, ela se conquista numa situação histórica*”.(grifo do autor) Britto (2003, p. 109) acrescenta ainda:

A consequência imediata da concepção de leitura predominante na prática escolar e nas ações e campanhas de promoção de leitura é a submissão das práticas leitoras à vontade das empresas de produção de texto e informação. Produzem-se e vendem-se objetos de leitura, assim como se produzem e vendem outros objetos da cultura de massa.

A exploração dos valores mencionados anteriormente - *autonomia*, *criticidade*, *criatividade* e *liberdade* -, em atividades de leitura, muitas vezes, escondem objetivos de ordem pragmática e superficializa uma ação da ordem da transformação social. Indagar acerca desses valores, como sugere Britto (2015), manifesta na origem esse desejo de transformação. Por *liberdade*, especificamente, o autor afirma que não há como compreendê-la num sentido absoluto. A liberdade se estabelece em uma relação histórica. O mesmo pode-se compreender por *autonomia*:

A autonomia não é algo que se tem por decreto. [...] só se realiza efetivamente na medida em que o sujeito se apropria das formas de ser e de fazer no mundo e, reconhecendo-se como sujeito de direito, reivindica para si o poder de tomar as decisões relativas à sua vida. (BRITTO, 2015, p. 42-43)

Em relação à *criticidade*, o percurso é semelhante, uma vez que a interpretação feita pelo leitor pode ou não corresponder a sua forma de ver e compreender o mundo:

O lugar que ocupamos na história e na sociedade sempre implicará a subjetividade inerente ao ponto de vista; e também é evidente que não há um momento apropriado e perfeito para que alguém se possa dizer “estou pronto para a crítica”: nos fazemos críticos à medida que, na interação com pessoas e outras ideias, aprendemos e realizamos a crítica. (BRITTO, 2015, p. 45)

Já a *criatividade* inclui os experimentos e conhecimentos da/sobre a vida; ou seja, não é algo que surge de forma espontânea. Britto (2015, p. 47) é enfático ao afirmar que a criatividade não é um dom, não se manifesta ao acaso, ela se relaciona:

Diretamente com a atitude que assumo diante das coisas. [...] porque não controlamos todo o processo criativo, não podemos dizer que ele é exterior a nós ou que resulta espontâneo de conformações biológicas ou psicológicas. Criamos porque conhecemos e quanto mais conhecemos mais poderemos criar. E se só podemos criar com

o que sabemos, o objeto resultante de nossa criação estará sempre nos marcos das coisas que conhecemos.

Heller (2008 [1970]), nessa mesma direção, postula, acerca da possibilidade de particularidade do ser, que, ao vincular a constitutividade do sujeito à sua historicidade, submete-se ao particular-genérico, em que “a vida cotidiana está carregada de alternativa, de escolhas” e prossegue:

Os conflitos extremos e puramente morais se produzem nos casos em que a motivação moral torna-se determinante e seu impulso, sua finalidade e seu objeto são entendidos como instrumento de elevação do humano-genérico. O caso típico desse comportamento – ainda que não o único – é o serviço à comunidade. (HELLER, 2008 [1970]. p. 41)

A vida cotidiana estimula a imitação, ela é pragmática, induz a seguir o senso comum; ela é também espontânea, havendo sempre uma unidade entre pensamento e a ação rotineira. Ao colocarmos em suspensão essas questões, evidencia-se que não é possível orientar nossa ação em educação linguística para esses objetivos éticos e morais, tampouco tomá-los para a definição de um bom leitor, pois estes “[...] não são o ponto de partida de nossa formação, mas antes pontos de chegada, sempre provisórios e precários” (BRITTO, 2015, p. 51).

Tal compreensão converge em profundidade com um dos pressupostos fundamentais da Teoria Histórico-cultural: os sujeitos se desenvolvem constantemente em um movimento profundamente articulado com a aprendizagem; logo, se convidados a tomar parte em ações planejadas intencionalmente de forma a contribuir para o processo de apropriação e conseqüente desenvolvimento, terão zonas de desenvolvimento sempre provisórias, a consolidar-se.

Salientamos, ainda, que esse planejamento, deve tomar sempre o sujeito em sua inteireza, ainda que sempre em formação, em intercuro para a humanização, para a emancipação. Isso porque, em acordo com Heller (2008 [1970], p. 36), entendemos que o humano genérico é o homem por inteiro, e este homem por inteiro “[...] jamais é um homem sozinho, mas sempre a integração (tribo, demos, estamento, classe, nação, humanidade) – bem como, frequentemente várias integrações –

cuja parte consciente é o homem e na qual se forma sua ‘consciência de nós’”.

A discussão empreendida até o momento faz-nos acreditar que a leitura incide nos processos formativos e contribui para a condução dos sujeitos a uma formação de base integral. Reiteramos que a cultura escrita é um instrumento de poder, que tem como características a possibilidade de permitir a expansão da memória bem como as variadas formas de registro (BRITTO, 2012). Permite, portanto, diversas formas de pensamento, desde as formas mais simples, como guardar uma mensagem recebida, até as mais monitoradas, que envolvem ações intelectuais complexas.

Interpretações de registros de pesquisas e estudos consideram que o Brasil seria um país de não-leitores, pobre cultural e intelectualmente e que a leitura civiliza, salva e edifica o homem. Britto (2012, p. 37) ressalva que há uma ideia consensual desses dados:

A mitificação da leitura, por sua vez, resulta de uma representação de leitura que, sem explicitar o que se entende por ler e desconsiderando as práticas sociais de leitura, ignora os modos de inserção dos sujeitos nas formas de cultura e estabelece em torno da questão juízo de valor do tipo bom ou mal.

Muitas dessas afirmações, a nosso ver, são desvinculadas dos aspectos culturais, sem indagar a reprodução da lógica pragmatista evidentemente ainda saliente nas salas de aula, negando que a escrita é a que “oferece maior domínio a atividade intelectual, permitindo que se interrompa a ação em qualquer instante e se a retome em qualquer ponto e qualquer momento”. (BRITTO, 2012, p. 39).

### **1.2.2 A literatura e suas formas de dizer do real e do possível: vislumbrando outros modos de viver e pensar por meio da leitura**

Com a democratização do ensino, surgiram concepções distintas acerca de qual seria o papel da escola no que compete à formação humana. Dentre elas, figura a afirmação vigente no senso comum escolar de que ‘bastaria ser letrado’, o que tem sido tomado como o desenvolvimento de habilidades/competências para usar a escrita em situações corriqueiras. Na escola, tal concepção tem suscitado ações

centradas na instrumentalização dos sujeitos, de modo que operem com o sistema de escrita alfabética em ações demandadas pela inserção social, com especial enfoque para as práticas típicas da esfera do trabalho e as necessárias para o cuidado de si.

Britto (2012, p. 93) enfatiza, contrariando as perspectivas que tomam o processo de educação linguística no alinhamento às teorias pedagógicas - tradicional, escolanovista e tecnicista -, que a finalidade da escola é ampliar o conhecimento de língua e de mundo:

Para escapar da armadilha normativa e fazer avançar os referenciais de ensino de Língua Portuguesa, é preciso indagar as razões e as finalidades de seu ensino. Desde logo, cabe reconhecer que, assumindo que só faz sentido ensinar o que o outro não sabe e que qualquer falante nativo do Português sabe Português, há conhecimentos significativos a serem explorados.

Sobre o papel da educação linguística, Britto (2012, p. 84) sinaliza para uma

[...] ação pedagógica que leve o estudante a perceber a língua e a linguagem como fenômenos linguísticos complexos, a compreender seu funcionamento, usos e formas, bem como a saber usá-la com propriedade nas modalidades oral e escrita, em especial para aprender e viver sua subjetividade.

A ação do professor no que concerne especificamente à leitura, nesse mesmo sentido, deve voltar-se para a elevação ao genérico humano, facultando aos sujeitos a reflexão sobre a condição humana. Para isso, o professor precisa ter clareza sobre qual o papel da leitura na formação dos homens, que tipo de objetos culturais vale alçar a objetos do conhecimento no espaço escolar, em nome de que elencamos esses e não outros objetos, dentre outros aspectos afins. Como resposta, espera-se superar a articulação cada vez mais presente no seio da escola de que a leitura seja apenas uma estratégia de ocupação ou de prazer e, como tal, basta que os alunos leiam, não importando o que.

Assim concebendo, não é a habilidade/proficiência em leitura, nem o gosto que deve figurar no planejamento docente, se não por outras razões porque a leitura tomada dessa forma não tem potencial de humanizar os sujeitos. Deve ocupar os professores responsáveis pela



educação linguística de nossos alunos, antes, a necessidade de desnaturalização das práticas sociais, o que inclui a leitura como processo cultural que é, ou por outra, cabe ter presente que “é a possibilidade de participar da sociedade que permite o acesso à leitura” (BRITTO, 2003, p. 134) e não o contrário.

Saviani e Duarte (2010, p.422-423) afirmam que os sujeitos não se mantêm apenas em condições pessoais e situacionais, isto é, eles têm a capacidade de transcender:

Ele é capaz de transcender a situação, assim como as opções e os pontos de vista pessoais, para colocar-se na perspectiva universal, entrando em comunicação com os outros e reconhecendo suas condições situacionais, assim como suas opções e seus próprios pontos de vista. Funda-se, aí, a legitimidade da educação, que emerge, então, como uma comunicação entre pessoas livres em graus diferentes de maturação humana.

Saviani e Duarte (2010, p.422-423) advertem ainda que é nesse sentido que a escola atinge seu ponto crucial e as ações em educação linguística se direcionam ao desenvolvimento intelectual dos sujeitos, em que:

Ler é uma maneira de estar informado e, neste sentido, de participar do espaço público; é um instrumento intelectual importante, articulando o domínio de discursos e formas de pensar bastante específicas; é uma ação tipicamente metacognitiva, já que no momento em que lê, a pessoa não apenas explora o conteúdo como reflete sobre o texto que o apresenta de maneira muito mais intensa do que ocorre com outros meios.

As transformações que ocorrem na relação entre homem e trabalho fazem surgir novas relações sociais, pelo crescimento acelerado das ciências e das tecnologias, suscitando a compreensão de que haveria uma nova forma de relacionar-se também com o conhecimento. Conforme Britto (2003), graça nas sociedades contemporâneas o dito de que para sobreviver-se nessa sociedade globalizada, o indivíduo precisa operar com essas novas tecnologias, o que corrobora exigência por trabalhadores autônomos, independentes, capazes de tomar decisões. Cabe enfatizar que tais habilidades requeridas dos trabalhadores não

teriam contornos de humanização, mas sim de alienação, no sentido de que não se espera desses homens reflexão sobre o mundo e a vida, mas competência para apropriarem-se do conjunto vasto e intenso de informações que circulam em sociedade. Eis a propalada sociedade da informação.

Se por um lado temos uma sociedade impregnada por uma “racionalidade técnica” (HORKHEIMER; ADORNO, 2002), de alienação e repressão; do outro lado, entendemos que é imperativo que as escolas convertam-se em os espaços de insubordinação, de suspensão da lógica neoliberal, de gestar as transformações sociais necessárias para a consecução de uma sociedade outra, uma sociedade para todos. Encontramo-nos, entretanto, em um momento em que a escola parece ter esquecido a história e sua especificidade na ação intelectual, deixando de lado o que Saviani e Duarte (2010, p. 428) defendem: “a objetivação que o indivíduo realiza por meio de sua atividade passa a ser um processo no qual sua individualidade se transforma em objeto social, objeto que realiza o indivíduo e enriquece aos demais seres humanos”.

Britto (2003), verticalizando esta discussão no trabalho escolar com leitura, especialmente a leitura do texto literário, discute as razões da ordem do senso comum que se instalam nos espaços escolares e que contribuem para o afastamento da escola do que é da sua especificidade: contribuir para a humanização dos homens. Nesse sentido, o autor destaca uma série de mitos acerca da leitura: o sujeito que lê é criativo; uma sociedade leitora se torna solidária; a leitura é uma fonte de prazer; ela possibilita viajar por mundos maravilhosos, dentre outras ações.

Essa perpetuação tem, a nosso ver, em convergência com a defesa de Britto (2012), em sua base, a premissa básica de uma sociedade organizada pelo capital: a alienação. A leitura é, nessa perspectiva, para entreter-se, distrair-se; logo, precisa ser fácil, gostosa, contribuir para a internalização de condutas, comportamentos e atitudes importantes para a manutenção do *status quo*. Numa defesa de que a literatura é mais do que entretenimento, Britto (2012) destaca que por meio dela somos convidados a pensar nossa condição de morte. O autor reflete acerca da essência humana que perpassa o “conhecimento da vida – o que inevitavelmente supõe reconhecimento da morte”. Trata-se assim de uma literatura que retrata a vida pela história da humanidade.

Consoante a esse entendimento, Adorno (2000, p.64) defende que para as formas de cultura que representam um posicionamento diferente dos reproduzidos e implementados na educação:

A formação cultural é justamente aquilo para o que não existem à disposição hábitos adequados; ela só pode ser adquirida mediante esforço espontâneo e interesse, não pode ser garantida simplesmente por meio da frequência de cursos, e de qualquer modo estes seriam do tipo “cultura geral”.

A leitura, de modo genérico, pode contribuir para o processo de reelaboração conceitual pelos sujeitos que se engajam em ações dessa natureza; carrega ainda potencial de ampliação dos conhecimentos de mundo e de recursos linguísticos; permite ação intelectual específica, o que inclui voltar ao lido, interagir com o texto de diferentes modos e a qualquer tempo, oferecendo-lhe uma contrapalavra e relacionando-o com outros textos (com base em BRITTO, 2003; 2012; 2015), mesmo que esses não sejam o fim dela em si mesmo.

Britto (2003) destaca uma forma específica de representar a realidade e que caracteriza a dimensão ontogenética dos homens: a narração. Para o autor (2003, p. 110), narrar “[...] significa a reconstrução, no plano simbólico, da ação vivida, da experiência realizada”, o que consiste em faculdade tipicamente humana, presente nas produções humanas do plano da filosofia, da arte e da ciência.

A arte, especificamente, segundo o autor, em oposição ao entretenimento, indaga a condição humana e, por isso, se torna uma maneira de intervir no meio e produzir possibilidades de humanidade. Saviani e Duarte (2010, p. 428) assim defendem acerca do (des)propósito da arte:

Igualmente, a apropriação dos objetos sociais já existentes na cultura forma o indivíduo como um ser humano, da sensibilidade humana subjetiva, um ouvido musical, um olho para a beleza da forma. Em resumo, somente assim se cultivam ou se criam sentidos capazes de gozos humanos, sentidos que se afirmam como forças essenciais humanas.

A literatura, nesse contexto, torna-se por extensão uma pedagogia da arte (BRITTO, 2003, p. 113), que “[...] pode se transformar em uma possibilidade de construção de uma política de participação social, de criação de um espaço de ação coletiva”. Consideramos, assim, a literatura como um compromisso com o conhecimento de si, do outro e

da vida, e com a liberdade. A literatura, sob esse prisma, ganha um real significado, sendo uma produção humana que possibilita reconhecer-se no mundo e perceber suas variadas formas de subjetividade.

Os sujeitos, a história e a sociedade, *em trânsito metabólico ativo* (SAVIANI; DUARTE, 2010), estabelecem uma relação de mútua constitutividade. É nessa relação que a literatura, e aqui incluímos os clássicos, tem sentido, não na visão idealista da qual ela é aproximada classicamente. A arte é, antes, uma das formas humanas de indagar sobre a história, a vida, a política, a cultura, dentre outros aspectos, possibilitando maneiras distintas de encontrar sentidos para a vida-vivida.

O conceito de clássico não é consensual seguramente. Na busca pela compreensão acerca do conceito, cabe lançar mão das contribuições de Saviani e Duarte (2010, p. 430):

[...] corresponde às regras, que se aproxima da perfeição, que é sóbrio, simples, isento de ornamentações, que é paradigmático, modelar, exemplar. E dessa conceituação derivou o sentido de “clássico” como o que é usado nas escolas, nas aulas, nas classes de ensino. Vê-se, então, que o termo “clássico” não coincide com o tradicional e também não se opõe ao moderno. Tradicional é o que se refere ao passado, sendo frequentemente associado ao arcaico, a algo ultrapassado, o que leva à rejeição da pedagogia tradicional, reconhecendo-se a validade de algumas das críticas que a Escola Nova formulou a essa pedagogia.

O clássico se tornou referência e sinônimo de permanência, resistindo ao tempo. Nasce de/em períodos históricos e “[...] permanece como referência para as gerações seguintes que se empenham em se apropriar das objetivações humanas produzidas ao longo do tempo”. (SAVIANI; DUARTE, 2010, p. 430).

Assim considerando, a educação linguística precisa contemplar o trabalho com clássicos, já que, em razão de sua perenidade, convertem-se em importantes objetos culturais representativos de um tempo histórico específico e, em razão disso, potencialmente humanizadores. Democratizar o acesso aos bens culturais, como os do plano da literatura, evita “armadilhas ideológicas” (BRITTO, 2015, p. 76) e

facultará a esses sujeitos que se reconheçam e façam parte do processo histórico, elevando-se ao genérico humano (HELLER, 2008 [1970]).

Nessa direção, o planejamento doravante apresentado e discutido busca alcançar uma formação humana com esses contornos pela “[...] [apreensão] [d]a educação, isto é, [d]o processo de formação humana, como o contínuo movimento de apropriação das objetivações humanas produzidas ao longo da história” (SAVIANI; DUARTE, 2010, p.432).



## 2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

*As pulgas sonham em comprar um cão, e os ninguéns em deixar a pobreza; que em algum dia mágico a sorte chova de repente, que chova a boa sorte a cântaros; mas a boa sorte não chove ontem, nem hoje, nem amanhã, nem nunca, nem uma chuvinha cai do céu da boa sorte, por mais que os ninguéns a chamem e mesmo que a mão esquerda coce ou se levantem com o pé direito, ou comecem o ano mudando de vassoura.*

*Os ninguéns: os filhos de ninguéns, os donos de nada.*

*Os ninguéns: os nenhuns, correndo soltos, morrendo a vida, fodidos e mal pagos.*

*Que não são, embora sejam.*

*Que não falam idioma, falam dialetos.*

*Que não praticam religiões, praticam superstições.*

*Que não fazem arte, fazem artesanato.*

*Que não são seres humanos, são recursos humanos.*

*Que não têm cultura, têm folclore.*

*Que não têm cara, têm braços.*

*Que não têm nome, têm número.*

*Que não aparecem na História Universal, aparecem nas páginas policiais da imprensa local.*

*Os ninguéns, que custam menos do que a bala que os mata.*

(Eduardo Galeano)

Concebendo a *educação linguística* como fundamental no processo de *formação humana*, retomamos aqui a questão central de pesquisa: **Como a leitura pode contribuir para um processo de ensino comprometido com a formação humana integral dos sujeitos nas turmas de 6º ano e 7º ano da escolarização formal?**

Dessa questão, desdobraram-se outras, delineando, dessa maneira, aspectos que consideramos relevantes à pesquisa: (i) como se configuram os níveis de desenvolvimento reais dos participantes do estudo e de que práticas sociais esse sujeitos tomam parte? (ii) como desenvolver um planejamento que considere a prática social desses sujeitos na relação com a zona de desenvolvimento imediato<sup>9</sup> a fim de incidir nesse mesmo desenvolvimento com vistas à formação integral? (iii) que tipos de reverberações são depreensíveis do engajamento dos sujeitos participantes da pesquisa nas ações levadas a termo por meio

---

<sup>9</sup> Consideramos a obra *A Construção do Pensamento e da Linguagem* (2009), traduzida por Paulo Bezerra, que explica o termo *blijaíchee* em Russo, que significa “o mais próximo”, ou seja, imediato.

desse mesmo planejamento no que compete ao desenvolvimento humano desses sujeitos?

À luz dessa questão de pesquisa bem como de seus desdobramentos, a seção que segue tem por finalidade delinear os procedimentos metodológicos adotados no estudo em tela. Assim, são descritos na sequência: a tipificação da pesquisa, o campo e as participantes de pesquisa, a metodologia da ação empreendida no bojo desta pesquisa, os instrumentos para geração de dados e as diretrizes analíticas.

## 2.1 A CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO: *PESQUISA-AÇÃO* EM FOCO

O aspecto metodológico de uma pesquisa é determinado, em primeira instância, pelo próprio objetivo dela, pelo modo como são delineadas as questões-problema das quais deriva o estudo. Tanto as questões quanto a opção metodológica decorrente delas devem estar em convergência com as concepções de mundo, de homem e, em nosso caso específico, de língua com as quais nos alinhamos.

Com base nisso, o presente estudo delinea-se como uma *pesquisa-ação*<sup>10</sup>, com base em Thiollent (2009 [1985]). Nesse sentido, dada a convergência entre fundamentação teórico-epistemológica e teórico-metodológica defendida, importa registrar nossa ciência de que, na origem, a pesquisa-ação do modo como é concebida por M. Thiollent evidencia um alinhamento, quando levada a termo em esferas educacionais, com as denominadas *teorias pedagógicas não críticas* (SAVIANI, 2012 [1983]), em especial a de inspiração escolanovista, com o enfoque nos alunos e seu compartilhamento com o lema ‘aprender a aprender’ (SAVIANI, 2012 [1983]; DUARTE, 2011; DUARTE; MARTINS, 2013).

Nesse sentido, cabe registrar nossa distinção explícita em relação à mencionada teoria pedagógica que, a nosso ver, como enfatizamos, alinha-se à pesquisa-ação, de modo como ganha lugar nas pesquisas educacionais. Nossa intenção é aproximar tal encaminhamento

---

<sup>10</sup> O Prof-Letras considera relevante que as pesquisas estejam enquadradas no campo da pesquisa-ação e que a mesma seja priorizada. Compreendemos que este trabalho se filia à proposta metodológica da pesquisa-ação, pois, além de propormos, na condição de pesquisadores, a realizar uma intervenção, os alunos também são participantes da pesquisa.



metodológico à base histórico-cultural. Em tal tentativa, vale ter presente a fundamentação teórico-epistemológica e os pressupostos teórico-metodológicos assumidos neste estudo – cf. *capítulo um*. Gestase neles nossa compreensão de que a natureza das interações que se dão em sala de aula é, inevitavelmente, assimétrica, na medida em que ali o professor se converte em interlocutor mais experiente, ocupado em facultar a apropriação pelos alunos de conhecimentos historicamente acumulados, fundamentais para a humanização do homem (com base em VIGOTSKI, 2007 [1984]). Isso exposto, eis a apresentação das bases da pesquisa-ação.

Segundo o autor, a pesquisa-ação pressupõe uma concepção de ação, que requer, no mínimo, a definição de vários elementos: um agente, um objeto sobre o qual se aplica a ação, um evento ou ato, um objetivo, um ou vários meios, um campo ou domínio delimitado. A ação que se dá nesse processo de pesquisa é fundamental. Ela está estritamente ligada à metodologia. Nesse sentido, assim denomina Morin (2007, p. 24):

Na pesquisa-ação, a ação não é qualquer ação cotidiana, mas aquela que se destina a clarificar ou a resolver um problema de vida, de sociedade e de educação [...]. A ação poderia se referir aos atos dos parceiros de vida ou de grupos de ação social ou educativa e mesmo à busca de clarificação ou de resolução de problemas.

Esse autor converge com M. Thiollent nessa definição da pesquisa, ao afirmar que:

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (MORIN, 2007, p. 16)

Nesse mesmo sentido e sinalizando para a imprecisão que acompanha a definição conceitual, Thiollent (2009 [1985], p. 16) afirma que “este tipo de definição deixa provisoriamente em aberto a questão valorativa, pois não se refere a uma predeterminada orientação da ação ou a um determinado grupo social”. Tripp (2005), por sua vez,

apresenta o conceito da pesquisa-ação relacionada à área da educação, foco de nosso interesse nesta proposta de estudo. Ele declara que:

A pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos. (TRIPP, 2005, p. 445)

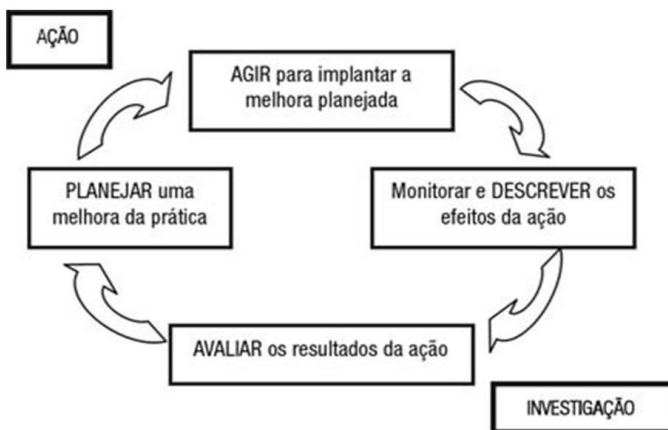
Thiollet (2009 [1985], p. 82) também relaciona a pesquisa-ação com a educação, defendendo que:

[...] a concepção das atividades pedagógicas e educacionais não é vista como transmissão ou aplicação de informação. Tal concepção possui uma dimensão conscientizadora. Na investigação associada ao processo de reconstrução, elementos de tomada de consciência são levados em consideração nas próprias situações investigadas, em particular entre os professores e na relação professores/alunos.

Dessa forma, ambos os autores apresentam uma abordagem que converge, ainda que com as registradas ressalvas, com o que esperávamos ao levarmos a termo essa pesquisa, na medida em que os sujeitos envolvidos nesse processo são agentes participativos e ativos, havendo uma estreita relação entre o pesquisador e os participantes. Portanto, buscamos a pesquisa-ação por não se tratar apenas de um “simples levantamento de dados ou de relatórios a serem arquivados” (THIOLLENT, 2009 [1985], p.18). Com esta pesquisa-ação, pretende-se, antes, desempenhar o que o autor chama de “um papel ativo na própria realidade dos fatos observados” (THIOLLENT, 2009 [1985], p.18), no caso desta pesquisa, com contornos pedagógicos evidentes.

Centrado nessa perspectiva, Tripp (2005, p. 445) ressalta a importância de reconhecer que há inúmeros tipos de investigação e que há um ciclo a ser seguido, com vistas ao “aprimora [aprimoramento] [d]a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela”. O mencionado ciclo subjacente à pesquisa-ação pode ser verificado no diagrama abaixo, denominado pelo autor de fases do ciclo básico de investigação.

Imagem 2: Ciclo básico de investiga-ção.



Fonte: Tripp (2005)

Thiollent (2009 [1985], p. 18) corrobora a defesa de Tripp (2005) ao sinalizar para a necessidade de:

Definir com precisão, de um lado, qual é a ação, quais são os seus agentes, seus objetivos e obstáculos e, por outro lado, qual é a exigência de conhecimento a ser produzido em função dos problemas encontrados na ação ou entre os atores da situação.

Nesse sentido, acreditamos que a pesquisa-ação nos dá condições de contribuir para a dupla formação, que nos parece estar na origem da recorrência a esse método em espaços escolares: formação dos alunos e formação do docente-pesquisador. Assim, entendemos que além de permitir a apropriação de novos conhecimentos, tanto por parte do pesquisador quanto por parte dos participantes, a pesquisa-ação carrega potencial de, nesse processo, tornar os participantes da pesquisa mais conscientes, críticos e reflexivos.

## 2.2 CAMPO E PARTICIPANTES

Nas subseções a seguir, ocupamo-nos de apresentar o campo em que a pesquisa foi realizada, descrever a escola em sua estrutura física e pedagógica, bem como os alunos das turmas de 6º e 7º da Rede Municipal de Rio do Sul - SC, e, por se tratar de uma pesquisa-ação, descrever também a docente-pesquisadora desta pesquisa.

### 2.2.1 Escola e sua estrutura física e pedagógica: o campo

A escola em que a pesquisa-ação foi levada a termo está situada na área central do município de Rio do Sul e comporta alunos desde a Educação Infantil aos Anos Finais do Ensino Fundamental da Educação Básica.

A instituição conta com onze salas de aulas, sendo seis para atendimento na Educação Infantil, três para os Anos Iniciais e duas salas para os Anos Finais. Possui ainda uma Sala de Artes, desativada, e um Laboratório de Informática, em funcionamento. Além disso, a escola possui uma secretaria para atendimento à comunidade escolar, uma sala de direção para a Educação Infantil e uma sala de direção para o Ensino Fundamental.

Ainda com relação aos aspectos estruturais da instituição, a escola conta com cozinha, refeitório, ginásio de esportes, lavanderia, banheiros para professores, para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental. Há, ainda, uma sala utilizada para atividades multidisciplinares, tais como cinema, leitura, brincadeiras, jogos, atividades pedagógicas, dentre outras. Esta sala também é utilizada para reuniões de Associação de Pais e Professores, bem como para reuniões pedagógicas.

Cabe registrar que, ao findar o ano de 2014, a denominada escola atendia apenas a Educação Infantil. Em razão de um acordo entre o Estado e o Município, ocorreu a municipalização da escola em tela. A Educação Infantil já estava alocada no prédio quando ocorreu a municipalização. Então, no início de 2015, a escola passou a atender aos alunos que eram da Rede Estadual e aos demais matriculados para o ano letivo.

Ao ser entregue ao município, a escola foi recebendo aos poucos os materiais para uso de alunos e professores. A biblioteca, por exemplo, ainda não possui livros o suficiente para atender à demanda da escola, nem pessoa responsável para atuar nesse espaço. Foram retirados os

aparelhos de ar condicionado e cada sala possui apenas ventiladores de parede. O prédio possui dois andares, sendo o funcionamento do Ensino Fundamental na parte superior. Não há rampas para acessibilidade, o que não se converte ainda em um problema pela inexistência até o momento de alunos cadeirantes.

Em relação aos equipamentos, a escola possui um projetor multimídia com computador integrado, duas caixas de som e microfones para utilização pelo Ensino Fundamental. Já na Educação Infantil, cada sala possui televisores com DVDs. Há, ainda, uma impressora e uma máquina de cópias para todo o atendimento escolar. A escola conta também com duas redes de internet: uma para o laboratório de informática e outra para acesso geral da escola.

Para manter-se, a escola recebe, mensalmente, valor relativo à descentralização, enviado pela Secretaria Municipal de Educação, que contribui para a compra de materiais pedagógicos e outros materiais necessários.

No que tange ao conjunto de pessoas que integram a mencionada instituição, há uma diretora geral, uma coordenadora para a Educação Infantil e uma pedagoga para atender à escola como um todo. Em seu quadro, há o total de 26 professores, sendo doze na Educação Infantil, três nos Anos Iniciais e onze nos Anos Finais. Há ainda seis estagiários, quatro funcionários que desempenham funções administrativas, quatro auxiliares de serviços gerais e duas cozinheiras. A escola atende, no total, 342 alunos, sendo 118 deles na Educação Infantil, 120 nos Anos Iniciais e 104 nos Anos Finais.

No que compete ao aspecto pedagógico que envolve a instituição, em razão do mencionado processo de municipalização, a escola ainda não possui Projeto Político Pedagógico, documento que está sendo produzido aos poucos. Segundo o conteúdo produzido até o momento pelo corpo pedagógico da escola para o documento norteador, foram elencados alguns itens que devem ser propostos em projetos e demais atividades, a fim de:

Garantir a permanente reflexão e discussão acerca dos problemas da escola; buscar alternativas viáveis para a efetivação da intencionalidade da escola; proporcionar a vivência democrática necessária para a participação de todos os membros da comunidade escolar e o exercício da cidadania; proporcionar aos alunos condições para conhecer, compreender e interagir com o ambiente físico, social e cultural, preservando e

prestigiando a sua importância; encaminhar as crianças que necessitam de assistência médico/odontológica e psicológica, através dos recursos que a comunidade dispõe e outros órgãos de assistência ao educando; educar os indivíduos para exercerem seus direitos e deveres, sem medos agentes de sua própria história; confrontar periodicamente, o desenvolvimento do projeto com a comunidade, através da assembleia e grupos de reflexões, numa relação teórica e prática; tornar o Centro de Educação Infantil mais prazeroso e aconchegante; com profissionais mais valorizados, preparados e motivados, com espaço físico adequado e seguro; proporcionar mais autonomia para os professores dentro do espaço escolar com materiais didáticos e tecnológicos suficientes para desenvolver suas potencialidades; respeitar o professor enquanto profissional; aguçar a percepção sensorial e liberar a imaginação, vivenciar de forma variada, em todos os sentidos; desenvolver a autoestima, contextualizando suas ideias e ações, para reforçar a identidade individual e social da criança; organizar o espaço de forma prazerosa, tornando o ambiente agradável; ampliar as expectativas, sensoriais afetivas e intelectuais. (Projeto Político Pedagógico, 2015)

A Secretaria Municipal de Educação oferece cursos de formação para os professores, seguindo o calendário escolar de cada ano. Em relação ao planejamento das aulas, sua produção se dá no início do ano letivo, sendo que todo mês há uma reunião pedagógica para organizar e conversar sobre os conteúdos curriculares de cada turma e disciplina. Quanto aos instrumentos avaliativos, os professores têm autonomia para defini-los, bem como a frequência para efetivar as avaliações, sempre mantendo em primeiro plano o processo de apropriação pelos alunos.

## 2.2.2 Os participantes da pesquisa: perfil da turma, alunos-participantes e docente-pesquisadora

### 2.2.2.1 Perfil da turma

No bojo dessa instituição escolar, o estudo foi levado a termo em uma turma de 6º ano com 32 alunos, com idades entre 11 e 15 anos, e uma turma de 7º ano com 26 alunos, também nessa faixa etária. A princípio, a pesquisa aconteceria apenas com a turma de 6º ano; no entanto, na passagem de 2015 para 2016, houve a progressão de apenas um aluno dentre os quatro participantes da pesquisa. Optamos assim, por continuar a pesquisa com os quatro participantes, sendo que três deles permaneceram no 6º ano e um no 7º ano.

Os alunos são oriundos de diversos bairros que circundam a localidade em que está inscrita a escola. No geral, as turmas têm como característica a abertura a diálogos, muitas vezes extrapolando o que está posto em discussão. Embora, em sua maioria, os integrantes das turmas demonstrem interesse quanto às atividades propostas, evidenciam engajamento menor na realização de atividades que envolvem leitura e produção textual escrita, aspecto apreendido pela observação participante.

Nos Conselhos de Classe, os professores tendiam a reclamar da postura da maioria desses alunos integrantes dessas turmas, concebendo-os como inquietos e falantes demais, dentre outros termos alinhados a condutas e comportamentos que acabam por minimizar o grupo. Todavia, são alunos assíduos, embora a família, no que diz respeito ao Ensino Fundamental, não se faça tão presente nas atividades da escola, como reuniões, eventos pedagógicos ou até mesmo para conversas individuais a respeito de seus filhos. Muitos são alunos de famílias que recebem o *Bolsa Família*, através do Programa do Governo Federal, para o que a frequência na escola deve ser mantida.

Desses alunos, quatro se converteram em participantes efetivos da pesquisa. A definição deles está relacionada com o fato de eles evidenciarem um processo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) em consolidação ainda quando de nossa entrada em campo. Isso, a nosso ver, demanda dos profissionais acompanhamento ainda mais próximo, a fim de facultar imersão significativa na cultura escrita, por entendermos, em consonância com Britto (2012), que dela depende a apropriação do SEA.

### 2.2.2.2 Alunos-participantes

A primeira das participantes é *Maiara*<sup>11</sup>. Trata-se de uma menina, natural da cidade de Ituporanga/SC, com treze anos. Ela frequenta a escola desde a creche. Entrou no primeiro ano com sete anos de idade e teve uma reprovação escolar no 5º ano. *Maiara* mora com sua irmã, seu cunhado, sua mãe e sua avó. Sua mãe cursou até a oitava série e sua irmã atualmente faz um curso técnico.

O segundo dos participantes é *Ivan*, nascido em Lages/SC e, na ocasião da intervenção, com treze anos de idade. Ele não frequentou a Educação Infantil e ingressou na escola aos sete anos de idade, tendo tido uma reprovação no 6º ano. Mora com seus pais, suas duas irmãs e seu cunhado. Seu pai cursou apenas a 1ª série e sua mãe até a 5ª série. Sua irmã mais velha fez o chamado 1º grau (Ensino Fundamental) e sua irmã mais nova estuda no 2º ano dos Anos Iniciais. Quando a pesquisa se iniciou, *Ivan* frequentava o 6º ano e foi o único aluno a progredir para o 7º ano em 2016.

O terceiro dos participantes do estudo é *Edilson*, natural de Rio do Sul/SC, tinha 13 anos de idade por ocasião da pesquisa desenvolvida. O menino foi reprovado no 5º ano. Mora com seus pais, sua irmã e seus avôs. Dentre os integrantes da família, seu pai frequentou até a 5ª série e sua mãe a 3ª série.

O quarto e último participante do estudo é *Gustavo*, que tem onze anos e é natural de Rio do Sul/SC. Ele ingressou na Educação Infantil ainda em seu primeiro ano de vida. Já estudou em três escolas diferentes desde que entrou no primeiro ano. Nunca foi reprovado. Mora com sua mãe, com três irmãs, um irmão e uma sobrinha, não sabendo informar o nível de escolarização de seus pais.

### 2.2.2.3 Docente-pesquisadora

Consiste ainda em participante de estudos dessa natureza o docente-pesquisador. Trata-se, neste caso, de profissional formada em Letras Português-Inglês pela Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí – UNIDAVI (2007) e Especialista em Práticas

---

<sup>11</sup> Em atenção à codificação dos envolvidos, determinada pelo Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos, ao longo desta dissertação, os nomes dos participantes serão fictícios e estarão em itálico, minimizando com isso a impessoalidade, evidenciada pela codificação numérica.



Pedagógicas Interdisciplinares pela Faculdades Integradas Facvest - FACVEST (2008). Atualmente, é mestranda do Curso de Mestrado Profissional em Letras pela Universidade Federal de Santa Catarina.

A profissional atua como professora desde 2004, ano em que ingressou na graduação. Tem experiência com Educação de Jovens e Adultos e no Ensino Fundamental e Ensino Médio. Foi orientadora de estudos do Pró-Letramento nos anos 2011 e 2012, programa de formação direcionado a professores alfabetizadores. Hodiernamente, é professora permanente de Língua Portuguesa na Rede Municipal de Ensino de Rio do Sul/RS e professora de Língua Inglesa na Rede Estadual de Santa Catarina. Atua também como formadora no Programa de Formação de Professores – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC.

Na escola que se configura como campo de estudo, a profissional iniciou suas atividades como professora efetiva em fevereiro de 2015, desempenhando atividades com alunos de 6º, 7º e 8º anos na disciplina de Língua Portuguesa.

### 2.3 A AÇÃO NA PESQUISA: EM BUSCA DA COERÊNCIA TEÓRICO-EPISTEMOLÓGICA, A OPÇÃO PELA *PRÁTICA SOCIAL*

Compreendendo a concepção de educação no que se refere ao ensino da língua materna do modo como delineada até aqui, orientada para a contribuição a uma formação humana integral, a metodologia definida para a ação empreendida nesta pesquisa-ação consiste em um aspecto relevante, ainda que não central.

Tendo presente a já mencionada necessidade de coerência entre fundamentação teórico-epistemológica e procedimentos metodológicos quer seja para o ensino ou para a pesquisa, lançamos mão na pesquisa em tela do método defendido por Saviani (2012 [1983]). Nele, é defendida uma ação didático-pedagógica pautada na prática social, sendo ela concebida como ponto de partida e de chegada do trabalho pedagógico. Tal método, em nossa compreensão, quando associado à apropriação efetiva da base teórico-epistemológica histórico-cultural, pode contribuir para um processo de formação humana com os contornos omnilaterais que defendemos em convergência com a filosofia marxista.

Nesse sentido, cabe o registro de que não entendemos que a busca de coerência se encerre na escolha metodológica que subjaz a ação. Ao contrário disso, compreendemos que a definição de um método de

ensino é antes resultado do compartilhamento com uma base teórico-epistemológica, e é na relação com tal base que a coerência dos procedimentos metodológicos se mantém. Ou mais radicalmente, a definição por um método destituído de tal compartilhamento relega o processo de ensino ao fracasso na origem, uma vez que tende a converter-se em uma ‘receita’. Queremos crer que também os profissionais da educação devem ter uma formação alinhada à omnilateralidade, transcendendo assim a dimensão do ‘como fazer’, em nome de uma compreensão do ‘por que’, ‘o que’ e ‘para quem’ fazemos (com base em FREIRE, 1967; GERALDI, 2010), o que se dá inevitavelmente no bojo da compreensão das bases que sustentam seu agir docente.

A metodologia da ação definida para este estudo vai ao encontro de uma necessidade recorrente encontrada no cotidiano escolar: transformar a informação cotidiana em conhecimento científico, de forma a facultar a elevação do genérico humano (HELLER, 2008 [1970]). Inserir-se nessa perspectiva implica assumir um posicionamento responsivo, uma atitude ética que servirá como elemento fundamental para que haja compreensão e transformação da sociedade.

Para que isso efetivamente ocorra, faz-se necessário compreender que os conteúdos a serem ensinados são frutos de uma produção humana histórica, ou seja, cada ser humano nas atividades nas quais se engaja – sejam elas relacionadas a questões econômicas, culturais, sociais, ideológicas – são levados a relacionar-se com o outro, o que, por sua vez, não se dá sem a língua (HADDAD, 1999). Esse modo de conceber a escolarização orienta-se para a apropriação do produto dessa atividade humana no curso histórico, apropriação que não se dá apartada do entorno social, histórico e cultural dos sujeitos.

Tendo compreensão do papel de escola em boa medida convergente, Saviani (2012 [1983]) toma como ponto de partida, para a definição dos passos que constituem seu método, a reflexão sobre como as teorias da educação se posicionam mediante a situação da marginalidade referente ao fenômeno de escolarização. Uma reflexão que parte da premissa de que a escola, por vezes, reitera o cenário social mais amplo no próprio espaço escolar, ou seja, a escola acaba por apoiar-se em teorias que fortalecem as desigualdades e privilegiam a classe dominante. O autor retrata a relação entre política, sociedade e educação, palavras-chaves que perpassam, mesmo que em posicionamentos negativos, teorias da educação explicitadas por ele.

Conforme Saviani (2012 [1983], p. 07):

Nesse quadro, a causa da marginalidade é identificada com a ignorância. É marginalizado da nova sociedade quem não é esclarecido. A escola surge como um antídoto à ignorância, logo, um instrumento para equacionar o problema da marginalidade. Seu papel é difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente.

Acima de tudo, nosso compartilhamento com o que o autor preconiza é derivado da atenção aos fenômenos histórico, social e, conseqüentemente, culturais em favor de uma escola de fato democrática. Saviani (2012 [1983]) defende, pois, uma concepção de escola que não abra mão do que caracteriza sua especificidade, que a destaca em relação às demais instâncias sociais, convertendo-se em significativa para quem ela contemporaneamente se justifica, os filhos dos trabalhadores:

Uma pedagogia articulada com os interesses populares valorizará, pois, a escola; não será indiferente ao que ocorre em seu interior; estará empenhada em que a escola funcione bem; portanto estará interessada em métodos de ensino eficazes. Tais métodos situar-se-ão para além dos métodos tradicionais e novos, superando por incorporação as contribuições de uns e de outros. (SAVIANI, 2012 [1983], p. 69)

Essa proposta pedagógica dialética tem como princípio a prática social dos sujeitos nela envolvidos, tanto o professor quanto os alunos, os quais assumiriam diferentes papéis nas interações que se dão ali: o professor como interlocutor mais experiente e que detém o conhecimento sintético (SAVIANI, 1983 [2012]) em relação ao processo de ensino e à prática social enfocada; e o aluno que detém uma visão parcial, ingênua da prática social que se dá a conhecer, porque respaldada apenas na experiência cotidiana. Essa prática, do modo como é tomada no espaço escolar por Saviani (2012 [1983]), não pode ser reduzida simplesmente ao seu fazer cotidiano, sendo esse o *ponto de partida* para aprofundamento de conhecimentos científicos necessários para a compreensão crítica e consciente dessa mesma prática.

Buscamos esse caminho para superar os arcabouços teóricos cristalizados nos espaços escolares, os quais são classificados por esse

autor em duas frentes: as teorias não críticas e as teorias crítico-reprodutivistas. No primeiro grupo, o autor enquadra a *Escola Tradicional*, a *Escola Nova* e a *Escola Tecnícista*. O posicionamento dessas escolas é de compreensão da educação como instrumento de *equalização social* e de *superação da marginalidade*. No segundo grupo, estão as chamadas teorias *crítico-reprodutivistas*, que compreendem a educação como um instrumento de discriminação social, um fator de marginalização. Esse grupo interpreta que a sociedade é marcada essencialmente pela divisão de classes, sendo a marginalidade inerente à própria estrutura da sociedade. Nessa perspectiva, a educação é vista como dependente da estrutura social e, dessa forma, serve como fator de marginalização, limitando a escola à reprodução da sociedade na qual está inserida.

Saviani (2012 [1983], p. 37) faz uso da metáfora da “curvatura da vara” para explicar suas afirmações no que diz respeito às tentativas de modificar os (des)caminhos das práticas educativas; ou seja, “quando a vara está torta, ela fica curva de um lado e se você quiser endireitá-la, não basta colocá-la na posição correta. É preciso curvá-la para o lado oposto”. À luz dessa compreensão, o autor acentua que:

A pedagogia revolucionária não vê necessidade de negar a essência para admitir o caráter dinâmico da realidade como o faz a pedagogia da existência, inspirada na concepção "humanista" moderna de filosofia da educação. Também não vê necessidade de negar o movimento para captar a essência do processo histórico como o faz a pedagogia da essência inspirada na concepção "humanista" tradicional de filosofia da educação. (SAVIANI, 2012 [1983], p. 65)

Logo, uma nova pedagogia não precisa, nesse sentido, negar a essência atribuída à escola tradicional para então admitir o caráter dinâmico da realidade. Do mesmo modo que não vê a necessidade de negar o movimento para entender a essência. A pedagogia revolucionária é crítica, entendendo assim a educação como não redentora da sociedade como as Pedagogias Nova e Tradicional. Além disso, o autor afirma que um método novo não seria a soma da *Pedagogia Tradicional* e da *Pedagogia Nova*. O método preconizado por ele, e adotado por nós, relaciona *educação* e *sociedade*, até então não evidenciadas. Portanto, a Pedagogia Histórico-Crítica relaciona-se dialeticamente com a sociedade, de modo a influenciá-la, bem como ser

determinada por ela, por superar as pedagogias anteriores, ao estar empenhada em valorizar a escola e os sujeitos nela envolvidos.

Para então apresentar o que foi desenvolvido nesta pesquisa, reiteramos Saviani (2012 [1983]) com a teoria pedagógica histórico-crítica, para a qual aluno e professor são tomados como agentes sociais. Assim, o ponto de partida do ensino, nesse método apregoado por ele, não é a preparação dos alunos cuja iniciativa é do professor (pedagogia tradicional) nem a atividade que é de iniciativa dos alunos (pedagogia nova).

Tendo essas premissas presentes, Saviani (2012 [1983], p.70) traz o conjunto de passos orientadores do método proposto. O primeiro passo é a *prática social*, comum ao professor e ao aluno. O segundo passo inclui a *problematização*. Por sua vez, o terceiro dos passos está pautado na *apropriação dos instrumentos teóricos e práticos* para a resolução dos problemas. O quarto passo é denominado de *catarse* e trata-se da incorporação dos instrumentos culturais, transformando-os em elementos ativos de transformação social. O quinto e último passo constitui-se, novamente, na própria *prática social*, agora, ao mesmo tempo em que a mesma, outra.

O primeiro passo, que compreende a mobilização do aluno em relação ao conhecimento a ser apreendido, deve ter como centro a relação entre o objeto do conhecimento e a vida cotidiana do aluno, o que deve favorecer a disposição à aprendizagem, pois a prática social não depende apenas do aluno, mas da sua relação com o meio social. Essa compreensão de partir do conhecimento empírico, comum a professor e alunos, e orientar-se ao conhecimento científico, dará condições ao professor de contextualizar e refletir que a aprendizagem dos sujeitos inicia-se antes mesmo de seu ingresso na escola, como afirma Vigotski (2009 [1934]). Vale enfatizar que, ainda que a prática social, nessa primeira fase, seja comum a professor e alunos, ambos possuem níveis de compreensão diferentes acerca dessa mesma prática social. Saviani (2012, [1983]) afirma que a compreensão dos alunos é *sincrética*, pois ainda não tiveram um contato mais amplo acerca do conhecimento a ser sistematizado pelo professor.

A segunda etapa, denominada de *problematização*, é o elemento que se concentra entre a teoria e a prática, tendo início pela interlocução com o mais experiente, o professor, que vai dar condições de questionamentos que podem ou não confrontar a prática social, a qual norteará todo o processo de aprendizagem, na medida em que gradativamente assume um significado subjetivo para o aluno. O objeto

de ensino, nesse caso, não pode ser considerado neutro, mas, sim, social e historicamente produzido.

A *instrumentalização* surge dos questionamentos sistematizados na problematização, porém há, por parte do professor, uma ação intencional que está ligada a condições subjetivas e objetivas, culturais, políticas, econômicas etc., e que possibilitará aos alunos, a partir do domínio dos instrumentos requeridos para colocar-se criticamente em relação à mencionada prática, elaborarem sua representação mental acerca desse objeto do conhecimento através de uma ação sempre consciente (VIGOTSKI, 2009 [1934]).

Nessa etapa, a formação de conceitos científicos vai constituir uma síntese mais elaborada para os alunos, pois os mesmos irão apropriar-se de conhecimentos empíricos e reelaborá-los na forma de conceitos científicos pela apropriação dos mencionados instrumentos, elaborando sua própria conceituação em relação ao que está sendo proposto. Vigotski (2009 [1934], p. 246) afirma que o desenvolvimento de conceitos se dá de maneira dinâmica e que esse processo é gradativo:

[...] a partir das investigações sobre o processo da formação de conceitos, um conceito é mais do que a soma de certos vínculos associativos formados pela memória, é mais do que um simples hábito mental; é um ato real e complexo de pensamento que não pode ser aprendido por meio de simples memorização, só podendo ser realizado quando o próprio desenvolvimento mental da criança já houver atingido o seu nível mais elevado.

Para que essa terceira fase se concretize de fato, há de se pensar que, a partir do momento em que o aluno conseguir atingir determinado nível de consciência, de modo a ter domínio sobre determinados conceitos, a ação do professor é fundamental. Primeiramente porque o professor incidirá na *Zona de Desenvolvimento Imediato* desses sujeitos. Nesse caso, o papel do professor, como interlocutor mais experiente, toma forma, pois os sujeitos em fase de desenvolvimento buscam na *imitação* mecanismos que vão além do que eles ainda não são capazes de fazer sozinhos, mostrando poder superar o seu nível de desenvolvimento.

Acerca da *catarse*, Saviani (2012 [1983]) afirma que a operação fundamental dessa etapa é a síntese. A *catarse* é a síntese do *conceito cotidiano* e do *conceito científico*, momento em que o sujeito marca

claramente seu novo posicionamento em relação ao conteúdo, ou seja, momento de apropriação dos conceitos ensinados pelo professor e de domínio do instrumental necessário para repensar a prática social tomada como ponto de partida. Já não é apenas um conhecimento empírico, mas sim um conceito que adquire caráter cultural, social e histórico, tornando-se um conceito concreto, na medida em que facultava tal repensar. Para Vigotski (2009 [1934], p. 168):

[...] o emprego funcional da palavra ou de outro signo como meio de orientação ativa da compreensão, do desmembramento e da discriminação de traços, de sua abstração e síntese é parte fundamental e indispensável de todo o processo. A formação de conceito ou a aquisição de sentido através da palavra é o resultado de uma atividade intensa e complexa (operação com palavra ou signo), da qual todas as funções intelectuais básicas participam em uma combinação original.

Nesse sentido, o aluno chega nessa etapa ao elaborar uma nova síntese por meio do conhecimento por ele apropriado, que deve ter como aspecto subjacente a atuação intencional do professor, que vai criando condições para que o aluno evidencie o que aprendeu nas fases de problematização e instrumentalização.

Como já dito, o ponto de chegada do método é o retorno à prática social. Saviani (2012 [1983], p. 72) explica que as duas práticas são iguais, mas diferentes:

[...] a compreensão da prática social passa por uma alteração qualitativa. Conseqüentemente, a prática social referida no ponto de partida (primeiro passo) e no ponto de chegada (quinto passo) é e não é a mesma. É a mesma, uma vez que é ela própria que constitui ao mesmo tempo o suporte e o contexto, o pressuposto e o alvo, o fundamento e a finalidade da prática pedagógica. E não é a mesma, se considerarmos que o modo de nos situarmos em seu interior se alterou qualitativamente pela mediação da ação pedagógica; e já que somos, enquanto agentes sociais, elementos objetivamente constitutivos da prática social, é lícito concluir que a própria

prática se alterou qualitativamente. É preciso, no entanto, ressaltar que a alteração objetiva da prática só pode se dar a partir da nossa condição de agentes sociais ativos, reais.

Os princípios aqui apresentados são revolucionários, pois os mesmos não se mantêm apenas na escola, mas tem um viés de transformação social (SAVIANI, 2012 [1983]). A prática social como ponto de chegada consiste em algo que o aluno somente conseguia fazer com a ajuda de um sujeito mais experiente ou, ainda que autonomamente, sem colocá-la em suspensão para pensar criticamente sobre ela, e agora consegue fazê-la sozinho e ter sobre uma compreensão não ingênua e naturalizada.

As alterações de natureza qualitativa, defendidas por Saviani (2012 [1983]), alinham-se à busca pela democracia na educação. Nesse sentido, ela deve ter como seu ponto de partida a desigualdade e ter a igualdade no ponto de chegada. Isso quer dizer: a realidade social em busca de uma transformação social.

Saviani (2012 [1983], p. 78) alerta:

Não se trata de optar entre relações autoritárias ou democráticas no interior da sala de aula, mas de articular o trabalho desenvolvido nas escolas com o processo de democratização da sociedade. E a prática pedagógica contribui de modo específico, isto é, propriamente pedagógico para a democratização da sociedade na medida em que se compreende como se coloca a questão da democracia relativamente à natureza própria do trabalho pedagógico.

Diante do exposto, compreendemos que há um convite enfático para incluir os alunos em movimento para a apropriação dos produtos da história humana, o que tem como fundamento a compreensão da educação como “uma atividade que supõe uma heterogeneidade real e uma homogeneidade possível” (SAVIANI, 2012 [1983], p. 72).

Para que esse método seja efetivamente levado a termo, é central que se tenha clareza dos determinantes sociais da educação e a orientação deve estar comprometida com a democratização no interior das escolas. Nessa ótica, há que se perceber que Saviani (2012 [1983], p. 80) delega ao professor um papel social ativo, comprometido politicamente com as transformações da sociedade, e acrescenta que:



Tal contribuição será tanto mais eficaz quanto mais o professor seja capaz de compreender os vínculos da sua prática com a prática social global. Assim, a instrumentalização se desenvolverá como decorrência da problematização da prática social atingindo o momento catártico que concorrerá a nível da especificidade da matemática, da literatura, etc., para alterar qualitativamente a prática de seus alunos enquanto agentes sociais. Insisto neste ponto porque via de regra tem-se a tendência a se desvincular os conteúdos específicos de cada disciplina das finalidades sociais mais amplas.

Ancoramo-nos, pois, nessa perspectiva pelo entendimento de que a educação deve orientar-se para uma formação omnilateral ou, por outra, deve alicerçar-se em bases sociais consistentes que permitam o desenvolvimento integral das potencialidades humanas, superando assim a unilateralidade que historicamente marca a educação e rompendo com as pedagogias alienadoras que contemporaneamente parecem imperar na sociedade.

## 2.4 INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS E SINALIZAÇÃO DE DIRETRIZES ANALÍTICAS

Como o presente estudo consiste em uma *pesquisa-ação* (THIOLLENT, 2009 [1985]), deu-se em quatro momentos relacionados com objetivos geral e específicos, os quais são apresentados ao longo desta seção. No primeiro momento do estudo, com o objetivo de delinear o perfil genérico da turma na relação estrita com os usos e a apropriação do sistema de escrita alfabética, realizamos uma *entrevista genérica estruturada* (FLICK, 2004) – cf. APÊNDICE 01.

No segundo momento, tendo em mãos o conjunto de dados gerados até o momento, empreendemos a elaboração do planejamento que norteou o conjunto de ações desenvolvido naquele espaço escolar com o enfoque nos participantes específicos do estudo. Para isso, contamos com o *método* proposto por Saviani (2012 [1983]), apresentado na seção imediatamente anterior. O planejamento foi aplicado nas duas turmas por compreendermos que há convergências na

matriz curricular, havendo questões ontogenéticas que aproximam esses sujeitos.

No terceiro momento, realizamos *rodas de conversa* (PEDRALLI, 2014) com os participantes do estudo, cotejando-as com as *observações-participante* (FLICK, 2004), instrumento que teve lugar ao longo de todo o processo de geração de dados e que resultou em *notas de campo* (OLABUÉNAGA; SPIZUA, 1989).

No quarto momento, procedemos à *análise retrospectiva* da ação empreendida e do possível processo de apropriação/ressignificação por parte dos participantes do estudo, derivado dessa mesma ação, contando para tal com o conjunto de dados gerados ao longo do processo, com especial atenção às *notas de campo* derivadas da *observação participante*.

No capítulo que segue, procederemos à análise dos dados, tendo presentes os encaminhamentos aqui expostos.

### 3 LEITURA E FORMAÇÃO HUMANA: AVANÇOS E CONSTRIÇÕES NO/DO PROCESSO

*A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.*

(Jorge Bondía Larrosa)

É de significativa importância nossa busca, ao longo deste trabalho, por marcar o alinhamento dele à perspectiva histórico-cultural de base marxista. Além disso, procuramos manter a convergência teórico-epistemológica e metodológica ao longo do estudo como um todo, o que inclui a intervenção pedagógica. Ao assumirmos tal perspectiva, assumimos, pois, que a educação formal não objetiva a mera reprodução de conteúdo, mas, a partir de uma metodologia revolucionária e crítica, levando em consideração os sujeitos dentro de uma perspectiva histórica, social e cultural, ou seja, uma sociedade que se desenvolve na/pela história de seu povo, contribuir para o processo de humanização dos homens.

Nessa assunção, destacamos a leitura como cerne da prática pedagógica, uma vez que ela contribui sobremaneira para a apropriação de um conjunto de conhecimentos. A leitura, especialmente de literatura, também faculta aos sujeitos indagação e contemplação das coisas, de si e da vida (BRITTO, 2015), fundamental para tal humanização.

É com base nessa compreensão que o trabalho aqui analisado se prenuncia, retomando o objetivo principal delineado para esta pesquisa: compreender como o desenvolvimento de um percurso de ensino convergente com a perspectiva histórico-cultural pode contribuir para formação humana integral dos sujeitos. Além disso, com o presente

estudo, que envolve a pesquisa-ação, mas não se restringe a ela, objetivamos caracterizar o percurso didático-pedagógico empreendido em nome de contribuir para a formação humana integral e inferir possível processo de desenvolvimento, tendo em vista as práticas de leitura, resultantes do processo de ensino, empreendido na ocasião da pesquisa-ação em tela, por parte dos participantes desse mesmo estudo.

Procuramos, ainda, com esta análise, subsidiar a resposta à questão: **Como a leitura pode contribuir para um processo de ensino comprometido com a formação humana integral dos sujeitos nas turmas de 6º ano e 7º ano da escolarização formal?** Evidenciamos, também, que a busca pela formação humana integral de sujeitos em fase de escolarização só se torna possível se projetarmos um trabalho de *educação linguística* (BRITTO, 2012) ancorado na compreensão de que:

O desenvolvimento sócio-cultural do indivíduo é o desenvolvimento de um indivíduo histórico, portanto situado na história social humana. Para que esse desenvolvimento ocorra é necessário que o indivíduo se aproprie dos produtos culturais, tanto aqueles da cultura material como aqueles da cultura intelectual. (DUARTE, 2000, p. 83)

A característica ontológica do ser humano faz com que ele se insira na história num processo de mediação entre o “[...] processo histórico de formação do gênero humano e o processo de formação de cada indivíduo entre ser humano” (DUARTE, 2000, p. 110). Nesse sentido, destacamos a centralidade do processo de apropriação dos objetos culturais produzidos no plano da história, ou seja, a cultura como primordial nesse processo de desenvolvimento. É através da escola que estas objetivações serão apresentadas aos sujeitos como possibilidade de engajamento, as quais poderão resultar em um movimento de transformação da sociedade, articulando um conjunto de valores e saberes socialmente marcados (BRITTO, 2015).

As premissas retomadas aqui corroboram com nossa defesa de que a leitura é o grande instrumento que permite “ação intelectual marcadamente metacognitiva” (BRITTO, 2015, p. 67). É ela que leva à compreensão do comum e do complexo, justamente por permitir (re)conhecer produtos da história e ser ela também um deles. Assim, explicitamos nossa convergência com Britto (2015, p.66):

Ler é “verbo transitivo” e, portanto, ao indagar sobre a leitura, seja para considerar seu valor, seja para avaliar a eventual contribuição para a formação de alguém, há que indagar também sobre os objetos sobre o qual ela incide, os modos como se realiza, as relações que se estabelecem em função dela, etc.

Cabe ressaltar, ainda, que tratamos de sujeitos situados, para os quais a leitura tende, de acordo com o que nos foi informado por ocasião da realização da *entrevista semiestruturada*, a basear-se em resoluções de/participações em situações rotineiras e práticas, como pagamentos de contas, uso de listas para realização de compras, leitura de textos na esfera religiosa, dentre usos afins.

Com essas assertivas, passamos a centrar nossas discussões, evidenciando e situando os participantes da pesquisa, sujeitos estes que expressavam uma compreensão pragmática da leitura, acompanhada de uma visão alinhada ao ‘mito do alfabetismo’, na toada de que ter habilidades em leitura e escrita garantirá a eles um futuro melhor, de que poderiam todos frequentar uma universidade ou ter uma família feliz desde que leitores. As interações por meio de entrevista semiestruturada com os participantes deste estudo, assim, nos inquietaram e nos fizeram compreender como ler e escrever processos bastante relacionados a uma acepção de salvação ou no sentido de ajustar-se ao mercado de trabalho, inserindo-se num discurso pedagógico liberal (SAVIANI, 2012 [1983]; DUARTE, 2011).

Tendo tais aspectos presentes, a análise dos dados da pesquisa foi registrada em um único capítulo, organizado em três seções. A primeira delas contextualiza o sujeito e objetiva compreendê-los em seus respectivos *Níveis de Desenvolvimento Reais*, com o enfoque nas práticas de leitura desses sujeitos. São descritos, em outra seção, os planejamentos, delineados a partir da mencionada contextualização e compreensão, considerando a prática social desses sujeitos na relação com a *Zona de Desenvolvimento Imediato* e com enfoque nas ações empreendidas a partir desses planejamentos, tendo sempre como eixo os objetos da cultura centrais na pesquisa-ação em tela. Na última seção, a análise é realizada com o propósito de apreender possíveis reverberações do engajamento dos sujeitos participantes por meio desse planejamento no que compete ao desenvolvimento humano desses mesmos sujeitos, em articulação com a possibilidade de estabelecimento de novo *Nível de Desenvolvimento Real* nesse processo. Importa

registrar, também, que o percurso analítico como um todo compreende os cinco passos previstos no método assumido para a pesquisa-ação empreendida neste estudo - prática social como ponto de partida, problematização, instrumentalização, catarse e prática social como ponto de chegada (SAVIANI, 2012 [1983]).

### 3.1 OS SUJEITOS PARTICIPANTES DAS AÇÕES: UM OLHAR PARA PRÁTICA SOCIAL E NÍVEL DE DESENVOLVIMENTO REAL

Alinhados à base histórico-cultural, vinculada aos estudos de Lev Vigotski, é capital buscar compreender o processo de desenvolvimento dos sujeitos da aprendizagem, o que inclui a compreensão do *nível de desenvolvimento real* (VIGOTSKI, 2007 [1984]), uma vez que tal compreensão permite-nos planejar ações que busquem consolidar outros conhecimentos que estão na *zona de desenvolvimento imediato*, em direção ao *nível de desenvolvimento potencial*<sup>12</sup>. Lembrando que esse processo é sempre mediado pela linguagem e relacionado diretamente com a intervenção de um interlocutor mais experiente – por excelência, o professor no espaço escolar<sup>13</sup>.

Iniciamos esta etapa com a *entrevista genérica estruturada* (FLICK, 2004), realizada com todos os alunos da turma em que se deu a intervenção. Além disso, lançamos mão das *notas em diário de campo* (OLABUÉNAGA; ISPIZUA, 1989); (ROCKWELL, 2011), produzidas em decorrência das *observações participantes* e (MARKONI; LAKATOS, 2007; MINAYO, 2014). Foi a análise desses instrumentos que possibilitou a nós a identificação de quais alunos em fase de escolarização seriam os sujeitos participantes da pesquisa, além de converterem-se em instrumentos a partir dos quais a apreensão do *Nível de Desenvolvimento Real* de tais participantes foi possível bem como das práticas sociais das quais tomavam parte.

---

<sup>12</sup> Segundo Vigotski (2007 [1984]), trata-se do nível de desenvolvimento que se refere às atividades que o aluno é capaz de fazer, porém só as alcança pelo intermédio de outra pessoa inicialmente.

<sup>13</sup> Vigotski traz em seus estudos a compreensão dos níveis de desenvolvimento em crianças, no entanto, entendemos que estes mesmos níveis podem ser estendidos ao desenvolvimento humano de modo geral, tal qual propõe Wertsch (1985).

Dos 27 alunos da turma do 6º ano de então, quatro foram convidados a participar do estudo e aceitaram de pronto. Em conversa com alguns pais, houve demonstrações de contentamento por tal participação, pois as queixas em relação aos seus filhos eram muitas, que iam desde o comportamento em sala de aula até as notas baixas e não realização de atividades. Tributamos tal reação a uma compreensão por parte desses pais de que um estudo dessa natureza pudesse significar, de algum modo, atenção mais pontual ao processo formativo e, em decorrência disso, o desenvolvimento de atitudes, comportamentos e condutas por parte desses alunos mais convergentes com os esperados na instituição escolar.

Da entrevista semiestruturada realizada, vários itens merecem destaque. Os participantes do presente estudo são filhos de pais com escolaridade bem elementar ou não sabem sequer vagamente informar a escolaridade de seus pais. A mãe de *Gustavo* desempenha três atividades profissionais distintas, enquanto ele e seus três irmãos estudam em turnos escolares diferentes. Nota-se que este aluno, em observação participante, falta com frequência e a justificativa é de que ele está sempre doente. Em contato com a mãe, ela afirma que seus horários são rígidos em tais empregos e isso dificulta o acompanhamento aos filhos.

Dos quatro alunos que participaram da pesquisa em tela, *Edilson* reprovou no 5º ano e *Ivan* no 6º ano. Com exceção de *Ivan*, todos frequentam a escola desde a Educação Infantil.

Em uma conversa acerca de atividades extraescolares das quais tomavam parte, os alunos citaram a igreja e a prática de alguma modalidade esportiva. Ao questionar-se sobre as idas à igreja e ao material que recebiam para ler, tivemos as duas respostas registradas na sequência; os outros dois participantes afirmaram não frequentar nenhuma confissão religiosa:

*Não recebo folheto. Só um livrinho de música. Quando o padre manda a gente colocar naquela página, eu boto naquela página pra cantar junto. (Maiara – Entrevista – 02 set. 2015).*

*Frequento às vezes. Vou também na catequese. Às vezes dou uma lida, mas acho muito difícil. (Edilson – Entrevista – 02 set. 2015).*

Em relação à participação em atividades como fazer compras ou efetuar algum pagamento, esses mesmos alunos afirmaram realizá-las

juntamente com suas famílias, ou até mesmo sozinhos, os demais negaram realizar este tipo de atividade:

*Pedem sim. Vou na lotérica. Compras, eu faço sozinho. Levo lista, mas quando é pouca coisa não. Às vezes compro pela marca e outras pelo preço. (Edilson – Entrevista – 02 set. de 2015).*

*Já fui pagar contas com a minha mãe, com a minha vó. No banco, eu acho. Eu faço compra pequena e levo uma lista. Minha mãe e minha avó vão escolhendo sempre pelos mais baratos. Às vezes é pela marca. Mas, quando eu vou, trago o que sempre a mãe ou a vó compra. (Maiara – Entrevista – 02 set. 2015).*

Dessas afirmações, depreendemos que as situações cotidianas que envolvem a escrita são, em boa medida, realizadas pelos alunos com exatidão. Quando convidados a interagir por meio dos contos e das crônicas, esses mesmos alunos demonstraram o não conhecimento ou um conhecimento *sincrético* (SAVIANI 2012 [1983]) de quem eram os escritores das leituras realizadas. Um dos alunos, Ivan, afirmou:

*Uma vez a gente recebeu uma sacola com livros e tinha um do Machado de Assis. O governo mandou e a escola deu pra gente. Mas eu não li. Acho que ainda tenho lá em casa.*

Os alunos participantes da pesquisa acabaram citando alguns gêneros dos quais tinham conhecimento como as histórias em quadrinhos (gibis), poesias e fábulas. Leituras estas, realizadas nos anos anteriores de escolarização, sendo algumas pertencentes ao seu cotidiano, mas que já estavam velhos, também oriundos de doação da própria escola.

Pelo que ficou evidenciado na entrevista e nas observações, não acreditamos que estes alunos estejam em um processo de formação com propósitos mais comprometidos com uma formação humana integral. Parece-nos, antes, que tal processo tem contribuído para uma exacerbação da dimensão pragmática dos usos da escrita, num alinhamento à concepção unilateral de formação. Estas afirmações evidenciam uma visão de que os alunos se ocupam da escrita em seu cotidiano como uma prática que os insere no meio social e que a condição de operar por meio da escrita se deu na escola em absoluta



correlação com as relações que cotidianamente se evidenciam na *microgênese* (VIGOTSKI, 1997 [1987]) desses sujeitos. Acerca dessa participação cotidiana de caráter pragmático na cultura escrita, Britto (2012, p. 104) assume que trata-se apenas de:

[...] instrumentalizar os alunos, pelo ensino da técnica, hipoteticamente em igualdade de condições, disputar espaço na guerra social. Sua desvantagem estaria no menor domínio de língua (falada e escrita – lembrando que a língua falada, neste caso, é uma expressão do modo escrito de ser) e no desajustamento às formas adequadas de comportar-se nos padrões da produção.

Contrários a essa perspectiva pragmática denunciada por Britto (2012), defendemos uma educação linguística que não se une aos determinismos da perspectiva pragmática, mas que tendo em vista o que o aluno já sabe ou as esferas das quais participa e nas quais faz uso da escrita, contribua para a sua formação, ensinando-lhe o desconhecido ou o conhecido de *caráter sincrético* (SAVIANI, 2012 [1983]), o que seguramente envolve as práticas de leitura, capazes de assumir uma dimensão em que o leitor tome consciência e “passe a criar intelectual e socialmente” (BRITTO, 2015, p. 44).

Quando perguntados sobre o que é ler e escrever para eles, obtivemos as seguintes afirmações:

*É...aprender. Tirar conhecimento. E...estudar. Escrever é a mesma coisa. (Edilson. – Entrevista – 02 set. 2015)*

*Ler é... entender o que está escrito. É importante porque, se a gente não souber ler, a gente não sabe escrever. (Ivan – Entrevista – 02 set. 2015)*

*É tipo pegar um livro e começar a ler as páginas. Escrever é tipo escrever um texto, uma redação ou um poema. É importante pra ter um futuro melhor, uma faculdade e uma família feliz. (Maiara – Entrevista – 02 set. 2015)*

Essas afirmações sinalizam para um processo de imersão na cultura escrita produzida ao longo da história pela humanidade bastante embrionária, o qual parece não ter contribuído significativamente para a

compreensão de outros modos e de outras razões para relacionar-se com a escrita. Evidencia que os participantes da pesquisa, até o momento da entrevista, não haviam sido convidados a pensar sobre a leitura e a escrita subjetivamente, para além do que está posto no senso comum. Essas considerações são determinantes para o professor, uma vez que deixam entrever o *nível de desenvolvimento real* desses sujeitos, o que elementarmente conseguem realizar autonomamente (VIGOTSKI, 2007 [1984]). Assim, permite-nos prospectar a *zona de desenvolvimento imediato*, isto é, as funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, “funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário” (VIGOTSKI, 2007 [1984], p. 113).

Embora a aluna *Maiara* indique uma possibilidade mais associada às essencialidades humanas, ao citar o gênero *poema*, ainda parecem poucas as experiências ou as interações com a escrita articuladas a conhecimentos e modo de pensar sobre a condição humana potencialmente humanizadores. Britto (2003, p. 134) oferece contribuições para essa reflexão, enfatizando as especificidades da leitura:

Ler é uma maneira de estar informado e, neste sentido, de participar do espaço público; é um instrumento intelectual importante, articulando o domínio de discursos e formas de pensar bastante específicas; é uma ação tipicamente metacognitiva, já que no momento em que lê, a pessoa não apenas explora um conteúdo como reflete sobre o texto que o apresenta de maneira muito mais intensa do que ocorre com outros meios.

O modo pelo qual as acepções de leitura informadas pelos alunos evidencia-se acaba por visibilizar práticas de leitura e escrita alinhadas às discutidas por esse mesmo autor (2003), no que denomina como as “bases do mito”. Tais acepções materializam-se nas remissões dos alunos aos consensos sociais de que, por exemplo, o sujeito que lê descobre novos caminhos, possibilidades de futuro melhor, família e felicidade.

De modo a delinear um planejamento que tenha como orientação a formação humana integral, mas entendendo que tal projeção não pode se dar apartada do projeto de homem e de sociedade definido pela instituição educativa da qual esses sujeitos são parte, se

não por outras razões, pela compreensão de que o fazer pedagógico é essencialmente um processo coletivo, consultamos o Projeto Político Pedagógico da escola na qual se deu esta pesquisa de natureza intervencionista. No documento, constatamos que é previsto um ensino com esse propósito, destacando conceitos que, em nossa compreensão, são fundamentais para que consigamos de forma efetiva buscar o que é fundamental na educação:

Por ser um *lôcus de interação*, é através da sociedade que o homem se integra, realiza sua existência, busca seus direitos e deveres e onde continuamente participa da construção do novo e da (re) construção dos *objetos da cultura* produzidos pela humanidade. É o lugar onde se realiza a existência dos sujeitos pelo convívio harmônico, buscando resgatar seus direitos e deveres de forma crítica e coletiva de garantir valores imprescindíveis para a construção do novo a partir do legado *histórico-cultural*. Dessa forma, vale destacar alguns pontos que convergem para uma sociedade que se centra nos sujeitos e na sua relação com o mundo que o cerca. A *Democracia* é um dos pontos que vale destacar, ou seja, por priorizar a participação popular no exercício do poder via engajamento coletivo, faz com que os *sujeitos sejam ativos e reflexivos, capazes de se indignar, mobilizar, lutar coletivamente através de entidades de classes organizadas e representativas, comprometidas com a mudança social, para a diminuir as injustiças, indo ao encontro de uma sociedade politizada*, contribuindo com uma formação humana integral dos sujeitos que estão inseridos nesta escola. (Projeto Político Pedagógico, 2015, grifos nossos).

Nosso entendimento é de que, à Escola, em relação ao desenvolvimento humano, cabe a orientação a um processo formativo de superação da unilateralidade pela transformação paulatina de aproximação à omnilateralidade (SAVIANI; DUARTE, 2010). Essa articulação se torna possível se a instituição desnudar-se de práticas ingênuas acerca da leitura e posicionar-se num movimento que se pauta no direito de poder ler (BRITTO, 2003). A perspectiva ontológica de

educação, nesse caminho, conduzirá o processo educacional para “o contínuo movimento de apropriação das objetivações humanas produzidas ao longo da história” (SAVIANI; DUARTE, 2010, p. 432), permitindo o desenvolvimento humano na direção almejada.

Assim, cabe-nos ressaltar que os objetivos traçados como norteadores dessa pesquisa não se sobrepõem ao que a escola pensa sobre o ensino, o que subsidia nosso planejamento no escopo desta pesquisa-ação.

Quer nos parecer que tal cenário dá indicativos importantes sobre o processo de desenvolvimento desses sujeitos: para três deles, *Maiara*, *Ivan* e *Edilson*, engajar-se em ações que envolvam a leitura talvez seja ainda ato a demandar consolidação, no sentido de que não parecem situar-se no Nível de Desenvolvimento Real desses alunos; já para *Gustavo*, a consideração por parte dele de haver alguma possibilidade de realizar a operação requerida no teste pode significar que essa mesma operação esteja, no momento da interação em foco, situada na Zona de Desenvolvimento Imediato desse sujeito, para o que poderia bastar intervenção pedagógica, para que lhe fosse possível estabelecer as relações propostas nas questões.

Esses dados, associados à prática metodológica adotada anteriormente à realização da pesquisa, projetos temáticos, que tinham como fundamentação a produção de textos escritos em diversos gêneros, permite a inferência de que tais dificuldades são advindas, em alguma medida, dos contornos conferidos ao planejamento. Tal registro não deve ser compreendido, entretanto, como uma correlação de modo irrestrito entre ações docentes e prática social dos alunos. O que desejamos salientar, por outro lado, em convergência com um dos pressupostos fundamentais da Teoria Histórico-cultural, é que o processo de humanização “resulta da interação dialética do homem e se meio sociocultural” (REGO, 2013, p. 40), o que inclui, em sociedades cada vez mais centradas na escrita, interação por meio do escrito. Essa perspectiva não existia no plano pedagógico, o que pode ter contribuído para a fragilização do processo.

Segundo Vigotski (2007 [1984]), o desenvolvimento da consciência ocorre por meio dos instrumentos, segundo os quais, o sujeito opera dentro de um conjunto de hábitos, que, por sua vez, propiciam esse desenvolvimento. Assim, “ao dar um passo no aprendizado, a criança dá dois no desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2007 [1984], p. 109). Ocorre que, à luz de uma perspectiva que não seja orientada para a prática social, tendo como mote a apropriação de

objetos da cultura escrita, o desenvolvimento sempre ocorrerá na contramão do proposto em tal concepção de formação humana.

De posse dessas informações, iniciamos o processo de planejamento da ação, organizada em dois momentos: o primeiro teve início em agosto de 2015 e o segundo em fevereiro de 2016. O primeiro contemplou as aulas na turma até o final do ano letivo de 2015 e o segundo, o período do início do ano letivo de 2016 até as férias de julho. Eis o que será apresentado e discutido na seção que segue.

### 3.2 O PLANEJAMENTO: ÊNFASE EM OBJETOS CULTURAIS IMPORTANTES PARA A HUMANIZAÇÃO DOS HOMENS

O propósito da educação escolar é, com base na perspectiva histórico-cultural, levar os sujeitos à apropriação dos conceitos científicos, tendo por base a cultura historicamente produzida. Vigotski (2007 [1984]) defende a articulação intrínseca entre o desenvolvimento do pensamento e a compreensão desses conceitos. Saviani e Duarte (2010, p. 424) corroboram tal defesa, ao indicar a base que constitui a formação humana, como a abstração do concreto na elaboração do próprio pensamento, que se converterá nas mais diversas formas autônomas de expressar as ideias que justificam sua práxis:

O antídoto ao modo metafísico de filosofar é a historicização, isto é, a concepção que toma a história não apenas como o conteúdo da filosofia, mas também como o seu método, ou seja, que unifica na história o conteúdo e a forma da filosofia.

Com base nesse entendimento, o método proposto por Saviani (2012 [1983]), descrito no capítulo anterior, permite uma convergência com a fundamentação teórico-epistemológica desta pesquisa, por conceber aproximações que permitem o desenvolvimento do pensamento através dos encaminhamentos que reverberaram em ações de prática de leitura. Para esse autor (2012 [1983]), a especificidade da ação perpassa a compreensão pelo professor do que se refere ao ponto de partida e de chegada, como meio de não refletir um espontaneísmo e, fundamentalmente, contribuir com a democratização da sociedade.

Conforme discutido na primeira seção deste capítulo, a metodologia adotada, na verdade, consiste numa busca pela

transcendência do ecletismo de tendências vivenciado pela docente, ora visivelmente de uma estrutura tradicional, perpassando por concepções de cunho escolanovista, ora pós-modernista, o que se relaciona a inferências realizadas na prática, destituída do entendimento completo necessário, àquela ocasião, que facultasse a convergência entre teoria e prática, tal qual preconiza Saviani (2012 [1983], p. 69), a respeito de um planejamento que favoreça:

[...] o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão [levando] em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos.

O aporte teórico necessário para esta compreensão surge, então, das leituras provenientes desta pesquisa que resultou em dois planejamentos metodológicos, bastante articulados. As aproximações entre a base histórico-cultural e a proposta metodológica em foco encontram-se, principalmente, na compreensão do desenvolvimento do sujeito e sua relação com o objeto, que não se estabelece de forma direta. Para que ocorra a evolução das funções psicológicas superiores, essa relação acontece pela interação homens-sociedade-cultura.

L. Vigotski conferiu, ao longo de sua obra, uma relevante compreensão ao domínio da cultura em relação ao processo de desenvolvimento psicológico da criança. Por isso, a base de seus estudos está centrada nessas relações, possibilitando diversas contribuições para o campo pedagógico. Rego (2013, p. 109) reafirma essas contribuições ao sintetizar que “as funções psíquicas humanas estão intimamente vinculadas ao aprendizado, à apropriação (por intermédio da linguagem) do legado cultural do seu grupo”.

Nesse sentido, ao delinear os dois planejamentos, objetivou-se, de antemão, a leitura de dois clássicos da literatura brasileira, que contrariamente a uma visão utilitarista da leitura, ancora-se em uma perspectiva de formação humanizadora, consoante a Britto (2012, p. 138):

[...] uma dimensão ética, dimensão pela qual autor e leitor se comprometem com a realização da liberdade, podemos assumir que fazer literatura, ou ler nessa condição, é uma ação essencialmente ético-política, no sentido de que é uma maneira de construir a condição da possibilidade humana.

Foi em convergência com tal compreensão que ocorreu a escolha pela leitura de clássicos, intentando facultar aos alunos uma formação que contribua para tal processo, na medida em que apresenta e convida à reflexão acerca de aspectos sociais relevantes à condição de humanidade. À luz desse entendimento, a primeira das obras lidas teve como ponto articulador a autoria de Monteiro Lobato e a segunda obra foi *Dom Casmurro* de Machado de Assis.

A consecução do primeiro planejamento<sup>14</sup> (cf. Apêndice 02) deu-se do início de agosto de 2015 ao início de dezembro e o segundo dos planejamentos (cf. Apêndice 03) iniciou-se em março de 2016 com término em junho de 2016, totalizando oito meses de intervenção pedagógica no escopo desta pesquisa.

Para realizar a leitura das obras de Monteiro Lobato, o planejamento delineou-se tomando como ponto de partida o conto intitulado *Felicidade Clandestina* de Clarice Lispector. A leitura de textos nesse gênero em si não era, como evidenciaram as interações descritas na primeira seção deste capítulo, habitual no processo formativo desses sujeitos até então. Por si só, a participação em tal prática social já se converteu em um modo desafiador de relacionar-se com o escrito para esses alunos, sendo necessário insistir para a importância de realização de operações necessárias para a leitura desse tipo de objeto cultural – reler, buscar informações históricas, referenciais culturais que escapam do cotidiano imediato, significados de elementos lexicais desconhecidos, reconhecer estruturas sintáticas distantes das típicas de interações orais, para citar alguns exemplos. A *dimensão metacognitiva* (BRITTO, 2012), portanto, implicada nesse tipo de leitura, pareceu desconhecida por tais sujeitos.

Assim, a leitura do conto foi mediada por questões que incluíram elementos constitutivos da dimensão interpsicológica, pois a leitura é

---

<sup>14</sup> Os dois planejamentos, objetos de análise dessa pesquisa, constam nos apêndices, permitindo compreensão do todo.

considerada como prática social e que tem origem na interação humana, operando

[...] com diversos elementos simultaneamente. Tais elementos são intrassubjetivos – caracterizados pelo que ocorre internamente no indivíduo leitor durante o ato de ler –, e intersubjetivos – concernentes aos aspectos interacionais, sociais, históricos, culturais e ideológicos da leitura. (CATOIA DIAS, 2012, p. 118)

Catoia Dias (2012, p.123) afirma ainda que essa relação entre sujeito e leitura se dá através de conhecimentos que antecedem a educação escolar bem como do seu entorno social:

Considerado o contexto interacional, tendo acesso a um texto coeso – dentre outros fatores –, o leitor é capaz de localizar informações explícitas, sequenciá-las, compará-las, mapeá-las, interagindo com o autor do texto a fim de coconstruir sentidos; eis implicações intrassubjetivas da coerência. Para isso, são agenciados conhecimentos prévios do leitor que foram internalizados por meio das inúmeras interações que caracterizam sua historicidade.

Tendo em vista essa interação, os alunos tiveram acesso à biografia da autora com informações relevantes, incluindo época, país de origem, cidade em que morou, sua compreensão acerca da literatura etc. Após diversas ações metodológicas de interação com outros gêneros, chegou-se ao momento de escolha do livro para a leitura, a qual cada aluno fez individualmente e cuja leitura foi realizada em rodas.

Ao mesmo tempo em que o texto em tela foi alçado a objeto do conhecimento nessa ação, foi também utilizado como pretexto, em alguma medida, para se chegar à leitura de obras de Monteiro Lobato. Acerca das críticas endereçadas à assunção, em espaços escolares, do texto como pretexto, Geraldi (2012 [1997], p. 173-174, grifos nossos) destaca que “*A leitura pretexto não me parece em si um mal* (aliás, haverá alguma leitura sem pretexto?), sob pena do endeusamento do dito e, por ricochete, a decretação da morte na imobilidade de ser o que é, sem predicativos”.



Essa relação evidente entre o conto e a obra foi bastante significativa para o processo empreendido, na medida em que permitiu um trabalho alinhado à complexificação, que está na base da apropriação conceitual do modo como proposta na Teoria Histórico-cultural: a apropriação depende da apropriação de novos conhecimentos, submetidos a um contínuo processo de complexificação (com base em Vigotski, 2007 [1984]), de modo a facultar, por tal processo de apropriação, o estabelecimento de novo Nível de Desenvolvimento Real, pela incidência na Zona de Desenvolvimento Imediato. O convite à leitura do conto de então pareceu-nos um meio para o estabelecimento de novo Nível de Desenvolvimento Real, pela incidência na Zona de Desenvolvimento Imediato, pois a própria razão de ler o conto leva a outra atividade pertinente de leitura: se uma das operações demandadas na leitura de textos que não se prestam ao atendimento de demandas imediatas é o reconhecimento de referenciais culturais de mundo, a leitura de obras de Monteiro Lobato, centrais no conto lido, converte-se em uma demanda.

Já o segundo planejamento foi elaborado de forma a iniciar o percurso com a leitura de *Conto de escola* de Machado Assis, escritor da obra *Dom Casmurro*, a qual os alunos foram convidados a ler no decorrer do semestre. Da mesma forma que se deu com o planejamento anterior, vários textos em diferentes gêneros foram lidos, como biografias, reportagens, contos e crônicas, envolvendo a esfera literária e jornalística, os quais foram fundamentais no processo de apropriação do objeto da cultura alçado a objeto do conhecimento orientador do percurso de então.

### 3.3 APROPRIAÇÃO DOS OBJETOS DA CULTURA E POSSÍVEIS REVERBERAÇÕES: OS CLÁSSICOS DA LITERATURA COMO DIREITO À LEITURA

Nas subseções que seguem, a análise terá como eixo o percurso pedagógico empreendido pela docente atrelado à apropriação dos objetos da cultura no âmbito desta pesquisa, bem como as reverberações depreensíveis do processo empreendido no desenvolvimento dos alunos e da docente-pesquisadora, tomando a *prática social* como ponto de chegada.

### 3.3.1 As reverberações iniciais do processo de apropriação dos objetos da cultura: a leitura dos clássicos

Definir um planejamento requer, por parte do docente, conhecer seus alunos e o que eles já sabem. De posse de instrumentos que facultam esse processo, torna-se possível atuar do ponto de vista metodológico para incidir no desenvolvimento dos sujeitos em favor de uma formação humana integral. Com base no percurso descrito na primeira seção deste capítulo, conseguimos compreender o Nível de Desenvolvimento Real dos participantes desta pesquisa, considerando as práticas sociais em que se inseriam.

Trabalhar com os clássicos da literatura foi, assim, eixo norteador por compreendermos seu potencial para incidir na Zona de Desenvolvimento Imediato dos sujeitos envolvidos nas ações de ensino; ou ainda, além de superar unilateralismos prevaletentes no percurso formativo desses alunos antes da consecução da pesquisa, facultar, via intervenção pedagógica, ascensão dos alunos ao nível sintético (com base em SAVIANI, 2012 [1983]), pela compreensão dos meandros constitutivos das práticas sociais, contribuindo para uma formação baseada na relação sujeito-objeto (que são históricos) e que “[...] dizem muito a respeito à própria identidade do homem como um ser que se desenvolve historicamente” (SAVIANI; DUARTE, 2010, p. 431).

Em um dos momentos de leitura do conto *Felicidade Clandestina*, o livro, suporte do qual o texto foi reproduzido para os alunos, circulou na sala, indo de mão em mão. Este fato chamou a atenção dos alunos e gerou expectativa em muitos. *Maiara* fez diversos questionamentos, tais como: se leríamos o livro todo, se eu já havia lido todas as histórias e se, ainda, eu poderia emprestar o livro. Enquanto isso, *Ivan*, *Edilson* e *Gustavo* não demonstraram muito interesse. *Edilson* permaneceu, durante esta ação, o tempo todo de cabeça baixa e quando pegou o livro em mãos, diferentemente dos demais, passou o livro a outro aluno (Diário de campo, 16 set. 2015). Essa reação evidencia o caráter *sincrético* (SAVIANI, 2012 [1983]) que enovelava a prática social *leitura de conto* por esses sujeitos; indica que, pela compreensão do aluno, manusear tal objeto não faz sentido.

Por sua vez, no semestre seguinte, quando aconteceu o mesmo com o livro do qual foi extraído *Conto de Escola* de Machado de Assis, *Edilson*, que naquela ocasião não havia demonstrado interesse, neste momento, pegou o livro em mãos, manuseou-o e perguntou-me do que se tratava o conto intitulado *Pai contra mãe*, identificado no sumário do livro. Perguntado se teria interesse por conhecer o conto, o mesmo

respondeu positivamente, e eu sugeri, então, que lêssemos em sala de aula para todos os alunos. Quanto aos alunos *Gustavo* e *Ivan*, também foi visível um interesse maior, explicitado pelo manuseio do livro, folheando-o e parando em algumas partes para ler sumário e perguntar sobre alguns títulos, como, por exemplo, *A casa do Diabo* e *Missa do Galo*. *Gustavo* perguntou, ainda, se na escola havia livros do autor para tomar emprestado. Além disso, indagou, apontando para a ficha catalográfica:

*Pra que serve isso? Tem em quase todos os livros que eu já vi. Eu nunca entendi.* (Diário de Campo, 10 mar. 2016)

A partir do registro, compartilhei com a turma a pergunta e nenhum dos alunos soube dizer o que esta ficha significaria, ainda ninguém se atreveu a responder. Então, a mencionada ficha foi lida e interpretada com base no que eles conseguiam identificar a partir dos textos lidos anteriormente, como o nome do autor e a data de nascimento e morte. Expliquei ainda os demais dados e sua principal função: a identificação do livro nacional e internacionalmente e sua contribuição em relação à busca de informações do exemplar.

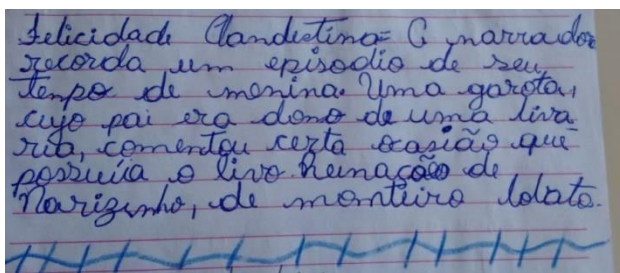
Ao compararmos a mesma operação demandada da participação na prática social *leitura de conto* nesses dois momentos, ganha nitidez a ascensão ao sintético do que era sincrético para os alunos, o que tributamos, em alguma medida, ao trabalho de intervenção pedagógica intencional, que facultou, dentre outras questões, a apropriação de instrumentos importantes para a compreensão da especificidade que marca tal prática social. Vigotski (2007 [1984]), nessa direção, preconiza que o uso de instrumentos auxilia na atividade psicológica, ampliando a sua capacidade de atenção. Por ocasião do trabalho com questões relacionadas ao conto e às crônicas de Clarice Lispector, os alunos *Maiara* e *Gustavo* sempre demonstraram interesse em responder. Na questão que demandava uma descrição psicológica das personagens, *Gustavo* relacionou-a com a própria escritora, respondendo que a menina do conto se chamava Clarice e que ela era triste. Tal fato se deu, possivelmente, porque os alunos assistiram a uma entrevista em que a autora parecia debilitada e se dizia cansada. *Maiara* nesse momento interrompeu e disse:

*Não! (pausa) Espera aí... Clarice foi a pessoa que escreveu, Gustavo. A menina não tem nome. Mas parece que ela sofria bullying, professora. Então, na cabeça dela*

(referindo-se à dimensão psicológica da personagem) *ela devia estar sofrendo*. (Diário de campo, 16 set. 2015)

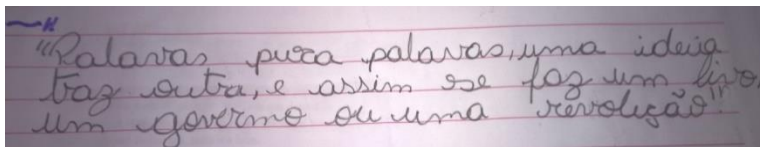
E, nesse momento, pediu para ler à turma um resumo - *Eu gostei dessa história e pesquisei. Posso?* -, encontrado em uma pesquisa realizada em casa sobre o conto. Essa mesma atitude foi tomada por ela novamente com o *Conto de Escola* de Machado de Assis. Eis os registros, à guisa de resumo, realizados por *Maiara*:

Imagem 3: Registro derivado de pesquisa, realizada em casa, por *Maiara*.



Fonte: Geração da autora

Imagem 4: Frase socializada *Maiara*



Fonte: Geração da autora

No primeiro episódio, realizou a leitura para os colegas, sentando-se timidamente logo em seguida. Na segunda oportunidade, ela, além de ler uma frase que pesquisou, relacionou-a com o conto, dizendo:

*O que o Machado quer dizer nessa frase que eu peguei, é que como no final da história o Pilar aprendeu como era mesmo a palavra... Corrupção. É pela nossa ideia, pela nossa cabeça que a gente pode mudar o que tá acontecendo. Olha a corrupção que tem no nosso Brasil!* (Diário de campo, 10 mar. 2016)

Esta é uma situação que aponta para o *papel da imitação* (VIGOTSKI, 2007 [1984]) no processo de apropriação e atrelado a um desenvolvimento reflexivo por parte do aluno, que buscou estabelecer uma relação com aspectos históricos e sociais a partir do lido, aspecto que, em alguma medida, ocupou parte significativa do tempo de nossas aulas, em razão da própria escolha metodológica feita para a intervenção em tela. Britto (2012) especifica que ações com esses contornos ultrapassam o ato de decodificação, contemplando os movimentos necessários para a compreensão do lido.

No segundo caso, depreende-se um avanço no desenvolvimento por parte do aluno, tornando-se de fato uma:

[...] atividade intelectual que se caracteriza pela intelecção de um discurso específico que se organiza segundo regras próprias, diferentes das da linguagem oral. Esse discurso apresenta uma estratégia argumentativa particular, com sintaxe, universo lexical e referencialidade específicos, constituindo o que se tem chamado “o mundo da escrita” (BRITTO, 2012, p. 110).

Cabe ressaltar que, ao confrontar esse dado com o diagnóstico realizado no início do processo, *Maiara* que antes não coproduzia sentidos na leitura ou ainda não compreendia relações intertextuais, hoje busca fazê-lo. Uma ação que não figurava no Nível de Desenvolvimento Real desse sujeito hoje se evidencia em seu desenvolvimento.

*Gustavo*, por sua vez, fez ainda mais uma tentativa em relação às personagens e disse que o nome da garota era *Clandestina*. Nesse momento, iniciou-se uma nova leitura por um aluno, não participante da pesquisa, deixando ver a compreensão por parte dele de que a leitura de textos dessa natureza envolve ação metacognitiva, ao mesmo tempo em que ele atua como interlocutor mais experiente, que, de algum modo, orienta o olhar de *Gustavo* para aspectos linguísticos fundamentais para a compreensão do texto:

*Olha aqui Gustavo ‘Criava as mais falsas dificuldades para aquela coisa clandestina que era a felicidade. A felicidade sempre iria ser clandestina para mim. Parece que eu já pressentia. Como demorei! Eu vivia no ar... Havia orgulho e pudor em mim. Eu era uma rainha*

*delicada. 'Viu? Não é o nome dela.* (Diário de campo, 15 set. 2015)

Ao que *Gustavo* concluiu:

*Sim! É que eu tava confuso, misturei tudo. Às vezes, é bem difícil de entender.* (Diário de campo, 15 set. 2015)

Nessa interlocução, parece, pois, ganhar relevo os níveis de desenvolvimento diferentes que caracterizam esses dois alunos, o que permite a atuação como interlocutor mais experiente nessa relação com o outro, *Gustavo*. Na perspectiva histórico-cultural, o interlocutor mais experiente é fundamental para o desenvolvimento do humano, processo que é sempre mediado por instrumentos e signos (VIGOTSKI, 2007 [1984]).

Várias palavras e expressões presentes nos textos eram desconhecidas pelos alunos, então, conforme planejado, os alunos foram convidados a sublinhar essas palavras e de posse de dicionários procuraram seu significado. *Ivan*, ao realizar tal operação, exclamou:

*Nossa, professora! Acho que nem sei mais usar dicionário. Faz o maior tempão que não abro um!* (Diário de campo, 01 out. 2015).

Essa fala gerou diversas observações de concordância por vários alunos. O uso de instrumentos, segundo Saviani (2012 [1983]), como enquadramos o dicionário e as enciclopédias por exemplo, são necessários para a solução de determinados problemas oriundos da prática social.

Assim, nas observações, percebi que *Edilson* não conseguia localizar as palavras, repetindo o tempo todo: *Não tem no meu dicionário!* O que constatamos na interação com esse aluno é que ele tinha domínio precário da relação entre busca de informação em suportes desse tipo e a ordenação alfabética. Mesmo localizando a letra, ele tinha dificuldades significativas para localizar a palavra alvo da pesquisa.

Com base em nossas observações participantes, realizadas no início desta pesquisa, o aluno *Edilson*, demonstrou não saber usar o dicionário a fim de localizar os significados das palavras e a grafia correta das mesmas. Uma questão que, em nossa compreensão, poderia/deveria ter sido solucionada nos primeiros anos de

escolarização. Compreendemos que a interação por meio desses instrumentos é parte do processo de imersão na cultura escrita, o que seguramente não se restringe a isso. E não compreender essa mesma cultura significa estar alijado das formas do espaço real de existência e legitimidade (com base em BRITTO, 2012).

Em relação a fatos e expressões não localizados com o auxílio dos dicionários, utilizamos a sala de informática para pesquisar possíveis respostas. Percebi, por exemplo, a dificuldade da grande maioria em articular as informações dos *sites* pesquisados com o conteúdo do texto-base, fazendo apenas uma cópia daquilo que encontravam, sem mesmo ler a informação que estavam copiando. Os quatro alunos participantes da pesquisa procederam dessa forma.

Essa operação se realizada pontualmente – sob a égide do ensino do uso do dicionário, por exemplo – é considerada uma prática evasiva e reprodutivista, alinhada ao unilateralismo. Porém, se nosso propósito é contribuir com a formação humana integral, nosso objetivo transcende o uso procedimental de suportes desse tipo, rompendo com práticas que contribuem com as mais diversas formas de alienação, na medida em que a identificação de termos é operação necessária para a apropriação de um objeto cultural via leitura.

Na sala de aula, ao socializarem o resultado de sua pesquisa, ficou ainda mais evidente a cópia idêntica e a dificuldade para conseguirem explicar a própria pesquisa. Tendo isso presente, como forma de intervenção pedagógica, fui fazendo as relações do que pesquisaram com as informações dos textos lidos em sala. Ao fazer isso, elaborei esquemas no quadro, mostrando as possibilidades da pesquisa como fonte de informação.

Essa abordagem não consiste em uma facilitação do acesso ao conhecimento pelo professor, como as que caracterizam a teoria pedagógica escolanovista, mas uma intervenção em favor do que precisa ser apropriado para garantir a suspensão da prática social, foco do planejamento implementado. Para isso, há a necessidade de dominar certos conhecimentos e instrumentos (SAVIANI, 2012 [1983]).

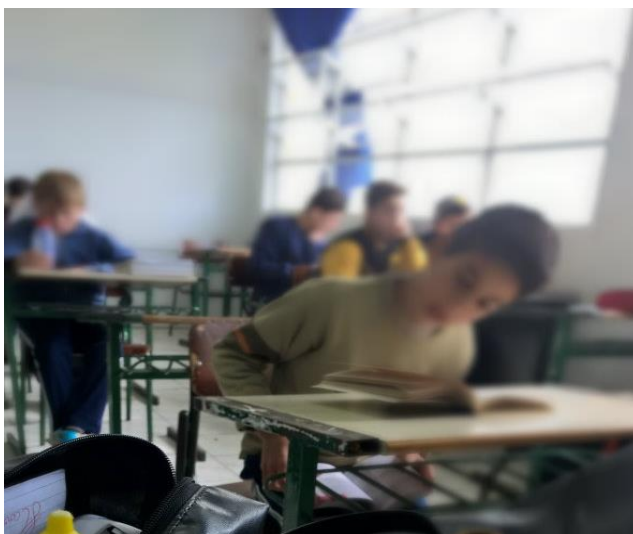
Por fim, cabe destacar que o registro da pesquisa e sua socialização não podem permanecer no campo da cópia, mas, para justificar-se como estratégia metodológica, precisam contribuir para a apropriação de conhecimentos. Assim, destacamos a defesa de Vigotski (2007 [1984], p. 156) de que:

[...] a escrita deve ter significado para as crianças, de que uma necessidade intrínseca deve ser

despertada nelas e a escrita deve ser incorporada a uma tarefa necessária e relevante para vida. Só então, poderemos estar certos de que ela se desenvolverá não como hábito de mão e dedos, mas como uma forma nova e complexa de linguagem.

No segundo semestre, embora houvesse planejamento de um momento para o uso de dicionário e enciclopédias, essa operação se deu de forma *autônoma* (VIGOTSKI, 1995) pelos alunos, os quais, logo na leitura inicial do *Conto de Escola*, foram marcando as palavras e ao término da leitura, sem que houvesse uma solicitação, foram buscar os significados no dicionário. Quem não o fez naturalmente, realizou a busca pela *imitação* do comportamento dos colegas e, por fim, a operação prevista no planejamento foi realizada sem necessidade de intervenção pedagógica deliberada. Alguns alunos passaram a ter o dicionário sempre em sua carteira, como material para consultas pontuais e frequentes.

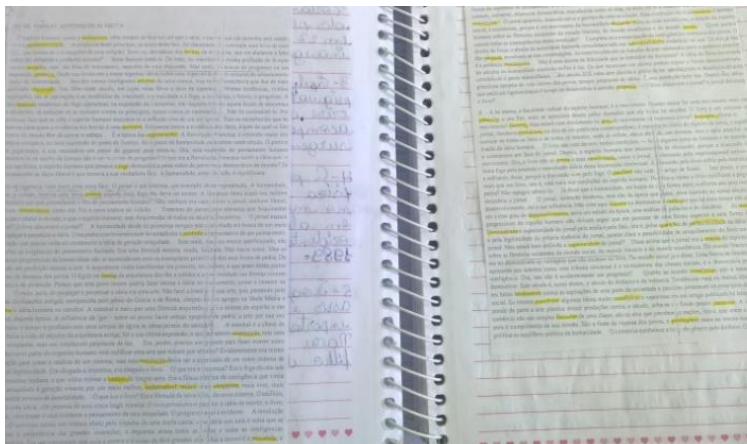
Imagem 5: Aluno utilizando o dicionário autonomamente durante a leitura da obra *Dom Casmurro*



Fonte: Geração da autora



Imagem 6: Caderno de *Maiara* com as palavras desconhecidas sublinhadas



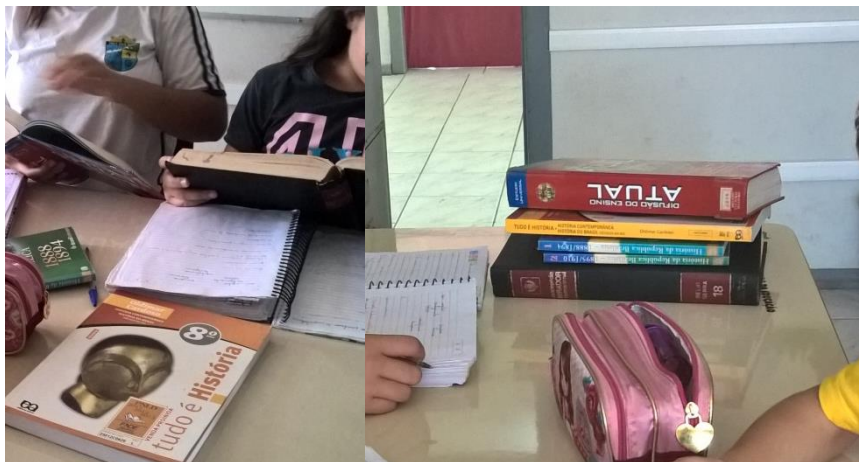
Fonte: Geração da autora

Essas operações, realizadas com *autonomia* pelos alunos nessa segunda ocasião, reafirmam o papel da educação, especificamente no que compete à *educação linguística*, para o desenvolvimento humano com vistas à formação integral. Esses registros demonstram, assim, a centralidade da educação formal para que os sujeitos compreendam a leitura (e a escrita) como ação que envolve aspectos interpsicológicos e reverbera na dimensão intrapsicológica (VIGOTSKI, 2007 [1984]).

Em uma ida ao laboratório de informática, os alunos foram convidados a buscar informações acerca do período político em que o *Conto de escola* foi publicado; a palmatória na escola; a moeda utilizada no comércio; os termos *corrupção* e *delação*; o *feudalismo*, dentre outros. Esse conjunto de conhecimentos era fundamental para a apropriação do objeto cultural em foco no planejamento.

O modo como a mencionada pesquisa se deu foi surpreendente devido aos avanços observados no desenvolvimento dos participantes deste estudo. Alguns alunos, além da pesquisa em meio digital, buscaram livros de história, geografia e enciclopédias de modo a complementar a busca de informações. Dentre os alunos que optaram por associar a pesquisa bibliográfica à pesquisa na internet, estão *Maiara* e *Ivan*.

Imagens 7 e 8: Materiais complementares à pesquisa escolhidos pelos alunos



Fonte: Geração da autora

Acreditamos, tal qual proposto na Teoria Histórico-cultural, que o desenvolvimento das funções psíquicas superiores é assegurado por um planejamento que preconiza a interlocução de um sujeito mais experiente (na origem, o professor) com os menos experientes, mediada pela linguagem, comprometida com a incidência na Zona de Desenvolvimento Imediato dos mesmos sujeitos. Nesse sentido, o planejamento levado a termo em 2015 foi diferente do implementado em 2016, justamente por essa interlocução em favor da apropriação dos objetos culturais já mencionados ter se adensado ao longo do processo. Vigotski (2007 [1984], p. 108) afirma:

O aprendizado é mais do que a aquisição de capacidade para pensar; é a aquisição de muitas capacidades especializadas para pensar sobre várias coisas. O aprendizado não altera nossa capacidade global de focalizar a atenção; ao invés disso, no entanto, desenvolve várias capacidades de focalizar a atenção sobre várias coisas.

A forma como socializaram a pesquisa realizada também foi ressignificada em relação ao primeiro momento ainda em 2015. Tal ressignificação diz respeito a maior clareza na expressão oral, que pode demonstrar apropriação do conteúdo pesquisado. Tal inferência foi

corroborada em nossa observação participante pela disponibilidade de *Ivan*, sempre tímido e negando-se a falar em sala de aula, para socializar o que havia pesquisado sobre palmatória:

*Era uma forma de castigar as pessoas por seus erros. Naquela época as pessoas, que tinham dinheiro, pelo que eu li, porque naquele século tinha escravo ainda, eles levavam castigo. Não era só na escola, mas com os empregados negros também. Era em madeira grossa e tinha uns furinhos pro ar passar e dar mais dor. Era bem doído. Mas depois foi proibido, porque era muita maldade com as pessoas. (Diário de campo, 30 mar. 2016)*

Nesse sentido, em convergência com o que Vigotski (1995) concebe como *autorregulação*, entende-se que os alunos demonstram regular a sua função psicológica ao escolher, por conta própria, livros e outros materiais como fonte de pesquisa complementar, transcendendo a orientação fornecida pelo professor. Atrelado a isso, os alunos, nesse processo, que parece explicitar um percurso que vai da *imitação* para a *autorregulação*, interiorizaram as relações sociais, culminadas no momento da pesquisa, e passaram a agir sem a ajuda direta do interlocutor mais experiente para chegar a uma resposta.

Outro dado interessante é a forma com que os alunos contribuíram a cada aula destinada à leitura de *Dom Casmurro*, trazendo elementos da prática social, presentes em suas residências, alguns deles considerados obsoletos até então, e que receberam significado em razão das discussões realizadas nas aulas. A exemplo disso, o tratamento como relíquia a um dicionário antigo, trazido por uma aluna, amiga próxima de *Maiara*:

*Professora olha o que eu trouxe. Eu vou falar pra professora que eu cheguei bem animada em casa e contei pra mãe sobre o dicionário e ela pegou numa porta da estante esse aqui. Sabia que aqui tem quase todas as palavras que eu não sabia do texto? Pensa que massa! E tem até algumas imagens... É legal porque ajuda a entender aquela palavra. (Diário de campo, 17 mar. 2016)*

Imagem 9: Dicionário de 1980, trazido por uma aluna



Fonte: Geração da autora

Ainda, em outro momento, um aluno trouxe moedas antigas, guardadas pelo pai em uma *boceta*, palavra usada por ele (referindo-se a vocábulo presente em *Conto de Escola*):

*[...] eu sempre soube que meu pai tinha essas moedas, mas eu sabia que não tinha valor pra comprar as coisas. Mas depois da pesquisa né, professora, em que o Pilar disse que só tinha de bronze, porque ele era pobre, eu vi que o motivo do meu pai guardar é por ser antigo, e isso tem valor pra ele. Foi o bisavô que tinha de um lugar que ele foi, acho que da Argentina. (olha a moeda e diz) Isso, da Argentina. (Diário de campo, 17 mar. 2016)*

Imagem 10: Moedas antigas do pai de um aluno



Fonte: Geração da autora

Os objetos trazidos pelos alunos evidenciam, de certa forma, a tentativa de articular o trabalho realizado no âmbito escolar a partir da prática social a objetos culturais presentes em outras instâncias sociais, como a familiar, por exemplo. Poder-se-ia considerar tal movimento como a explicitação do interesse desses sujeitos pelo que têm aprendido, ainda que tenhamos ciência de que não é o interesse do aluno pelo que vai ser ensinado que orienta o planejamento da intervenção pedagógica. Na ótica dos estudos com vinculação à teoria Histórico-cultural, como a Teoria da Atividade (LEONTIEV, 1978), afora o interesse dos sujeitos, é a atividade motivada que importa aos professores, sempre perpassada pelas vivências dos alunos. Duarte e Martins (2013, p. 57) discorrem sobre essa questão com base nos estudos de A. Leontiev:

O motivo, entendido como aquilo que move o sujeito a agir, não se identifica, portanto à necessidade em si mesma, embora a ela esteja relacionado. Em realidade o motivo, ou motor da atividade, é uma relação entre a necessidade e o objeto que, mediante a ação humana, poderá levar à satisfação dessa necessidade. Destaque-se que apenas a relação ativa sujeito-objeto, mediada pelo outro, na condição de portador das objetivações humanas, promove a construção de motivos. Ou seja, os motivos não emergem de uma subjetividade abstrata, mas da subjetivação daquilo que já foi objetivado pela humanidade.

Nessa direção, percebemos um grande avanço por parte dos alunos, que não apenas trouxeram seus objetos, mas conseguiram atrelar a eles um significado, possível apenas pela compreensão e pela interação com o objeto cultural focalizado – o conto. Saviani e Duarte (2010, p. 428) sinalizam para uma discussão mais profunda sobre essa apropriação: a objetivação que o indivíduo realiza por meio de sua atividade passa a ser um processo no qual sua individualidade se transforma em objeto social, objeto que realiza o indivíduo e enriquece aos demais seres humanos.

Imagem 11: Obras da biblioteca da escola que poderiam ser escolhidas pelos alunos



Fonte: Geração da autora

Consoante, ainda, ao exposto, Britto (2012) afirma que se quisermos ir além de um princípio meramente pragmático de leitura, é preciso definir precisamente com qual objeto de leitura trabalhamos. É nesse sentido que as obras de Monteiro Lobato e a obra de Machado de Assis foram delineadas no planejamento. Se ler uma obra literária dessa ordem encontrava-se na Zona de Desenvolvimento Imediato dos alunos, a partir das leituras realizadas, o que estava em processo de maturação foi internalizado e tornou-se Nível de Desenvolvimento Real.

No momento nodal para o grupo, o da escolha de um dos livros de Monteiro Lobato disponíveis na escola, houve algum tumulto entre os alunos. Eram obras diferentes e todos desejavam poder escolher uma delas. Cada livro trazia, em sua introdução, a biografia do autor. Como já haviam tido contato com a biografia de Clarice Lispector em uma das aulas, de imediato, grande parte da turma localizou a informação e na sequência foi lendo. O aluno *Edilson* exclamou: *Nossa! Achei que existia só o Sítio na televisão. Nem sabia que tinha livro disso.* E escolheu a obra intitulada *O Minotauro*.

Todos escolheram suas obras e ninguém se recusou a fazê-lo, nem mesmo explicitaram uma negativa facial. Semanalmente, havia no escopo da intervenção a realização de *rodas de conversa*, em que os alunos trocavam informações sobre o que leram na semana. Como algumas obras se repetiam, houve uma interlocução ainda maior, com as interpretações dos pares que liam a mesma obra.

Todos os participantes da pesquisa avançaram, de forma a consolidar como Nível de Desenvolvimento Real o que então era Zona de Desenvolvimento Imediato, abrindo espaço para a incidência em nova Zona de Desenvolvimento Imediato.

Quando, por exemplo, *Ivan* e *Gustavo* socializaram suas leituras na primeira roda, *Ivan* confidenciou ter esquecido de realizar a tarefa, porque não estava acostumado a ler em casa, e *Gustavo* afirmou ter lido duas páginas e que como era muito pouco não tinha nada a dizer. Na segunda roda de leitura, entretanto, o contexto foi diferente, e os quatro alunos participaram socializando suas leituras. Houve uma interação riquíssima entre aluno-livro, professor-aluno, aluno-aluno.

*Ivan* e *Edilson* perceberam que em seus livros havia personagens de outras histórias e que era muito diferente do que passava na televisão, a partir do que *Gustavo* assevera:

*Sim! Na TV é muito infantil, aqui não. É bemmmm diferente.* (Roda de conversa, 21 maio 2015).

*Maiara* compartilhou do que leu:

*Em Caçadas de Pedrinho, ele, Emília e os amigos saem escondidos de Tia Nastácia e Dona Benta, pra fazer uma caçada. Dona Benta e Tia Nastácia ficaram nervosas com o sumiço deles. Elas tinham razão, porque se meteram numa fria, caçaram uma onça e a bicharada ficou toda contra eles. Na minha história, não misturou outras histórias, mas tinha muito bicho. Eles fizeram até assembleia.* (Roda de Conversa, 21 maio 2015)

Um colega interrompe:

*Como naquela história que a gente já viu com a professora Joana (professora dos Anos Iniciais), como era mesmo o nome? Assembleia dos Ratos.* (Roda de Conversa, 21 maio 2015)

*Maiara* continua:

*Sim! Eu ia falar isso... é bem parecido. E fala do IBAMA também que cuida dos animais.* (Roda de Conversa, 21 maio 2015)

Nas narrativas lidas pelos alunos, Monteiro Lobato traz os personagens do Sítio do Pica Pau Amarelo em relação com outros personagens da história, a exemplo de *Minotauro*, *Hércules* e *Sócrates*, pertencentes à mitologia grega, e *Branca de Neve*. Por ter identificado esta articulação, Ivan acrescentou:

*Na minha história, os personagens do sítio foram parar na Grécia. O bom que eles não pagaram passagem (e gargalhou). (Roda de Conversa, 21 maio 2015)*

*Edilson*, por ler a mesma história, acrescentou:

*Eles vão buscar a cozinheira que desapareceu após ser roubada na festa da Branca de Neve. Eles vão com o pozinho mágico lá. Não sei não, professora, mas acho que eles viajaram através de outro pó. (Roda de Conversa, 21 maio 2015)*

Com base nessas primeiras rodas, evidencia-se que as leituras permitiram colocar os sujeitos em contato com um universo linguístico denso, que não apenas irá contribuir com a formação intelectual, mas, ainda, possibilita formar “[...] um leitor capaz de decidir pelo que lhe é mais significativo e, no que tange à arte, capaz, de por meio dela, fruir e indagar a condição humana” (BRITTO, 2012, p. 114).

*Maiara*, por sua vez, conseguiu, em certa medida, associar sua história com a fábula citada anteriormente, o que culminou em um momento em que resumidamente o grupo recontou tal fábula para que todos relembassem. Contei-lhes que essa história, também escrita por Monteiro Lobato, foi originalmente escrita por Esopo, da Grécia Antiga. Ao retomarmos nossa conversa acerca das leituras, os alunos começam a perceber que todas as obras de Monteiro lidas pela turma continham personagens, que, em sua maioria, têm ligação com a Grécia Antiga e a sua história. A possibilidade de expandir e apreender outros conhecimentos ou por fazer referências a outras leituras dentro de uma mesma obra é baliza para a elevação do genérico humano. Essa abertura permite relacionar o conhecimento real dos alunos sem que eles sejam tratados como forma de alienação; pelo contrário, concordamos com Heller (2008 [1970], p. 58):

Existe alienação quando ocorre um abismo entre o desenvolvimento humano-genérico e as possibilidades de desenvolvimento dos indivíduos



humanos, entre a produção humano-genérica e a participação consciente do indivíduo nessa produção.

Articular uma fábula escrita por Esopo num determinado tempo histórico com outra narrativa que reconta esta fábula em outro determinado tempo histórico, em um planejamento que tem como objetivo ampliar tanto o repertório cultural dos alunos quanto o repertório lexical, não indica forma de alienação, mas de “transição de uma generalização a outra”, fazendo com que os “conceitos psicologicamente concebidos evolue[a]m como significado das palavras” (VIGOTSKI, 2009 [1934], p. 246). Saviani e Duarte (2010, p.431) convergem com tal assertiva ao afirmarem que “A filosofia, enquanto concepção de mundo formula e encaminha a solução dos grandes problemas postos pela época em que ela se constitui”.

Com relação a outras ações metodológicas, levadas a termo no segundo planejamento, consideramos essencial remeter ao esforço realizado na intervenção pedagógica para garantir a compreensão da linguagem machadiana, fundamental para a apropriação do objeto cultural alçado a objeto do conhecimento, a obra *Dom Casmurro*. Dentre tais ações, figura o trabalho com o *Conto de Escola*, que causou estranhamento aos alunos no início da ação - “A professora pegou pesado dessa vez!”, “Nossa, que texto enorme!”, “Por que a professora não trouxe outro texto da Clarice?”, e assim por diante. Cabe ressaltar que foi a primeira impressão. Após lermos o texto, *Maiara* argumentou:

*Pra quê escrever um texto tão grande pra dizer que os piás fizeram coisas erradas e apanharam. Coitados, professora! Esse professor era muito rude. Eu acho que naquele tempo tudo era assim.* (Diário de campo, 17 mar. 2016)

Essa afirmação nos faz retornar a nossa *observação participante*, a qual dava conta da não participação de *Maiara* em interações orais em sala de aula, questionando, sugerindo e argumentando. Mesmo não sendo uma interação mais aprofundada, ela demarca o que apreendeu da leitura inicial realizada, o que antes ela simplesmente não fazia, talvez por conta de limitar-se à ocasião a uma das operações básicas da leitura, a decifração (com base em BRITTO, 2012).

Outras observações foram feitas relativas à grafia das palavras: *Por que as palavras estão escritas erradas? É pegadinha? A gente vai*

*ter que arrumar?* E os próprios alunos foram respondendo; dentre eles, *Gustavo* que em suas contribuições, afirmou que o registro refletia a escrita da época. Rego (2013, p. 105) discute essa compreensão ao asseverar que “o acesso a esse saber dependerá, entre outros fatores de ordem social e política e econômica, da qualidade do ensino oferecido”. Assim, não bastaria que eu dissesse que na época a escrita era de tal maneira, mas todo um conjunto de leituras que antecederam o contato com tal registro fez com que ele, após algumas interações, conseguisse compreender tal fato histórico.

Na leitura da crônica *O jornal e o livro*, texto bastante denso, devido ao modo como a esfera jornalística à época concebia este gênero e de sua especificidade devido ao momento histórico, os alunos, após a primeira leitura, registraram que teriam que reler o texto, o que evidencia compreensão da dimensão metacognitiva que acompanha a leitura (BRITTO, 2012). Antes de o fazerem, lancei algumas perguntas, assumindo o papel que me cabe nessa interação, o de interlocutora mais experiente, a fim de orientar a *atenção* (VIGOTSKI, 2007 [1984]) desses sujeitos na ação de releitura, quais sejam:

*Em que período histórico Machado de Assis escreveu a crônica? Qual foi o suporte que circulou a mesma? Como o próprio autor responde às perguntas: o jornal matará o livro? O livro absorverá o jornal? Que diferenças Machado de Assis diz existir entre o livro e o jornal?*

Nesse trabalho inicial com o texto, buscou-se contemplar questões voltadas tanto para os aspectos interpsicológicos e intrapsicológicos implicados na leitura. Isso porque, a ação de reler o texto foi crucial para a ativação desses aspectos, como na compreensão de Catoia Dias (2012, p. 243):

[...] o ato de ler seguido da compreensão leitora e de discussões acerca dessa mesma compreensão seria um processo finalizado com nova leitura, a releitura, realizada, agora, sob outros contornos, porque constituindo uma segunda experiência de encontro com o autor naquele mesmo texto.

À primeira das questões, *Maiara* respondeu de imediato, dizendo que era o século XIX, o mesmo período do *Conto de Escola*, e que ele não tinha certeza de quem mataria quem naquela época. Quanto às

diferenças existentes, *Ivan* e *Gustavo* também demonstraram suas impressões. *Gustavo* afirmou o seguinte:

*É que o jornal vai substituir o livro e as diferenças é que o jornal as pessoas tem mais chance de ler, o livro não. E o jornal sai mais barato. Hoje ainda é assim'. Solicitei que me dissesse como chegou a essa conclusão e ele, apontando no texto, leu: "a revolução não é só literária, é também social, é econômica, porque é um movimento da humanidade abalando todas as suas eminências". (Diário de campo, 28 abr. 2016)*

Após as considerações de *Gustavo*, o aluno *Ivan*. enfatizou que, assim como aconteceu quando ele leu o livro de Monteiro Lobato, ele percebeu que Machado de Assis colocou personagens de outras histórias no texto, mas que ele não saberia explicar quem seriam, mas já ouvira falar. Ele referia-se a Prometeu. Outros colegas explicaram, então, que Prometeu era um deus da Mitologia Grega, que tramava contra outros deuses. Ao registrarem isso, relemos o trecho e discutimos. Houve, no entanto, muitas dificuldades de compreensão, pois, como explica Britto (2015, p. 47), “[...] será mais criativo o leitor que mais conhecer e que jovens leitores têm sua criatividade conformada àquilo que já experimentaram e conheceram na vida”. Assim, é impossível que os alunos estabelecessem tais relações se, até então, ela não lhes fora mostradas. Eis um dos papéis mais importantes desempenhado pela docente: além de planejar, intervir de modo a orientar o olhar dos alunos a aspectos do texto que sozinhos eles não atentariam.

Na crônica, há uma passagem que faz referência a estes termos: *catedral parisiense; Himalaia dos séculos; A humanidade perdia a arquitetura, mas ganhava a imprensa; perdia o edifício, mas ganhava o livro*. Trata-se de expressões representativas da cultura que antecedeu a escrita. Realizamos, então, uma reflexão bastante significativa, que fez com que um aluno, especificamente, não sujeito da pesquisa, compartilhasse com o grupo, na aula seguinte, um objeto que sua tia trouxera da Grécia e que era a representação daquilo que Machado de Assis citava no texto:

*É como ele diz professora, essas coisas aqui deveriam estar acabando na época. Óh, não tem escrita, mas o desenho que quer dizer alguma coisa. Então ele tava dizendo que o mesmo ia acontecer com o livro, mas ele*

*errou né. O livro tá aqui ainda.* (Diário de campo, 28 abr. 2016)

Nisso, *Gustavo* balbuciou: *“hummm, agora entendi”*. . (Diário de campo, 28 abr. 2016)

Ressaltamos aqui, que o interlocutor mais experiente por excelência no espaço escolar é o professor, porém, a exemplo do que aconteceu, outro colega pode desempenhar tal função, com diferentes contornos se comparado ao modo como o professor o faz, incidindo no desenvolvimento uns dos outros.

Imagem 12: Objeto trazido por um aluno



Fonte: Geração da autora

Essa gama de interações e relações estabelecidas entre textos, vivenciada e projetada pelos alunos, nos confere uma perspectiva do desenvolvimento dos sujeitos, derivada, em boa medida, do engajamento em novas leituras e, com elas, o convite para o domínio de instrumentos necessários para que a apropriação dos objetos culturais seja possível. Evidencia, também, o movimento da *imitação* para a *autorregulação* (VIGOTSKI, 2007 [1984]), num estágio em que o aluno começa a realizar ações, mesmo relacionadas a agentes externos, a partir de sua experiência.

Ainda no que diz respeito à crônica, levei aos alunos, cópias em papel A3 das edições do jornal *Correio Mercantil*, exatamente das datas em que foram impressas e em que a crônica lida fora publicada. Em grupos, deixei que manuseassem e discutissem suas impressões, até que simultaneamente alguns alunos encontraram no suporte a crônica, em letras bem miúdas, dentre eles os alunos Ivan e *Maiara*.

Imagem 13: Reprodução do Jornal Correio Mercantil no qual consta a crônica *O jornal e o livro*



Fonte: <http://hemerotecadigital.bn.gov.br/>

Imagens 14 e 15: Interação dos grupos acerca da cópia do suporte original da crônica *O jornal e o livro*



Fonte: Geração da autora

Os alunos, através da aproximação entre o jornal do século XIX e os jornais atuais, apresentaram várias reflexões sobre suas leituras. A aluna *Maiara* faz a seguinte ressalva:

*O que a gente viu foi que, por causa da época ser outra, as coisas também vão ser. Como a gente viu na aula sobre a pratinha, era difícil alguém ter. Então não tinha essa coisa que a gente vê hoje de comprar. Por isso, tanta propaganda. Claro que lá também tinha, mas era de escravo, gente. Ficamos apavorados quando a gente viu que tinha leilão disso. Acharmos que só se leiloava carro. (Diário de campo, 27 abr. 2016)*

Nessa mesma interlocução, *Gustavo*. afirmou:

*Por isso que eles tudo usava óculos. As letras são bem miudinhas. (pausa) Nosso grupo viu que pra saber o final do texto que a professora trouxe, tinha que ter o outro jornal. Tem coisas de igreja também, recados. E eles contam as pessoas, tipo, as que nascem e as que morrem. (Diário de campo, 27 abr. 2016)*

Ainda, na voz de *Ivan*:

*Notícia mesmo só de Dom Pedro, mas nada como é agora de acidente, de mortes. Mas tem bastante anúncio e o jeito de escrever que também era bem diferente. (Diário de campo, 27 maio 2016)*

O contato com esse material contribuiu para que os alunos se situassem em relação a outro tempo histórico, contrapondo-o com a sua própria realidade, uma das características da base histórico-cultural. Não é somente um jornal, mas um jornal do século XIX, o qual faculta a compreensão da moldura sociocultural e histórica que envolve um texto lido. Tal compreensão é fundamental para o entendimento sintético da própria prática social, defendido por Saviani (2012 [1983]). Nessa direção, Britto (2015, p. 71) faz referência ao que, na escola, deve ser assumido como postura pedagógica:

Uma vez que os textos da esfera do pensamento especulativo preveem procedimentos intelectuais específicos, monitorados, sua apreensão depende de uma formação que não se adquire

simplesmente pelo hábito ou pela instrução básica. Aqui, se relaciona a leitura com “acesso ao conhecimento diferenciado, aquele que permite ao leitor reconhecer sua identidade, seu lugar social, as tensões que animam o contexto em que vive ou sobrevive, e sobretudo a compreensão, assimilação e questionamento seja da própria escrita, seja do real em que a própria escrita se inscreve”.

Com relação à leitura da obra machadiana *Dom Casmurro*, os alunos demonstraram curiosidade do que se trataria a narrativa e fizeram muitas perguntas antes mesmo de iniciarmos a leitura. A proposta foi de terem uma aula por semana para lerem, fato que se deu em função de não haver livros suficientes para que cada um pudesse realizar a leitura em casa; dessa forma, essa leitura foi feita em duplas. Perante o desafio, já no início surgiram as reclamações: *meu olho dói; tem muito barulho na escola; está muito difícil; ler em duplas é ruim por que um lê mais rápido que o outro etc.*

Diante dessas dificuldades, optamos por uma prática que implicava minha atuação como leitora para eles, que acompanharam, em duplas, em seus exemplares. Essa ação converge, em alguma medida, com o que Britto (2012) chama de “ler com os ouvidos”, no caso de sujeitos não alfabetizados, mas que participam de leituras pelo intermédio de outrem, possibilitando que os sujeitos tenham condições de operar com a subjetividade da leitura. Porém, nas semanas subsequentes, retornei a leitura para eles, que não reclamaram mais e demonstraram-se mais atentos.

Concomitante à leitura, conversei com o grupo e convidei-os a ampliar o conhecimento sobre o livro, através de seminários em duplas, que aconteceriam semanalmente, antecedendo à aula de leitura do livro. Cada dupla se responsabilizaria por conduzir uma discussão referente à leitura do trecho realizado na semana anterior, contribuindo para a compreensão leitora pela turma, além de contemplarmos, pela atividade, o eixo *oralidade*.

Como as turmas eram grandes, dividimos os trabalhos em dois momentos. Uma das ideias partiu de um dos alunos, que indagou:

*Professora, por que a senhora não faz assim: uma dupla apresenta um resumo dos capítulos pra ver se a gente entendeu e outra dupla o que a professora está sugerindo? (Diário de campo, 12 maio 2016)*

A sugestão foi válida e certamente funcionou. No início, cada dupla que apresentava o resumo tinha uma interlocução com os demais alunos, de acordo com o que haviam compreendido até então. Essa retomada do lido foi fundamental para a continuidade da leitura, pois os alunos liam apenas uma vez por semana e tinham um intervalo de seis dias, que prejudicava em alguma medida o processo.

Vale destacar, aqui, as apresentações realizadas pelos alunos participantes da pesquisa. No primeiro deles, *Maiara*, juntamente com sua colega, apresentou sobre Shakespeare ao grupo, autor que é mencionado logo nas primeiras páginas da obra *Dom Casmurro*. Elas apresentaram a pesquisa em *slides*, com imagens, situando os colegas quanto à biografia desse autor. Além disso, destacaram um aspecto fundamental para a leitura da obra machadiana: Shakespeare escreveu *Otelo*, o qual, na obra, por ciúmes, mata Desdemôna e depois se mata. A dupla fez referência a esse fato, mas, como a leitura da obra estava bem no início, a condução para a articulação dessa questão com a trama central ainda não foi possível.

Como a obra tem uma forte ligação com o catolicismo, pois Bentinho seria mandado ao seminário, *Gustavo* perguntou o que seria o seminário. Aproveitando a pergunta, sugeri que fosse o tema de apresentação da dupla da qual ele fazia parte. Eles apresentaram questões bem interessantes sobre o surgimento do seminário, a privação do casamento e, em alguma medida em consequência disso, a redução de padres no Brasil. A dupla buscou, ainda, na cultura local, o seminário ativo mais próximo, com imagens e outras informações.

A dupla da qual *Ivan* fez parte optou por fazer um glossário de palavras e termos desconhecidos presentes nos capítulos lidos até o momento. Digitaram em *slides* para a apresentação, mas entregaram, também, uma cópia para cada colega. Em um dos momentos que sentei com a dupla para verificar o planejamento, indaguei sobre voltar ao livro e escolher algumas palavras, modificando, junto com a classe, aquela frase por um sinônimo. A dupla aceitou e essa operação foi bastante significativa para o grupo retornar ao lido, num alinhamento à dimensão metacognitiva implicada na leitura.

Esta estratégia é relevante para a compreensão sintética da própria realidade por parte dos alunos, como proposto por Saviani (2012 [1983], p. 71) ao tratar da apropriação dos instrumentos teóricos e práticos como equalizadores de situações problemáticas da sociedade:



Como tais instrumentos são produzidos socialmente e preservados historicamente, a sua apropriação pelos alunos está na dependência de sua transmissão direta ou indireta por parte do professor. Digo transmissão direta ou indireta porque o professor tanto pode transmiti-los diretamente como pode indicar os meios pelos quais a transmissão venha a se efetivar.

Ainda que num primeiro momento pudesse ter parecido ao grupo que a leitura da obra machadiana em nada dialogava com o contexto atual, o trabalho realizado por ocasião dos seminários (de forma indireta por parte do professor) evidenciou a relação não natural que enovela nossa sociedade do modo como ela se organiza hoje: os fatos históricos ajudam-nos a compreender melhor nossa vida, nossa cultura e nossa sociedade.

Na obra, há um capítulo intitulado *Vaca de Homero*. Por meio da *imitação*, a dupla da qual *Edilson* faz parte, tendo por critério de escolha o mesmo de *Maiara*, ficou curiosa sobre o significado do título dado por Machado de Assis. O seminário foi apresentado com base na pesquisa que destacou Homero como um indivíduo histórico e uma personificação coletiva da memória grega antiga. Ao tentar aproximar tal concepção da obra, trouxeram na explicação a seguinte citação:

*Esta expressão faz referência à Ilíada, de Homero, canto XVII em que o rei Menelau, para proteger Pátroclo que está ferido, fica andando à sua volta, como uma vaca faz com seu bezerro. O poeta Homero compara, desta forma, os gestos do rei Menelau ao de uma vaca protegendo sua nova cria. Tem referências a esta expressão em Dom Casmurro, de Machado de Assis. (Diário de campo, 28 maio 2016)*

Ao serem questionados, porém, sobre a compreensão em torno da obra, tiveram dificuldade. Voltamos ao capítulo e busquei ajudá-los nessa compreensão. Um aluno da classe respondeu assim:

*Acho que sei. O Dias tá cuidando do Bentinho assim como o rei ali, o Menelau, fez com o Pátroclo (lendo o slide), andando em volta dele como a vaca faz. (Diário de campo, 28 maio 2016)*

Reconhecendo esta possibilidade, todos os alunos pareceram demonstrar entendimento e *Ivan* novamente comentou de forma positiva, pois foi uma das características das obras literárias que marcou o aluno em sua leitura:

*Como esses escritores gostam de escrever misturando as histórias.* (Diário de campo, 28 maio 2016)

Findando os seminários quase junto ao término da leitura do livro, *Gustavo*, pediu para ajudar uma dupla que estava com dificuldade em planejar seu seminário. Assinalei que poderia e acompanhei o desenvolvimento, que foi surpreendente. O seminário foi organizado de modo a socializar notícias atuais (de 2013 a 2016) com as seguintes manchetes: *Homem descobre que filho não é dele, mata os dois e é linchado e queimado vivo pela população; Homem se mata após assassinar ex-mulher; crime ocorreu por ciúmes; Marido mata mulher após mantê-la refém em Florianópolis.*

A apresentação do trio se deu, individualmente, cada um expondo uma das notícias e comparando com fatos da narrativa. *Gustavo* terminou sua apresentação com a seguinte fala:

*A gente trouxe isso, porque na história, Bentinho pensou em matar o filho, pois ele tinha ciúmes, e por achar ele tão parecido com Escobar, que passou pela cabeça dele não ser seu filho.* (Diário de campo, 16 jun. 2016)

Essa apresentação provocou várias discussões em sala de aula, um dos aspectos a ser analisado na próxima seção.

### **3.2.2 A Zona de Desenvolvimento Imediato e a Prática social como ponto de chegada**

Com a análise realizada até então, buscou-se evidenciar o percurso de formação delineado no planejamento e as reverberações depreensíveis no processo de apropriação dos objetos da cultura; no caso deste estudo, os clássicos da literatura, as obras de Monteiro Lobato e *Dom Casmurro* de Machado de Assis. Duarte e Martins (2013, p.60) acreditam que essa relação do sujeito com os objetos da cultura é essencial para o desenvolvimento da consciência.

Na atividade que vincula sujeito-objeto as imagens sensoriais dos mesmos vão conquistando uma nova qualidade, ou seja, vão adquirindo um caráter significativo. O domínio dos significados historicamente sistematizados, que refratam a realidade concreta para além de suas manifestações aparentes, fenomênicas, desponta na teoria de Leontiev não apenas como condição fundante da consciência, mas, acima de tudo, como critério de validação de sua qualidade.

Conforme as leituras e os seminários iam acontecendo e facultando a coprodução de sentidos pelos alunos, maior era a expectativa deles para as aulas seguintes, com demonstrações de interesse em continuar a leitura da obra (o clássico), materializando o pensamento de Britto (2015, p. 137) sobre o aprender a gostar de ler, processo que demanda trabalho devido a intensidade e dificuldade:

Exige determinação, esforço, perseverança, disciplina. Haverá satisfação (prazer) em função da percepção do domínio da coisa, da sensação da realização e de conhecimento. [...] Ler é difícil. Ler coisas interessantes e que transcendam o prosaico cotidiano é mais difícil. Ler arte e percebê-la é mais difícil. E é isso que faz da leitura um gesto encantador.

Articulado ao entendimento de que é possível ensinar/aprender o prazer de ler, enfatizamos que este prazer pela leitura é, em oposição à *pedagogia do gostoso* e aos seus utilitarismos, ancorado antes em ação intelectual, ou “prazer, aqui, não é o mesmo que lazer, é fruto do trabalho” (BRITTO, 2012, p. 95), ao direcionamento de “apropriações dos produtos das ações sociais anteriormente realizadas” (DUARTE; MARTINS, 2013, p. 53), ou seja, da cultura.

Em outro momento na escola, a professora de Educação Física questionou-me sobre o trabalho, pois duas duplas de alunos solicitaram dispensa da aula para poderem terminar o que estavam planejando para o seminário. Esse fato provocou curiosidade nela, pois de acordo com ela:

*Geralmente é o contrário, eles querem largar qualquer disciplina menos Educação Física. O que tu estás fazendo com eles?* (Diário de Campo, 20 maio 2016).

Esse momento indica um movimento em direção à *autorregulação* pelos sujeitos participantes do estudo (VIGOTSKI, 1995). É o momento em que os alunos não precisam mais da intervenção do professor – sujeito mais experiente – e começam a atribuir um sentido próprio às tarefas, formulando suas próprias ações. Isso demonstra, pois, o desenvolvimento da consciência, decorrente da aprendizagem, por parte dos alunos.

Em uma das duplas, que solicitou dispensa para fazer o planejamento à professora de Educação Física, estava *Maiara*, que a cada semana demonstrou avançar nas suas observações feitas oralmente em sala de aula, tentando contribuir em relação ao que estava sendo lido.

Ao terminarem a leitura da obra *Dom Casmurro*, foi realizada uma sessão de cinema na escola, em que eles puderam assistir ao filme produzido com base no livro, tendo contato com o enredo em outra semiose. Várias foram as interpelações sobre diferenças substantivas entre o filme e o livro, algumas delas retomadas na *roda de conversa*, realizada em 07 de julho de 2016. *Maiara* do 6º ano, a exemplo disso, indignada, falou:

*Ah, nada a ver esse filme aí? É bem diferente. Falta um monte de coisas. A única coisa que eu concordo é que ele [Bentinho] era maluco e atordoado.*

Outro aluno completou:

*Pensando bem, o Machado de Assis poderia ter escrito um livro dizendo o que a Capitú acha disso tudo. Eu percebi que só ele falava as coisas.*

Na sala de *Ivan* no 7º ano, houve uma conversa parecida e ele mesmo afirmou:

*Foi por isso que ele era advogado, pra se defender.*

Enquanto isso, uma aluna exclamou:

*Ah, tá. Pra isso que se estuda essa profissão agora? Pra achar culpado pra suas paranoias?*

Ainda na *roda de conversa* com o 6º ano, outras observações relevantes foram feitas:

*Eu não acredito que ela [Capitú] fez isso. Não pode? Eu achava ela tão honesta...*

Uma aluna, que o tempo todo defendeu Capitú, argumentou:

*Vocês não perceberam que é o Bentinho que narra a história? Se é ele que narra a história, ele pode falar o que quiser. Eu acho que ele morria de ciúmes.*

Maiara completou:

*Ah...na nossa apresentação que Shakespeare escreveu Otelo era sobre isso, o ciúme. Assim como o Gustavo. falou.*

Ao que um aluno, que permaneceu o tempo todo em silêncio, concluiu:

*Professora, olha só! Isso aqui tá parecendo um júri entre deixar ela ser inocente ou não. Agora são todos advogados.*

Essas falas nos conduzem ao entendimento de que a maioria dos alunos, ainda que num primeiro momento tenham relutado em iniciar a leitura da obra, preferiu a leitura do livro ao filme produzido com base nele. Alinhamos a essa afirmação, o mencionado desenvolvimento do prazer da leitura (BRITTO, 2012), que resulta em “encontrar uma satisfação no exercício intelectual e na ação disciplinada”. Consoante a esse entendimento, Saviani (2012 [1983], p. 76) preconiza uma pedagogia, assumida por nós, que se dedica a “colocar a educação a serviço da referida transformação das relações de produção”, negando, nesse sentido, a propagação/veiculação da cultura de massas.

Essa configuração se dá pelo fato de que esse objeto da cultura escrita é um clássico, e os clássicos permitem o afastamento do que é senso comum, muitas vezes retratado nos filmes. “Seria uma falta de senso supor que crianças pequenas só podem conhecer-se relacionando-se com banalidades e trivialidades” (BRITTO, 2012, p. 114).

Quando questionados sobre o que preferiram, o livro ou o filme, foi unanimidade o livro, afirmando que era algo completo, com descrições que no filme não foram contempladas. Afirmaram que foi difícil o começo da leitura, mas depois foram conseguindo entender, assim como em o *Conto de Escola*. Essa afirmação de superar o

cotidiano e atender às expectativas de compreensão leitora é fundamental para a formação humana integral desses sujeitos. O clássico permanece como referência para as gerações seguintes que se empenham em se apropriar das objetivações humanas produzidas ao longo do tempo (SAVIANI; DUARTE, 2010, p. 431). Com isso, supera-se o automatismo e são possibilitadas formas “de ser e estar na história, de indagá-la e de querer fazê-la, deve ser compreendida como posicionamento político diante do mundo” (BRITO, 2015, p. 74).

Imagem 16: Alunos do 7º ano em aula de leitura



Fonte: Geração da autora

Imagem 17: Alunos do 6º ano em aula de leitura



Fonte: Geração da autora

Outro dado que importa destacar foi a motivação dos alunos para ler outra obra no semestre seguinte. Faltando uma semana para as férias, um aluno do 6º ano questionou:

*Nós vamos ler mais Machado de Assis ou a professora escolheu outro livro?* (Diário de campo, 07 jul. 2016)

Perante a essa indagação, parece-nos necessário colocar em suspensão a uma prática comum, no plano da escola: deixar a escolha do livro por conta dos alunos sem que haja uma intervenção pelo professor. As aulas de Língua Portuguesa precisam contemplar leituras que estão no plano da história, consideradas objetos culturais importantes para o processo de humanização, o que inclui apropriação de conhecimento diferenciado, científico. Leituras dessa natureza, em nossa compreensão, precisam ser propostas pelo professor, que precisa ainda, como insistentemente temos defendido ao longo desta dissertação, intervir intencionalmente de modo a facultar a apropriação de tais objetos culturais e, com ela, o desenvolvimento dos sujeitos leitores. Britto (2012, p. 19), nesse sentido, alerta:

Dizer que leitura é escolha – e, por decorrência, que o sentido que dela emerge resulta da projeção faz o sujeito –, apesar de ser uma ideia cativante, parece pouco interessante para compreender suas especificidades e as características.

Diante da interrogativa, afirmei que ainda não havia pensado sobre o assunto. Como outros alunos ouviram a conversa, dentre eles, *Maiara*, mostraram-se também propensos à leitura de mais uma obra da literatura, pedindo:

*Quando a professora escolher avisa a gente pra ver se tem pra comprar.* (*Maiara*, Diário de campo, 07 jul. 2016)

*Mas tem que ser legal de novo.  
Podia ter um livro pra cada um.  
Desse eu tinha em casa, quem sabe o próximo eu tenho de novo.* (Diário de campo, 07 jul. 2016)

Essa predisposição para a realização de novas leituras evidencia, em nossa compreensão, a efetivação do quinto passo descrito por

Saviani (2012[1983]), a *prática social* diferente daquela no ponto de partida, em que os conhecimentos dos alunos estavam no plano do sincretismo. Ocorreu, assim, a passagem da síncrese à síntese, “em consequência, manifesta-se nos alunos a capacidade de expressarem uma compreensão da prática em termos tão elaborados quanto era possível ao professor” (SAVIANI, 2012 [1983], p. 72), nesse caso, a leitura de um clássico da literatura, e, acompanhado disso, a reflexão mais aguda sobre seu entorno social, cultural e histórico.

Por fim, foi realizada uma *roda de conversa* em 06 de outubro de 2016, na qual estiveram presentes somente os participantes da pesquisa. Com base em um roteiro que buscou recuperar basicamente os pontos principais do planejamento, os alunos debateram e expuseram seus entendimentos sobre o que aprenderam. Levei os textos trabalhados nos oito meses em seus suportes originais, para que, caso fosse necessário, pudessem lembrar.

Os quatro alunos lembraram de imediato o conto *Felicidade Clandestina* e logo foram resumindo a história, inclusive fazendo uma leitura do conto a partir do *curta metragem*<sup>15</sup> a que assistiram. *Gustavo* interrompeu a todos e falou:

*O que mais me chamou a atenção foi que ela abria e fechava (o livro), levava à mesa, não lia na mesa, como se fosse um amante.* (Roda de conversa, 06 dez. 2016)

Embora todos lembrassem, peguei o livro em mãos e li a última parte que fazia referência a este trecho e sugeri que lembrasse o motivo desse pensamento. *Maiara* falou que *se relacionava à felicidade que era Clandestina, ou seja...* [interrompe] *Edilson [...] era proibida como ter um amante.*

Recordaram que leram Monteiro Lobato a partir desse conto e citaram o nome das obras lidas. Ivan confessou que tempo atrás leu o livro novamente: *Vim aqui na biblioteca e peguei. A diretora deixou. Maiara e Gustavo* acabaram afirmando que seria bom ler de novo, com o que *Maiara* concordou, dizendo *estamos mais amadurecidos.*

*Gustavo* tornou a defender que o livro e o desenho são diferentes. Em determinado momento, *Ivan* destacou que ler Machado de Assis e

---

<sup>15</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jaxbudiXK54>. Acesso em: 27 ago. 2015.



Monteiro Lobato é bom, em razão de colocá-los em contato com diversos conhecimentos históricos, além de ser uma história *legal*.

Sobre *Conto de Escola*, na mencionada *roda de conversa*, os alunos conseguiram recuperar referenciais importantes. Quando *Edilson* e *Maiara* iam resumindo a história, *Ivan* completou:

*E ele disse no final o que foi mais importante, que ele aprendeu sobre corrupção. Corrupção é fraude e eles estavam cometendo fraude.*

Relembaram as pesquisas que incluíram a palmatória, o dinheiro da época e fizeram observações de que os professores de hoje são diferentes, não batem, e de que era uma época de escravos e imperadores.

Sobre *Dom Casmurro*, eles remeteram à trama principal e *Ivan* lembrou os seminários e as rodas de conversa, as quais relacionou com a leitura da obra e afirmou: *Se não fosse o seminário, eu não teria entendido os primeiros capítulos.*

Finalmente, enfatizaram o desconhecimento de Clarice Lispector e a associação estrita de Monteiro Lobato à televisão. Quanto a Machado de Assis, ainda que todos já tivessem ouvido falar do autor, não conheciam nenhuma obra de sua autoria.

*Gustavo* destacou, em relação às histórias de Monteiro, que as leria novamente, porque são *engraçadas*, misturam outras histórias conhecidas. Acerca de Machado de Assis, deu destaque para a atualidade de suas narrativas – *“fala de coisas que acontecem na realidade, isso é bom!”*, com a concordância dos colegas.

Em relação às aulas, deixei que conversassem sozinhos, de forma a não constrangê-los com minha presença. *Edilson* registrou que poderia ter todas as aulas de quarta-feira de Língua Portuguesa: *A aula dela faz sentido*. *Ivan* falou: *as aulas dela não são iguais, sempre muda, com textos diferentes. Dá pra ver que ela planeja*. *Gustavo* contribuiu dizendo que na outra escola trocava muito de professor e nas aulas de Português, às vezes, tinha Espanhol. *Maiara* afirmou dizendo:

*Às vezes eu tinha medo de não entender, mas depois que lia os textos e com a fala da professora, eu acabava entendendo.*

Ao ouvir as considerações acerca do processo como um todo, incluindo relação entre os textos escritos e intervenção pedagógica, e

compará-las com as interações iniciais, orientadas pelos instrumentos utilizados nessa pesquisa, fica evidente que houve avanços no desenvolvimento desses sujeitos em decorrência da aprendizagem. Trata-se de avanços que se enquadram em um caráter crítico, sintático e emancipatório, como consequência humanizador.

Tal inferência é referendada, especialmente, por esses participantes no início do processo, estarem em um movimento bastante inicial de apropriação da leitura e da escrita, alguns se limitavam a mera codificação e decodificação de frases e palavras. Alguns desses alunos verbalizavam à ocasião não saber se era importante ou não saber ler e escrever e os que tinham uma posição a respeito era fragilizada e de cunho pragmático, como as evidenciadas na primeira seção deste capítulo. Parte desses sujeitos, ainda, afirmava não gostar de escrever e tampouco de ler.

Muitas dessas afirmações, tomadas do senso comum escolar, podem converter-se em ações de ensino que, ao limitarem-se a obter engajamento dos alunos em qualquer atividade que envolva a escrita, num alinhamento à *pedagogia do gostoso* (BRITTO, 2012), pouco ou nada contribuem para o desenvolvimento dos alunos, inviabilizando na origem o processo de humanização.

Numa mirada ingênua, ainda, um trabalho organizado em torno da leitura de clássicos poderia ter sido inviabilizado, já que boa parte desses meninos tinha domínio embrionário da leitura e da escrita. Ao contrário disso, posicionamo-nos, em convergência com Britto (2012), na defesa de que é a imersão na cultura escrita que leva ao domínio de aspectos linguísticos e não o contrário.

Ainda sob essa mesma perspectiva ingênua e respaldada pelo senso comum escolar, seria possível uma inferência de que trabalhar com clássicos diretamente seria demasiado difícil a esses alunos pelas razões já expressas anteriormente, e que seria, então, mais pertinente a condução do trabalho por obras mais ‘próximas’ (contemporâneas? mercadológicas?) dos alunos, numa compreensão de que a leitura do fácil levaria necessariamente à leitura do difícil (com base em BRITTO, 2003; 2012). Nesse sentido, vale destacar a reflexão de Britto (2015, p. 136):

O jovem – dizem – não gosta de ler porque o obrigam a isso e, mais, obrigam-no a ler o que não quer e não tem interesse – uma literatura antiga, cansativa, descritiva, com um vocabulário raro, uma sintaxe (não falam da sintaxe, mas podiam dizer) retorcida, uns assuntos tediosos. Machado

de Assis, Camões, Alencar, Eça de Queirós, Graciliano, Lima Barreto – para citar apenas alguns (maus) exemplos de literatura!

Historicamente, os clássicos da literatura foram apostados para o interior da sala de aula como proposta de formação de leitores. Mas, que leitores? Dada a infuncionalidade e o tratamento tradicional típicos da literatura, mais contemporaneamente, haure-se da escola a produção literária clássica.

Tendo isso presente, vale destacar ainda o tratamento dado a produções dessa natureza na escola, uma vez que a discussão é mais de fundo do que mantê-la ou não nas salas de aula; diz respeito a mantê-la em nome de que? em favor do que? de quem? De que projeto formativo? Nessa direção, é possível por em suspensão uma prática de leitura comum nos espaços escolares e que resiste ao tempo, cristalizou-se: as “fichas de leitura”; lida a obra, o aluno responde a um questionário, que, no fim, ou está certo ou está errado. Na proposta na qual nos inscrevemos, o propósito da leitura é diametralmente distinto: ler pelo direito de ler (BRITTO, 2015); ler pela dimensão política que ela envolve; ler como forma de questionar o sistema, a vida, a condição humana; ler para legitimar opiniões ou revê-las; ler para enovelar-se, enredar-se ainda mais e conscientemente na história; ler para compreender a desnaturalização das coisas e dirimir as muitas formas de alienação; enfim, ler para, mesmo sendo o mesmo, poder ser outro. Fora desse vínculo, a leitura não faz sentido.

Sob tal perspectiva, salientamos que esse processo é complexo e não termina em um planejamento de oito meses. Também temos a ciência de que não era objetivo dessa pesquisa formar leitores no âmbito dela mesma, mas sim dar início a um percurso em que a leitura de clássicos nas aulas de Língua Portuguesa fosse fundamental, para o desenvolvimento dos sujeitos nas mais variadas formas, para uma formação humana orientada para integralidade, pelo potencial que carrega consigo de humanizar os homens, isso sem perder de vista o alerta agudo que nos faz Britto (2015, p.72):

[...] é preciso cuidar para não se submeter ao queixume ingênuo de que a gente não lê; na verdade, a leitura, numa dimensão fundamental da vida, está interdita para a grande maioria das pessoas. E não será nenhum verbo milagroso que mudará a realidade; não é por falta genérica de interesse ou de gosto que a gente não lê é por

condição. E tampouco se mudará a realidade com a propaganda da leitura gostosa e agradável. Ler, na direção sugerida neste texto, pode ser algo muito exigente, difícil e incômodo em todos os sentidos que a palavra pode adquirir. O prazer de ler deve vir do desenvolvimento da consciência e da capacidade de estudar, de pensar o mundo sistematicamente, de fantasiar e fabular sem simplesmente consumir a fantasia industrial.

Coube-nos – e nos caberá sempre – estabelecer ações com esses contornos, orientadas para isso nos espaços escolares, pois é a escola, o meio pelo qual, através de uma educação baseada na pedagogia histórico-crítica, se constitui em cada indivíduo a universalidade própria do gênero humano (SAVIANI; DUARTE, 2010). E é apenas pela apropriação da cultura que a formação humana integral poderá se estabelecer.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões realizadas nesta dissertação buscaram contribuir para as discussões da área de ensino e aprendizagem de língua materna, com especial atenção às ações pedagógicas voltadas para a *educação linguística*. Para tal, tomamos a leitura como centro, em alinhamento à perspectiva histórico-cultural, perspectiva que assume como fundamental o processo de formação humana, para o que a leitura assume importante papel. No escopo da discussão, ressaltamos a compreensão de que a escrita é um sistema de signos que funciona como suporte para a apreensão de ideias e conceitos e dominar esse instrumento psicológico é fundamental para a formação dos sujeitos (VIGOTSKI, 2007 [1984]; DUARTE; MARTINS, 2013; BRITTO, 2003; 2012), ressaltando que é através da linguagem que se materializa a realidade cultural, a “própria existência humana no tempo” (SAVIANI; DUARTE, 2010, p. 423).

À luz dessa compreensão, a educação linguística merece especial atenção quando assumimos sua importância para o percurso formativo dos sujeitos e, relacionado a isso, que é a escola a instituição responsável em facultar uma formação humana com contornos relacionados à omnilateralidade. Essa formação só se torna possível pela apropriação do patrimônio cultural humano, o qual possibilita o rompimento da unilateralidade presente nos espaços escolares. Essa condição de superar um ensino pragmático em direção a uma educação comprometida com o desenvolvimento humano só se torna real se a instituição se afastar de práticas estruturalistas e reprodutivistas acerca da leitura, especialmente, e posicionar-se num movimento que se pauta pelo direito de poder ler (BRITTO, 2003).

Nesse sentido, esta dissertação buscou responder à seguinte questão: **Como a leitura pode contribuir para um processo de ensino comprometido com a formação humana integral dos sujeitos nas turmas de 6º ano e 7º ano da escolarização formal?** Tal questão desdobrou-se em três questões-suporte: (i) como se configuram os níveis de desenvolvimento reais dos participantes do estudo e de que práticas sociais esse sujeitos tomam parte? (ii) como desenvolver um planejamento que considere a prática social desses sujeitos na relação com a zona de desenvolvimento imediato a fim de incidir nesse mesmo desenvolvimento com vistas à formação integral? (iii) que tipos de reverberações são depreensíveis do engajamento dos sujeitos participantes da pesquisa nas ações levadas a termo por meio desse

mesmo planejamento no que compete ao desenvolvimento humano desses sujeitos?

A perspectiva histórico-cultural assumida nesta dissertação permitiu conduzir o processo educacional para “o contínuo movimento de apropriação das objetivações humanas produzidas ao longo da história” (SAVIANI; DUARTE, 2010, p. 432), possibilitando responder significativamente às questões acima registradas. Em convergência com a questão geral de pesquisa e de modo a organizar as discussões propostas neste estudo, traçamos como objetivo geral **compreender de como o desenvolvimento de um percurso de ensino convergente com a perspectiva histórico-cultural pode contribuir para formação humana integral dos sujeitos**. Em correlação com tal objetivo, o presente trabalho teve como objetivos específicos (i) compreender as zonas de desenvolvimento reais dos sujeitos participantes da pesquisa, bem como as práticas sociais das quais tomam parte; (ii) caracterizar o percurso didático-pedagógico empreendido em nome de contribuir para a formação humana integral; (iii) inferir possível processo de desenvolvimento, tendo em vista as práticas de leitura, resultantes do processo de ensino empreendido à ocasião da presente pesquisa-ação, por parte dos participantes desse mesmo estudo.

Assim, no primeiro capítulo, ocupamo-nos de apresentar e discutir fundamentação teórico-epistemológica e implicações teórico-metodológicas do/para o trabalho escolar com a leitura com enfoque na omnilateralidade. Nesse sentido, tomando por base L. Vigotski, discutimos o conceito de *funções psicológicas superiores*, tomado na relação entre as categorias *trabalho* e *linguagem*, relacionadas à produção da história e da cultura, ou seja, a relação estabelecida entre homem e natureza, derivada do *trabalho*, que se torna possível e fundamental, principalmente, por haver um *signo* (VIGOTSKI, 2007 [1984]) mediador, a *linguagem*. É essa linguagem a responsável pela apreensão dos conhecimentos e dos instrumentos necessários para a própria atividade humana. A teoria à qual nos filiamos, a Teoria Histórico-cultural, ancorada em tal fundamento epistemológico, empenha-se em posicionar a educação a serviço da transformação social e, na base dela, da conscientização/humanização dos sujeitos, contribuindo com reflexões nas relações existentes entre aprendizagem e desenvolvimento. O estabelecimento das zonas de desenvolvimento, a formação dos conceitos científicos e espontâneos, os planos genéticos do desenvolvimento humano, são alguns conceitos imbricados nessa relação entre aprendizagem e desenvolvimento.

Tratamos na pesquisa de reiterar que essa teoria não nega o cérebro, a *face biológica* do sujeito, por considerá-lo primordial na atividade mental, mas não o trata como imutável, inato e, como tal, central no processo de desenvolvimento. Ele é assumido, antes, como base para o desenvolvimento de novas funções, sendo a linguagem concebida como instrumento psicológico de mediação simbólica importante dado seu papel na (re)formulação de conceitos generalizados culturalmente por intermédio da relação entre homens, natureza, sociedade, cultura e história.

Ainda no escopo desse primeiro capítulo, buscou-se representar a história dos sujeitos com base em uma educação linguística comprometida com a humanização, o que teve como norte a leitura e a problematização da vida concreta. Como as relações dos sujeitos se estabelecem por meio dos *instrumentos* e *signos*, os sujeitos interiorizam os elementos estruturados na cultura, pressupondo dois níveis: o nível social - interpsicológico - e o nível individual - intrapsicológico. É, pois, nesse sentido que tanto a educação linguística genericamente, quanto a leitura em suas especificidades precisam ser pensadas na escola.

Ressaltamos, também, no decorrer da pesquisa, que, subjacente à concepção de leitura que assumimos, há uma concepção de língua, o instrumento pelo qual os sujeitos agem provocando reflexão/transformação sobre o/no meio e sobre/em si. Nesse viés, a leitura também é concebida nessa mesma relação. Procuramos, assim, tratar da relação entre desenvolvimento e formação humanos. Isso porque, acreditamos que a leitura é nodal nos processos formativos e contribui para a condução dos sujeitos a uma formação omnilateral.

Reiteramos ao longo do estudo que a cultura escrita é instrumento de poder (BRITTO, 2012), o qual permite o desenvolvimento de diversas formas de pensamento. A ação do professor, nesse mesmo sentido, volta-se para a elevação ao genérico humano, facultando aos sujeitos a reflexão sobre a condição humana, e não o mero desenvolvimento de habilidade/proficiência em leitura. A literatura, nesse contexto, torna-se fundamental, pois permite aos sujeitos reconhecerem-se no mundo de modo a perceberem suas variadas formas de subjetividade, ao mesmo tempo em que, ao apropriam-se dos conhecimentos veiculados pela literatura, dado o enovelamento histórico, elevando-se ao genérico humano (HELLER, 2008 [1970]).

No segundo capítulo, descrevemos de maneira sucinta a metodologia da pesquisa. Também no capítulo metodológico, buscamos evidenciar nossa busca por fazer convergir também ela com as concepções de mundo, de homem e de língua subjacentes ao estudo por

nós assumidas. Ainda com relação à pesquisa-ação realizada, vale destacar que tal tipificação foi fundamental para o alcance da dupla formação a qual se presta este estudo: formação dos alunos e formação da docente-pesquisadora.

Em relação à metodologia da ação, optamos pelo método proposto por Saviani (2012 [1983]), em razão de sua defesa da ação didático-pedagógica pautada na prática social, sendo ela concebida como ponto de partida e de chegada do trabalho pedagógico. Tal método permitiu-nos avançar no processo de formação humana, dados os contornos omnilaterais que procuramos defender ao longo desta dissertação. Para isso, o planejamento docente se pautou no conjunto de passos orientadores do método proposto, que tem como mencionamos reiteradamente ao longo do estudo, a prática social, comum ao professor e ao aluno, como ponto de partida. Ancoramo-nos, pois, nessa perspectiva pelo entendimento de que a educação deve orientar-se para uma formação omnilateral ou, por outra, deve alicerçar-se em bases sociais consistentes que permitam o desenvolvimento integral das potencialidades humanas, superando assim a unilateralidade que historicamente marca a educação e rompendo com as pedagogias alienadoras que contemporaneamente parecem imperar na sociedade.

O último capítulo dividiu-se em três seções e contemplou a discussão e a análise dos dados gerados ao longo dos oito meses em que estivemos em campo em razão da pesquisa-ação, tematizando os planejamentos da ação, cujo cerne foi a apropriação dos objetos culturais, clássicos da literatura brasileira. Ao levar a termo tal ação, organizada em dois planejamentos profundamente articulados, aproximamo-nos do objetivo geral desta pesquisa: a compreensão de como o desenvolvimento de um percurso de ensino convergente com a perspectiva histórico-cultural pode contribuir para formação humana integral dos sujeitos.

Na primeira seção, tratamos de apresentar e discutir os avanços e as restrições inferíveis do início do processo, tendo como base a compreensão do Nível de Desenvolvimento Real (VIGOTSKI, 2007 [1984]) dos alunos participantes do estudo, sujeitos que se engajavam sinteticamente em um conjunto restrito de práticas de leitura, as quais tinham natureza pragmática, circunscritas à resolução de situações cotidianas e rotineiras.

Dessa maneira, compreender o Nível de Desenvolvimento Real desses sujeitos, bem como as práticas sociais nas quais se engajavam, foi definidor para o planejamento das ações levadas a efeito no escopo desta pesquisa, tematizado na segunda seção do capítulo analítico. Por



meio dessas ações, buscamos consolidar conhecimentos que estavam, à ocasião, na Zona de Desenvolvimento Imediato. Por meio dos mencionados planejamentos, foi facultada a esses sujeitos aproximação com os objetos da cultura, de maneira reflexiva, dadas as especificidades de cada leitura proposta e as intervenções realizadas. As ações organizadas a partir de tais planejamentos resultaram em avanços no desenvolvimento dos sujeitos, os quais foram evidenciados pelo movimento que partiu de uma leitura concebida de modo pragmático, a uma leitura significativa pelos seus contornos sociocultural e histórico.

Destacamos, ainda, que os demais eixos orientadores da *educação linguística*, definidos em documentos parametrizadores de ensino - além da leitura, a oralidade, a produção textual escrita e a análise linguística -, não são evidenciados/aprofundados nesta pesquisa, uma vez que receberam tratamento de modo a serem mobilizados/contemplados em favor da leitura; ou seja, as ações empreendidas nesses eixos desencadearam aproximações com a apropriação do conhecimento por parte dos alunos via leitura, contribuindo assim para a formação humana.

Importa destacar, à guisa de considerações finais, que foram inferíveis avanços no desenvolvimento desses alunos e na compreensão de práticas sociais, especialmente nas relacionadas com a leitura, num alinhamento ao que Saviani (2012 [1983]), por ocasião de sua proposição metodológica, denominou de modo sintético. Ainda que tributemos tais avanços, em boa medida, à intervenção em tela nesta dissertação, temos ciência de que o trabalho com leitura é complexo, processual e demanda a escolha de instrumentos que se façam “úteis e necessários em função de sua capacidade de análise” (BRITTO, 2015, p. 131) também no espaço escolar. Isso significa assumir que não é o papel fundamental da *educação linguística* formar leitores, mas reconhecer o papel político e o potencial humanizador que a leitura literária carrega consigo. Para isso, é fundamental, numa primeira mirada, colocar em suspensão a faceta mercadológica que adentra os espaços escolares e, como se dá com quase tudo em uma sociedade organizada em torno do capital, à leitura, que serve para tudo e não serve para nada (com base em BRITTO, 2015), também corrompe.

Tendo isso presente, é fulcral, ainda e sobremaneira, prever/orientar as ações didático-pedagógicas à compreensão crítica da realidade, de modo a possibilitar a transformação dela em uma nova realidade (com base em BRITTO, 2012; 2015). E isso só é possível se os sujeitos, pelas leituras que forem convidados a realizar, compartilharem do patrimônio científico e cultural produzido pela

humanidade (HELLER, 2008 [1970]). A promoção da leitura, nesse sentido, é orientada para formação intelectual e afirmação subjetiva dos sujeitos.

Conferimos a essa pesquisa potencial de incidir na formação de professores ocupados com a *educação linguística* (BRITTO, 2012), tanto pelo aporte teórico-epistemológico, quanto pelas reflexões teórico-metodológicas, os quais possibilitam condições de metacognição aos docentes acerca do trabalho escolar com leitura com vistas à formação humana integral, articulando “o acesso aos conhecimentos construídos e veiculados em função da escrita com as formas de produção e transmissão da cultura ocidental, industrial, urbana” (BRITTO, 2012, p. 106). Quer nos parecer que o professor, ao planejar as atividades de ensino, precisa compreender que tal planejamento se converte em instrumento que possibilita a consecução de um percurso formativo, a partir do qual não somente o professor, mas os alunos tenham condições de agir e pensar com autonomia a prática social que os enovela e da qual são parte constitutiva. E, diante dessa autonomia, compreenderem ambos, professor e aluno, que “Promover leitura só tem sentido enquanto movimento político de contrapoder, enquanto parte de um programa de democratização” (BRITTO, 2015, p. 141).

## REFERÊNCIAS

ABDALA MARTINS, Laiana. **Vivências com a escrita nas tensões entre escolaridade e cotidiano**. Trabalho de Conclusão de Curso (Letras). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

ADORNO, Theodor W. **A filosofia e os professores**. Educação e emancipação. São Paulo: Paz e Terra, p. 51-74.

\_\_\_\_\_. Theodor W. **Textos escolhidos**. São Paulo: Nova Cultural, 2000.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: \_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011 [1952/53]. p. 261-306.

BRASIL. MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais** (5ª a 8ª séries). Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Relatórios Inaf Brasil. 2011. Disponível em: [ipm.org.br/pt-br/programas/inaf/relatoriosinafbrasil/Paginas/default.aspx](http://ipm.org.br/pt-br/programas/inaf/relatoriosinafbrasil/Paginas/default.aspx), com acesso em: 23 out 2015.

BRASIL.[ibge.gov.br/vamos-conhecer-o-brasil/nosso-povo/educacao.html](http://ibge.gov.br/vamos-conhecer-o-brasil/nosso-povo/educacao.html), com acesso em 23 out. 2015.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **Contra o consenso: cultura escrita, educação e participação**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003.

\_\_\_\_\_. Luiz Percival Leme. **Inquietudes e desacordos: a leitura além do óbvio**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2012.

\_\_\_\_\_. Luiz Percival Leme. **Ao revés do avesso: leitura e formação**. São Paulo: Pulo do Gato, 2015.

CATOIA DIAS, Sabatha. **O ato de ler e a sala de aula**: [dissertação]: concepções docentes acerca do processo de ensino e de aprendizagem de leitura/práticas de leitura. Florianópolis, SC, 2012. 325 p.; 21cm.

DUARTE, Newton; MARTINS, Lígia Márcia. As contribuições de Aleksei Nikolaevich Leontiev para o entendimento da relação entre educação e cultura em tempos de relativismo pós-moderno. In: FERRO, Olga Maria dos Reis; LOPES, Zaira de Andrade (Org.). **Educação e cultura: lições históricas do universo pantaneiro**. Campo Grande: UFMS, 2013. p. 49-74.

\_\_\_\_\_. Newton. **Vigotski e o aprender a aprender: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana**. 5.ed. ver. – Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

\_\_\_\_\_. Newton. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. 4 ed. Campinas: Autores Associados, 2007

\_\_\_\_\_. Newton. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: a dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. **Educ. Soc.** [online]. 2000, vol.21, n.71.

\_\_\_\_\_. Newton. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 19, n. 44, p. 85-106, Apr. 1998.

FERREIRA JR., Amarílio; BITTAR, Marisa. A educação na perspectiva marxista: uma abordagem baseada em Marx e Gramsci. **Interface** (Botucatu) [online]. 2008, vol.12, n.26, p. 635-646.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2. ed., 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005 [1967].

FREITAS, Luiz Carlos et al. **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014[2009].

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 1999.

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

\_\_\_\_\_. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2012 [1997].

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho com a colaboração de Luiz Sergio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1999. v. 1.

HADDAD, F. Trabalho e Linguagem. **Lua Nova** (Impresso), v. 48, p. 5-31, 1999.

HELLER, Agnes. **O quo[co]tidiano e a história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008 [1970].

HORKHEIMER, Max e ADORNO, Theodor. **A indústria cultural** – o iluminismo como mistificação das massas, in: ADORNO, Theodor. *Indústria cultural e sociedade*. Seleção de textos de Jorge Almeida. São Paulo: Paz e Terra. 2002.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

LEONTIEV, Alexei N. **Atividade, consciencia y personalidad**. Buenos Aires. Ediciones Ciencias del Hombre, 2001 [1978].

LESSA, Sérgio e TONET, Ivo. **Introdução à filosofia de Marx**. 2a ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

LURIA, ALEXANDER Romanovich. **A construção da mente**. São Paulo: Ícone, 1992.

\_\_\_\_\_. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 12 ed. São Paulo: Ícone, 2014.

MARX, Karl. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. Tradução: Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004 [1973].

\_\_\_\_\_. **O capital**: crítica da economia política. Livro primeiro: o processo de produção de capital. 9. ed. Trad. Reginaldo Sant'Anna. São Paulo: DIFEL, 1984.

\_\_\_\_\_. **Crítica do Programa de Gotha.** In: MARX, K.; ENGELS, F. Obras escolhidas. Trad. José Barata-Moura. Lisboa: Editorial Avante!, 1985. v.3. p.5-30.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã.** Trad. Conceição Jardim et al. Lisboa: Editorial Presença, 1980. p.11-102. v.I

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 14 ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MOLON, Susana Inês. **Notas sobre constituição do sujeito, subjetividade e linguagem.** Psicol. estud., Maringá, v. 16, n. 4, Dec. 2010.

MORIM, André. **Saber, ciência, ação.** André Morin, Gilles Gadoua, Gérard Potvin; tradução Michel Thiollent. – São Paulo: Cortez, 2007.

OLIVEIRA, M.K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico.** São Paulo: Scipione, 1992.

OLABUENAGA, Jose I. Ruiz; ISPIZUA, Maria Antonia. **La descodificacion de la vida cotidiana: metodos de investigacion cualitativa.** Bilbao: Universidad de Deusto, 1989.

PEDRALLI, Rosângela. **Na tessitura de encontros via escrita: vivências de mulheres em espaço escolar na eja.** Florianópolis, SC, 2014.

\_\_\_\_\_. Rosângela. **Usos sociais da escrita empreendidos por adultos alfabetizando em programa educacional institucionalizado: dimensões extraescolar e escolar.** Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

REGO, Teresa Critina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação.** 24 ed. – Pedrópolis – RJ: Vozes, 2013.

ROCKWELL, Elsie. **La experiencia etnográfica: historia e cultura em los procesos educativos.** 1º ed. 1ª reimp. Buenos Aires: Paidós, 2011.

SANTA CATARINA. **Proposta curricular de Santa Catarina: Formação Integral na Educação Básica.** Florianópolis, SED, 2014.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia.** 42. ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2012 [1983]. – (Coleção polêmicas do nosso tempo; 5)

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. **Revista Brasileira de Educação**, [S.l.], v. 15, n. 45, p. 422-433, set./dez. 2010.

SUCHODOLSKI, Bogdan. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas:** a pedagogia da essência e a pedagogia da existência. São Paulo: Centauro, 2002.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** 17. ed. São Paulo: Cortez, 2009. (Coleção temas básicos de pesquisa-ação).

TOMAZONI, Eloara. **Produção textual na disciplina de Língua Portuguesa:** concepções de professores de terceiro e quarto ciclos de ensino fundamental nas escolas da rede estadual de Florianópolis, SC. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis: UFSC, 2012

TRIPP, David. **Pesquisa-ação:** uma introdução metodológica. Educação e pesquisa. São Paulo, v.31, n.3, p.443-466, set./dez. 2005

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2009 [1934].

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2007 [1984].

\_\_\_\_\_. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 12 ed. São Paulo: Icone, 2014.

\_\_\_\_\_. **Os métodos de investigação reflexológicos e psicológicos.** Teoria e método em psicologia. São Paulo: Martins Fontes, 1996

\_\_\_\_\_. **Obras Escogidas III**– Problemas Del desarrollo de la psique. Madrid: Visor Distribuciones, 1995.

\_\_\_\_\_. **The problem of development of higher mental functions.** In: RIEBER, Robert W. (Ed.). *The collected works of L.S. Vygotsky.* New York: Plenum Press, 1997 [1987].

WERTSCH, James. **Mind as action.** New York: Oxford University Press, 1985.



## APÊNDICES

### APÊNDICE 01: ENTREVISTA GENÉRICA ESTRUTURADA

[A entrevista será realizada com todos os alunos da turma, com dois objetivos: (i) (re)conhecer o perfil da turma e (ii) auxiliar na definição dos participantes do estudo, complementando a *observação-participante* da docente-pesquisadora]

Nome: \_\_\_\_\_

Telefone para contato: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

Gênero: \_\_\_\_\_

Em que cidade você nasceu? \_\_\_\_\_

Qual o percurso de sua escolarização até o momento?

Qual a sua constituição familiar?

Os membros de sua família são escolarizados? Têm ocupações profissionais?

Casa própria? Endereço. Quais as outras atividades que você realiza além de escola?

Vai à igreja? Pratica algum tipo de atividade esportiva? Está engajado em algum grupo?

Você costuma ler em outros espaços que não a escola? O quê?

Há revistas, livros e/ou jornais em sua casa?

Você acessa internet com frequência? Se sim, que sites?

Fonte: adaptação de Pedralli (2011)

APÊNDICE 02: PLANEJAMENTO DOCENTE - 2º SEMESTRE DE 2015

Aula	Objetivo(s)	Conceito(s)	Estratégias	Avaliação
Aula 01	Facultar a interação por meio de um texto escrito no gênero <i>conto</i> .	<i>Gênero Conto</i> , incluindo sua relação com <i>esfera da atividade humana</i> , <i>autoria</i> e <i>interlocutor-res</i> .	1. Assistir ao conto <i>Felicidade Clandestina</i> de <b>Clarice Lispector</b> . <b>Acesso em:</b> <a href="https://www.youtube.com/watch?v=jaxbudiXK54">https://www.youtube.com/watch?v=jaxbudiXK54</a> 2. Ouvir novamente a leitura do conto agora de posse do texto reproduzido do suporte original. 3. Discutir com o grupo de alunos os elementos constitutivos da dimensão interpsicológica implicados na leitura do gênero <i>conto</i> e desse <i>conto</i> especificamente.	A avaliação dar-se-á pela interação dos alunos com o <i>conto</i> lido e pelo engajamento na discussão das questões propostas oralmente.
Aula 02	Possibilitar aos alunos compreender quem é a autora e quais tipos de textos ela escreve e a quem eles são direcionados.	<i>Gênero biografia</i> ; <i>Gênero reportagem</i> <i>Gênero Crônica</i> .	1. Ler um texto biográfico da autora, adaptado do site: <a href="http://www.e-biografias.net/clarice_lispector/">http://www.e-biografias.net/clarice_lispector/</a> . 2. Localizar, na leitura, informações relevantes, como a época, o país que ela veio, localização no Brasil da cidade que foi morar. (utilizar mapas). 3. Mostrar e ler, através de projeção,	Fazer a avaliação através do envolvimento e comprometimento coletivo com base nas leituras e discussões por elas apresentadas.

			<p>uma seção de uma revista denominada “<i>comportamento</i>” com uma <i>reportagem</i> da autora, direcionada aos jovens.</p> <p>4. Terminar a aula com a leitura da crônica <i>O Mineirinho</i>, situando-os no contexto da escrita (baseada em fatos reais) e fazendo-os compreender as diferenças entre os textos lidos em sala de aula.</p>	
Aula 03	Compreender a diferença entre textos busca de informação e textos da esfera literária, incluindo os propósitos de cada um.	<i>Gênero Verbetes</i> nos suportes dicionário e enciclopédia.	<p>1. Pesquisar no <i>dicionário</i> e em <i>enciclopédias</i> o significado da palavra “clandestina”, usada no título do conto e em seu enredo, bem como outras palavras das quais os alunos elencarem como de difícil compreensão.</p> <p>2. Discutir com o grupo os significados encontrados e analisar as diferenças de definições trazidas pelos suportes em relação ao projeto de dizer da autora.</p> <p>3. Identificar a forma pela qual essas palavras são trazidas nos suportes utilizados, compreendendo sua função.</p>	A avaliação dar-se-á pela interação dos alunos com o <i>conto</i> lido e pelo envolvimento nas pesquisas e na discussão proposta pelo grupo através das palavras pesquisadas.

Aula 04	Compreender o uso de adjetivações no processo constitutivo da produção de texto. Identificar o processo de personificação descrito no conto.	<i>Adjetivos e adjetivação</i> e o processo de <i>personificação</i> na <i>produção de sentidos</i> no texto.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Propor uma discussão a fim de facultar a compreensão de quais são os recursos linguísticos utilizados no texto, enfatizando os efeitos de sentido produzidos pelos adjetivos, com enfoque especial na caracterização das personagens.</li> <li>2. Consultar o livro didático e a minigramática existente na biblioteca, sobre como esses recursos são classificados conceitualmente.</li> <li>3. Ler outro texto da autora - o conto <i>A Galinha</i> -, e comparar/relacionar os dois textos, identificando como a autora vai delineando esse processo no texto.</li> <li>4. Levar os alunos a compreenderem o processo de personificação do livro através dos usos de adjetivações.</li> </ol>	A avaliação dos alunos dar-se-á pela interação e pelo envolvimento das atividades planejadas.
Aula 05	Realizar a leitura de uma das obras de Monteiro Lobato.	Obra literária de Monteiro Lobato.	1. Levar os livros da coleção de <i>Monteiro Lobato</i> para a sala de aula e propor a leitura individual de pelo menos uma das obras do autor.	A avaliação dar-se-á através da interlocução entre o livro e o leitor que ali está em processo de formação.
Aula 06	Compreender no plano da	Pesquisa em enciclopéd-	1. Solicitar aos alunos que procurem em uma <i>enciclopédia</i> o	Na interação e na realização das atividades

	<p>história o significado da expressão “tortura chinesa” e como essa expressão se transforma em uma figura de linguagem, dando outro sentido, que não o literal para o texto.</p>	<p>dias digitais. Figuras de Linguagem.</p>	<p>significado da expressão “tortura chinesa”, levando-os a perceber que nem todas as informações conseguimos encontrar nesse <i>suporte</i>.</p> <p>2. Levar os alunos ao <i>laboratório de informática</i> a fim de <i>pesquisar</i> o significado da expressão “<i>tortura chinesa</i>” e fazer o registro no caderno.</p> <p>3. Socializar a pesquisa coletivamente em sala de aula.</p> <p>4. Discutir com o grupo como a compreensão dada pela pesquisa tem relação com a expressão trazida no conto.</p> <p>5. Levar à discussão <i>outras formas de expressões</i> que manifestam o sentido de <i>exagero</i>.</p> <p>6. Ler no livro didático, como busca de informação, de que maneira a gramática considera esse conceito.</p> <p>7. Elaborar uma apresentação de <i>power point</i>, trazendo imagens e excertos de textos em que aparecem as figuras de linguagem comparando com o que encontraram na</p>	<p>solicitadas, percebendo como os alunos vão fazendo os registros da pesquisa e a maneira pela qual cada um compartilha do que leu e registrou.</p>
--	---	---	--	--

			<p>gramática.</p> <p>8. Retornar ao texto e localizar as figuras de linguagem elencadas pela autora e os sentidos que elas trazem para o texto.</p>	
Aula 07	Compreender a utilização das aspas para diferentes propósitos.	<p><i>Discurso direto;</i>  <i>Discurso indireto;</i>  <i>Aspas</i></p>	<p>1. Discutir coletivamente os dois modos diferentes de emprego das <i>aspas</i> no texto.</p> <p>2. Fazê-los perceber a ideia de discurso/fala literal da personagem, em um trecho presente no texto.</p> <p>3. Trazer outro texto (o da biografia e a crônica <i>O Mineirinho</i>, também da autora) localizando as aspas presentes e fazê-los compreender que elas se apresentam para diferentes propósitos, atingindo efeitos de sentido diferentes em cada situação.</p>	A avaliação dar-se-á pelo envolvimento dos alunos com as questões propostas oralmente, bem como pelo engajamento dos mesmos nas localizações de informações empreendidas pela professora.

## APÊNDICE 03: PLANEJAMENTO DOCENTE - 1º SEMESTRE DE 2016

<b>Aula</b>	<b>Objetivo(s)</b>	<b>Conceitos(s)</b>	<b>Estratégias</b>	<b>Avaliação</b>
Aula 01	Facultar a interação por meio de um texto escrito no gênero <i>conto</i> .	<i>Gênero Conto</i> , incluindo sua relação com <i>esfera da atividade humana, suporte, autoria e interlocutores</i> .	1. Ouvir a leitura/ler o <i>Conto de Machado de Assis</i> intitulado <i>Conto de Escola</i> . 2. Discutir com o grupo de alunos os elementos constitutivos da dimensão interpsicológica implicados na leitura do gênero <i>conto</i> e desse <i>conto</i> especificamente.	A avaliação dar-se-á pela interação dos alunos com o <i>conto</i> lido e pelo engajamento na discussão das questões propostas oralmente.
Aula 02	Possibilitar aos alunos conhecer o autor Machado de Assis em sua biografia e bibliografia.	<i>Gênero biografia</i>	1. Ler texto biográfico do autor, adaptado dos sites: <a href="http://www.machado.deassis.org.br">http://www.machado.deassis.org.br</a> e <a href="http://machado.mec.gov.br/cronologia-mainmenu-121">http://machado.mec.gov.br/cronologia-mainmenu-121</a> . 2. Apresentar o suporte do qual foram retiradas as informações que compõem a biografia. 3. Facultar a compreensão durante a leitura de informações relevantes, como a época histórica, política e social do Brasil e de que maneira essas informações contribuíram para que o autor escrevesse obras	Fazer a avaliação através do envolvimento e comprometimento coletivo com base nas leituras e discussões por eles apresentadas.

			<p>endereçadas ao mercado capitalista e obras determinadas como literárias, dado seu valor estético.</p> <p>4. Assistir ao vídeo <i>Mestres da literatura: 'Machado de Assis - Um mestre na periferia do capitalismo'</i>, disponível em <a href="https://www.youtube.com/watch?v=kVd1zMdGhxo">https://www.youtube.com/watch?v=kVd1zMdGhxo</a>, e relacioná-lo ao texto lido.</p>	
Aula 03	Distinguir os suportes <i>jornal e livro</i> , tendo em vista a <i>esfera</i> de circulação, as regularidades de cada suporte e as especificidades cronotópicas.	Suportes <i>Livro e Jornal</i>	<p>1.Ler a <i>crônica</i> machadiana <i>O jornal e o livro</i>.</p> <p>2.Acessar o site: <a href="http://hemerotecadigital.bn.br/acervo-digital/correio-mercantil-instructivo-politico-universal/217280">http://hemerotecadigital.bn.br/acervo-digital/correio-mercantil-instructivo-politico-universal/217280</a> e <u>mostrar aos alunos os originais do jornal digitalizados, contextualizando-os historicamente e ao mesmo tempo contrastando com os jornais atuais. Para isso, solicitar anteriormente</u> revistas e jornais para manuseio dos alunos, bem como utilizar os disponíveis na escola e discutir as similitudes e</p>	O grupo de alunos será avaliado na interação com os suportes, visando a compreensão de organização de cada suporte, bem como o tipo de texto que circula nos mesmos e as especificidades cronotópicas que caracterizam as interações por meio de textos veiculados em tais suportes.



			dissimilaridades entre os textos que circulam em ambos os suportes.	
Aula 04	Levar os alunos a compreender em aproximações e distinções entre os gêneros <i>conto</i> e <i>crônica</i> .	<i>Gênero crônica</i> , incluindo sua relação com <i>esfera da atividade humana</i> , <i>suporte</i> , <i>autoria</i> e <i>interlocutores</i> , retomando as compreensões derivadas da leitura e discussão do <i>conto</i> – aula 1.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Discutir com o grupo de alunos os elementos constitutivos das dimensões inter e intrapsicológica, implicados na leitura do gênero <i>crônica</i> e da crônica <i>O jornal e o livro</i> especificamente.</li> <li>2. Identificar as <i>marcas linguísticas</i> inerentes a este gênero e à crônica em tela.</li> <li>3. Estabelecer relações de semelhança e diferença entre este gênero e o conto lido na aula anterior.</li> <li>4. Buscar no <i>livro didático</i> informações sobre <i>conto</i> e <i>crônica</i> que possam contribuir para o estabelecimento dessas relações.</li> </ol>	A avaliação dar-se-á pela interação dos alunos com a <i>crônica</i> lida e pelo comprometimento na discussão e execução das atividades
Aula 05	Depreender diferenças entre textos busca de informação e textos da esfera literária, compreendendo os	<i>Gênero Verbete</i> no suporte dicionário on-line e dicionário físico, contrastando com as interações	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Pesquisar no <i>dicionário</i> os significados das palavras <i>rapé</i>, <i>dubiativo</i>, <i>aperreado</i>, <i>algibeira</i>, <i>azinhavrado</i>, dentre outras, utilizadas na narrativa, bem como</li> </ol>	A avaliação dar-se-á pela interação dos alunos com o <i>conto</i> lido e pelo envolvimento nas pesquisas e na discussão proposta pelo grupo através das palavras pesquisadas.

	propósitos interacionais de cada um.	características de textos da esfera literária.	outras palavras identificadas pelos alunos como de difícil compreensão. 2. Discutir com o grupo os significados encontrados e analisar se houve alguma diferença de sentido trazida pelos suportes em relação com o projeto de dizer do autor no texto.	
Aula 06	Compreender como o tempo e o espaço utilizados no enredo são primordiais para a compreensão leitora.	A prática da <i>pesquisa na internet</i> como estratégia para a compreensão leitora de textos.	1. Realizar uma pesquisa em relação: * ao período político com base no ano descrito no texto; * a “palmatória” na escola; * a moeda utilizada no comércio; * outros fatos considerados importantes; * os termos <i>corrupção e delação</i> .  2. De posse da pesquisa, facultar significações relativas ao contexto do conto: * uso de jargões – ‘não tenho um vintém’, ‘ele não vale um tostão’, dentre outros; * as diferenças dos “castigos” empregados na escola naquela época e como se	Avaliar os alunos com base na interação e no envolvimento da pesquisa, com base em seus registros e interação após a pesquisa.

			<p>caracteriza o sistema de ensino hoje;</p> <p>* o peso da “troca” (feudalismo) e a relação disso com o significado de corrupção;</p> <p>* se havia existência da corrupção no período imperial descrito no conto e a projeção do conceito de <i>corrupção</i> em nosso tempo histórico alinhado à democracia;</p> <p>* discutir <i>corrupção</i> e <i>delação</i> contemporaneamente, por meio de notícias que circulam nos jornais físicos e digitais.</p>	
Aula 07	Compreender a utilização de recursos linguísticos/ gramaticais presentes no <i>conto</i> .	<i>Discurso direto;</i> <i>Discurso indireto;</i> <i>Colocação pronominal;</i> <i>Pontuação.</i>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Discutir a ideia de discurso/fala literal da personagem, em um trecho presente no texto.</li> <li>2. Retomar a crônica lida com o intuito de perceber que este recurso não é usado lá.</li> <li>3. Pesquisar em gramáticas e no livro didático a forma pela qual a colocação pronominal é normatizada, buscando fazer um paralelo com emprego no <i>conto</i>.</li> <li>4. Realizar as atividades trazidas pelo livro didático a</li> </ol>	A avaliação dar-se-á pelo envolvimento dos alunos com as questões propostas oralmente, bem como pelo engajamento dos mesmos nas localizações de informações empreendidas pela professora.

			<p>respeito dos <i>Pronomes</i>.</p> <p>5. Da mesma forma, pesquisar sobre a pontuação e concomitantemente identificar/discutir seu emprego no <i>conto</i>.</p>	
Aulas de leitura	Realizar a leitura do livro <i>Dom Casmurro</i> .	<i>Compreensão leitora</i> em textos da esfera literária através da <i>leitura</i> de um dos livros de Machado de Assis.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Distribuir em duplas o livro <i>Dom Casmurro</i> de Machado de Assis.</li> <li>2. Propor uma aula de leitura semanal do livro.</li> <li>3. Levar os alunos a compreenderem o contexto da obra, priorizando uma leitura que contemple as dimensões interpsicológica e intrapsicológica, sem descuidar da especificidade da leitura fruição.</li> <li>4. Propor uma roda de leitura que inicie uma das aulas da semana, em que cada dupla se responsabilize por conduzir uma discussão referente à leitura do trecho realiza na semana anterior, contribuindo com a compreensão leitora dos alunos, tanto pela atividade alinhada ao eixo</li> </ol>	A avaliação dar-se-á através da interlocução entre o livro e o leitor que ali está em processo de formação humana integral, bem como através do planejamento desenvolvido por cada dupla a cada semana de leitura.

			<p><i>oralidade</i> empreendida pela dupla de alunos, quanto pelos questionamentos levantados posteriormente pelo professor, em caráter complementar à abordagem da dupla.</p>	
Aula de Vídeo	Trabalho com a narrativa em outra semiose através do filme nacional <i>Dom Casmurro</i> e da análise da obra, por meio de um vídeo.	<i>Filme Suporte Vídeo</i>	<p>1. Após iniciar a leitura do livro, fazer uma sessão de cinema na escola para que os alunos tenham acesso ao filme produzido com base no livro, a fim de auxiliar na compreensão leitora do mesmo.</p> <p>2. Ao longo da leitura do livro, assistir à análise da obra <i>Dom Casmurro</i>, veiculada no site <a href="https://www.youtube.com/watch?v=aEh6_p7IKkc">https://www.youtube.com/watch?v=aEh6_p7IKkc</a> e <a href="https://www.youtube.com/watch?v=qcARaF137EA">https://www.youtube.com/watch?v=qcARaF137EA</a>, a fim de fornecer contraportes à leitura dos alunos.</p>	A avaliação dar-se-á através da interlocução entre o aluno e os vídeos assistidos.



# ANEXO ÚNICO: FOLHA DE APROVAÇÃO COMITÊ DE ÉTICA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
SANTA CATARINA - UFSC



## PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** SUJEITOS EM ESCOLARIZAÇÃO E AS PRÁTICAS DE LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL NA SALA DE AULA: EM BUSCA DE RESSIGNIFICAÇÃO DAS AÇÕES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS

**Pesquisador:** Rosângela Pedralli

**Área Temática:**

**Versão:** 3

**CAAE:** 49852115.1.0000.0121

**Instituição Proponente:** Centro de comunicação e expressão

**Patrocinador Principal:** Universidade Federal de Santa Catarina

### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 1.334.188

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_547971.pdf	16/11/2015 14:13:14		Aceito
Outros	Carta_Comite.pdf	16/11/2015 14:12:53	Cíntia Franz	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_PAIS.pdf	16/11/2015 14:11:18	Cíntia Franz	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_ALUNOS.pdf	16/11/2015 14:10:49	Cíntia Franz	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaracao_SME.pdf	27/10/2015 10:30:24	Cíntia Franz	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	26/10/2015 17:32:18	Cíntia Franz	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO.pdf	26/10/2015 17:32:05	Cíntia Franz	Aceito
Outros	TABELA_DIAGNOSTICO.pdf	26/10/2015 15:49:05	Cíntia Franz	Aceito
Outros	Revista.pdf	26/10/2015 15:48:49	Cíntia Franz	Aceito
Outros	ENTREVISTA_terceirizada_inaf.pdf	26/10/2015 15:48:16	Cíntia Franz	Aceito
Outros	Entrevista_Semiestruturada_Aluno.	26/10/2015	Cíntia Franz	Aceito

**Endereço:** Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401  
**Bairro:** Trindade **CEP:** 88.040-400  
**UF:** SC **Município:** FLORIANOPOLIS  
**Telefone:** (48)3721-6094 **E-mail:** cep.propesq@contato.ufsc.br