



**UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA**

**CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

LETÍCIA VIDIGAL

**A FORMAÇÃO DO SUJEITO LEITOR NO 5º ANO DO
ENSINO FUNDAMENTAL: POSSIBILIDADES DE PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS À LUZ DA PERSPECTIVA SÓCIO-HISTÓRICA**

**ORIENTADORA: PROF^a. DR^a. SANDRA APARECIDA PIRES
FRANCO**

**Londrina, PR
2019**



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO



Londrina, PR
2019

LETÍCIA VIDIGAL

**A FORMAÇÃO DO SUJEITO LEITOR NO 5º ANO DO
ENSINO FUNDAMENTAL: POSSIBILIDADES DE PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS À LUZ DA PERSPECTIVA SÓCIO-HISTÓRICA**

**Versão final da Dissertação
apresentada ao Programa de
Mestrado em Educação da
Universidade Estadual de Londrina,
como requisito para a obtenção do
título de Mestre.**

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

**Londrina – Paraná
2019**

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

Vidigal, Letícia.

A formação do sujeito leitor no 5º ano do Ensino Fundamental : possibilidades de práticas pedagógicas à luz da perspectiva sócio-histórica / Letícia Vidigal. - Londrina, 2019.
188 f.

Orientador: Sandra Aparecida Pires Franco.

Coorientador: João Luiz Gasparin.

Coorientador: Adriana Regina de Jesus.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação Comunicação e Artes, , 2019.

Inclui bibliografia. Poemas selecionados

1. Ato de ler - Tese. 2. Leitura Literária - Tese. 3. Pedagogia Histórico-Crítica - Tese. 4. Formação Humanizadora - Tese. I. Aparecida Pires Franco, Sandra . II. Gasparin, João Luiz. III. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação Comunicação e Artes. . IV. Título.

LETÍCIA VIDIGAL

**A FORMAÇÃO DO SUJEITO LEITOR NO 5º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL: POSSIBILIDADES DE PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS À LUZ DA PERSPECTIVA SÓCIO-HISTÓRICA**

Versão final da Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para a obtenção do título de Mestre.

Comissão examinadora:



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


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


Profª. Drª. Componente da banca
Adriana Regina de Jesus
Universidade Estadual de Londrina

Londrina, 20 de Fevereiro de 2019.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por toda sabedoria e força necessária para perseverar diante às adversidades encontradas pelo caminho. Por colocar diante de minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional pessoas boas e prontas a ajudar.

À professora orientadora Sandra Aparecida Pires Franco, pelos ensinamentos desde os primeiros anos de minha participação na academia, com sua doçura e assiduidade, auxiliando-me sempre que necessário.

Aos professores da banca por aceitarem o convite para conhecerem essa pesquisa e pelas contribuições valiosas concedidas.

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

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

À minha família, por todo carinho e amor e por me proporcionarem todas as condições necessárias para que tal meta se tornasse alcançável. Sou grata especialmente à minha mãe Eliane Mara Salvalagio Vidigal e meu pai José Carlos Romeiro Vidigal, sem os quais nada disso seria possível.

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

Aos amigos, pelos momentos de alegria, palavras de ânimo e valorização de minhas conquistas, fundamentais para que eu pudesse acreditar em minhas qualidades.

VIDIGAL, Letícia. **A formação do sujeito leitor no 5º ano do ensino fundamental:** possibilidades de práticas pedagógicas à luz da perspectiva sócio-histórica. 2019. 188f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina. Orientadora. Sandra Aparecida Pires Franco. Londrina, 2019.

RESUMO

A presente pesquisa, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina e à Linha de Pesquisa Docência: Saberes e Práticas do núcleo Ação Docente, foi desenvolvida com base na seguinte problemática: Em quais aspectos as práticas pedagógicas voltadas ao trabalho com a leitura literária no 5º ano do Ensino Fundamental, amparadas pela perspectiva sócio-histórica, podem contribuir para a formação do sujeito leitor? Objetivou-se, portanto, compreender as contribuições de práticas pedagógicas voltadas ao trabalho com a leitura literária no 5º ano do Ensino Fundamental, por meio de categorias dialéticas, para a formação do sujeito leitor. Para o estudo, pretendeu-se, especificamente: a) apresentar pressupostos teóricos no tocante à relação entre trabalho, educação e formação humana na sociedade capitalista e em vias de sua superação, a fim de elucidar o papel humanizador da leitura literária; b) discutir o conceito de leitura e suas implicações pedagógicas para a formação do leitor, bem como o papel da leitura literária na educação escolar, para elucidar possibilidades de práticas pedagógicas com o uso da leitura literária; c) intervir por meio de atividades organizadas de leitura, utilizando-se da leitura literária, no intuito de verificar suas contribuições, implicações, ou não, para a formação do leitor; d) verificar a relação dos estudantes participantes da pesquisa com o ato de ler em seu cotidiano, de modo a compreender a realidade do fenômeno estudado em sua totalidade; e) identificar as concepções e ações da instituição e professor envolvidos na pesquisa acerca do ensino do ato de ler e do trabalho com a leitura literária, com vistas a ampliar a compreensão em torno do objeto de estudo. A metodologia consistiu na pesquisa qualitativa, de abordagem crítico-dialética e com pesquisa-ação. Os dados foram coletados por meio de questionários, entrevistas e filmagens das atividades organizadas de leitura, que foram elaboradas com base na perspectiva sócio-histórica, desenvolvidas pela pesquisadora junto a uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental de uma instituição pública do município de Rolândia-PR. A análise dos dados ocorreu por meio das categorias dialéticas: práxis; mediação; trabalho; totalidade; concreto e abstrato; fenômeno e essência; conteúdo e forma; singularidade, particularidade e universalidade. Os resultados apontaram que o trabalho desenvolvido, pautado por estratégias didático-pedagógicas próximas à perspectiva sócio-histórica, propiciou diversas contribuições à formação leitora e, sobretudo, humana dos estudantes quanto a: acesso a obras literárias, interação com o texto, aprofundamento, deleite e apropriação do conhecimento erudito inerente às obras, efetivando-se, pois, um letramento literário.

Palavras-chave: Ato de ler. Leitura Literária. Pedagogia Histórico-Crítica. Formação Humanizadora. Ensino Fundamental.

VIDIGAL, Letícia. **The formation of the reading subject on the 5th grade of elementary school:** possibilities of pedagogical practice according to the socio-historical perspective. 2019. 188f. Dissertation (Master's Degree Dissertation) – Universidade Estadual de Londrina. Orientadora. Sandra Aparecida Pires Franco. Londrina, 2019.

ABSTRACT

The present research, linked to the Program of Post-Graduation in Education of Universidade Estadual de Londrina and to the Research Line “Docência: Saberes e Práticas” (Teaching: Knowledge and Practice) of the Center “Ação Docente” (Teaching Action), was developed based on the following issue: In which aspects the pedagogical practice guided to the work with literary reading on the 5th grade of Elementary School, supported by the socio-historical perspective, it could contribute to the formation of the reading subject? Therefore, it aimed at comprehending the contributions of the pedagogical practice guided to the work with literary reading on the 5th grade of Elementary School to the formation of the reading subject, through dialectical categories. For this study, it was intended specifically: a) to show the theoretical presumed with regard to the relation among working, education and human formation into the capitalist society and on the way of its overcoming, in order to elucidate the humanizing role of literary reading; b) to discuss the concept of reading and its pedagogical implications to the formation of the reader as well as the role of the literary reading in school education, to elucidate possibilities of pedagogical practice with the using of literary reading; c) to intervene through organized activities of reading, using the literary reading, with the intention of checking its contributions, implications, or not, to the formation of the reader; to look into the relation of the students participants of the research with the act of reading in their daily routine, in order to comprehend the reality of the studied phenomenon in its totality; e) identify the conceptions and action of the institution and teacher involved with the research about the teaching of the reading act and the working with the literary reading, aiming at enlarge the understanding around the object of study. The methodology consisted in qualitative research, of critical and dialectical approach and action research. The data were collected through questionnaires, interviews and video recording of the organized activities of reading, which were elaborated based on socio-historical perspective, developed by the researcher along with one group of 5th grade of Elementary School of a public institution in the city of Rolândia-PR. The analysis of the data occurred through the dialectical categories: praxis; mediation; working; totality; concrete and abstract; phenomenon and essence; content and shape; singularity; particularity and universality. The results have shown that the work developed, guided by didactic and pedagogical strategies next to the socio-historical perspective, provided several contributions to the reading formation, and, above all, human formation of the students with regard to: the access to the literary work, interaction with the text, deepening, delight and appropriation of erudite knowledge inherent in those work, this way bringing about literary literacy.

Key words: Reading act. Literary Reading. Historical-critical Pedagogy. Humanizing Formation. Elementary School.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Livro <i>Os fantáticos livros voadores de Modesto Máximo</i>	71
Figura 2 – Organização espacial dos estudantes.....	72
Figura 3 – Livro <i>Pandolfo Bereba</i>	80
Figura 4 – Livro <i>Cultura</i>	92
Figura 5 – Livro <i>Fumaça</i>	97
Figura 6 – Livro <i>No oco da avelã</i>	103
Figura 7 – Livro <i>Uma, Duas, Três Princesas</i>	106
Figura 8 – Leitura do livro.....	107
Figura 9 – Debate acerca das personagens da história.....	107
Figura 10 – Debate acerca das personagens da história.....	108
Figura 11 – Livro <i>Pedro Noite</i>	116
Figura 12 – Livro <i>Topless</i>	121

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Tipos de trabalhos	19
Quadro 2 – Processos para coleta de dados.....	48
Quadro 3 – Obras literárias selecionadas.....	67
Quadro 4 – Poemas selecionados.....	110

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

E	Estudante
ENI	Estudante Não Identificado
HQ	Histórias em Quadrinhos
PNBE	Programa Nacional Biblioteca da Escola
UEL	Universidade Estadual de Londrina

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	25
1.1 TRABALHO, EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO HUMANA	25
1.1.1 Dois Vieses de uma Possível Relação.....	26
1.1.1.1 A relação educação, trabalho e formação humana na ordem do capital...27	
1.1.1.2 A relação educação, trabalho e formação humana enquanto via de superação da sociedade capitalista.....	30
1.2 LEITURA LITERÁRIA E SEU PAPEL HUMANIZADOR ENQUANTO POSSIBILIDADE PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES.....	34
1.2.1 A Natureza Artística da Leitura Literária.....	36
1.2.2 Leitura Literária e Humanização.....	39
2 METODOLOGIA	43
2.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	44
2.2 CENÁRIO E PARTICIPANTES	46
2.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS	48
2.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS	50
2.4.1 Categorias Dialéticas: Vias para a Compreensão do Fenômeno Estudado	52
3 A FORMAÇÃO DO SUJEITO LEITOR: CONSIDERAÇÕES EM TORNO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM LEITURA LITERÁRIA	60
3.1 ENCONTROS OU DESENCONTROS À FORMAÇÃO DE SUJEITOS LEITORES? O QUE OS DADOS NOS DIZEM.....	60
3.2 ATIVIDADES ORGANIZADAS DE LEITURA: OS PORQUÊS DOS RESULTADOS ALCANÇADOS.....	64
3.2.1 Aspectos Introdutórios: Sobre os Agentes Mediadores, as Ações da Professora-pesquisadora e as Ações dos Estudantes.....	64
3.2.2 Encontros: Enfim a União entre os Agentes Mediadores, as Ações da Professora-Pesquisadora e os Dizeres dos Estudantes	70
3.2.2.1 <i>Os fantásticos livros voadores de Modesto Máximo: em busca de</i>	

	estabelecer um novo olhar sobre o ato de ler	70
3.2.2.2	<i>Pandolfo Bereba</i> : o ato de ler como apropriação de significados e atribuição de sentidos.....	78
3.2.2.3	<i>Cultura</i> : a fim de possibilitar a valorização artística e a emancipação humana	91
3.2.2.4	<i>Fumaça</i> : o ato de ler como compreensão de mundo e a importância dos conhecimentos desenvolvidos	96
3.2.2.5	<i>No oco da avelã</i> : o trabalho do professor em função do desenvolvimento do estudante na busca pela síntese da obra literária.....	103
3.2.2.6	<i>Uma, duas, três princesas</i> : estratégias didáticas diversificadas em função da ampliação de experiências, conhecimentos e compreensões	105
3.2.2.7	Poemas e poesias: desenvolvimento das sensações, percepções e subjetividade dos estudantes	110
3.2.2.8	<i>Pedro noite</i> : roda de leitura em busca da compreensão de dimensões sociais, culturais e históricas.....	115
3.2.2.9	<i>Clientes, go home!</i> Reconhecimento e transformação da realidade social.....	120
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS	125
	REFERÊNCIAS	132
	APÊNDICES	140
	APÊNDICE A – Declaração de Concordância dos Serviços Envolvidos e/ou de Instituição Co-Participante (instituição escolar).....	141
	APÊNDICE B – Declaração de Concordância dos Serviços Envolvidos e/ou de Instituição Co-Participante (Secretaria Municipal de Educação).....	142
	APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (professora regente).....	143
	APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (estudantes)	145
	APÊNDICE E – Roteiro para Entrevista Semiestruturada para Professora Regente.....	147

APÊNDICE F – Questionário Destinado aos Estudantes.....	149
APÊNDICE G – Plano de Trabalho 1º Encontro	152
APÊNDICE H – Plano de Trabalho 2º Encontro.....	156
APÊNDICE I – Plano de Trabalho 3º Encontro	159
APÊNDICE J – Plano de Trabalho 4º Encontro	162
APÊNDICE K – Plano de Trabalho 5º Encontro.....	167
APÊNDICE L – Plano de Trabalho 6º Encontro	172
APÊNDICE M – Plano de Trabalho 7º Encontro	176
APÊNDICE N – Plano de Trabalho 8º Encontro.....	180
APÊNDICE O – Plano de Trabalho 9º Encontro	184

INTRODUÇÃO

Diversos aspectos do cenário educacional foram pautas de encontros entre profissionais da educação que buscavam por respostas às problemáticas recorrentes, seja nos projetos de pesquisa e extensão, bem como nos momentos de Formação Inicial e Continuada de professores, nos quais a pesquisadora teve a oportunidade de participar. Foi comum verificar, nesses espaços, discussões em torno da grande lacuna presente entre as práticas pedagógicas empreendidas no espaço escolar e os estudos teóricos provenientes do meio acadêmico. No que se refere ao ato de ler não foi diferente e, nessas situações, muitos foram os relatos presenciados de professores que sinalizaram a dificuldade de ação leitora por estudantes¹, sobretudo, adolescentes e jovens, muito embora seja possível verificar pesquisas que possibilitam práticas pedagógicas que incidem nessa formação (SILVA; ARENA, 2012; ASSUMPÇÃO; DUARTE, 2015; GIROTTO; SOUZA, 2010; REZENDE; FRANCO, 2013). Posicionamentos como: “Eles não gostam de ler.”; “Eles não têm o hábito de leitura.” ou “Ler eles leem, agora quero ver ler e entender o que leram.”, fizeram-se presentes.

Com isso, surgiram questões problematizadoras, tais como: os professores estão utilizando estratégias para trabalharem diante da necessidade de ação leitora junto aos estudantes? Quais os determinantes que interferem diretamente ou indiretamente nesse aspecto do desenvolvimento humano e/ou no trabalho do professor em função desse objetivo?² De que forma as pesquisas no campo da pedagogia e da didática podem contribuir com a superação ou problematização em torno dessas lacunas?

Essa pesquisa, intitulada “A Formação do Sujeito Leitor no 5º Ano do

¹ No decorrer de todo o texto, optou-se pela utilização do termo “estudante” em função de outros, tais como “educando” e “aluno”, pois essa terminologia compreende aquele que pratica a atividade de estudar de maneira ativa. Embora seja condizente a uma atividade individual, se todos estiverem ativos o coletivo também se formará.

² Conforme Marx (2008, p. 45), “[...] na produção social da própria existência os homens entram em relações determinadas, necessárias, independente de sua vontade [...]”. Dessa forma, o autor explica que “O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, político e intelectual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência. (MARX, 2008, p. 45). A consciência, portanto, precisa ser explicada pelas contradições da vida material, meio ao conflito existente entre as forças produtivas sociais e as relações de produção. Para Germer (2009, p. 85) “A dependência das relações de produção em relação às forças produtivas significa, por um lado, que a forma assumida, em cada momento histórico, pelas relações entre os indivíduos, depende das formas específicas das forças produtivas (tipos e localização das matérias-primas, dos instrumentos de trabalho e dos ambientes de trabalho – construções, instalações, meios de transporte etc.) [...]”.

Ensino Fundamental: Possibilidades de Práticas Pedagógicas à Luz da Perspectiva Sócio-Histórica”, aprovada em Comitê de Ética em pesquisa envolvendo seres humanos sob o parecer nº 2.176.180, vinculou-se ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL) e à Linha de Pesquisa Docência: Saberes e Práticas do núcleo Ação Docente, cujo propósito consistia em investigar aspectos concernentes às práticas didático-pedagógicas próprias do processo de ensino.

Justificou-se tendo em vista a finalidade escolar de ensinar, dentre diversos conteúdos científicos, artísticos e filosóficos, também o processo do ato de ler enquanto conhecimento cultural criado pela humanidade, devido à característica excludente e desigual de nossa sociedade que resultou no pouco acesso de uma grande parcela da população aos livros (SILVA; BALSAN, 2013).

Apoiamo-nos, nessa pesquisa, na compreensão de que a apropriação da atividade humana objetivada no mundo da cultura, isto é, a apropriação de tudo aquilo que o ser humano produz em termos materiais e não materiais, constitui-se a única forma pela qual o indivíduo pode formar-se e desenvolver-se como ser genérico - sujeito representante do gênero humano. Isso porque, o homem, diferentemente dos animais, não possui a sua existência garantida naturalmente, o que requer um processo de transformação da natureza de acordo com suas necessidades em defesa de sua subsistência (SAVIANI; DUARTE, 2012; SAVIANI, 2011).

Não obstante, as atividades cognitivas superiores, as quais diferenciam os homens dos demais seres vivos, possuem uma natureza sócio-histórica, revelando-se como produto das atividades manifestadas nas práticas sociais (LURIA, 1990). Portanto, a interação do sujeito com o grupo social e com a natureza é condição para a apropriação dos elementos culturais necessários à constituição do ser social (SFORNI, 2004).

Nesse processo, “[...] entender melhor o mundo e a si próprio como um sujeito que faz parte desse mundo e nele atua, não apenas para compreendê-lo, mas transformá-lo e, com isso, transformar-se [...]”, é essencial (MILLER, 2012, p. 87). É, pois, por meio da leitura, enquanto instrumento de atribuição de sentidos e “[...] atividade cognitiva extremamente complexa e abrangente em que o pensamento e memória estão envolvidos, assim como os conhecimentos prévios do

leitor." (TORREMOCHA, 2015, p. 2)³, que se torna possível ao sujeito apropriar-se das objetivações produzidas ao longo da história da humanidade.

Conforme Franco (2012), a leitura consiste num instrumento necessário para que o sujeito se posicione criticamente no mundo ao seu redor, posto que se defronta com inúmeras informações e acontecimentos. Além disso, está presente em todos os lugares e, na sociedade do século XXI, reside como um dos meios necessários para a cidadania, muito embora não deva se constituir como condição para tal. A literatura, nesse sentido, possibilita que o sujeito entre em contato com diversas situações humanas e adquira conhecimento de mundo, de modo que o mesmo tenha a oportunidade de conhecer outras realidades para compreender a sua (ADOLFO, 2007).

Contudo, conforme Torremocha (2015), a leitura é uma atividade pouco valorizada e cada vez menos realizada em nossa sociedade. O trabalho com a leitura literária em sala de aula tem constituído um desafio à educação, especialmente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, visto que “[...] muitas vezes a grande preocupação com o ensino e aprendizagem da leitura e da escrita enfatiza a aquisição da técnica pela técnica, sem muitas vezes chegar aos textos e aos seus sentidos, construções e contextualizações.” (PAIVA; PAULINO; PASSOS, 2006, p. 8), bem como devido às diversas circunstâncias presentes no contexto escolar, como grande quantidade de estudantes em uma sala de aula, falta de professores de apoio àqueles com transtornos de aprendizagem, ausência da família na educação da criança, dentre outros aspectos incansavelmente relatados por professores, que dificultam ou mesmo impossibilitam um trabalho de tamanha riqueza.

Há inúmeros condicionantes inerentes ao contexto educacional, como problemas na Formação Inicial dos docentes, falta de oferta de Formação Continuada, déficit de recursos materiais, desvalorização da profissão e retrocesso dos direitos alcançados, muitos dos quais advém da organização social capitalista, além do que por parte de alguns professores impera a crença sobre a dissociabilidade entre teoria e prática, como se esses aspectos não fossem plausíveis juntos.

Apoiamo-nos, também, na compreensão de que a reflexão e o

³ “[...] actividad cognitiva y comprensiva enormemente compleja, en la que intervienen el pensamiento y la memoria, así como los conocimientos previos del lector” (TORREMOCHA, 2015, p. 2).

estudo acerca de práticas pedagógicas próprias da educação escolar configuram-se como elementos necessários ao aprimoramento das ações docentes frente à situação vigente (SAVIANI, 2011) e aos anseios que os professores demonstram por alternativas concretas capazes de contribuir com a aprendizagem e desenvolvimento de seus estudantes.

Foi possível vislumbrar, enquanto professora e pesquisadora, diariamente, a interação dos estudantes com livros, textos e outros diversos instrumentos de leitura. Contudo, verificou-se que, “[...] o ‘hábito’ [de ler] acaba após a saída da escola. Se não são obrigados, não são estimulados, eles param de ler.” (GOMES, 2012, p. 129).

Diante desse contexto, compreendemos como necessário vislumbrar práticas pedagógicas por meio da leitura de modo que contribuam com a formação do sujeito leitor desde a mais tenra idade, tal como nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a fim de que os estudantes pudessem vivenciar o ato de ler como uma necessidade inerente ao gênero humano, enquanto apropriação dos bens culturais para seu desenvolvimento como ser genérico, sujeito pensante e que pudesse intervir na realidade, sem perder de vista o objetivo preponderante de superação da organização da sociedade em moldes capitalistas que acabam por cercear esse trabalho.

Compreendemos essa necessidade como recorrente à medida que, para a Teoria Histórico-Cultural, é preciso possibilitar às novas gerações a apropriação das máximas qualidades humanas criadas ao longo da história, como a língua, os costumes, modos de usar os objetos e instrumentos, como se relacionar, como pensar, sentimentos, valores, etc. Tais qualidades são vivenciadas primeiramente na forma social, coletiva, e depois são internalizadas ao passo que a criança aprende a utilizar os objetos externos da cultura, nos quais estão cristalizadas essas qualidades humanas. O professor é quem deve, intencionalmente e fundamentado, criar situações que possibilitem a internalização dessas qualidades pela criança. A inteligência e a personalidade humanas resultam dos processos de vida e educação. A aprendizagem move o desenvolvimento. Então, o desenvolvimento da criança depende das suas experiências vividas e aprendidas. O adulto precisa apresentar o mundo à criança, criar novas necessidades sociais, inclusive a necessidade de conhecer (MELLO, 2007).

Além disso, há a importância de um espaço rico de materiais para

que a criança aprenda a utilizar esses objetos na relação com o adulto, provocando o exercício do pensamento e do conhecimento de mundo, e isso requer ações de forma participativa (MELLO, 2007).

Com isso, sentimo-nos instigadas a estudar a seguinte problemática:

Em quais aspectos as práticas pedagógicas voltadas ao trabalho com a leitura literária no 5º ano do Ensino Fundamental, amparadas pela perspectiva sócio-histórica, podem contribuir para a formação do sujeito leitor?

Tendo em vista a compreensão de que a inserção na realidade escolar e o debruçar-se sobre as práticas empreendidas nesse contexto constituem-se como meios necessários à compreensão, reflexão e ação dos processos de ensinar e aprender em sala aula, tivemos como objetivo **compreender as contribuições de práticas pedagógicas voltadas ao trabalho com a leitura literária no 5º ano do Ensino Fundamental, por meio de categorias dialéticas, para a formação do sujeito leitor.**

Especificamente, pretendemos: a) apresentar pressupostos teóricos no tocante à relação entre trabalho, educação e formação humana na sociedade capitalista e em vias de sua superação, a fim de elucidar o papel humanizador da leitura literária; b) discutir o conceito de leitura e suas implicações pedagógicas para a formação do leitor, bem como o papel da leitura literária na educação escolar, para elucidar possibilidades de práticas pedagógicas com o uso da leitura literária; c) intervir por meio de atividades organizadas de leitura, utilizando-se da leitura literária, no intuito de verificar suas contribuições, implicações, ou não, para a formação do leitor; d) verificar a relação dos estudantes participantes da pesquisa com o ato de ler em seu cotidiano, de modo a compreender a realidade do fenômeno estudado em sua totalidade; e) identificar as concepções e ações da instituição e professor envolvidos na pesquisa acerca do ensino do ato de ler e do trabalho com a leitura literária, com vistas a ampliar a compreensão em torno do objeto de estudo.

Para tanto, inserimo-nos no universo de uma instituição pública de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental da cidade de Rolândia-PR, junto a uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental. Conhecemos a realidade, os estudantes, elaboramos planos de trabalho docente-discente com base na didática para a Pedagogia Histórico-Crítica proposta por Gasparin (2009) com atividades organizadas de leitura pautadas por estratégias didático-pedagógicas

fundamentadas na perspectiva sócio-histórica e o uso da leitura literária, a fim de possibilitarmos a formação do sujeito leitor. Assumimos o duplo papel de professora-pesquisadora na instituição de ensino uma vez por semana no decorrer de três meses.

Com isso, por meio da abordagem crítico-dialética e suas categorias, vislumbramos contribuir com o desvelar de práticas pedagógicas com a leitura literária que pudessem favorecer o alcance dos objetivos inerentes ao trabalho com a literatura, como a apropriação de bens culturais, a criação de sentidos, o desenvolvimento da imaginação, a humanização do sujeito, dentre outros aspectos, com vistas à formação do sujeito leitor, bem como, refletir sobre os inúmeros porquês que circundam dada organização de ensino que não conferem ao estudante nenhum, ou poucos, dos objetivos mencionados anteriormente.

O embasamento teórico fundamentou-se nos aspectos filosóficos, teóricos e metodológicos da perspectiva sócio-histórica de educação, tendo em vista, sobretudo, o entendimento de sua importância e relevância para o desenvolvimento dos estudantes, amplamente discutidas e evidenciadas por meio de pesquisas anteriores (VIGOTSKI⁴, 2005; SAVIANI, 2011; MARTINS, 2013, SFORNI, 2004). Compreendemos como fundamental o diálogo entre as práticas pedagógicas e essa teoria, a fim de que pudessem ser verificadas e delineadas suas contribuições para o trabalho com a leitura literária.

Além disso, importantes aspectos nos chamaram a atenção no processo de pesquisa acerca do cenário que contemplava os estudos desenvolvidos sobre o assunto focalizado, sobretudo no que se refere à necessidade de investigação de práticas pedagógicas do ato de ler voltadas ao aspecto humanizador dos sujeitos.

Um levantamento preliminar como ponto de partida da pesquisa

Foi realizado um levantamento preliminar de trabalhos presentes na base de dados Google Acadêmico que aliavam formação de leitores, leitura literária, Ensino Fundamental e práticas pedagógicas, dos últimos cinco anos. Essa plataforma foi escolhida devido à amplitude de resultados encontrados perante outras a que foram submetidos levantamentos anteriores.

⁴ Optamos por utilizarmos o termo Vigotski e não Vygotsky por ser a grafia mais encontrada nos livros na língua portuguesa e por assim ser utilizado nas traduções da editora Martins Fontes, sobre as quais nos apoiamos.

Num primeiro momento, objetivou-se explorar de maneira quantitativa a gama dos trabalhos presentes na base de dados em questão, observando aqueles que tratavam da formação de leitores por meio de práticas pedagógicas pautadas no trabalho com leitura literária. Para a busca foram utilizados como estratégias de pesquisa descritores específicos e critérios de refinamento.

O primeiro descritor utilizado foi “leitura literária”. Sem nenhum refinamento foi obtido um total de 8.240 resultados. Foram selecionados, portanto, alguns critérios para refinamento da pesquisa: apenas trabalhos dos últimos cinco anos (2013-2017), apenas páginas em Português e excluindo-se citações, obtendo respectivamente 3.240 resultados, 3.210 resultados e 3.030 resultados.

Tendo em vista a amplitude de resultados encontrados, foram utilizados os descritores combinados “leitura literária” AND “educação”, dado que muitos dos trabalhos verificados anteriormente diziam respeito a outras áreas de estudo como da linguística, por exemplo. Utilizando os mesmos critérios de refinamento, 2.540 resultados foram encontrados. Acrescentamos, em seguida, um descritor à pesquisa: “ensino fundamental” e encontramos 1.610 resultados. Optamos por refinar ainda mais a busca e utilizamos os seguintes descritores: “leitura literária” AND “ensino fundamental” AND “anos iniciais” AND “formação de leitores” obtivendo, pois, um total de 332 resultados.

Por meio da leitura de alguns resumos verificamos que, embora contassem com os descritores supracitados, muitos dos trabalhos diziam respeito a pesquisas próprias da Educação Infantil, Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Superior no tocante à formação de professores, haja vista que a busca recolhe informações do trabalho como um todo, podendo destacar palavras isoladas do mesmo. Optou-se, pois, por realizar a leitura de cada título dos trabalhos a fim de selecionar apenas aqueles que tratassem de fato da temática analisada. Sendo assim, 80 trabalhos foram levantados.

Tendo por base esses trabalhos, desenvolvemos um mapeamento inicial por meio da leitura dos resumos e, quando necessário devido a falta de informações substanciais, dos textos completos acerca dos seguintes aspectos: foco e objetivos de formação com a leitura literária; e, principais enfoques teóricos e metodológicos envolvidos no debate sobre práticas pedagógicas com leitura literária para a formação do leitor nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Vale destacar que no decorrer da análise dos resumos dos

trabalhos, dentre os 80 anteriormente encontrados, apenas 56 trabalhos abordavam, de fato, a temática buscada, sendo os trabalhos mapeados no decorrer do estudo. Vale salientar também que muitos dos resumos residiam escassos de informações suficientes acerca dos aspectos a serem observados, portanto, foi possível prever incongruências quantitativas, devido a falta de descrição dos elementos próprios dos trabalhos.

No que se refere aos tipos de trabalhos, convém destacar a relação apresentada no quadro 1, a seguir:

Quadro 1: Tipos de trabalhos

Tipos de trabalho	Quantidade
Resumos expandidos	1
Artigos Científicos	14
Trabalhados de Conclusão de Curso	8
Monografias	3
Dissertações	26
Teses	4

Fonte: da própria autora (2017)

Selecionamos apenas os trabalhos que, nos resumos, informaram apresentar o desenvolvimento de práticas pedagógicas envolvendo o trabalho com a leitura literária. O primeiro ponto analisado consistiu em verificar quais as finalidades das ações desenvolvidas com a leitura literária. Para tanto, foram extraídos dos resumos conceitos que denotavam tais aspectos. Deparamo-nos, pois, com sentidos e objetivos diversos para a leitura literária e os dividimos em categorias para análise, sendo elas: leitura literária voltada ao processo de alfabetização e letramento; leitura literária enquanto processo necessário à aprendizagem e desenvolvimento do estudante; leitura literária voltada ao desenvolvimento da competência leitora e; leitura literária voltada aos objetivos de humanização, emancipação e criticidade dos sujeitos.

É preciso ressaltar que, embora tais categorias fossem isoladas umas das outras para análise, é possível que nos trabalhos completos algumas destas juntas se façam presentes ou mesmo que uma complemente a outra de modo epistemológico. Contudo, justifica-se a opção por considerar apenas os resumos visto a grande quantidade de trabalhos encontrados e a compreensão do mesmo enquanto instrumento de apresentação dos pontos principais de determinada pesquisa.

A primeira categoria considerada, leitura literária voltada ao processo de alfabetização e letramento, abordou as seguintes noções no decorrer do resumo de 16 trabalhos: alfabetização e letramento; promotoras de leitura e escrita; apropriação da escrita; desenvolvimento das habilidades do estudante como leitor-escritor; aquisição da leitura e escrita; incentivo à leitura; promoção do letramento; letramento literário; atrair e despertar o interesse da criança para a atividade de leitura; desenvolver uma atividade significativa para o ensino e aprendizagem da leitura e da escrita; etc. Essa consistiu na categoria mais observada nos trabalhos, o que pode ter se dado devido ao fato de que “[...] atualmente o ensino da leitura tem encontrado muitos embates para se efetivar [...]. O processo de alfabetização pelo qual passam as crianças não é suficiente para ajudá-las a se tornarem leitoras autônomas.” (SILVA; BALSAN, 2013, p. 82), o que pode justificar a existência da grande quantidade de pesquisas nessa área.

A segunda categoria considerada, leitura literária enquanto processo necessário à aprendizagem e desenvolvimento do estudante, abordou as seguintes noções no decorrer do resumo de 9 trabalhos: construção do conhecimento do indivíduo; desenvolvimento social, emocional e cognitivo; desenvolvimento individual e social; desenvolvimento do ensino e aprendizagem; construção do conhecimento científico; construção da linguagem, da oralidade, na produção de ideias e sentimentos que ajudam no crescimento pessoal do estudante; habilidades e competências exigidas no processo da leitura; etc.

A terceira categoria considerada, leitura literária voltada ao desenvolvimento da competência leitora, abordou as seguintes noções no decorrer do resumo de 9 trabalhos: leitura como compreensão; compreensão leitora; elaborar os sentidos com suas criatividade; o leitor produz sentidos e significados às ilustrações; desenvolvimento da percepção das intenções do autor; formação de estudantes que compreendem o que leem de forma autônoma; etc.

A quarta categoria considerada, leitura literária voltada aos objetivos de humanização, emancipação e criticidade dos sujeitos, apresentou as seguintes noções no decorrer do resumo de 12 trabalhos: formação do estudante numa perspectiva emancipatória; leitor crítico; educação emancipatória; formação de leitores proficientes e ativos e que façam uso social do conhecimento articulado pela leitura; constituição do sujeito; apreensão e compreensão da realidade; leitura como fundamental na formação social do indivíduo; formação do homem; importância da linguagem como um instrumento de comunicação social, por meio da oralidade e da escrita; criação de necessidades de leitura literária; vivência estética do gênero; dentre outras. Outros 10 resumos não apresentaram foco e objetivos da leitura literária.

Consideramos, sobretudo na pesquisa de Mestrado focalizada, a necessidade de práticas pedagógicas com leitura literária com vistas à finalidade premente de humanização, emancipação e criticidade dos sujeitos, tal como os conceitos foram expressos nos trabalhos citados anteriormente. Isso porque, compreendemos, a partir dos pressupostos teóricos de estudo, a importância da educação escolar para a formação do sujeito omnilateral, integral, em várias dimensões, por meio da apropriação dos conhecimentos científicos, próprios do gênero humano, sob a finalidade de desenvolver a consciência acerca de sua condição social e histórica (SAVIANI, 2011; DUARTE, 2016).

Em decorrência desse aspecto, a leitura literária, enquanto arte produzida pelos próprios homens, foi concebida como fundamental para a compreensão da realidade e ampliação da visão de mundo dos estudantes, posto que permite o trânsito do sujeito a tempos, espaços e pensamentos que não poderiam ser possíveis a ele de forma intrínseca a si unicamente. Assumpção e Duarte (2015, p. 252) explicam, nesse sentido, que “[...] as obras de arte expandem a concepção de mundo dos sujeitos fazendo com que eles experimentem e vivenciem sentimentos que extrapolam os limites de sua vida cotidiana e se aproximem à humanidade.”

Dessa forma, “[...] seu papel principal é provocar mudanças nos sujeitos que por sua vez têm a possibilidade, ao estabelecerem contato com as objetivações mais desenvolvidas que a humanidade já produziu, de transformar a estrutura social.” (ASSUMPÇÃO; DUARTE, 2015, p. 252). Abre-se, portanto, a possibilidade de, por meio da leitura literária, transformar a estrutura social que

vivenciamos atualmente em nossa sociedade, caracterizada pela divisão social de classes em função do capital, exploração das classes trabalhadoras e desigualdade no atendimento inclusive educacional das classes subalternas. Contudo, três fatos sobre a presença dessa categoria nos trabalhos encontrados nos chamaram atenção, os quais se relacionam diretamente com o segundo tópico analisado: principais enfoques teóricos e metodológicos.

Verificamos uma predominância de autores citados nos resumos dos trabalhos, como Bakhtin (1995, 1997, 2003, 2006, 2010); Candido (1972, 1995); Chartier (1990, 1996, 1998, 2001, 2002); Cosson (2006, 2012); Freire (1982, 1996); Lajolo (1993, 1998, 2001, 2012); Larrosa (2002, 2003); Marcuschi (2001, 2008); Paiva (2009, 2012); Rojo (2004, 2008); Vigotski (1982, 1993, 1998, 2001, 2005); Silva (1988, 1999, 2013); Soares (1999, 2004, 2005, 2006, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012); Yunes (1994, 2014); Zilberman (1988, 1994, 1999, 2001, 2002, 2008, 2009); dentre outros.

Destacamos o fato de que além dos autores voltadas a uma concepção sócio-histórica, como Vigotski (1982, 1993, 1998, 2001, 2005); Bakhtin (1995, 1997); e, Candido (1972, 1995); ficando ausentes outros importantes como Lukács (1968), foi predominante a citação de autores voltados à área de Letras, como Lajolo (1993, 1998, 2001, 2012); Zilberman (1988, 1994, 1999, 2001, 2002, 2008, 2009), Cosson (2006, 2012); dentre outros, o que nos demonstra a necessidade de mais estudos inerentes à pedagogia.

Além disso, chamou-nos atenção dois aspectos importantes. Primeiro que, em todos os trabalhos analisados utilizamos a estratégia de pesquisa no texto de termos que neles aparecem por meio da tecla CTRL+F. Utilizamos esse recurso com a palavra humanização devido à grande quantidade de trabalhos citando Vigotski e que poderiam expressar tal finalidade de trabalho. Mesmo que considerando o fato de outras palavras similares como emancipação poderem ter aparecido no lugar do termo pesquisado, foi atônito verificar a pequena quantidade de trabalhos com essa palavra, e mesmo aqueles que a obtinham, o quanto eram citadas poucas vezes. Apenas 21 trabalhos citaram o conceito humanização e dentre eles 10 citaram apenas uma vez ao longo do texto, 1 trabalho citou 6 vezes, 2 citaram 10 vezes e os demais citaram de 2 a 4 vezes ao longo do texto. Tendo em vista que a maioria dos trabalhos caracterizaram-se pelo tipo dissertação, comumente produções mais extensas que àquelas de demais tipos, consideramos a

pouca utilização de um conceito que para nós é chave para a perspectiva sócio-histórica.

Além disso, o último aspecto analisado e que está intimamente relacionado com a problemática anterior residiu nas abordagens metodológicas utilizadas. Sobremaneira nos resumos dos trabalhos tivemos a aparição de pesquisas de cunho qualitativo, de tipo estudo de caso, etnográficas e pesquisa-ação. Uma abordagem importante para análises histórico-sociais mais amplas consiste na abordagem crítico-dialética, a partir de um entendimento de que “[...] a educação pressupõe os sujeitos humanos como entidades naturais, que existem historicamente na dimensão social, mas conduzem sua existência pela mediação da sua prática que, intencionalizada, se transforma em práxis.” (SEVERINO, 2001, p. 18). Partindo dessa compreensão dialética, a realidade é analisada sob sua totalidade, entendendo os sujeitos como seres determinados historicamente.

Em nenhum dos resumos foi possível verificar a ocorrência dessa abordagem metodológica, o que resulta em justificativa para um estudo a partir de tal encaminhamento de pesquisa. Concluímos, assim, com o que Gomes (2017, p. 222) apresenta acerca das práticas de ensino e pesquisa de leitura no Brasil, que “A análise dos resultados de desempenho em leitura mostra que, de maneira geral, as médias do Brasil estão abaixo do que seria aceitável. Contudo, “[...] não se pode negar que várias tentativas de modificar essa realidade têm sido feitas, tanto pelas pesquisas críticas quanto pelas que propõem um instrumento alternativo do ensino da leitura [...]” (GOMES, 2017, p. 223). Portanto, tal como explicam Rossi (2003) e Fernandes (2004), respectivamente, “[...] a crise da leitura exige que se aborde o modo como a leitura, livros e leitores vêm sendo tratados na escola.” Além disso, “[...] de modo geral, as práticas de leituras nas escolas não estão dando condições ao aluno de participarem ativamente da transformação social.” (GOMES, 2017, p. 223-224).

Isso posto, esclarecemos abaixo a organização do trabalho, instrumento de apresentação do estudo desenvolvido, com vistas a nortear o leitor no percurso percorrido para uma compreensão ampla acerca da problemática em questão.

Estruturação do trabalho

O texto foi estruturado em três capítulos, divididos em seções e subseções. No primeiro capítulo, apresentamos os pressupostos teóricos, os princípios que dirigiram o olhar da pesquisadora em direção à compreensão do fenômeno estudado. Dividido em duas seções, o capítulo apresentou primeiramente um contexto macro da gestão educacional, em torno de conceitos amplos com base no modo de organização da sociedade, discutindo a relação entre educação, trabalho e formação humana no capitalismo e no socialismo, estabelecendo uma diferenciação entre ambas concepções e apresentando vias para a superação de um determinado tipo de sociedade; posteriormente, a reflexão apresentou, de modo mais específico, noções em torno do conceito de leitura, natureza e papel da leitura literária na educação escolar enquanto possibilidade para a formação de sujeitos leitores.

No segundo capítulo, dissertamos sobre os caminhos metodológicos da investigação. Dividido em cinco seções, o capítulo apresentou inicialmente uma caracterização da pesquisa, quanto ao tipo e abordagem metodológica que a fundamentou, juntamente às concepções no tocante aos aspectos gnosiológicos e ontológicos. Expôs, também, o cenário e os participantes que se envolveram no estudo, bem como os processos de coleta e análise dos dados utilizados para alcançar os objetivos propostos. Por fim, tendo em vista a utilização de categorias dialéticas para a análise dos dados, todas foram explicitadas e fundamentadas com base no Materialismo Histórico e Dialético como meio para a apreensão da totalidade, tendo em vista uma compreensão ampla e crítica do fenômeno pesquisado.

No terceiro capítulo, por sua vez, foram reveladas as considerações em torno das práticas pedagógicas com leitura literária, constando, por meio de duas seções e subseções, indícios dos resultados das atividades organizadas de leitura intencionadas e desenvolvidas durante a pesquisa; as razões em torno dos resultados encontrados; uma elucidação teórica acerca dos agentes mediadores utilizados, das ações da professora-pesquisadora e das ações dos estudantes; bem como a descrição e apreciação dos encontros durante o desenvolvimento das atividades organizadas de leitura.

1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Os pressupostos teóricos que sustentaram a presente pesquisa estão divididos em duas seções. Na primeira seção, apresentamos uma reflexão acerca da relação entre educação, trabalho e formação humana, entendendo tais conceitos como princípios norteadores de uma prática pedagógica pautada na perspectiva sócio-histórica e enquanto elemento fundante de uma compreensão macro da gestão educacional. Na segunda seção, por sua vez, apresentamos um delineamento teórico acerca do conceito de leitura e suas implicações pedagógicas para a formação do leitor, bem como o papel da leitura literária na educação escolar sob o aspecto de seu objetivo humanizador.

1.1 TRABALHO, EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO HUMANA

Vivenciamos, na sociedade capitalista, um contexto marcado por contradições, no qual temos, de um lado, um avanço tecnológico como nunca se viu antes, e de outro, uma situação de miséria e exploração do homem pelos próprios seres de sua espécie. Na educação, tal contradição se faz presente quando nos deparamos com práticas educativas e políticas públicas voltadas à preparação do sujeito para o mercado de trabalho em detrimento de uma formação humana emancipadora, alcançada por meio do trabalho (NETTO; LUCENA, 2016; LOMBARDI, 2012).

As reflexões tecidas nessa seção foram resultados de questionamentos e angústias próprios da pesquisa empreendida, por meio da qual vislumbramos o quanto são comuns nas práticas de ensino na educação escolar ações com o texto literário, quando existentes, voltadas a finalidades imediatas como a aquisição da técnica da leitura e escrita, a decifração mecânica de sinais gráficos, assim como leitura utilitária voltada à observância de determinados comportamentos, aspectos esses que não favorecem a formação do sujeito leitor.

Tal situação exigiu uma análise cuidadosa da organização do modo de produção da sociedade atual – sociedade capitalista, vistas suas concepções enquanto paralelas aos objetivos cujos pressupostos voltam-se à formação de um ser omnilateral, os quais compreendemos como inerentes à formação do sujeito leitor. Visamos, com isso, chegar ao papel da educação escolar e do trabalho

pedagógico com a leitura literária no interior de uma concepção humana de educação.

1.1.1 Dois Vieses de uma Possível Relação

Tomamos como ponto de partida para essa reflexão a compreensão que Frigotto (2011) se utilizou para discorrer sobre a primeira década do século XXI, enfatizando que “[...] não é o tempo cronológico que define uma conjuntura, mas a natureza dos acontecimentos e dos fatos, e as forças sociais que os produzem.” (FRIGOTTO, 2011, p. 237). Assim, conforme o autor, um dado objeto de análise, aqui entendido como a realidade, não pode ser tomado de modo estanque à totalidade histórica, como algo acabado e sem possibilidade de mudança, mas sim, como parte dessa conjuntura.

Tal ideia corroborou-se com a contribuição de Lombardi (2012) ao apresentar seu entendimento acerca da influência exercida sobre a educação do modo de produção de vida material de uma dada sociedade. De acordo com o autor,

[...] a educação (e o ensino) é determinada, em última instância, pelo modo de produção da vida material; isto é, pela forma como os homens produzem sua vida material, bem como as relações aí implicadas – quais sejam, as relações de produção e as forças produtivas – são fundamentais para apreender o modo como os homens vivem, pensam e transmitem as idéias e os conhecimentos que têm sobre a vida e sobre a realidade natural e social. (LOMBARDI, 2012, p. 99).

Marx e Engels (1848) contribuíram no campo da economia com a filosofia marxista, a qual analisou a história da sociedade a partir da história da luta de classes, o que lhes permitiu verificar, em todos seus momentos, uma relação de constante oposição entre opressores e oprimidos, isto é, uma relação presente de posições sociais distintas. Conforme Netto e Lucena (2016), ao longo da história, a educação acompanhou os vaivéns dessa luta entre burguesia e proletariado e vem constituindo seu espaço tendo por base suas dimensões históricas, políticas, sociais, etc.

A seguir, desenvolvemos, à luz do referencial teórico estudado, dois pontos fundamentais que circunscrevem essa determinação ou influência da educação pelo modo de produção da sociedade. Em um primeiro momento, convidamos o leitor a refletir sobre a relação educação, trabalho e formação humana

na ordem do capital e, posteriormente, a relação supracitada, porém, enquanto via de superação da sociedade capitalista.

1.1.1.1 A relação educação, trabalho e formação humana na ordem do capital

Tendo por base o capitalismo, o qual consiste no modo de produção do país no momento histórico que vivenciamos, Netto e Lucena (2016) compreendem que a educação caracteriza-se como um instrumento ideológico nas mãos da classe dominante. Isso porque, a mesma faz-se determinada por interesses particulares de uma única parcela da humanidade, não constituindo-se, pois, como um elemento de igualdade social, mas pelo contrário, como um mecanismo de manutenção da desigualdade.

No trabalho, mediante o modo de produção capitalista, almeja-se extrair da produção a mais-valia, de modo que opere no transcurso da atividade de trabalho o que Marx (1985) chama de fórmula geral do capital: D-M-D (dinheiro-mercadoria-dinheiro). Compra-se para vender e no final mais dinheiro é retirado na circulação do que foi lançado nele. Sendo assim, o capitalista, nesse processo:

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

Para tanto, o empregador exige uma força de trabalho – que é o “[...] conjunto das capacidades físicas e espirituais que existem na corporalidade, na personalidade viva de um homem e que ele põe em movimento toda vez que produz valores de uso de qualquer espécie.” (MARX, 1985, p. 139) - maior pelo trabalhador, para além do que lhe é pago. A força de trabalho, portanto, é vendida ao empregador como mercadoria, o qual dispõe-se dela como livre proprietário.

Nessa concepção, temos que

[...] o controle patronal nasce com a submissão formal do proletário ao burguês, que surge com a formação do mercado de trabalho, com a transformação da força de trabalho em mercadoria, com a monopolização dos meios de produção e com a concentração do poder coercitivo da sociedade em mãos dos grandes industriais.

(KATZ, 1995, p. 14).

Tendo em vista esses aspectos, “[...] no transcurso desse desenvolvimento, eis que inevitavelmente alguns produtos do homem tomam uma existência independente.” (LEFEBVRE, 2009, p. 45). As formas de suas atividades e criação se apoderam dele como se fossem possíveis existirem independentes dele e o ser humano os passa a ter como fetiches, expressando um desarraigamento de si e uma perda de si mesmo – o que o materialismo denomina como alienação (LEFEBVRE, 2009).

Portanto, na sociedade capitalista, a organização do modo de produção ocorre de tal forma que o produto do trabalho não pertence ao trabalhador, mas sim ao capital; o trabalhador não se realiza com o ato ou resultado de sua produção, mas o contrário é verdadeiro; a objetivação, que seria o processo de tornar presente os objetos humanizadores, consiste na servidão a ele; e a apropriação que deveria ocorrer pelo trabalhador, nada mais é que a sua alienação, ou seja, o trabalhador é expropriado da totalidade da riqueza material e não material produzida pelo trabalho (SAVIANI; DUARTE, 2012).

Nesse processo, torna-se nítida a aparição de duas classes antagônicas, o comprador e o vendedor, o capitalista e o empregado, o burguês e o assalariado, remetendo-nos ao que conhecemos por classes sociais. Poulantzas (1978, p. 13-14) afirmou que classes sociais, para a teoria marxista, “[...] são conjuntos de agentes sociais determinados principalmente, mas não exclusivamente, por seu lugar no processo de produção, isto é, na esfera econômica.”, ou seja, significam contradições e luta de classes. Assim, uma classe define-se pelo seu lugar no conjunto dessas práticas sociais, mais propriamente dito, na divisão social do trabalho, a qual compreende relações econômicas, políticas e ideológicas (POULANTZAS, 1978).

É necessário compreendermos que as classes sociais não são grupos empíricos de indivíduos que se unem. O pertencimento de classe depende dos lugares de classe que ocupam. Esses lugares determinam as classes sociais. A relação dos trabalhadores com os meios e objeto de seu trabalho constitui a relação que determina a classe explorada, relação esta que pode assumir várias formas (POULANTZAS, 1978), a citar no modo de produção capitalista:

[...] os produtores diretos – a classe operária – são totalmente

desprovidos de seus meios de trabalho, cuja posse pertence ao capital. É esta forma consumada de separação dos trabalhadores de seus meios de produção o que condiciona a aparição do que Marx chama de 'trabalhador nu'. O operário só possui sua força de trabalho, que vende (força-trabalho). É esta modificação decisiva do lugar dos produtores diretos na relação de produção que faz com que o próprio trabalho se torne uma mercadoria [...]. (POULANTZAS, 1978, p. 20).

Para Lefebvre (1968), as relações de produção traduzem-se pelos poderes de classe, os quais estão ligados às relações políticas e ideológicas que os consagram e os legitimam. “O processo de produção e exploração é, ao mesmo tempo, processo de reprodução das relações de dominação/subordinação políticas e ideológicas.” (POULANTZAS, 1978, p. 22). Desse modo, “Marx dirá então que, finalmente, o capitalismo não produz nada além da burguesia e do proletariado: o capitalismo só produz sua própria reprodução.” (POULANTZAS, 1978, p. 29), entendida como “[...] reprodução ampliada das classes sociais [...] reprodução de relações políticas e ideológicas da determinação de classe.” (POULANTZAS, 1978, p. 29).

A retórica imbuída nesse tipo de organização revela-se paramentada por “[...] palavras bonitas acerca da liberdade, igualdade e desenvolvimento pessoal, a fim de velar sua verdadeira essência.” (NETTO; LUCENA, 2016, p. 58). Tal como alerta Dias (1997), a unidade, como cidadãos, entre assalariados e burgueses, é, na sociedade capitalista, ilusória, mistificante, isto é, “[...] feita a relação [operário e capitalista] a nudez desaparece. A ‘colaboração-unidade’ também. Na fábrica, todo homem é historicamente determinado [...]. Na economia capitalista não podem existir dois poderes.” (DIAS, 1997, p. 32).

O capitalismo rompeu com o feudalismo e sua ordem feudal e buscou impedir outra racionalidade, a socialista, para adquirir uma forte identidade. Um projeto por meio do qual se objetivou apresentar-se como muito melhor e inovador, enquanto solução para a sociedade. Não obstante, “O avanço aparentemente sem antagonismos maiores, vividos pelo Capital não conseguiu [...] incorporar as classes trabalhadoras à ordem do Capital.” (DIAS, 1997, p. 16).

Ainda que parecendo incluir as classes subalternas em seu projeto de sociedade, o capitalismo reduziu suas condições reais de liberdade, individualizando o sujeito (DIAS, 1997) e vislumbrando-o como coisa, tal qual sintetiza o conceito de reificação, segundo o dicionário: “Concepção do indivíduo

como objeto. Coisificação. Transformar um conceito abstrato em realidade concreta.” (DICIONÁRIO INFORMAL, 2017). Assim, “Homens e relações sociais são tomados como coisas. As aparências são necessárias para que o fetiche surja como verdade.” (DIAS, 1997, p. 29).

Nesse sentido, temos trabalho como:

[...] alienado, esvaziado, explorado, tornado exaustivo e esmagador. A vida social, a comunidade humana, tornou-se dissociada pelas classes sociais, arrancada de si mesma, deformada, transformada em vida política, enganada e empregada como um meio de dominação do Estado. (LEFEBVRE, 2009, p. 42).

No que se refere ao aspecto educacional, Marx e Engels criticavam o ensino burguês, tendo em vista a ideia estruturante de que as instituições escolares, sob a égide do capitalismo, atuariam na formação dos estudantes em função do benefício à uma classe, em detrimento da outra, com restrições educacionais impostas à classe trabalhadora. Isso porque, tal educação valoriza a apropriação do conhecimento tendo por base o aprender a aprender, cuja consequência consiste na manutenção da realidade social, pois se entende que o homem é o grande responsável por sua condição, como se ele fosse o único capaz de constituir sua vida humana (LOMBARDI, 2012; NETTO; LUCENA, 2016).

Há, nesse contexto, questionamentos acerca da própria natureza do trabalho. Quais as possibilidades para o trabalhador diante de um contexto esfacelador como esse? De uma forma bastante inculta e inteligível: o problema estruturante encontra-se no trabalho? Qual a relação, portanto, entre trabalho e educação sob outro viés?

1.1.1.2 A relação educação, trabalho e formação humana enquanto via de superação da sociedade capitalista

Marx e Engels entendiam o trabalho como um processo intrínseco à formação dos homens como seres do gênero humano, visto o entendimento de que o homem não nasce pronto, mas tem que tornar-se homem. Além disso, tal processo ocorre mediante a aprendizagem da produção de sua própria existência, a qual é propiciada por meio do trabalho (LOMBARDI, 2012). Lombardi (2012, p. 107) explicou que:

[...] essa articulação entre trabalho e educação, teoricamente, é tratada por Marx e Engels, em *A ideologia alemã*, a partir do entendimento do trabalho como um modo de ser do homem, como meio de produzir sua própria existência. Ao buscarem a distinção do homem dos demais animais expressaram que não é a consciência (ou cultura) que distingue os homens dos outros seres, mas o modo de produção de seus meios de vida [...]. Expressavam com isso que, diferentemente dos animais, que não mais fazem do que se adaptar à natureza, os homens é que a ajustavam e a transformavam adequando-a às suas necessidades.

Marx (1985) ensinou-nos que trabalho consiste no processo pelo qual o homem atua sobre a natureza através de sua corporalidade, braços, pernas, cabeça e mãos, visando transformá-la, em prol da satisfação de suas necessidades de subsistência. Temos a compreensão de que, embora outros seres como, tomando o exemplo do autor, a aranha e a abelha, executem operações semelhantes de atividade, construindo suas teias ou colmeias, somente o homem tem a capacidade de construir tais objetos primeiramente em sua cabeça obtendo um resultado já imaginado.

Lefebvre (2009, p. 46) explicou que a criação de um mundo humano ocorre por meio do trabalho: “O homem só se torna humano criando um mundo humano. É dentro de sua obra e por meio dela que ele se torna ele mesmo, mas sem confundir-se com ela, embora não se separe dela.” O homem, por meio de sua atividade sobre a natureza, por meio de seu trabalho, multiplicou-se enquanto espécie humana, aumentando seus relacionamentos com a natureza. O homem possui, com isso, produtos das mãos e do pensamento humano. Consistem em seus bens e seus meios, os quais não podem se separar dele (LEFEBVRE, 2009).

Tais autores viam o trabalho como aquele capaz de possibilitar a emancipação das classes trabalhadoras. Para vislumbrar uma compreensão sobre esse aspecto, Lombardi (2012, p. 106) nos menciona que “A discussão da educação a partir de sua articulação com o modo capitalista de produção, na obra marxiana e engelsina expressa três movimentos articulados [...]”. Esses movimentos sobre a relação entre trabalho e educação no capitalismo, tal qual vimos anteriormente, possibilitam, primeiro, uma crítica ao ensino burguês; apresentam, em segundo, uma perspectiva para outro tipo de educação diante das contradições presentes no modo de produção em questão; o que torna possível delinear, por terceiro, uma educação para o proletariado por meio de um projeto estratégico pelos próprios trabalhadores, o qual resume-se na união entre trabalho produtivo e formação intelectual

(LOMBARDI, 2012).

Com relação aos dos dois últimos aspectos apresentados por Lombardi (2012), que dizem respeito ao vislumbre enquanto possibilidade de uma educação no interior do sistema capitalista em vistas de proporcionar ao trabalhador sua emancipação enquanto sujeito humano e uma educação voltada à formação humana, de modo prático, o germe da educação futura estaria na educação politécnica, enquanto meio para uma formação omnilateral, isto é, uma educação que “[...] contemplasse o homem em todas as suas dimensões, na sua forma integral [...].” (NETTO; LUCENA, 2016, p. 73).

A educação politécnica seria aquela que conjugaria trabalho e instrução. Nesse sentido, a educação contemplaria a educação mental, por meio da aprendizagem dos conhecimentos clássicos, científicos; a educação física, a partir da ginástica voltando-se ao exercício militar; e, a instrução tecnológica, por meio da qual trabalhariam princípios próprios dos processos produtivos (NETTO; LUCENA, 2016; LOMBARDI, 2012).

Essa educação deveria ser gerida pelo Estado, uma vez que a classe trabalhadora careceria de seus recursos, porém, sem o controle do governo no que diz respeito diretamente ao ensino. Além disso, pressupunha o banimento de disciplinas que estivessem sujeitas a qualquer interferência e desvio ideológico (NETTO; LUCENA, 2016; LOMBARDI, 2012). Esse modelo de educação “Deveria estar sempre articulado com a viabilidade da revolução proletária, pois, uma vez não vinculada ao processo revolucionário, esse tipo de educação somente reforçaria o movimento do capital [...].” (NETTO E LUCENA, 2016, p.73).

Portanto, na sociedade capitalista, o objetivo reside no esforço pelos trabalhadores, [...] Em favor de uma educação politécnica, que ainda no seio da sociedade capitalista contribua para a construção do processo revolucionário, por meio do qual se atingiria o comunismo e a omnilateralidade [...].” (NETTO; LUCENA, 2016, p.73).

Assim, no capitalismo a **educação** valoriza o aprender a aprender, sendo o ser humano único e exclusivamente responsável por sua condição de sucesso ou não; é dominada por interesses particulares; e, utilizada como mecanismo de manutenção da desigualdade social em benefício de uma classe à outra. O socialismo, por sua vez, propõe um ensino que contemple o homem em todas as suas dimensões, sociais, políticas, psicológicas, científicas, históricas, etc.,

de modo integralmente por meio dos conhecimentos clássicos, científicos, artísticos e filosóficos com vistas a possibilitar a emancipação das classes trabalhadoras, vislumbrando a igualdade social.

No capitalismo, por meio do **trabalho**, almeja-se extrair lucro, mais-valia, em função de interesses próprios, mesmo que para isso seja preciso submeter formalmente o trabalhador ao burguês, diferentemente de uma vertente socialista que vê no trabalho uma possibilidade para formar o homem como ser genérico, proporcionar que ele produza sua própria existência, atuando sobre a natureza e satisfazendo suas necessidades, sem que os frutos de sua produção sejam expropriados de si.

Em detrimento da relação entre educação e trabalho, verificou-se que no capitalismo a **formação humana** é pautada por discursos em torno do desenvolvimento pessoal, muito embora seja possível perceber uma alienação, uma perda de si mesmo à vista de estabelecer uma competição entre os próprios homens. Em seu oposto, viu-se no socialismo uma formação humana vinculada a um processo revolucionário, propiciando ao sujeito diversos elementos que o façam tomar consciência de sua condição de classe, sendo capaz de refletir e criticar o que chega a ele, em buscas de um mundo melhor a todos.

Dessa forma, foi possível verificar os seguintes aspectos:

1) A relação entre trabalho, educação e formação humana ocorre com base em vieses diferentes, os quais movimentam-se de maneira dialética podendo coexistirem com interferências diferenciadas. Na sociedade capitalista, cujo modo de produção se organiza em função da produtividade e lucro destinados somente ao capital, por meio da força de trabalho do assalariado, a educação é organizada a fim de atender às necessidades de mercado, portanto, os estudantes são preparados para atuarem no mercado de trabalho. As reformas políticas voltam-se, pois, ao atendimento desse objetivo e, com isso, criam-se mecanismos cujos pressupostos apenas reforçam a desigualdade social e a divisão de classes.

2) Dialeticamente, a relação objeto dessa reflexão pode ser entendida a partir de uma conotação de superação da sociedade capitalista. Nesse sentido, o trabalho é visto como um instrumento inerente à formação dos sujeitos enquanto seres genéricos, uma vez que por meio do trabalho, de sua atividade, adquirem os conhecimentos historicamente construídos acerca do gênero humano. A educação, desse modo, atuaria no sentido de possibilitar às classes trabalhadoras

conhecimentos clássicos, os mesmos a todos os sujeitos, independentemente de sua condição histórica, social e cultural e, com isso, haveria a possibilidade de proporcionar a essa classe a consciência de sua condição na sociedade capitalista e de seu papel em prol da superação desse modo de produção.

Consideramos, pois, que nossos esforços enquanto educadores precisam ocorrer no sentido da formação omnilateral, formação humana, instaurando esforços pela transformação da sociedade e proporcionando a eles todo conhecimento historicamente construído, acumulado e organizado para sua apropriação.

Isso posto, na subseção seguinte, vislumbramos o trabalho com a leitura literária como possibilidade dessa formação humanizadora e omnilateral dos sujeitos presentes no processo educativo, tendo em vista sua característica artística cuja produção decorre de uma construção propriamente humana.

1.2 LEITURA LITERÁRIA E SEU PAPEL HUMANIZADOR ENQUANTO POSSIBILIDADE PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES

Conforme Leontiev (1978), o trabalho, especificidade humana criadora e produtiva discutida anteriormente, possibilita ao homem no decurso de seu desenvolvimento apropriar-se de riquezas humanas como aptidões, conhecimentos, ciência, arte... cristalizadas nos produtos de sua atividade. Isso lhes confere o caráter sócio-histórico do desenvolvimento humano, no sentido de que toda humanidade advém da vida em sociedade dos homens, no seio da cultura criada por eles mesmos.

No decorrer do desenvolvimento de cada indivíduo, as funções superiores, capacidades propriamente humanas como atenção voluntária, memória, linguagem, pensamento, sensação, percepção, atuam de um nível social, entre pessoas (interpsicológico), para um plano individual, no interior do sujeito (intrapsicológico). O processo de internalização é resultado de um desenvolvimento prolongado que ocorre a partir de uma série de transformações: uma operação inicialmente representada por uma atividade externa passa a ocorrer internamente; e um processo interpessoal, com base em atividades sociais historicamente desenvolvidas, transforma-se em um processo intrapessoal, de modo que as formas culturais de comportamento sejam internalizadas pelos sujeitos e passem a atuar em

seu nível individual (VIGOTSKI, 2003).

A linguagem é uma capacidade necessária à transmissão da prática social e histórica da humanidade, além de se caracterizar como um meio de comunicação inerente à apropriação da experiência humana acumulada historicamente pelo conjunto dos homens (LEONTIEV, 1978).

A esse respeito, Kanashiro, Franco e Silva (2014, p. 6, grifo nosso) afirmaram que

A inserção social pela qual a criança passa ao nascer oportuniza o início de um processo entre a linguagem e o pensamento, culminando no desenvolvimento do sujeito e tornando-o social. A leitura é um dos mecanismos que possibilita a ampliação do conhecimento científico ou não, tornando-se a base para diferentes concepções de vivência de mundo.

Na educação escolar é possível verificar muitas ações em torno do ato de ler, porém, muitas delas equivocadas ou voltadas a objetivos imediatos, como por exemplo: o ato de ler com ênfase na relação grafofônica enfatizando a pronúncia e locução de modo que a compreensão ocorra naturalmente em decorrência dessa verbalização, ou mesmo o ato de ler com um objetivo utilitarista, de cunho obrigatório voltado a questões puramente acadêmicas (ARENA 2010; CASTRO et al. 2017).

Contudo, apoiamo-nos na compreensão do ato de ler, com base em Silva e Arena (2012) e Castro et al. (2017), em torno de concepções como: compreensão, produção de sentidos, prática social e prática cultural. Compreendemos, nesse sentido, que a leitura consiste numa necessidade resultante das próprias relações entre os indivíduos, não se caracterizando apenas como hábitos, gostos ou prazeres, mas sendo necessária enquanto via de acesso para a participação dos sujeitos na prática social (VIDIGAL et al., 2017).

Tendo em vista a discussão proposta por Saviani (2011), na qual a educação escolar é necessária enquanto meio de socialização e apropriação dos conhecimentos desenvolvidos pela humanidade para a formação omnilateral do sujeito, a leitura reflete um meio necessário para que esse adquira participação social e consciência de sua realidade, residindo, pois, como aspecto necessário para a emancipação das classes inferiores (SILVA; ARENA, 2012).

Destacamos mediante esse objetivo o importante papel da leitura literária, “[...] pela qual é possível encontrarmos determinantes que colaboram com a

formação e o desenvolvimento do sujeito social, tanto nas esferas histórica e cultural quanto psicológica, educacional, religiosa, econômica, social, entre outras.” (KANASHIRO; FRANCO; SILVA, 2014, p. 2). De acordo com Silva e Arena (2012), na interlocução entre autor, leitor e obra há o encontro de experiências que possibilitam um novo olhar e uma nova compreensão do sujeito para o que se lê. A leitura, a partir desse entendimento, torna os sujeitos ativos e criativos e revela-se como um elemento norteador para a produção de sentidos.

1.2.1 A Natureza Artística da Leitura Literária

Para Assumpção e Duarte (2015), a leitura literária caracteriza-se como arte cuja criação adveio da necessidade de dar existência social aos sentimentos que se encontram na subjetividade dos indivíduos, possibilitando um contato com aqueles próximos do gênero humano.

Conforme Saccomani (2016, p. 111), “A arte não pode ser tomada como sinônimo de devaneio e fantasia, pois, dessa forma, rompe-se com a própria essencialidade da arte, que é a sua capacidade de ser uma expressão do real.” Arte enquanto expressão do real, apresentada pela autora, corrobora-se com o que nos apresenta Lukács (1968), de que de caráter não-mecânico e não-fotográfico, a arte reflete a realidade objetiva por meio da atividade que se impõe ao sujeito receptor. Assim, “Tal como gnosiológico, o reflexo estético quer compreender, descobrir e reproduzir, com seus meios específicos, a totalidade da realidade em sua explicitada riqueza de conteúdos e formas.” (LUKÁCS, 1968, p. 161), cuja fonte consiste na própria vida, nos fenômenos concretos da vida. Portanto, o ponto de partida da arte consiste na vida cotidiana dos indivíduos, o que não implica em sua reprodução de forma mecânica, mas num processo de transformação subjetiva profunda, oferecendo algo novo ao sujeito receptor (ASSUMPÇÃO; DUARTE, 2015).

Essa ação sobre o indivíduo não incide com caráter imediato, mas de maneira indireta e mediata, provocando uma contradição emocional, suscitada por sentimentos opostos, denominada catarse, por meio da qual sentimentos e emoções causam uma reação explosiva resultando na descarga de novas emoções, isto é, reação produzida pela arte que por meio de contradições de sentimentos age na subjetividade do receptor (ASSUMPÇÃO; DUARTE, 2015). “[...] é entendida por Lukács como um momento no qual o indivíduo se vê diante da necessidade de

questionar sua concepção de vida e de si mesmo.” (DUARTE, 2016, p. 84).

A fim de superar a mera reprodução dos sentimentos próprios do cotidiano dos sujeitos destacada pelos autores supracitados, há o importante papel da imaginação, que juntamente à reprodução compreende a atividade criadora do ser humano, a qual é inerente ao processo de criação e recepção de uma obra de arte.

Conforme Vigotski (1986), atividade criadora consiste em toda atividade humana que gera algo novo, a partir do que foi vivenciado ou existente, é reflexo de objetos do mundo exterior e construções do cérebro que se manifestam unicamente no ser humano. A atividade criadora do homem o faz projetar-se para o futuro, fazendo-o um ser que cria e modifica seu presente.

Vigotski (1986) explicou que o cérebro humano possui um elemento denominado plasticidade que consiste em uma propriedade do órgão que o torna capaz de se adaptar, reorganizar ou conservar determinados aspectos mediante mudanças ou novas experiências. Como um papel que ao ser dobrado adquire uma marca necessária para se fazer a mesma dobra novamente, o cérebro possui a capacidade de reprodução, a qual faz parte da atividade criadora. Contudo, a criação nesse processo é fundamental, pois como afirma o autor, se nos limitássemos às nossas experiências anteriores por meio da reprodução apenas nos adaptariamos às condições a partir do ambiente circundante e, perante qualquer mudança, não teríamos reação necessária.

A imaginação permite-nos criar novas imagens ou ações de modo que não nos limitemos à reprodução de experiências passadas. Conforme Vigotski (1986, p. 4, tradução nossa) “O cérebro não é apenas um órgão capaz de preservar ou reproduzir nossas experiências passadas, mas também é um órgão combinador, criador; capaz de retrabalhar e criar com elementos do passado, com novas normas e abordagens.”⁵

Saccomani (2016) compreende reprodução (processo em que há movimento, incorporação, transformação e superação) e criação como uma unidade dialética, de modo que a primeira consiste na mola propulsora da segunda. Isso porque, a atividade somente é possível mediante um processo de conhecimento

⁵ “El cerebro no sólo es un órgano capaz de conservar o reproducir nuestras pasadas experiencias, sino que también es un órgano combinador, creador; capaz de reelaborar y crear con elementos de experiencias pasadas nuevas normas y planteamientos”. (VIGOTSKI, 1986, p. 4).

daquilo que já foi criado e que existe anteriormente a nós: “A criatividade só existe quando o indivíduo se apropria daquilo que já foi acumulado pela humanidade.” (SACCOMANI, 2016, p. 17).

A atividade criadora não aparece repentinamente ao ser humano: “Seria um milagre se a imaginação pudesse criar algo a partir do nada, ou ter outras fontes de conhecimento além da experiência passada.” (VIGOTSKI, 1986, p. 7, tradução nossa)⁶. Na verdade, a fantasia se constrói sempre com materiais tomados do mundo real e quanto mais rica a experiência humana maior será o material da imaginação. “Portanto, a imaginação da criança é mais pobre do que a do adulto, porque sua experiência é menor.” (VIGOTSKI, 1986, p. 8, tradução nossa)⁷.

Além disso, conforme Vigotski (1986), a imaginação é condição necessária para a atividade do cérebro; reside como meio para expandir a experiência do homem, ao passo que o mesmo pode imaginar o que não viveu com base em descrições, isto é, “[...] pessoalmente e diretamente, você não está trancado no círculo estreito de sua própria experiência, mas pode ficar longe de seus limites com a ajuda da imaginação, experiências históricas ou sociais dos outros.” (VIGOTSKI, 1986, p. 9, tradução nossa)⁸, tal qual nos possibilitam as obras de arte e dentre elas a literatura.

A imaginação é a base de toda ação criadora e seria errôneo de nossa parte vislumbrá-la como algo irreal, que não faz parte da realidade, afinal, “[...] tudo o que nos rodeia foi criado pela mão do homem, o mundo inteiro da cultura, ao contrário do mundo da natureza, é o produto da imaginação e da criação humana, com base na imaginação.” (VIGOTSKI, 1986, p. 4, tradução nossa)⁹.

Conforme o autor, toda invenção resulta da ação em decorrência da imaginação. O que foi construído pela imaginação (livros de literatura, por exemplo) pode representar algo novo, não existente na experiência do homem. Os produtos da imaginação possuem o movimento de um círculo em desenvolvimento:

⁶ “Sería un milagro que la imaginación pudiese crear algo de la nada, o dispusiera de otras fuentes de conocimiento distinta de la experiencia pasada.” (VIGOTSKI, 1986, p. 7).

⁷ “Por eso, la imaginación del niño es más pobre que la del adulto, por ser menor su experiencia.” (VIGOTSKI, 1986, p. 8)

⁸ “[...] personal y directamente, no está encerrado en el estrecho círculo de su propia experiencia, sino que puede alejarse mucho de sus límites asimilando, con ayuda de la imaginación, experiencias históricas o sociales ajenas.” (VIGOTSKI, 1986, p. 9).

⁹ “[...] todo lo que nos rodea y ha sido creado por la mano del hombre, todo el mundo de la cultura, a diferencia del mundo de la naturaleza, es producto de la imaginación y de la creación humana, basado en la imaginación.” (VIGOTSKI, 1986, p. 4).

primeiramente os elementos são tomados da realidade pelo homem (tal como o exemplo anterior, o autor de uma obra literária vivencia determinado aspecto da realidade); no pensamento esses elementos sofrem uma reelaboração, tornando-se o fruto de sua imaginação (ao passo que entram em relação com o mundo interno do autor); e, materializados (em forma de livro), voltam para a realidade mas com uma força ativa nova capaz de modificar a mesma realidade. Um aspecto fundamental a esse respeito é o de que graças a essa lógica interna (relação do mundo exterior com o mundo interior do criador) as obras de arte podem influenciar a consciência social (VIGOTSKI, 1986).

A arte é um conteúdo indispensável da educação escolar que propicia a elevação da autoconsciência dos alunos. A partir das grandes obras artísticas que esse objetivo será alcançado. Sendo assim, devemos encarar as obras de artes consagradas como conteúdos clássicos da educação escolar que devem ser transmitidos sistematicamente, tal como é proposto pela pedagogia histórico-crítica. (ASSUMPÇÃO; DUARTE, 2015, p. 257).

A esse respeito, com base na natureza artística da leitura literária elucidada, debruçamo-nos a delinear mais especificamente seu papel humanizador enquanto via para a emancipação dos sujeitos, a fim de justificar sua importância para a transformação da sociedade e possibilitar um novo caminho para a formação de sujeitos leitores, aqui entendidos como aqueles que, fundindo texto e contexto, apropriam-se das experiências e conhecimentos humanos de uma riqueza primorosa.

1.2.2 Leitura Literária e Humanização

De acordo com Adolfo (2007), o texto literário é um produto social, cujo conteúdo humanístico se aproxima de seu objeto e de seu objetivo de humanidade do homem quando se insere na complexidade do fazer social. Em sua formulação, faz-se presente a visão de mundo que o originou, o que permite ao sujeito que lê, ler o homem, seu tempo, suas lutas, conflitos, embates, dúvidas e certezas, presentificando um passado e vivificando determinada época por mais remotos ou distantes que estejam de sua condição histórica.

O sentido humanizador das obras de arte é evidenciado sobretudo por propiciar a expansão de experiências e vivências de sentimentos que extrapolam

os limites da vida cotidiana do sujeito, sendo possível aos homens entrar em contato com objetivações em um nível alto de humanização, sobretudo por meio de suas linhas curvas e contraditórias, características de uma obra de arte que permitem o ir e vir do receptor por vários momentos e passagens. São possíveis de serem experimentadas, nesse sentido, diversas reações pelo receptor como curiosidade, atenção e sentimentos opostos (ASSUMPÇÃO; DUARTE, 2015).

Terremocha (2015) confirma tal entendimento, refletindo que a literatura, enquanto um conjunto de histórias, poemas, tradições, dramas, reflexões, tragédias, pensamentos... torna possível a representação da identidade cultural do homem ao longo do tempo e a interpretação do que é produzido historicamente no mundo, permitindo ouvir as vozes do passado e apreender as contradições, percepções, sentimentos, sofrimentos, emoções e gostos da sociedade e dos homens em diferentes épocas.

Tal característica se faz presente ao passo que, dentre outros elementos, a subjetividade do autor se encontra amalgamada na obra de arte. Lukács (1968, p. 192) afirma que “Não pode existir um só momento da obra de arte que possa ser concebido independentemente do homem, da subjetividade humana. Por isso a importância do papel da categoria da particularidade.” O autor explica que

A proposição ‘sem sujeito não há objeto’, que na teoria do conhecimento implicaria num equivoco idealismo, é um dos princípios fundamentais da estética na medida em que não pode existir nenhum objeto estético sem sujeito estético; o objeto (a obra de arte) é carregado de subjetividade em toda a sua estrutura; não existe nele ‘átomo’ ou ‘célula’ sem subjetividade, o seu conjunto implica a subjetividade como elemento do princípio construtivo. (LUKÁCS, 1968, p. 196).

Para a teoria lukacsiana, as categorias da universalidade, particularidade e singularidade estão presentes no reflexo estético das obras de arte. A particularidade consiste na categoria que une a universalidade (o conhecimento) e a singularidade (sujeito) em uma relação dialética, convertendo-se constantemente uma na outra (LUKÁCS, 1968).

Vale destacar que o estudo de determinada obra não limita-se a compreender seu aspecto da realidade como elemento essencial, nem o entendimento de que os condicionamentos da obra sejam inoperantes no processo de compreensão, mas é preciso entendê-la a partir e além dessas duas visões, fundindo texto e contexto, numa interpretação dialeticamente íntegra. É preciso,

pois, aprofundar-se no texto, buscando os elementos necessários ao aspecto e significado da obra, os quais formam um todo indissolúvel (CANDIDO, 2006).

Assim, o sujeito em sua singularidade ao entrar em contato com determinada obra de arte como a leitura literária, por meio da particularidade do autor que captou o reflexo da realidade e fundiu texto e contexto a partir de sua forma e conteúdo, tem a possibilidade de alcançar o universal, aquilo que é possível a ele de modo igualmente distribuído, sem distinção de classes.

Ao encontro desse aspecto,

Marx [...] ao procurar encontrar a raiz da alienação humana e a verdadeira essência do homem perdida no trabalho, se volta para o estético a fim de analisar quanto o homem perdeu na sociedade capitalista e, desta forma, revelar o quanto pode ganhar numa sociedade em que dominem relações verdadeiramente humanas. A arte, na obra marxiana, é pensada em contraponto ao trabalho alienado, como denúncia das potencialidades humanas bloqueadas pela alienação própria da sociedade capitalista. (COSTA, 2014, p. 77).

Por meio da obra de arte, o sujeito pode se expressar e se firmar enquanto sujeito histórico e social. O objetivo primeiro do trabalho, de humanização, realiza-se sobre o homem por meio dessa objetivação suscitada pela obra de arte, ao passo que o sujeito projeta-se para fora de si, produzindo objetos que os expressem. Dialeticamente, o sujeito receptor tem a oportunidade de entrar em contato com essa objetivação e com a expressão da realidade em seu sentido universal.

Vislumbramos, portanto, a leitura literária enquanto possibilidade de enriquecimento da subjetividade do estudante no processo educativo, modificação de sua visão de mundo e elevação de sua autoconsciência, aspectos esses possíveis por meio da apropriação dos elementos culturais mais desenvolvidos que residem como reflexos da realidade objetiva e permitem a apreensão da realidade em sua totalidade. Proporcionar, pois, a formação do sujeito leitor, possibilitando o rompimento com suas vivências cotidianas espontâneas em direção à compreensão da realidade concreta (ASSUMPÇÃO; DUARTE, 2015; SALES, 2009) reside como fundamento inerente à transformação da sociedade em direção à emancipação e formação humana dos sujeitos.

Com isso, podemos verificar a importância do fenômeno estudado por meio da presente pesquisa, sobretudo ao fato de termos um papel fundamental

na luta pela transformação da sociedade. A formação de leitores, tendo em vista o papel humanizador que a leitura literária pode propiciar ao sujeito que lê, traduz-se como ação necessária para consubstanciar nossos esforços. Conhecer as formas mais adequadas dessa possível contribuição pareceu-nos recorrente.

A seguir, apresentamos os caminhos metodológicos dessa investigação, sem perder de vista o objetivo geral da pesquisa: compreender as contribuições de práticas pedagógicas voltadas ao trabalho com a leitura literária no 5º ano do Ensino Fundamental, por meio de categorias dialéticas, para a formação do sujeito leitor.

2 METODOLOGIA

Os caminhos trilhados pelo pesquisador no decorrer de um estudo científico, isto é, os métodos, técnicas utilizados e abordagens metodológicas que fundamentam suas ações, revelam e orientam a relação entre sujeito e objeto do conhecimento. Além disso, são fundamentais para a apreensão da totalidade do fenômeno investigado de acordo com os objetivos traçados inicialmente e retomados no decorrer do trabalho.

Conforme Sánchez Gamboa (2012), de um modo bastante geral, a metodologia da investigação científica fundamenta as técnicas utilizadas pelo pesquisador. Tais técnicas são pautadas por determinadas abordagens, as quais denotam a própria teoria em ação, revelando aspectos inerentes às interpretações do objeto de estudo, bem como o papel do próprio sujeito no decorrer desse processo. O método, portanto, de uma investigação, referenda a maneira pela qual sujeito e objeto se relacionam na direção do conhecimento.

Esse aspecto é sumário nessa apresentação dado a necessidade de superação de reducionismos técnicos de investigações educativas, muito presentes na pesquisa em educação (SÁNCHEZ GAMBOA, 2012). Consideramos, pois, que a reflexão, o delineamento e a apreensão da metodologia da pesquisa em seu sentido amplo de compreensão do objeto são inerentes à pesquisa científica e compreendemos, tal como nos explicita Sánchez Gamboa (2012), o fato de haver em toda prática uma filosofia implícita, na qual revelam-se maneiras particulares de fazer ciência, formas próprias de relacionamentos entre sujeito e objeto e, sobretudo, anunciação de uma visão de mundo.

Convidamos o leitor, nesse momento, a adentrar nos caminhos metodológicos selecionados para essa investigação, a fim de vislumbrar os traços particulares da pesquisa proposta no processo de produção do conhecimento. Buscamos, a fim de atingir essa finalidade, delinear aspectos técnico-instrumentais, referentes “[...] aos processos de coletas, registro, organização, sistematização e tratamento dos dados e informações.” (SÁNCHEZ GAMBOA, 2012, p. 58); aspectos metodológicos, no que se referem “[...] aos passos, procedimentos e maneiras de abordar e tratar o objeto investigado.” (SÁNCHEZ GAMBOA, 2012, p. 58); aspectos teóricos; aspectos epistemológicos, por meio dos quais poderão ser compreendidas concepções próprias da cientificidade; gnosiológicos, no tocante à “[...] compreensão

que o pesquisador tem do real, do abstrato e do concreto no processo da pesquisa científica [...]” (SÁNCHEZ GAMBOA, 2012, p. 59); e, aspectos ontológicos, no que se refere às “[...] concepções de homem, da sociedade, da história, da educação e da realidade, que se articulam na visão de mundo implícita em toda produção científica.” (SÁNCHEZ GAMBOA, 2012, p. 59).

Tais elucidações, contudo, não foram objetivadas de modo pretencioso ou até presunçoso demais. Reiteramos a importância desses aspectos, mas anunciamos que tais delineamentos revestiram-se primeiramente como desafios a serem cumpridos e intenções a serem almejadas. Possivelmente, alguns desses aspectos se fizeram visíveis no momento de análise dos dados, posto que é no decorrer do fazer da pesquisa que aspectos epistemológicos, gnosiológicos e ontológicos se tornam presentes (SÁNCHEZ GAMBOA, 2012).

Em um primeiro momento, tratamos da caracterização da pesquisa, deixando claro o tipo realizado e a abordagem metodológica que a fundamentou, juntamente às concepções da pesquisadora no tocante aos aspectos gnosiológicos e ontológicos. Posteriormente, trouxemos à tona cenário e participantes da pesquisa, apresentando, por fim, os procedimentos de coleta dos dados, bem como os procedimentos de análise dos dados, explicitando as categorias dialéticas utilizadas.

2.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Sánchez Gamboa (2012) classificou as abordagens metodológicas existentes em três grandes grupos: empírico-analíticas, fenomenológico-hermenêuticas e crítico-dialéticas. Cada enfoque metodológico, conforme o autor (2012, p. 83), “[...] tem uma maneira especial de conceber esses processos lógico-gnosiológicos, segundo a maneira de relacionar o real com o abstrato e o concreto”. Tal diferenciação também ocorre nos demais aspectos metodológicos.

Para a realização dessa pesquisa primamos pela utilização da abordagem metodológica crítico-dialética. Essa, permitiu-nos compreender a realidade concreta em suas inter-relações, tendo por base a compreensão de concreto como síntese das múltiplas determinações mais simples, resultando em elementos cada vez mais abstratos até chegarmos à construção do concreto pensado (SÁNCHEZ GAMBOA, 2012). Por isso, nessa abordagem, o conhecimento se processa partindo do real, necessariamente de uma totalidade caótica, passando

pela abstração (análise) e chegando à apreensão da essência do fenômeno estudado (SACCOMANI, 2016).

Nessa abordagem, entendemos sujeito como sendo o pesquisador, o objeto como a realidade, a qual consistiu em nosso ponto de partida e elemento mediador entre os sujeitos e, tendo por base seu aspecto gnosiológico, centralizamo-nos no processo entre esses dois pontos fundamentais, dado a pretensão de se alcançar a concretude do conhecimento (SÁNCHEZ GAMBOA, 2012).

Partimos da compreensão dos sujeitos humanos como seres sociais, históricos, determinados por seu contexto econômico, político e cultural, mas também como sujeitos transformadores (SÁNCHEZ GAMBOA, 2012); “[...] como entidades naturais, que existem historicamente na dimensão social, mas conduzem sua existência pela mediação da sua prática que, intencionalizada, se transforma em práxis.” (SEVERINO, 2001, p. 18).

A práxis é uma categoria central do marxismo, por isso, a filosofia da práxis compreende a própria filosofia da transformação do mundo. A práxis é uma atividade, isto é, ato ou atos em que há um sujeito, um agente, que modifica uma matéria-prima, age. A atividade propriamente humana, especificamente, é verificada quando a ação é acompanhada ou resultante de uma finalidade, um resultado ideal que define, portanto, a intervenção da consciência. Sendo assim, a práxis é uma atividade teórico-prática, posto que possui um prisma material, bem como a produção de finalidades e conhecimentos que caracterizam seu lado teórico, cuja separação ocorre somente por um processo de abstração (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 1990).

Quando trazemos o conceito de práxis e o desvelamos como característica dos sujeitos humanos, pretendemos enfatizar a importância da atitude revolucionária dos homens e, para tanto, declara-se necessário que “A práxis revolucionária do proletariado não pode ser esclarecida teóricamente, nem dirigida praticamente, à margem de um conhecimento verdadeiro, objetivo, científico, das condições que a tornam possível e necessária [...]” (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 1990, p. 227), aspecto esse que configura a particularidade metodológica dessa pesquisa.

O procedimento técnico adotado residiu na pesquisa-ação, posto que houve a contribuição de ações no local de pesquisa; “[...] se traduz em um método potencializador na organização de espaços de participação coletiva.”

(ROCHA; AGUIAR, 2003, p. 66); e, sua realização se dá através de “uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes [...] estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.” (THIOLLENT, 2000, p. 14).

Para Sánchez Gamboa (2012, p. 31), “A pesquisa participante e a pesquisa-ação [...] desenvolvem a crítica à perspectiva positivista.”, a qual preocupa-se por “[...] constatar, descrever, congelar e prever fatos, comportamentos humanos e sociais ou sistemas de representação como se fossem objetos inanimados e distanciados do pesquisador [...].” (SÁNCHEZ GAMBOA, 2012, p. 31).

Dessa forma, a pesquisa participante ou pesquisa-ação:

[...] pressupõe que o conhecimento seja essencialmente um produto social, que se expande ou muda continuamente, da mesma maneira que se transforma a realidade concreta, e que, como ato humano, não está separado da prática; o objetivo último da pesquisa é a transformação da realidade social e o melhoramento da vida dos sujeitos imersos nessa realidade. (SÁNCHEZ GAMBOA, 2012, p. 31).

Tomamos por base o seguinte questionamento de Sánchez Gamboa (2012): investigação como requisito acadêmico ou como trabalho humano? para vislumbrarmos como objetivo fundamental da pesquisa ir além dos protocolos que são sempre repetidos e possuem apenas um teor acadêmico. Almejamos, portanto, conhecer a problemática da realidade em sua dimensão transformadora, a partir de uma epistemologia que considera a ação como categoria fundamental e de uma visão dinâmica, em construção e movimento da realidade.

2.2 CENÁRIO E PARTICIPANTES

O cenário para a compreensão do fenômeno estudado compreendeu uma escola municipal da cidade de Rolândia-PR, localidade onde reside a pesquisadora, a qual atende a estudantes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Como participantes da pesquisa tivemos: uma professora, na ocasião, regente do 5º ano do Ensino Fundamental do período vespertino da escola supracitada, em que atuava há 6 anos, formada em Pedagogia e especializada em Psicopedagogia; uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental – turma na qual a

professora atuava, composta por 22 estudantes com idades entre 10 e 12 anos, além da participação da pesquisadora também como professora, tendo em vista seu papel no desenvolvimento das atividades organizadas de leitura junto à turma em momentos desvinculados das aulas da professora regente.

No que se refere aos critérios para a escolha do cenário e dos participantes da pesquisa, a amostra foi estabelecida por conveniência dos participantes e melhor acesso à pesquisadora. Primeiramente, identificamos todas as escolas municipais de Rolândia-PR e, por meio de ligações telefônicas, conversamos com as pedagogas de cada instituição. Buscamos informações a respeito das atividades desenvolvidas em torno do ato de ler e selecionamos a instituição que apresentou mais práticas pedagógicas realizadas. Identificamos também aquelas instituições que possuíam turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no período vespertino, momento no qual a pesquisadora teria a disponibilidade para ir a campo. Identificada a instituição, fomos pessoalmente conversar com a pedagoga e diretora e obtivemos uma ótima recepção, bem como a autorização para o desenvolvimento da pesquisa, tal como a recebemos da Secretaria de Educação do município, mediante Declaração de Concordância dos Serviços Envolvidos e/ou de Instituição Co-Participante (APÊNDICE A e B).

A partir disso, recebemos a indicação para realizar o trabalho junto à professora que resultou como participante da pesquisa tendo em vista a disponibilidade da docente para com propostas diversificadas de experiências didáticas. A docente se dispôs a contribuir conosco e permitiu que coletássemos os dados juntos à turma em que lecionava, conforme Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE C).

Salientamos o quanto é comum no desenrolar das ações de pesquisa o encontro com diversos obstáculos pelo pesquisador, os quais, muitas das vezes, lhes causam desânimo, cansaço e aversão ao estudo. Ressaltamos, pois, a importância da abertura e disposição das instituições escolares para a pesquisa educacional e o quanto tais aspectos contribuem para o desenvolvimento da pesquisa em educação, que a passos lentos caminha na direção de firmá-la como ciência.

2.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Os dados da pesquisa foram coletados por meio da inserção da pesquisadora no cenário descrito em decorrência de autorização e consentimento da professora regente, da instituição escolar e da Secretaria de Educação do município mediante instrumentos de concordância.

Posteriormente, reunimo-nos junto aos pais dos estudantes da turma em questão, na ocasião de uma reunião bimestral, explicamos a proposta de trabalho e coletamos autorizações para a participação de seus filhos, conforme modelo de instrumento presente no Apêndice D.

Seguimos, então, os processos para a coleta de dados descritos no Quadro 2:

Quadro 2 – Processos para coleta de dados

Processos para coleta de dados		Objetivo da coleta
1º	Entrevista semiestruturada realizada com a professora regente, conforme modelo em Apêndice E.	Conhecer os objetivos, concepções, conteúdos e formas de ensino do ato de ler e trabalho com a literatura empreendidos pela mesma.
2º	Questionário destinado aos estudantes, conforme modelo em Apêndice F.	Compreender as relações que estabelecem com o ato de ler no cotidiano.
3º	Leitura do Projeto Político Pedagógico da instituição de ensino.	Conhecer as concepções, objetivos e metodologia para o trabalho com a Língua Portuguesa com os 5ºs anos.
4º	Observações participativas na turma envolvida na pesquisa meio à aula da professora regente.	Conhecer os estudantes, estabelecer uma relação com eles e verificar como se dão suas ações e da professora no tocante à aprendizagem e ensino da leitura.
5º	Proposição de atividades organizadas de leitura pela pesquisadora junto aos estudantes da turma participante.	Compreender em que aspectos a leitura literária, permeada pelo trabalho na perspectiva sócio-histórica, contribui para a formação de leitores.

Fonte: da própria autora (2017).

Tratamos, nesse momento, de descrever mais detalhadamente os processos 4º e 5º da coleta de dados, citados no quadro anterior.

As observações participativas ocorreram na turma envolvida na pesquisa mediante aulas da professora regente. Foram realizadas no decorrer do mês de Outubro do ano de 2017, durante duas tardes por semana. Os dados foram registrados mediante anotações e gravações de áudio.

O 5º processo de coleta de dados consistiu no foco da pesquisa. Foi composto pelo desenvolvimento de atividades organizadas de leitura pela pesquisadora com diferentes estratégias metodológicas pautadas na perspectiva sócio-histórica, por meio da leitura literária, junto à turma participante do 5º ano. Compreendemos por perspectiva sócio-histórica os encaminhamentos didáticos da Pedagogia Histórico-Crítica, pautado por um enfoque psicológico da Teoria Histórico-Cultural, fundamentado por uma filosofia, o Materialismo Histórico e Dialético.

Duarte (2016, p. 37) explicou que

[...] a psicologia histórico-cultural é tão somente um dos fundamentos da educação escolar. Trata-se, por certo, de um importante fundamento, mas para que ele possa, de fato, contribuir para o trabalho educativo, é necessário inseri-lo numa teoria pedagógica, para cuja construção também contribuem a filosofia, a sociologia, a história, a didática, a teoria do currículo e outros campos dos estudos educacionais.

Todas as ações foram pensadas, estudadas e refletidas com base nos processos 1º, 2º, 3º e 4º da coleta de dados, momentos necessários para o conhecimento da realidade trabalhada e nos pressupostos teóricos acima citados, desde o objetivo primordial da pesquisa, até os propósitos das atividades junto aos estudantes participantes; desde a elaboração dos planos de trabalho docente-discente até o trato com os dados obtidos. Todos os estudos que embasaram o trabalho tiveram como norte esses pressupostos teóricos.

Primeiramente, foi desenvolvido um estudo com base em autores (ASSUMPÇÃO; DUARTE, 2015; COSTA, 2014; SILVA; ARENA, 2012; GIROTTO; SOUZA, 2010; FRANCO, 2012) que versam sobre o ensino do ato de ler. Em seguida, esboçamos uma espécie de roteiro com as atividades organizadas propostas. Com isso, mediante apreciação da professora regente, para cada encontro foram desenvolvidos planos de trabalho docente-discente pautados na

Didática da Pedagogia Histórico-Crítica elaborada por Gasparin (2009).

As atividades organizadas foram desenvolvidas durante às sextas-feiras, com exceção dos dias em que não houve funcionamento normal da escola, em todo o período vespertino, no decorrer de três meses (Agosto à Novembro), totalizando nove encontros. Para o desenvolvimento das atividades organizadas, dividimos a turma em dois grupos por ordem alfabética, o Grupo A e o Grupo B: os primeiros 11 nomes da chamada compuseram o 1º grupo e os demais o 2º. Num primeiro horário da aula, das 13h às 15h, a pesquisadora realizava as atividades de pesquisa com um dos grupos enquanto a professora regente trabalhava o conteúdo programático da grade curricular com os demais estudantes. Às 15h, então, os grupos eram trocados de modo que o grupo que estava com a pesquisadora se dirigia à aula da professora regente e vice-versa, salvo momento em que não era possível trabalhar nos dois períodos devido a determinadas atividades da escola. Nessas situações, juntávamos os dois grupos no primeiro horário.

A pedagoga disponibilizou uma sala multitarefas para o desenvolvimento das atividades organizadas de leitura, o que permitiu que a pesquisadora trabalhasse com menos estudantes – 11, metade da turma. Com uma quantidade menor de sujeitos a apreensão dos dados foi melhor uma vez que as falas nas filmagens se fizeram mais claras; os diálogos e questionamentos foram mais proveitosos, pois era possível a todos o direito da fala, do argumento, do contra-argumento; e, a atenção dada ao estudante no que se refere ao seu processo de aprendizagem e sua relação com o conhecimento posto, sem dúvida, foram mais frutíferos. Os registros ocorreram mediante filmagens e posteriores transcrições, as quais resultaram em protocolos de observação.

2.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

Os dados da pesquisa foram analisados mediante o tratamento qualitativo e da abordagem crítico-dialética, buscando-se por meio de discursos, produções e práticas, extrair concepções e ações dos sujeitos que fazem parte da realidade analisada e que refletem no problema de pesquisa em questão, bem como diversos fatores e circunstâncias presentes na instituição cuja influência ocorra direta ou indiretamente na práxis educativa.

A análise dos dados ocorreu mediante as categorias dialéticas:

práxis; mediação; trabalho; totalidade, concreto e abstrato; fenômeno e essência; conteúdo e forma; singularidade, particularidade e universalidade.

Os dados obtidos no 5º processo de coleta, atividades organizadas de leitura, foram descritos e analisados tendo em vista três aspectos:

1) Agentes mediadores: Quais os objetos e/ou instrumentos (livros, filmes, imagens, textos, etc.) utilizados nas atividades organizadas de leitura no decorrer de todos os encontros?

2) Ações da professora-pesquisadora: Quais as ações da pesquisadora no decorrer das atividades organizadas de leitura?

3) Ações dos estudantes: Quais as ações dos estudantes no decorrer das atividades organizadas de leitura?

Esses três aspectos não estão descritos em separados uns aos outros, pois compreendemos que dessa forma fragmentaríamos o trabalho e possivelmente perderíamos a linearidade presente nas ações empreendidas. Portanto, esses três aspectos estão presentes no interior de cada atividade organizada de leitura.

Além disso, em cada atividade buscamos identificar as categorias dialéticas nela presentes. A análise ocorreu mediante o olhar para essas categorias. Os dados decorrentes dos demais processos de coleta apareceram na análise quando necessários, pois se constituíram como recursos para a compreensão do fenômeno estudado em sua totalidade.

Buscou-se, com isso, por meio da análise que se pauta nas categorias dialéticas, adquirir a categoria central, ou seja, uma visão da totalidade da realidade do fenômeno estudado, de modo a responder ao problema que instigou a pesquisadora: Em quais aspectos as práticas pedagógicas voltadas ao trabalho com a leitura literária no 5º ano do Ensino Fundamental, amparadas pela perspectiva sócio-histórica, podem contribuir para a formação do sujeito leitor?

Com isso, supomos, dentre outras hipóteses, desvelar contribuições das práticas pedagógicas na perspectiva sócio-histórica com a leitura literária para a formação do sujeito leitor, no que se refere ao envolvimento dos estudantes com as obras literárias, interação, busca por outros livros, ampliação da visão de mundo humanizada, dentre outras.

2.4.1 Categorias Dialéticas: Vias para a Compreensão do Fenômeno Estudado

A presente pesquisa, como visto, possuiu como base para a compreensão do fenômeno estudado a abordagem crítico-dialética. Isso porque, compreendemos a dialética como instrumento fundamental de apreensão do movimento social e histórico das coisas. Conforme Arnoni (2008, p. 6), “A dialética é a lógica do movimento, da evolução, da mudança e, portanto, considera as coisas e os conceitos no seu encadeamento e nas suas relações mútuas, em ação recíproca.”.

De acordo com Kosik (2002), a dialética trata da “coisa em si”, a essência da coisa, a oculta verdade da coisa, a qual não se manifesta direta e imediatamente. Nas palavras do autor,

A dialética [...] submete-os [o mundo das representações e do pensamento] a um exame em que as formas reificadas do mundo objetivo e ideal se diluem, perdem a sua fixidez, naturalidade e pretensa originalidade, para se mostrarem como fenômenos derivados e mediatos, como sedimentos e produtos da práxis social da humanidade. (KOSIK, 2002, p. 21).

Contudo, Cheptulin (1982) indicou que o meio para alcançarmos a dialética, esse exame do pensamento capaz de revelar a diluição e flexibilidade daquilo que é visto como ideal, consiste nas categorias. Ora, são meios capazes de desvendar a dialética quando relacionadas umas às outras em um sistema rigoroso, tal como explicou o autor.

Desvendar a riqueza das leis dialéticas só é possível se analisarmos as categorias que as refletem em sua correlação e em sua interdependência, se fizermos um sistema no qual cada uma delas ocupará um lugar rigorosamente definido e no qual terá o relacionamento necessário com todas as outras. (CHEPTULIN, 1982, p. 19-20, grifo nosso).

Conforme Spirkin e Yakhot (1975), todos os elementos presentes na natureza são constituídos por uma noção geral que concentra todos os aspectos essenciais que os caracterizam. Tais propriedades mais gerais que constituem todas as coisas refletem-se em categorias filosóficas, termo utilizado pelos autores citados.

As noções, os conceitos que designam os traços, as ligações, os aspectos e os fenômenos e objetos mais gerais, chamam-se categorias. [...] As categorias filosóficas são os conceitos mais

gerais. São formulados no processo do conhecimento para reflectir as propriedades mais gerais dos fenômenos. (SPIRKINE; YAKHOT, 1975, p. 100).

Assim, as categorias filosóficas procuram compreender o mundo e as relações sociais. Para Sánchez Gamboa (1998, p. 20), são a realidade nas suas múltiplas determinações:

É por isso que a dialética pretende revelar as leis do movimento dos objetos e dos processos tanto da natureza como do pensamento e a lógica do avanço da relação entre o mundo objetivo e o pensamento, segundo as leis objetivas, assegurando assim que o pensamento coincida em conteúdo com a realidade objetiva que está fora dele. Nesse sentido, a dialética materialista apresenta-se como método e lógica do movimento do pensamento no sentido da verdade objetiva.

Para o materialismo, as categorias dialéticas representam as imagens ideais que refletem os aspectos materiais das coisas. Essas imagens constituem a unidade entre subjetivo e objetivo e distinguem-se dos fenômenos ao passo que são resultado de uma atividade criadora do sujeito, a qual será capaz de discernir o geral do singular, exprimindo as propriedades internas necessárias. Os fenômenos se encontram na superfície das coisas e não coincidem com sua essência. E é, justamente, essa essência que deve condizer com o conteúdo das categorias (CHEPTULIN, 1982).

Consideramos, então, que as categorias dialéticas representam as imagens ideias que refletem as coisas materiais a partir de uma superação por meio da atividade criadora do sujeito. Buscam captar a “coisa em si”, superando a práxis cotidiana, utilitária e fetichizada, a qual focaliza os aspectos superficiais da realidade, isso, porém, a partir de seu movimento e contradição, almejando encontrar as suas correlações e interdependências.

A categoria dialética **práxis** é fundamental para essa compreensão da realidade. Em Marx, temos essa categoria como “[...] atividade humana transformadora da natureza e da sociedade [...]” (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 1980, p. 115, tradução nossa)¹⁰. Tal entendimento supera a práxis utilitária imediata e o senso comum, pois estas, embora coloquem “[...] o homem em condições de orientar-se no mundo, de familiarizar-se com as coisas e manejá-las [...]”, não

¹⁰ “[...] actividad humana transformadora de la naturaleza y la sociedad [...]” (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 1980, p. 115).

proporcionam a compreensão das coisas e da realidade (KOSIK, 2002, p. 14).

Para tanto, aproximamo-nos do conceito de práxis como atividade revolucionária da humanidade, por meio da qual o pensamento capta a “coisa em si”, desvendando o mundo real, essencial, de modo que ao homem há a possibilidade e necessidade de transformar a realidade (KOSIK, 2002). Como afirma Arnoni (2012), ao entendermos a educação como práxis temos que sua função consiste em organizar a sociedade e centrar sua intencionalidade na busca pela emancipação humana.

Dessa forma, a categoria práxis foi adotada nesse trabalho tendo por base seu conceito de atividade humana transformadora, revolucionária e que objetiva a emancipação humana, isto é, visando ações de ensino que para além de proporcionarem conhecimentos aos estudantes lhes possibilitem ir além e agir sobre sua prática social.

Nesse processo, a categoria dialética **mediação** fez-se primordial, posto que permite ao estudante, por meio do professor, na busca pela práxis pedagógica, o encontro com o conhecimento. Segundo Schroeder, Ferrari e Maestrelli (2009, p. 5), o conceito de zona de desenvolvimento próximo “[...] propõe a díade estudante ↔ professor, em atividades em que se compartilham responsabilidades e conhecimentos, com vistas à resolução de tarefas ou problemas.” Dessa forma, o professor, no processo sistematizado de ensino, é um dos agentes responsáveis por realizar a mediação entre o estudante e o conhecimento científico, a fim de possibilitar seu acesso a níveis cada vez mais elevados de desenvolvimento.

O aprendizado orientado para os níveis de desenvolvimento já atingidos pelo estudante é ineficaz; o bom aprendizado é aquele que se adianta ao desenvolvimento do indivíduo. Primeiramente, só será capaz de fazer algo perante interação e cooperação com outras pessoas, mas ao passo que a atividade é internalizada, esta poderá ser realizada de maneira independente. O aprendizado bem organizado resulta em desenvolvimento mental e é extremamente necessário para o desenvolvimento das funções psicológicas especificamente humanas (VIGOTSKI, 2003). Portanto, para Vigotski (2005), o tipo de aprendizagem positivo é aquele que precede o desenvolvimento, voltando-se para as funções que ainda não foram amadurecidas, orientando-se para o futuro e não para o que a criança já é capaz de fazer sozinha. Nesse sentido, a mediação é fundamental.

Para Arnoni (2012, p. 67), corroborando com a compreensão até então discorrida, mediação consiste na “[...] relação pedagógica que se estabelece entre professor e aluno no decorrer da prática educativa, quando o professor desenvolve o conceito junto aos alunos por meio da linguagem, trata-se da questão pedagógica da aula na educação escolar.”.

O termo expressa uma relação de contradição entre professor e aluno, visto que eles se encontram em diferentes planos de conhecimento acerca do conceito a ser aprendido. Essa diferença é nomeada pela autora como mediato e imediato e é responsável pelo movimento da aula (ARNONI, 2012).

O mediato não supera o imediato, quem o faz é a mediação, pois, a força inerente à superação não se manifesta nos pólos da relação, o imediato e o mediato, ela é uma propriedade da mediação. Portanto, a mediação não se restringe a uma relação pautada na negação e no reflexo, ela é, sobretudo, o modo pelo qual se realiza a superação. (ARNONI, 2008, p. 9).

Portanto, a categoria mediação foi utilizada com base em três vieses: primeiramente pensando no estudante, enquanto momento no qual ele se depara e encontra o conhecimento; também tendo em vista o professor, enquanto sujeito capaz de possibilitar esse encontro entre estudante e conhecimento; bem como na relação dialética entre estudante e professor, em que professor possibilita os agentes necessários para que o estudante seja confrontado com um nível de conhecimento acima daquele que possuía anteriormente.

Além dos aspectos supracitados, conforme Arnoni (2012, p. 71), “[...] a práxis tem sua origem no trabalho [...]”. Isso porque, como visto nas seções anteriores, o **trabalho** é responsável pela atividade humana capaz de possibilitar ao homem a apropriação das capacidades objetivadas pelas gerações precedentes.

Para Saviani (2011), a educação se situa no campo do trabalho não-material, em que são representados mentalmente os objetos como conhecimentos, conceitos, ideias, hábitos, habilidades, etc. isto é, consiste na produção do saber, algo que é imaterial. Além disso, a educação condiz com a modalidade do trabalho não-material na qual o produto não se separa do ato de produção, ou seja, entre a produção e o consumo da atividade não há intervalo. Como em uma aula, por exemplo, há concomitantemente a produção pelo professor e o consumo pelos estudantes.

Além disso, apoiamo-nos em Saviani (2011, p. 13) quando nos

ensina que “[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.”

Portanto, trabalho é uma atividade humana capaz de possibilitar aos homens capacidades próprias de gerações precedentes e o educa. Em nossa análise, essa categoria se fez necessária porque concebemos a importância da intencionalidade pedagógica do professor no momento da mediação do conhecimento científico, na concretização de uma verdadeira práxis e, com isso, professor e estudante operam o trabalho: professor no momento da mediação, da educação, do ensino e estudante quando se apropria das atividades humanas criadas historicamente pelo conjunto dos próprios homens.

Tais atividades humanas e educativas desenvolvidas por meio do trabalho realizam-se no interior da categoria dialética **totalidade**. Para Arnoni (2008), a estrutura de fundo da realidade consiste na totalidade, complexo que expressa as relações e interações entre parte e todo. Apoiamo-nos na compreensão de que a realidade tem que ser analisada tendo em vista esse movimento, isto é, superando análises que tomam por base apenas seu objeto imediato ou como um todo indissolúvel. De acordo com Sánchez Gamboa (1998, p. 24), tendo por base a dialética materialista, a totalidade é compreendida “[...] considerando a atividade humana [...] como um processo de totalização e o conhecimento como um processo totalizante. Lukàcs interpreta a totalidade dentro da dinâmica dos processos sociais e históricos. A totalidade está vinculada à práxis histórica.”

Baseamo-nos, portanto, desde a forma com a qual pensamos a organização do ensino, quanto no modo de analisá-lo por meio desse estudo, no princípio da totalidade concreta, “[...] em que cada parte (complexo) é compreendida como momento de um determinado todo e desempenha uma função dupla, a única capaz de fazer o momento efetivamente histórico: de um lado, definir a si mesmo, e de outro, definir o todo.” (ARNONI, 2008, p. 8). Buscamos, portanto, ainda a partir do que nos apresenta Arnoni (2008, p. 8), compreender “[...] a realidade nas suas íntimas leis e [revelar] conexões internas e necessárias à compreensão da realidade.”, sem perder de vista os processos sociais e históricos.

Essa relação entre todo e partes revela também a relação entre **concreto e abstrato**, outra categoria dialética tomada nessa pesquisa. Tal categoria expressa o movimento do conhecimento para a dialética materialista. O processo do

conhecimento parte do concreto (real), passa pelo abstrato (categorias) e retorna ao concreto, porém, agora ao concreto pensado. Com isso, temos concreto como o ponto de partida e de chegada do conhecimento e o abstrato como a passagem, o caminho a ele (SÁNCHEZ GAMBOA, 1998). Portanto, como pretendemos alcançar a compreensão da realidade sob a via da totalidade concreta, também nos momentos da organização do ensino e do método de estudo, foi primordial buscar a compreensão e explicação do todo por meio de suas partes mediante um processo de abstração, a fim de que não nos limitássemos aos fenômenos de maneira imediata, mas nos aproximássemos de sua essência, o que nos revelou a próxima categoria discutida, **fenômeno e essência**.

Conforme Sánchez Gamboa (1998), fenômeno e essência possuem uma relação íntima, todavia, o fenômeno, ao mesmo tempo em que indica a essência, o caminho que devemos seguir para alcançá-la, a esconde. Por isso,

Captar o fenômeno de determinada coisa significa indagar e descrever como a coisa em si se manifesta naquele fenômeno, e como ao mesmo tempo nele se esconde. Compreender o fenômeno é atingir a essência. Sem o fenômeno, sem a manifestação e revelação, a essência seria inatingível. (KOSIK, 2002, p. 16).

Nesse processo, portanto, de busca pela essência das coisas e compreensão dos fenômenos, fazem-se necessárias a ciência e a filosofia (KOSIK, 2002), com vistas a, como afirma Lukács (1968), chegar à concreticidade, categoria abordada anteriormente. No âmbito das obras de arte, foi possível verificar uma maior proximidade entre fenômeno e essência. A essência se encontrava dissolvida no fenômeno, sem que assumisse uma forma autônoma, em separado. A arte se revela mais próxima à vida e à cotidianidade, por isso, torna-se mais difícil desvincular tais categorias, embora saibamos da existência de uma essência.

De fato, tão somente a concepção dialético-materialista permite captar conceitualmente, nesta relação recíproca de essência e fenômeno, a proximidade da vida e, ao mesmo tempo, a separação da vida cotidiana, o retorno à imediatez que ocorre precisamente como decorrência de sua superação, a presença constante da essência, a qual, porém, não se coagula em forma autônoma. (LUKÁCS, 1968, p. 227, grifo nosso).

Com isso, temos que, embora tal particularidade seja presente no caso do reflexo artístico, Lukács (1968) ressalta uma superação da vida cotidiana,

seu aspecto de maior valor, posto que o mesmo não se coaduna com uma reprodução mecânica, mas que possui uma essência, que a realidade esteja permeada por fenômenos para não perdermos de vista a possibilidade de encontro de sua essencialidade.

Nesse estudo, foi adotada a categoria fenômeno e essência pelo fato de buscarmos, a cada encontro com os estudantes, captarmos a essência dos fatos presentes nos textos literários. Com base nos fenômenos, buscamos indagar e descrever a coisa em si por eles manifestada, a fim de atingir a sua essência.

Conteúdo e forma também foi uma categoria extremamente importante nessa pesquisa. Com base no materialismo, adotamos a categoria e seu conceito a partir de dois aspectos: conteúdo e forma no interior de uma obra e na relação pedagógica no ato de trabalhar com uma obra. No primeiro aspecto, compreendemos que uma obra de arte pode conter diferentes formas sem perder de vista seu conteúdo. Um mesmo conteúdo pode ser expresso por meio de um livro de literatura, tal como em uma história em quadrinhos, ou talvez em um curta-metragem, e isso é muito interessante visto que sob uma relação dialética com o conteúdo possibilita um maior alcance à subjetividade do receptor: “[...] essa transformação da forma não significa necessariamente uma transformação do conteúdo, porque a forma possui as suas próprias exigências e sua eficácia particular.” (SALES, 2009, p. 71). No segundo aspecto, destacamos a importância de examinar a relação conteúdo e forma entendendo forma como o modo pelo qual o professor oportuniza ao estudante o contato com determinado conteúdo, sobretudo tendo em vista “[...] a necessidade de articular os conteúdos escolares com a realidade e os interesses práticos dos alunos e a busca de realizar um ensino comprometido com as classes trabalhadoras [...]” (MARTINS, 1996, p. 78).

Para Lukács (1968, p. 161),

No interior da comunidade de conteúdo e forma, são também comuns [...] as categorias de singularidade, particularidade e universalidade. [...] estas categorias estão entre si, objetivamente, numa constante relação dialética, convertendo-se constantemente uma na outra; e no fato de que, objetivamente, o movimento ininterrupto no processo do reflexo da realidade conduz de um extremo a outro. No interior deste último movimento é que consegue se expressar o caráter peculiar do reflexo estético.”

As categorias da **singularidade, particularidade e universalidade**

já foram abordadas em capítulo anterior e as destacamos novamente devido seu caráter substancial nessa pesquisa. Foram necessárias enquanto meio de compreensão do reflexo artístico, momento de encontro entre o criador e o receptor de uma obra de arte, no qual são refletidos os objetos concretos da realidade. Tomamos essas categorias como meio de escolha das obras, refletindo sobre as intenções e formas artísticas adotadas pelo criador em sua singularidade, bem como no momento de estudo da obra quando, por vezes, fizemos o movimento de ida e vinda entre a obra, as concepções dos estudantes e a realidade objetiva.

Ao final dessa seção destacamos a importância de termos nos alongado um pouco para explicitarmos as categorias utilizadas na pesquisa. Destacamos que as categorias práxis e mediação foram adotadas na análise dos encontros enquanto expressão da ação como professora-pesquisadora no trabalho com os estudantes. As categorias trabalho, conteúdo e forma e singularidade, particularidade, e universalidade, compreenderam tanto as ações no trabalho com os estudantes quanto forma de análise das obras trabalhadas, isto é, foram analisadas tendo em vista a forma da obra em si. As categorias totalidade, concreto e abstrato e fenômeno e essência também foram utilizadas como meio para o olhar sobre as ações da professora-pesquisadora, mas, além disso, configuraram-se como expressão do próprio método de pesquisa praticado. Assim, pode-se verificar uma variedade nas formas pelas quais foram utilizadas as categorias dialéticas e isso se faz mais claro no capítulo seguinte.

3 A FORMAÇÃO DO SUJEITO LEITOR: CONSIDERAÇÕES EM TORNO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM LEITURA LITERÁRIA

Esse capítulo, parte fundamental da pesquisa, pode nortear o leitor pelo âmago do fenômeno pesquisado. Visamos, por meio dos conhecimentos que seguem, proporcionar aos nossos receptores, muito provavelmente colegas de profissão, elementos necessários para a reflexão do agir didático e pedagógico em torno de uma formação humana mediada pelo uso social da leitura, tendo em vista todos os pressupostos tecidos até então. Organizamos da seguinte forma: uma primeira seção foi responsável por apresentar alguns indícios dos resultados finais das atividades organizadas de leitura desenvolvidas pela pesquisadora, em relação às características do sujeito leitor vislumbradas em trabalhos científicos; tendo isso posto, em uma segunda seção, dispomo-nos a desvelar os porquês em torno dos resultados apresentados, por meio da descrição e análise das atividades organizadas, sob a égide dos agentes mediadores utilizados, as ações enquanto professora-pesquisadora, bem como das ações dos estudantes, tendo por base as categorias dialéticas selecionadas: práxis; mediação; trabalho; totalidade; concreto e abstrato; fenômeno e essência; conteúdo e forma; singularidade, particularidade e universalidade.

3.1 ENCONTROS OU DESENCONTROS À FORMAÇÃO DE SUJEITOS LEITORES? O QUE OS DADOS NOS DIZEM

Um dos primeiros encaminhamentos empreendidos em direção ao principal objetivo das atividades organizadas de leitura propostas, de buscar uma aproximação à formação de sujeitos leitores, compreendeu o conhecimento acerca dos sujeitos que seriam um dos protagonistas da referente pesquisa. O fato de se caracterizarem por estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental cujas idades compreenderam 10 a 12 anos e por todos serem considerados alfabetizados, sob uma compreensão rara e aligeirada muitos poderiam pensar que seria dispensável uma proposta como essa, devido justamente ao fato de associarmos leitura com decodificação de códigos linguísticos apenas. Ocorre que, como vimos, a leitura é muito mais que a associação mecânica de grafemas e a escola, em muitos casos, em função de raízes históricas, ainda reduz o ato de ler à apreensão dessa

habilidade, dissociando ato de ler de compreensão leitora e interpretação (ARENA, 2010).

Por meio de questionário aplicado aos estudantes participantes da pesquisa, pudemos conhecê-los um pouco e verificarmos a relação estabelecida entre eles e o ato de ler. Dos 22 estudantes participantes da pesquisa, 20 responderam ao questionário. Por meio do instrumento, alguns dados importantes foram aferidos: 15 estudantes afirmaram gostar de ler (HQ, romance, comédia, terror, aventura, ação, gibi) em relação a 3 que afirmaram não gostar e 2 que não responderam à questão. 12 disseram possuir livros em casa, em comparação a 8 que responderam não ter. Contudo, embora tais dados sejam positivos com relação à contribuição à formação de leitores, sobre as atividades realizadas fora do ambiente escolar, dentre as ações citadas: ler, estudar, brincar, assistir TV, mexer no celular, desenhar, comer, dormir e ajudar nos serviços domésticos, apenas 4 estudantes citaram o ato de ler presente em suas atividades cotidianas, imperando sobre ele o brincar e o ajudar nos serviços domésticos, o que nos fez pensar que o discurso se encontrava dissociado da prática social de fato.

Além disso, no decorrer das observações participativas na turma em questão - uma das etapas de coleta de dados da pesquisa, foi possível observar que em vários dias da semana a professora regente disponibilizava aos estudantes um tempo para leitura de livros de literatura que ficavam dispostos na sala de aula e a movimentação se dava da seguinte forma: todos se dirigiam à pilha de livros, escolhiam uma obra, retornavam à carteira com o livro, alguns ficavam um tempo maior com ele, porém, a maioria folheava as páginas rapidamente, parava em algumas dando atenção a determinadas partes ou figuras e retornava à pilha de livros para trocar de obra, assim sucessivamente.

Por meio de conversa com a pedagoga e professora da instituição em que a pesquisa ocorreu, foi-nos transpassada a real necessidade de um trabalho pedagógico focalizado no desenvolvimento de sujeitos leitores junto aos estudantes do 5º ano. Foram destacadas inúmeras dificuldades em torno da leitura, sobretudo no que se refere à interpretação textual e, portanto, a possibilidade de um trabalho voltado ao desenvolvimento de funções psíquicas (sensação, percepção, pensamento, imaginação, memória, etc.) necessárias ao desenvolvimento de aspectos como esse, trouxeram à equipe pedagógica o vislumbrar de uma ótima oportunidade. Com isso, delineou-se uma das principais características da pesquisa-

ação, pelo fato de nos comprometermos socialmente junto à comunidade escolar, contribuindo pesquisador e contexto pesquisado, uns aos outros reciprocamente, sobrepondo aos interesses do pesquisador a necessidade sobrepujante da instituição de ensino.

Corroborou-se com tais indicadores o olhar da professora regente sobre a compreensão leitora de seus estudantes mediante entrevista realizada no início da coleta de dados. A docente disse o seguinte quando questionada se seus estudantes sabiam ler: *“Tem aluno que sabe sim, mas tem aluno que não tem o conhecimento de mundo [...]”* (Professora Regente). A Professora Regente acredita que *“[...] são fatores que contribuem para o letramento ou para uma compreensão maior que é o mundo onde ele vive, os fatores externos que influenciam o conhecimento dele, tudo isso ajuda o aluno a interpretar e ler melhor. E tem alunos sim, que não conseguem.”*

Assim, todos esses indicadores nos revelaram a necessidade e importância de um trabalho intencional e sistematizado voltado à formação leitora desses sujeitos, o que nos impôs pensar em ações, mesmo que ainda singelas em relação à premência evidenciada, buscando analisar contribuições a fim de que um trabalho maior pudesse ser desenvolvido, sobretudo no cotidiano escolar de modo contínuo.

São muitos os indicadores que denotam a formação de sujeitos leitores. Sob uma perspectiva sócio-histórica enfatizamos a necessidade de uma relação entre texto e leitor, havendo o ir e vir entre o contexto lido e a prática social vivida, com a finalidade precípua de transformação dessa prática. Entendemos que um sujeito se torna leitor quando mergulha nas linhas e entrelinhas de uma obra, quando estabelece uma íntima relação com uma literatura, criando hipóteses sobre o que será lido, confrontando-as e despertando conhecimentos anteriores. Com base em Bakhtin (1992), Silva e Arena (2012, p. 3) afirmam que *“A leitura [...] se institui somente quando o leitor estabelece uma relação com o texto e com o autor, numa atitude responsiva que o torna capaz de refutar, refletir e reavaliar o que leu.”*

Conforme Girotto e Souza (2010), leitores ativos utilizam o texto para estimularem seu próprio pensar e buscarem compreender o raciocínio lógico do escritor, pois, quando lemos, compomos significados mentalmente. Além disso, leitores ativos relacionam a nova informação aos seus conhecimentos prévios, realizam questionamentos acerca do texto lido, visualizam e criam imagens,

distinguem as ideias importantes, são capazes de sintetizar informações e monitoram o seu entendimento.

Para Kefalás (2012), importa no ato de ler a fruição, o encontro do texto com o leitor, o corpo a corpo com o texto, a fim de que haja uma ressignificação da compreensão de mundo. “Ler, nesse sentido, é entrar num jogo com o texto no qual o leitor, ao abrir mão de reduzi-lo a identificação de estruturas previamente estabelecidas, está disposto a arriscar-se.” (KEFALÁS, 2012, p. 4).

Durante o desenvolvimento das atividades detectamos indícios de contribuições da proposta didática à formação dos estudantes enquanto leitores. De modo geral, notamos no decorrer dos encontros aspectos como: interesse pela leitura dos livros; participação nas discussões em torno das obras trabalhadas; estabelecimento de relações entre a leitura dos livros e a leitura de mundo refletindo acerca de suas práticas sociais; externalização das histórias, sentimentos e compreensões; interlocução com as histórias lidas; utilização de estratégias de compreensão, como conexões, inferências, sumarizações, questionamentos e sínteses; maior participação e interesse de estudantes inicialmente muito resistentes ao ato de ler.

Além disso, em conversa com a professora regente ao término dos encontros, foram-nos transferidos elogios com relação ao trabalho, tendo em vista o vislumbrar de alguns estudantes levando livros de casa para a sala de aula. Tal como a regente afirmou, pode-se verificar que, embora alguns não tenham tido muitas transformações, uma parcela da turma após as atividades demonstrou maior envolvimento com o ato de ler, sobretudo leitura literária.

Deixamos claro que não foi nossa intenção reduzir essa pesquisa aos dados supracitados, pois dessa forma estaríamos nos distanciando da abordagem metodológica norteadora. Contudo, tendo em vista o objetivo central da pesquisa, de analisar as contribuições das atividades organizadas de leitura, a observância acerca da ocorrência ou não de indicadores de formação leitora nos pareceu fundamental. Se, portanto, as atividades organizadas de leitura possibilitaram os alcances acima evidenciados, essa pesquisa foi válida e as contribuições das ações empreendidas ansiaram por serem analisadas.

3.2 ATIVIDADES ORGANIZADAS DE LEITURA: OS PORQUÊS DOS RESULTADOS ALCANÇADOS

Na seção seguinte, foram apresentadas, ponderadas, refletidas e analisadas as atividades organizadas de leitura propostas e desenvolvidas no decorrer dos nove encontros. A cada proposta didática trouxemos os agentes mediadores selecionados e utilizados para nortear as ações das atividades organizadas de leitura, foram discutidas as ações da pesquisadora enquanto professora-pesquisadora para, então, apreciarmos as ações dos estudantes no tocante às relações imbuídas nos aspectos anteriores. Essa organização ocorreu a cada encontro e, primeiramente, trouxemos uma elucidação teórica em torno dos agentes mediadores, das ações da professora-pesquisadora e das ações dos estudantes.

3.2.1 Aspectos Introdutórios: Sobre os Agentes Mediadores, as Ações da Professora-Pesquisadora e as Ações dos Estudantes

De acordo com Sforzi (2019), no discurso pedagógico das últimas décadas, avolumaram-se entendimentos a respeito do conceito de mediação, porém, muitas vezes o reduzindo ao papel de auxílio ou ajuda do professor perante ao estudante em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, meio a relações interpessoais e interação entre os pares. Compreendemos com base na autora, que para a abordagem histórico-cultural, o conceito de mediação está atrelado a um segundo conceito fundamental da perspectiva teórica em questão - trabalho. Dessa forma, mediação meio a uma compreensão mais ampla está diretamente ligada à apropriação da experiência humana acumulada ao longo da história, isto é, à aprendizagem de meios de atividade propriamente humanas. Assim,

[...] podemos falar que no contexto escolar há uma dupla mediação, uma que se refere à relação entre professor e estudantes, outra vinculada à relação entre os estudantes e o conteúdo escolar. Do ponto de vista do desenvolvimento psíquico, a primeira somente se realiza quando a ação docente envolve a disponibilização dos conteúdos escolares como elementos mediadores da ação dos estudantes, isto é, de modo que eles sejam capazes de realizar conscientemente as ações mentais objetivadas nos conhecimentos historicamente produzidos. (SFORZI, 2019, p. 7).

Essa mediação entre professor e estudante em direção à

apropriação do conhecimento é amparada por elementos físicos e simbólicos, pois, “Do mesmo modo que os instrumentos físicos potencializam a ação material dos homens, os instrumentos simbólicos (signos) potencializam sua ação mental.” (SFORNI, 2019, p. 3).

Conforme Azevedo (2013), a mediação tem como norte a formação das funções psicológicas superiores, que são aquelas funções especificamente humanas, resultantes de um salto qualitativo do ser humano, “[...] por meio do qual a vida do homem já não mais se fez garantida pela adaptação natural ao meio [...]” (MARTINS, 2015, p. 28), tal como ocorre com os outros animais. Com vistas a tal formação, verificamos a necessidade de elementos capazes de orientarem o comportamento humano no decorrer dos processos de aprendizagem, sendo eles, os instrumentos e os signos (AZEVEDO, 2013), assim como foi verificado anteriormente.

Para Vigotski (2003), os instrumentos caracterizam-se como meio para a realização de determinada atividade, sendo condutores externos da atividade humana sobre o objeto. O signo, por sua vez, atua de tal forma, porém, no plano psicológico, internamente, de modo que havendo uma movimentação entre si junto aos instrumentos torna-se possível o processo de internalização, “[...] a reconstrução interna de uma operação externa.” (VIGOTSKI, 2003, p. 74) e, portanto, a formação de funções psicológicas superiores.

Nesse sentido, quando se afirma que um instrumento físico ou simbólico foi apreendido pelo sujeito, significa que nele já se formaram as ações e operações motoras e mentais necessárias ao uso desse instrumento. Podemos, então, dizer que esse instrumento deixa de ser externo e se transforma em ‘parte do corpo’ do sujeito, mediando sua atividade física ou mental. (SFORNI, 2019, p. 5).

Com base nessa compreensão, para as atividades organizadas de leitura, submetemo-nos ao uso de agentes mediadores, isto é, causadores ou motivadores de uma mediação, relação entre elementos exteriores e interiores meio para a internalização de capacidades especificamente humanas, para além da atividade sobrepajante do professor que de modo direto esteve atrelada aos demais agentes.

Utilizamos como agentes mediadores no desenvolvimento da proposta: obras literárias, música, vídeo, curta-metragem, desenho animado,

poemas, crônicas, tirinha, charge e texto científico. A cada encontro nos apoiamos necessariamente em pelo menos uma obra literária, acompanhada ou não de outros agentes mediadores, dentre os quais os que citamos acima.

Almejamos por meio dos agentes supracitados proporcionarmos aos estudantes o máximo de possibilidades estéticas e artísticas, a fim de compreenderem a realidade, sobretudo porque, como apresenta Sales (2009), apoiando-se em Lukács (1968), a realidade é mascarada e, portanto, a arte é quem propicia a mediação entre essa realidade e o indivíduo com a finalidade de seu esclarecimento. Se a literatura fosse uma cópia fiel da realidade teríamos um distanciamento da verdade, apenas uma ilusão.

Para tanto, é fundamental a relação conteúdo e forma e o papel de ambos os elementos. Preocupamo-nos em alcançar esse esclarecimento da realidade por meio dos diferentes mediadores: uma obra literária, visto que nela estão imbuídas formas próprias do autor que lhe garantem um caráter estético necessário a essa reflexão; uma música, na qual estão presentes outros elementos formais capazes de suscitar diferentes sentimentos; um curta-metragem, que embora tenha o mesmo conteúdo de uma das obras literárias trabalhadas apresenta um elemento formal novo, o som, capaz de provocar outras sensações; uma charge, que proporciona a reflexão sobre um conteúdo por meio da sátira; uma obra literária sobre o holocausto que, por meio de frases de impacto pensadas pelo autor, que caracterizaram o contexto histórico, confere ao leitor diferentes percepções, as quais podem ser expandidas por meio de um relato oral documentado de uma pessoa que vivenciou de fato tal situação. Portanto, “A vitalidade e a duração de uma obra e dos tipos nela figurados dependem, em última instância da perfeição da forma artística. “[...] É necessário [...] recordar sempre o valor evocativo imediato da forma artística.” (LUKÁCS, 1968, p. 288).

O conteúdo não se mostra tranquilamente ao receptor da obra, exigindo do indivíduo um esforço para que possa compreendê-la e vivenciá-la esteticamente [...]. Por meio da estética rompemos com nossa vivência espontânea e podemos compreender melhor a realidade concreta, isto é, mediados pelas obras artísticas expandimos nosso entendimento de fenômenos concretos.” (ASSUMPÇÃO; DUARTE, 2015, p. 257).

Esses são apenas alguns exemplos da riqueza da relação entre conteúdo e forma. Como explica Assumpção e Duarte (2015, p. 250), “É em função

da dialética entre a forma de encadeamento das ações e o seu conteúdo que a catarse é alcançada.”, isto é, uma contradição de emoções e o enriquecimento da subjetividade, condições de suma importância na formação do sujeito leitor.

Além disso, no decorrer de todos os encontros, disponibilizamos aos estudantes trinta obras literárias infanto-juvenis (QUADRO 3) presentes no acervo da escola decorrentes do PNBE - Programa Nacional Biblioteca da Escola, criado pelo Governo Federal, que realiza a distribuição de obras de literatura, pesquisa e referência nas escolas com o objetivo de promover a estudantes e professores o acesso à cultura e o incentivo à leitura (BRASIL, 2018). Os livros foram selecionados um a um mediante critério de adequação à idade, temáticas interessantes ao grupo e análise de conteúdo, e reservados para o empréstimo semanal aos estudantes participantes das atividades organizadas de leitura, com a finalidade de propiciar a escolha de obras a partir de seu interesse. Tal ação pode ser considerada singela devido à tímida quantidade de livros dispostos, contudo, foi fundamental para o exercício da escolha e empréstimo de obras literárias de acordo com a atividade própria de cada sujeito, dado que a escola ainda não conta com uma biblioteca, necessária a esse exercício.

QUADRO 3 – Obras literárias selecionadas

Título da Obra	Autor(es)
<i>A menina e o tambor</i>	Sonia Junqueira
<i>O domador de monstros</i>	Ana Maria Machado
<i>Betina</i>	Nilma Lino Gomes
<i>O amigo do rei</i>	Ruth Rocha
<i>Plantando as árvores do Quênia</i>	Claire A. Nivola
<i>E a mosca foi pro espaço</i>	Renato Moriconi
<i>Chapeuzinho Amarelo</i>	Chico Buarque
<i>Cultura</i>	Arnaldo Antunes
<i>O segredo de Rigoberta</i>	Raquel Martha Barthe
<i>Du isto ou aquilo</i>	Cecília Meireles
<i>Trudi e Kiki</i>	Eva Furnari
<i>A ovelha negra da Rita</i>	Silvana de Menezes
<i>No meio da noite escura tem um pé de</i>	Ricardo Azevedo

<i>maravilha!</i>	
<i>O tempo que o tempo tem</i>	Marisa Prado
<i>Contos de princesas</i>	Su Blackwell
<i>Carta errante avó atrapalhada...</i>	Mirna Pinsky
<i>Fumaça</i>	Antóns Fortes e Joanna Concejo
<i>Uma, duas, três princesas</i>	Ana Maria Machado
<i>Uma estátua diferente</i>	Charlotte Belierri e Ian de Haes
<i>Cadê o super-herói?</i>	Walcyr Carrasco
<i>No oco da avelã</i>	Muriel Mingau
<i>O laço cor-de-rosa</i>	Carlos Heitor Cony
<i>O garimpeiro do rio das garças</i>	Monteiro Lobato
<i>Lili inventa o mundo</i>	Mario Quintana
<i>Os oito pares de sapato de Cinderela</i>	José R. Torero e Marcus A. Pimenta
<i>Joãozinho e Maria (adaptado)</i>	Cristina Agostinho e Ronaldo S. Coelho)
<i>Pedro Noite</i>	Caio Riter
<i>Histórias da Carolina</i>	Ziraldo
<i>A bruxa e o espantalho</i>	Gabriel Pacheco
<i>De que cor é o vento</i>	Anne Herbais

Fonte: da própria autora (2018)

O objetivo geral de todos os encontros foi o mesmo: contribuir com o ensino do ato de ler leitura literária junto a estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a fim de formar e desenvolver sujeitos leitores. Os objetivos específicos, por sua vez, diferenciaram os encontros de acordo com a particularidade de cada um. Optamos por essa organização pois compreendemos que, em um trabalho de formação de leitores, é necessário explorarmos determinados conteúdos em decorrência do que a obra trabalhada exige e não o contrário, correndo o risco de desenvolver a leitura utilitária, aquela utilizada com a finalidade de trabalhar conteúdos propostos previamente. Portanto, o objetivo central de cada atividade organizada sempre residiu na formação dos sujeitos leitores, tal como na pesquisa em questão.

Vale destacar novamente que primamos pela divisão da turma em dois grupos. Em determinados encontros, trabalhamos com a mesma proposta didática em ambos, outros com propostas didáticas diferentes e ainda alguns

encontros foram realizados com a turma toda em conjunto em decorrência de certas adversidades, como outras atividades da escola que tiveram que ser realizadas no momento da proposta. Enfatizamos que a organização de cada encontro foi descrita conforme os mesmos foram sendo apresentados.

Todas as propostas didáticas em torno das atividades organizadas de leitura foram pensadas pela pesquisadora, em parceria com a orientadora da pesquisa e sob aceite da professora regente da turma partícipe da pesquisa. A cada encontro, a partir de estudos realizados com base na teoria de fundamentação, foram elaborados planos de trabalho docente-discente na perspectiva histórico-crítica, com base na Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica, contendo os seguintes elementos: prática social inicial do conteúdo (unidade de conteúdo, objetivo geral, tópicos de conteúdo, objetivos específicos e vivência do conteúdo); problematização (discussão e dimensões do conteúdo); instrumentalização; catarse (síntese mental do aluno e avaliação) e; prática social final do conteúdo (GASPARIN, 2009).

Devido ao fato de dividirmos a turma em dois grupos, a professora regente não pode acompanhar as atividades organizadas e sua participação ocorreu somente perante o vislumbrar dos planos de trabalho docente-discente. Embora tal aspecto possa ter ocasionado certa fragilidade à pesquisa, posto que a mesma não oportunizou mais efetivamente contribuições em torno da formação da professora, destacamos a enorme contribuição ocorrida sobre a formação da pesquisadora como profissional e leitora, uma vez que não tendo vivenciado em sua trajetória escolar, acadêmica ou cotidiana, hábitos ou necessidades de leitura literária, ao buscar uma compreensão dos pressupostos teóricos se deparou com conhecimentos e obras artísticas com uma sensibilidade e humanidade enormes, as quais não haviam sido vivenciadas ainda, modificando, portanto, a relação com o ato de ler de modo transformador.

Outro aspecto fundamental dessa análise residiu nas ações dos estudantes, para não dizer uma das principais para nosso objeto de estudo. Concebemos essa etapa da análise como fundamental para chegarmos ao cume das respostas para nosso problema, afinal, não basta nos apoiarmos nas aspirações e intenções para com a formação dos sujeitos se não forem verificadas contribuições mediante as ações dos estudantes, posto que são eles os sujeitos sobre os quais recaíram os objetivos das atividades e principalmente o propósito geral das ações

empreendidas.

Nos detemos durante as atividades organizadas de leitura a possibilitarmos que os estudantes expusessem suas opiniões, conhecimentos e apropriações mediante o que estava sendo desenvolvido. Com isso, analisamos em sua grande maioria os relatos orais, vistos os objetivos de formação do sujeito enquanto leitor.

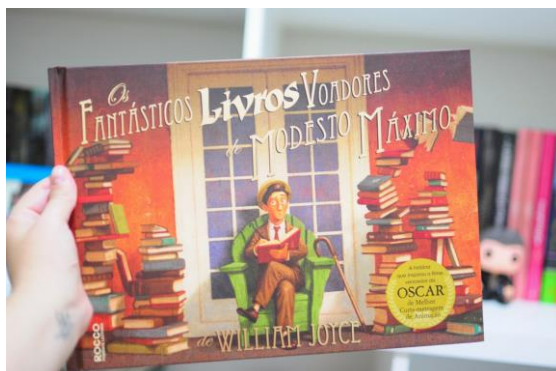
3.2.2 Encontros: Enfim a União entre os Agentes Mediadores, as Ações da Professora-Pesquisadora e os Dizeres dos Estudantes

Feitas as elucidações necessárias, adentramos, de fato, nos encontros em que as atividades organizadas de leitura foram desenvolvidas. Quanto à divisão dos tópicos para análise, uma vez que algumas atividades foram realizadas durante mais de um encontro, ela não se deu necessariamente mediante esse critério, mas sim a partir da obra literária trabalhada, que foi o fio condutor das ações.

3.2.2.1 *Os fantásticos livros voadores de Modesto Máximo*: em busca de estabelecer um novo olhar sobre o ato de ler

No primeiro encontro (APÊNDICE G), utilizamos a obra *Os fantásticos livros voadores de Modesto Máximo*, de William Joyce (Figura 1), história encantadora do solitário Modesto Máximo, que encontra refúgio em uma biblioteca, onde se tem o verdadeiro sentido de sua vida e sua grande paixão. Além disso, foi utilizado o curta-metragem inspirado na obra, criado pelo mesmo autor.

Figura 1 – Livro *Os fantásticos livros voadores* de Modesto Máximo (2012)



Fonte: Blog Em cada página (2015).

Esse encontro, especificamente, teve os objetivos de conhecermos a relação dos estudantes com a leitura e com a literatura, em casa, na escola, etc., e apresentarmos a proposta de trabalho das atividades organizadas de leitura, a fim de iniciarmos a compreensão sobre a importância do ato de ler e a arte nele implícita. Além disso, a fim de atingirmos tais objetivos, proporcionamos aos estudantes que conhecessem a história *Os fantásticos livros voadores* de Modesto Máximo em diferentes formas (livro e curta-metragem), a fim de compreenderem a importância da leitura e da literatura, bem como desenvolverem a sensação e a percepção.

A turma foi dividida em dois grupos. No primeiro momento da tarde a professora-pesquisadora trabalhou com o grupo A e no segundo momento com o grupo B. As atividades organizadas de leitura foram as mesmas para os dois grupos, alterando apenas a ordem do encaminhamento proposto, portanto, não foram apresentadas separadamente. Os grupos foram organizados em círculo (Figura 2) para possibilitar discussões e maior participação, além de favorecer a mediação docente, entendida como o momento no qual o professor põe em relação os sujeitos da aprendizagem e o conhecimento (objetos de sua aprendizagem), a fim de que o estudante parta de seu desenvolvimento real, seu conhecimento apropriado, para um nível superior de desenvolvimento, o qual posteriormente também se tornará real, dadas as condições de apropriação do conteúdo científico, artístico e/ou filosófico proposto (GASPARIN, 2009; VIGOTSKI, 2005).

Figura 2 – Organização espacial dos estudantes



Fonte: da própria autora (2017).

Dessa forma, a professora-pesquisadora explicou a proposta das atividades, bem como realizou alguns combinados referentes à organização: levantar as mãos para falar, a importância de se expressarem, silêncio nos momentos de leitura particular e respeito e responsabilidade com as propostas.

Nesse primeiro momento, os estudantes encontraram-se muito animados diante da proposta e foram extremamente receptivos. A resistência com a leitura foi visível em alguns casos, pequenos. Sobre a importância da leitura, demonstraram compreenderem-na como necessária *“Para o cérebro.”* (E19), para *“[...] ficar mais fácil de ler as coisas principalmente na escola.”* (E19) e *“Pra se relacionar com as pessoas, falar com as pessoas.”* (E20). Alguns estudantes afirmaram escolher livros para ler de acordo com a capa, espessura, gênero ou personagens: *“Eu olho pra capa, grossura do livro, porque cada vez maior, mais interessante.”* (E16); *“Eu já faço ao contrário, eu olho o que tem menos folha pra ‘mim’ ler.”* (E15). Por isso, desde o início, buscamos ouvir os estudantes, aproximarmo-nos deles e apresentarmos uma visão mais humana, sensível e perceptiva acerca do ato de ler, buscando incentivá-los também.

Os estudantes foram questionados sobre suas relações com a leitura, se gostavam de ler, se tinham dificuldades, como gostavam de ler, se possuíam livros em casa, em que momentos do dia gostavam de ler, tipo de história que gostavam, dentre outras questões. Tais questionamentos foram levantados com vistas a conhecermos os estudantes em sua relação com o ato de ler e estabelecermos um contato inicial mediado pela prática social de cada um. Isso

porque, uma **práxis** educativa caracteriza-se por uma atividade transformadora da natureza (ARNONI, 2012), confluindo tal transformação para a prática social do sujeito. Para tanto, assim como propõe a Pedagogia Histórico-Crítica, partimos do nível atual de desenvolvimento do sujeito, pois “Os conteúdos não interessam, a priori e automaticamente, aos aprendentes [...]”; “Essa tomada de consciência da realidade e dos interesses dos alunos evita o distanciamento entre suas preocupações e os conteúdos escolares.” (GASPARIN, 2009, p. 15).

Dessa forma, foi possível verificar, com a organização pensada para desenvolver a proposta didática e quando estabelecida essa relação entre a prática inicial e final buscando essa transformação, indícios para a efetivação das categorias **mediação, práxis e trabalho**, na medida em que buscamos possibilitar uma aproximação entre o conhecimento e a prática social, sobretudo por entendermos tal relação como fundamental na construção da lógica de apropriação do conhecimento. Para que por meio do trabalho sejam apropriadas as capacidades humanas, a prática encontra-se intrínseca ao seu processo, o contrário não faria sentido e não fazer sentido costuma ser uma retórica constantemente imbuída nos discursos dos sujeitos em processo de escolarização quanto às práticas educativas escolares.

Durante esse diálogo inicial, a respeito da relação com o ato de ler e a literatura, os estudantes dividiram opiniões. Alguns afirmaram sentir-se dentro da história ao ler um livro, outros disseram relacionar-se normalmente. Um estudante afirmou não gostar de ler. Muitos afirmaram gostar de ler, citaram HQ e gibis e ainda destacaram ficar a vontade quando estão lendo livros. E22 afirmou: “*Eu gosto bastante de ler. Eu fico bem à vontade quando fico lendo livros de histórias antigas, do nosso povo e também gosto muito de histórias de piratas.*”. Vale destacar o comentário de E20, em que afirmou gostar de ler porém não ter livros em casa. Os estudantes ainda comentaram o custo elevado dos livros: “*Professora, a escola poderia ter um projeto para dar livro para as pessoas né, por causa que assim seria muito mais fácil.*” (E22); “[...] *eles poderiam fazer assim, das crianças trazerem livros, tipo uma feirinha dentro da nossa escola e depois as pessoas vão comprando os livros.*” (E22).

Esse aspecto não poderia nos passar despercebido, pois tal realidade faz parte de muitos estudantes e isso é perceptível a eles. A escola é a instituição responsável, dentre outros aspectos, a proporcionar experiências e conhecimentos não vivenciados pelos sujeitos fora desse contexto. Contudo,

sabemos que o acesso ao saber é apenas um dos pés para sustentar uma educação escolar humanizadora. Para uma perspectiva materialista, histórica e dialética, é preciso, para além do acesso, ter como objetivo “[...] a transformação da concepção de mundo de alunos e professores [...]” (DUARTE, 2016, p. 64).

Como nos apresentou a pesquisa Retratos da Leitura no Brasil,

Será o preço do livro o que lhes impede o acesso às obras? A pesquisa aponta que não. O preço fica em 13º lugar como razão para se ler menos do que se lia antes, com 2% dos entrevistados. A falta de interesse fica em primeiro lugar, com 78% e a falta de tempo em segundo, com 50%. (PANSA, 2012, s/p).

O acesso é fundamental, há programas como o PNBE por exemplo que se dispõe a contribuir nesse aspecto, não negamos isso, todavia, ele por si só não garante necessariamente a apropriação dessa prática pelo sujeito, sendo preciso estabelecer a mediação junto à prática social do estudante, tal como defende Duarte (2016, p. 67) em produção anterior: “[...] tenho defendido a tese de que a educação escolar deve desempenhar, na formação dos indivíduos, a função de mediação entre a vida cotidiana e as esferas não cotidianas de objetivação do gênero humano [...]”.

Tal como propôs Gramsci (1991), uma escola humanista consiste naquela voltada ao desenvolvimento humano, destinando-se, conforme suas próprias palavras, “[...] a desenvolver em cada indivíduo humano a cultura geral ainda indiferenciada, o poder fundamental de pensar e de saber se orientar na vida.” (GRAMSCI, 1999, p. 117). “A escola, mediante o que ensina, luta contra o folclore, contra todas as sedimentações tradicionais de concepções do mundo, a fim de difundir uma concepção mais moderna [...]” (GRAMSCI, 1991, p. 130).

Um dos indícios de formação leitora reside na transformação da consciência dos estudantes, permitindo a ocorrência da catarse, “[...] processo pelo qual o indivíduo receptor é colocado esteticamente em confronto com a essência da realidade, por meio da superação, ainda que momentânea, da heterogeneidade extensiva e superficial própria à vida cotidiana.” (DUARTE, 2009, p. 742).

Portanto,

A catarse opera uma mudança momentânea na relação entre a consciência individual e o mundo, fazendo com que o indivíduo veja o mundo de uma maneira diferente daquela própria ao pragmatismo

e ao imediatismo da vida cotidiana. Por meio dessa momentânea suspensão da vida cotidiana, a arte exerce um efeito formativo sobre o indivíduo, efeito esse que terá suas repercussões na vida do indivíduo, mas tais repercussões não ocorrem de maneira direta e imediata, havendo entre elas e a catarse estética uma complexa trama de mediações que torna impossível definir-se a priori as conseqüências, para a vida de um determinado indivíduo, do processo de recepção de uma determinada obra de arte. (DUARTE, 2008, p. 6).

Além disso, foi possível verificar que, corroborando com os dizeres até então desvelados, “A compreensão do caráter formativo da obra de arte requer, segundo a perspectiva lukacsiana, a superação [...] do caráter absolutamente desinteressado da vivência artística e a do utilitarismo dessa vivência.” (DUARTE, 2008, p. 6). “Essas duas posições opostas apresentam em comum a ausência de uma reflexão sobre as mediações entre o processo educativo escolar e a prática social.” (DUARTE, 2008, p. 7).

Portanto, as ações da professora-pesquisadora ocorreram no sentido de tornar possível o que foi elucidado nos pressupostos teóricos desse trabalho: permitir o acesso de estudantes a livros, uma vez que na instituição de ensino não haviam muitas ações voltadas especificamente a esse objetivo, além do fato de não possuírem uma biblioteca; bem como a apropriação dos elementos culturais necessários para a compreensão acerca da importância desses instrumentos artísticos para além de uma utilização puramente acadêmica ou para busca de informações, mas como formação humana, apropriação de capacidades psíquicas superiores e enriquecimento da subjetividade.

No decorrer das atividades organizadas de leitura, em seguida, foi explicado o que é leitura literária, caracterizada como arte por meio da qual é refletido o mundo humano capaz de enriquecer nossa subjetividade (DUARTE, 2016) e apresentada a obra *Os fantásticos livros voadores de Modesto Máximo*. Esse livro foi escolhido devido seu caráter reflexivo em torno do ato de ler e da fantasia presente na forma pela qual o conteúdo é apresentado ao leitor. Os estudantes foram questionados a respeito dos conhecimentos perante a capa e título do livro, posto que essa etapa compreende uma das estratégias de compreensão (GIROTTI; ARENA, 2010).

Assim, posteriormente, foi apresentado o autor, sua biografia e realizada a leitura em voz alta da obra, mostrando as figuras. Ao final, foi destinado um tempo para que os estudantes relatassem o que quisessem sobre a história, de

modo que nos fosse possível verificar a compreensão obtida, além de exercermos outro elemento fundamental da compreensão de um texto, a síntese. E1 afirmou: “*Eu gostei muito do livro das partes que ele escreveu os livros que ele mesmo criou e tudo, achei legal as partes que o autor criou, a biblioteca.*” (E1). “[...] *ele nunca parou de ler, ler nunca é demais.*”.

O livro foi entregue para que os estudantes olhassem com calma e o tocassem. De imediato E1 disse: “*A gente pode fazer assim? O [nome de um colega] lê uma parte...*” pedindo para que cada um lesse um parágrafo, o que demonstra o quanto essa prática é comum no ambiente de ensino. Buscamos desconstruir um pouco essa noção acerca da leitura, pois está muito atrelada a uma concepção tradicional de alfabetização, sendo aquela prática dissociada do letramento, tendo por base a codificação e decodificação de códigos linguísticos apenas.

Nesse momento, identificamos em duas ações desenvolvidas, para além dos objetivos propostos, a categoria dialética **práxis**, enquanto elemento fundamental na formação de um sujeito leitor: primeiro, no acesso e no contato proporcionado aos estudantes a obras literárias, bem como na mediação dialética entre o conteúdo dessa obra e a prática social do sujeito, aproximando os estudantes num processo de enriquecimento da subjetividade proporcionado pela catarse.

Posteriormente, foi introduzida a questão das diferentes formas de uma obra artística, sendo, em seguida, apresentado o curta-metragem da história lida. A professora-pesquisadora questionou os estudantes sobre o curta-metragem, as diferenças entre ele e o livro e a respeito da facilidade ou não de entendimento da história em decorrência de várias formas de um mesmo conteúdo.

A única diferença entre os dois grupos foi acerca da ordem de apresentação do livro e do curta-metragem. Com o primeiro grupo, foi apresentado primeiramente o livro, contrariamente ao momento com o segundo grupo. Não nos foi perceptível alteração no processo de apropriação do conhecimento quanto à mudança de ordem. Almejamos com a utilização de ambos agentes mediadores, referente à relação autor, obra e leitor, verificarmos se diferentes formas possibilitariam uma melhor mediação e apropriação de um mesmo conteúdo (**conteúdo e forma**), apoiando-nos no que nos apresenta Sales (2009, p. 70): “Uma obra pode transcender sua época na medida em que sua forma artística se estrutura de maneira a permitir que se experimente, de modo imediato e concreto, as relações

humanas reais enfocadas na própria obra.”.

Os estudantes quiseram compreender o final do livro, fizeram questionamentos e discutiram suas impressões. Adentraram de fato na história e sentiram a necessidade de compreenderem-na. Ao vislumbrarem o curta-metragem em seguida, notaram que o curta não apresenta fala, afirmaram que o livro possui mais detalhes e a história é mais complexa, mas que por outro lado, sentiram-se mais sensibilizados ao curta, por conta da música e das animações, o que demonstrou a efetivação da categoria **conteúdo e forma**, no sentido da forma ter possibilitado uma nova perspectiva para o conteúdo, sob auxílio da categoria dialética **singularidade, particularidade e universalidade** que permitiu tal alcance quando selecionamos agentes mediadores com máximas possibilidades de caráter estético em sua especificidade. Os estudantes se inseriram mais profundamente na história após o curta-metragem.

Com isso, destacamos a relevância de levarmos para a sala de aula diferentes agentes mediadores, posto que o objetivo do trabalho com as artes na educação escolar para nós coaduna-se com a formação humana, de modo que ao sujeito seja propiciado um verdadeiro mergulho na obra literária extraindo-lhe sensações, percepções e pensamentos de seu mais profundo interior, indo além do comum ensino de literatura ilustrado por Ferreira (2010, p. 135, grifo nosso), em que

Na atualidade, grande parte do ensino de literatura abrevia-se em um compilado de informações rapidamente consumíveis [...]. A história literária tal qual se apresenta no ambiente escolar acanha e abrevia o conteúdo a uma espécie de modelo deformado e ‘desistoricizado’ da obra literária. Aprende-se de maneira atrofiada um compêndio literário, características meramente descritivas e superficiais de uma determinada postura estética, e justapõe-se a isso o manuseio de fichas com resumos das obras literárias. Quase nunca o aluno é levado a realizar uma real atividade de leitura da obra literária, ou seja, exclui-se do ensino de literatura aquilo que justifica a própria existência da literatura: a vivência estética do texto literário por seus leitores. A estética marxista propicia uma compreensão profunda, de preocupação com a dignidade humana, de busca da essência e dos fenômenos presentes numa obra de arte e que, ao refletir seu tempo, se torna patrimônio humano-genérico.

Por fim, foi apresentada uma caixa com trinta obras literárias presentes no acervo da escola do PNBE e destinado um tempo para que os estudantes manuseassem as obras para empréstimo nas seguintes semanas ou leitura individual em sala. Essa ação ocorreu durante vários encontros e por meio

dela objetivamos estabelecer uma relação mais próxima entre os estudantes e os livros de literatura, estreitando suas relações e possibilitando uma aproximação um pouco mais autônoma, de acordo com suas necessidades e interesses. Compreendemos, afinal, que a formação do sujeito como leitor carece de momentos para que de maneira não imposta seja estabelecida tal proximidade com as artes. Os estudantes não foram obrigados a emprestarem livros, pelo contrário, ficaram à vontade para escolherem caso quisessem.

3.2.2.2 *Pandolfo Bereba*: o ato de ler como apropriação de significados e atribuição de sentidos

Tendo em vista a necessidade de não nos distanciarmos da finalidade sobrepujante das situações de ensino, detendo-nos ao movimento dialético que rege os fatos e conhecimentos neles intrínsecos, rememoramos o objetivo educacional maior das propostas empreendidas, compromisso da Pedagogia Histórico-Crítica. Com base em Mészáros, conforme os estudos de Antunes (2012), tivemos em vista um projeto educacional emancipatório, compreendendo o conceito de emancipação como tomada de consciência dos sujeitos das classes trabalhadoras acerca de sua condição face ao modo de produção da sociedade.

Como pressuposto para a emancipação temos como norte a reação, dado que os sujeitos emancipados, tendo consciência de sua condição, podem levantar esforços em função da transformação da sociedade. A reação, como a palavra diz, visa ação, contudo, para agir, é necessário que se faça presente o pensar, o que exige que se busque a essência das coisas, a fim de que as aparências não ocultem a realidade e “ceguem” os sujeitos (GOLDMANN, 1967).

Tal movimento, de pensar e buscar a essência das coisas, impõe a formação da imagem subjetiva da realidade e posteriormente a construção do pensamento. Essas capacidades, por sua vez, originam-se das sensações e percepções, mas não se esgotam nelas. Sua superação é tarefa do pensamento que, “[...] visando à descoberta das conexões existentes entre os dados, coloca a descoberto novas propriedades, não disponibilizadas pela sensibilidade imediata.” (MARTINS, 2015, p. 191).

A função do pensamento, portanto, consiste justamente em superar

as condições superficiais e aparentes da sensibilidade, de modo que haja um avanço do casual para o necessário, bem como do **fenômeno à essência**, de modo que seja formada a imagem subjetiva da realidade objetiva (MARTINS, 2015). Transpondo essa situação para a prática de ensino, o professor tem o objetivo de instrumentalizar os estudantes por meio de conhecimentos mais desenvolvidos possíveis, a fim de que ele supere as concepções e aprendizados cotidianos, sem fundamentação, muitas das vezes do contexto social vivenciado, tenha um desenvolvimento de seu pensamento, e saiba, posteriormente, discernir e buscar a essencialidade e necessidade dos fenômenos vivenciados, para além da repetição de fatos sem consciência deles.

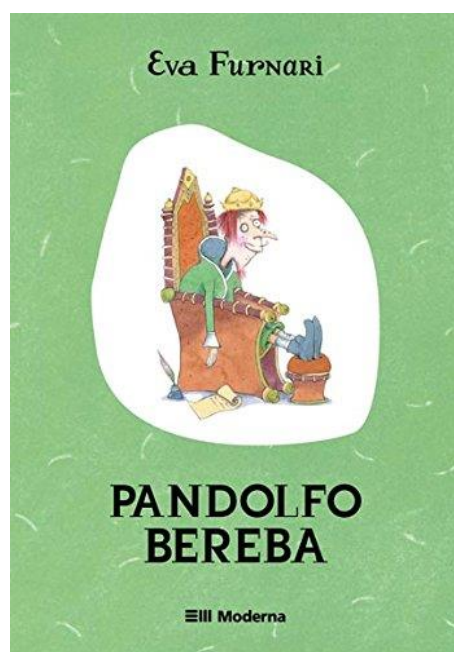
Com vistas a contribuirmos com o desenvolvimento dessa capacidade, tendo em mente a finalidade acima descrita, no decorrer da preparação e ação das atividades de leitura, apoiamo-nos nos estudos das estratégias de compreensão leitora, a fim de mostrarmos aos estudantes como leitores pensam, uma vez que, tal como verificaram Girotto e Souza (2010, p. 45) com base em Harvey e Goudivs (2008), “Leitores estratégicos utilizam seus pensamentos em uma conversa interior que os ajudam a criar sentido para o que leem.” Compreendemos que, se um leitor adquire a formação para captar a essência dos fatos presentes nos textos literários, por meio de seus signos, dando a eles significações, o caminho para realizar essa ação em seu contexto social será mais acessível.

Conforme Miller e Arena (2011, p. 344), na interação social entre os sujeitos, a linguagem exerce papel preponderante, possibilitando a organização da vida em sociedade e a transmissão das objetivações construídas de gerações em gerações. Para tanto, fazem-se presentes os usos dos signos, elementos necessários para explicar e compreender a realidade, isto é, dar significação à consciência humana. Compreendem significados os conhecimentos, conceitos, opiniões, o reflexo da realidade, aquilo que está a nós pronto para ser apropriado. Vemos a presença dos significados nas obras literárias quando verificamos que nelas está imbuído certo conteúdo, o qual contempla a realidade. Todavia, ao entrarmos em contato com uma obra de arte, não nos apropriamos de tais significados simplesmente e de igual modo a todos pelo fato de entrarmos em contato com ela. Como afirmam os autores, nos processos interativos, os sujeitos não deixam de lado sua subjetividade, pelo contrário, ela existe e é responsável por possibilitar a atribuição de sentidos aos significados.

Atribuir sentido, buscar a essência, superar a aparência, processar o movimento da objetivação para a apropriação... Isso pareceu-nos fundamental para o desenvolvimento de sujeitos leitores, sobretudo diante da dificuldade demonstrada por muitos estudantes e pela própria escola no que se refere à compreensão leitora.

Sendo assim, no segundo e terceiro encontros (APÊNDICES H e I), o trabalho foi mediado pela obra literária *Pandolfo Bereba*, de Eva Furnari (Figura 3), uma história de um príncipe bizarro cheio de manias, dentre elas, encontrar defeitos nas pessoas. Também foi utilizada uma literatura de Cordel da autora Sírnia Lima que trata sobre a mesma história, porém, com outra forma e estética.

Figura 3 – Livro *Pandolfo Bereba* (2010)



Fonte: WiwinPdf – Biblioteca De Livros Online (2018).

O objetivo dos dois encontros residiu em permitir aos estudantes que aprendessem a utilizarem estratégias de compreensão de leitura como a conexão, inferência, visualização, questionamento, sumarização e síntese, a fim de desenvolverem uma melhor compreensão e aprofundamento sobre a história, ativando conhecimentos prévios, criando hipóteses e interrogando-se, de modo que também pudessem alcançar a reflexão sobre o conteúdo da obra e seu significado.

Conforme Silva e Balsan (2013), a leitura é um processo que envolve compreensão. Todavia, essa é uma característica dificilmente alcançada, que requer atividades específicas e intencionais. É preciso que o leitor (sujeito que

ainda não se constituiu como leitor) aprenda a compreender um texto e, com isso, aprenda a se relacionar com ele.

É por meio de sua relação com o documento escrito que o leitor dará sentido e irá compreender a matéria lida e irá compreender-se, reconhecer-se e desenvolver suas potencialidades, descobrindo-se, assim, pertencente à raça humana e como herdeiro de tudo o que advém com isso. (SILVA; BALSAN, 2013, p. 83).

Isabel Solé (1998) propôs as estratégias de leitura, segundo as quais torna-se possível ao leitor planejar suas ações perante o texto e proceder a objetivos inicialmente traçados e posteriormente atingidos (SILVA; BALSAN, 2013). Para Girotto e Souza (2010, p. 60), “[...] o ensino das estratégias de compreensão pode e deve ser implementado em qualquer contexto de sala de aula com materiais diversos.”, uma vez que

Cabe à escola contribuir para a formação de um leitor que não se caracterize como um ser obediente e apático [...], mas, sim, daquele leitor que é provocado e estimulado pelos textos que lê, que engendra e constitui sentidos, que dialoga com o escrito, com seu contexto, fazendo brotar e utilizando sua biblioteca vivida. (SILVA; BALSAN, 2013, p. 84).

Escolhemos a obra *Pandolfo Bereba* para trabalharmos com as estratégias por ser uma obra lúdica, adequada à idade e interesse dos estudantes, criada por uma escritora conceituada na área da literatura infantil e juvenil. O conteúdo da obra foi considerado pertinente e transformador. A forma, permeada pela imaginação e criatividade, pelo divertimento por meio de palavras engraçadas, ilustrações recreativas, chamou-nos a atenção.

O primeiro encontro em que foi utilizada a obra ocorreu na sala multitarefas da escola, com os estudantes divididos em dois grupos, porém, adotando a mesma proposta para ambos. Primeiramente, foi disponibilizada a caixa com os livros selecionados e organizados do PNBE e destinado 20 minutos para a leitura independente de um livro escolhido pelo estudante. Todos pegaram um livro para lerem. Em seguida, foi pedido que exteriorizassem a história até a parte lida, contando para os demais colegas sobre o que a mesma se tratava. Esse exercício foi fundamental e permitiu um contato maior entre os sujeitos e as obras literárias, afinal, qual a finalidade de trabalhar atividades para formar leitores se, na escola, onde é preciso possibilitar o maior acesso possível ao estudante, isso não é

ofertado? “Se queremos que as crianças melhorem sua competência em leitura, precisamos fazer com que passem horas sobre as páginas impressas [...]” (GIROTTI; SOUZA, 2010, p.48). Eis a proposta.

O fato de proporcionarmos a roda de conversa sobre as leituras permitiu compreendermos que: primeiro, por meio dela os estudantes se envolveram mais com as obras disponíveis para leitura; segundo, a fala de uns sobre suas obras animavam os outros quanto às histórias e; terceiro, que há uma dificuldade enorme entre os estudantes para sintetizarem os conteúdos, encontrando-se muito apegados a cada episódio fragmentado da história.

Quando E11 finalizou sua fala acerca da história lida E9 disse empolgado: *Legal!* A cada conto, eles dialogaram e opinaram sobre. Por vezes até entraram em conflito diante de opiniões diversas, como verificamos em um diálogo dos estudantes sobre a imagem da morte apresentada na obra:

E6: *Olha o tamanho da morte, velho* (mostrando a figura do livro para o colega da frente).

E1: *A morte é preta?*

Lógico (alguns estudantes). Risos.

Começaram a discutir como seria a imagem da morte.

Enquanto os colegas falavam da história os demais demonstravam curiosidade e, dessa forma, vislumbrava-se um dos objetivos do ato de ler: ampliar a visão de mundo, adentrar em outros universos, imergir nas histórias. Isso na escola é fundamental. Compreendemos a importância desse papel quando verificamos o que Vigotski (2010, p. 683) afirmou, que “[...] os elementos existentes para determinar a influência do meio no desenvolvimento psicológico, no desenvolvimento de sua personalidade consciente é a vivência.”.

A vivência, como foi possível verificar por meio das atividades desenvolvidas, pode ser proporcionada por meio de diferentes agentes mediadores. As obras literárias possuem essa especificidade, pois podem levar o sujeito que lê a inúmeros lugares, mundos, imagináveis ou não, próximos à realidade ou não, e isso possibilita a vivência, uma vez que não seria possível conhecer tudo e entrar em contato com todos, movendo-nos fisicamente para outros cantos. Está presente nesse aspecto a categoria dialética **conteúdo e forma**, pois nos permitiu inserir diferentes meios de contato com os mais diversos universos.

Para além disso, é preciso compreender que cada criança toma

determinada atitude perante a mesma situação de modo particular, posto que cada uma possui suas peculiaridades, suas vivências, as quais possibilitam que um mesmo fato seja interpretado de uma maneira diferente para cada uma. Uma mesma situação do meio atua de modo particular sobre o desenvolvimento do sujeito, pois cada criança vivenciou a situação de uma maneira diferente (VIGOTSKI, 2010). Conforme o autor (2010, p. 688), “Tudo se resume ao fato de que a influência de uma situação ou outra depende não apenas do conteúdo da própria, mas também do quanto a criança entende ou apreende a situação”. Conforme uma estudante relatou a história lida, *Betina*, a colega relacionou com sua vivência – possui os cabelos crespos e sentia dor na hora de penteá-los, tal como a personagem.

Contudo, se não é possibilitada à criança uma forma final, algo que se espera dela sobre determinada questão, não haverá esse desenvolvimento, o que demonstra a importância do outro na interação social, de um ser mais experiente, que por meio de suas próprias vivências proporcione outras situações de aprendizado ao colega.

[...] se no meio não há forma ideal correspondente e o desenvolvimento da criança, por força de quaisquer motivos, toma seu curso sem perpassar essas características específicas, sobre as quais já lhes falei, ou seja, sem interagir com a forma final, então a forma correspondente na criança também não se desenvolve até o fim. (VIGOTSKI, 2010, p. 695).

Sobre a dificuldade de síntese, isso foi verificado quando E10 perguntou: *Era pra decorar?* Muitos só conseguiam falar folheando o livro e relembando parte a parte. A importância das estratégias foi verificada quando notamos que ao longo do desenvolvimento do trabalho a relação que os estudantes tinham com a obra *Pandolfo Bereba* era muito maior que as que liam sozinhos. Conforme trabalhávamos determinadas atividades, sempre se recordavam de modo sintético (relacionando o conteúdo da obra à sua prática social).

A proposta de ensino das estratégias seguiu com o seguinte direcionamento: foi explicado, de modo geral, oralmente, com o auxílio de anotações na lousa, o que acontecia quando líamos e compreendíamos uma história, bem como a importância das estratégias para nosso desenvolvimento. Por meio de placas com os nomes e conceitos explicativos de cada estratégia: conexões, inferências, visualização, questionamentos, sumarizações e síntese, foi explicada uma a uma, utilizando exemplos, trabalhando a compreensão em torno dos

conceitos e relação com a compreensão inicial. De modo dialogado e com questionamentos fomos buscando construir os conceitos em torno dessas palavras.

Em seguida, foi apresentado o livro *Pandolfo Bereba* e proposto que tentassem ler a obra utilizando as estratégias. Para tanto, a professora-pesquisadora leu o livro em voz alta aos estudantes com pausas para que pudessem ser utilizadas as estratégias; expôs a eles a compreensão enquanto leitora, isto é, o pensamento com estratégias no início, durante e após a leitura. Por exemplo: O título do livro é Pandolfo Bereba, o que é Bereba? (Foi utilizado um questionamento) Sobre o que a história vai tratar? Por que essa ilustração na capa? Provavelmente vai falar sobre um príncipe engraçado, pois seu nome é bem engraçado (Foi utilizada uma inferência)... e assim a história toda, parágrafo por parágrafo, inicialmente apenas sob as ações da professora-pesquisadora, mas conforme a leitura seguiu muitos estudantes foram capazes de auxiliarem-na com as estratégias. Com isso, foram se aprofundando na história. Por meio das inferências, por exemplo, foi possível perceber um maior envolvimento e interlocução dos estudantes com a história, desde seu início, o que pouco ocorre, exemplo pelo qual os mesmos demonstraram nas observações participativas a troca de livros a todo momento na sala de aula, nos momentos anteriores às atividades de leitura.

No início, pode-se perceber o desconhecimento quase que total dos estudantes no que se refere às estratégias de compreensão. Contudo, foi possível verificar que mesmo desconhecendo os conceitos e objetivando realizar determinada ação para atingir certo fim, os estudantes utilizam estratégias, sobretudo a visualização. Quando questionados a respeito do que se passava em suas mentes quando liam, as respostas foram: “*Imagino a história*” (E1); “*Como se eu tivesse dentro da história.*” (E6), “*Eu imagino as coisas que estão acontecendo*” (E11); “*Eu imagino que estou dentro da história mas do meu jeito*” (E9). Um dos estudantes relatou algumas ações empreendidas quando realizada a leitura de algum livro. O estudante afirmou escrever em um caderno algo sobre o livro lido, uma espécie de resumo das obras.

No entanto, não era suficiente. Com exceção desse estudante, os demais não conheciam as estratégias e também não citaram ações desenvolvidas durante o ato de ler. Queríamos que conhecessem as estratégias para pensá-las e utilizá-las intencionalmente durante o ato de ler de modo a atingirem a finalidade de compreensão. Sendo assim, o trabalho foi empreendido. Conforme as explicações

ocorreram e com a exteriorização do pensamento antes, durante e depois da leitura, tornou-se perceptível uma aproximação cada vez maior com os conceitos e ações e isso foi resultado da efetivação da categoria dialética **totalidade**. Conforme Sánchez Gamboa (1998, p. 24-25),

Como método de estudo de textos literários e filosóficos, o conceito de totalidade, é particularmente importante. O pesquisador da filosofia e da literatura se encontra inicialmente, diante de um conjunto de fatos empíricos; palavras, frases, fragmentos, que só têm significados quando integrados na totalidade de um texto. E como definir o significado de um texto ou fragmento? A resposta decorre da integração no conjunto coerente da obra. [...] Mas essa individualidade não se explica de forma isolada. Toda obra literária, artística ou científica é a expressão de uma visão de mundo, um fenômeno de consciência coletiva que alcança um determinado grau de clareza conceptual, sensível ou prática na consciência de um pensador, artista ou cientista.

Os estudantes estavam em contato com esse todo composto por fatos, palavras e fragmentos que só tiveram um sentido quando integrados a uma totalidade. Embora a obra tenha sido analisada meio a suas partes, com pausas, para o aprendizado das estratégias, esse movimento ocorreu tendo em vista a totalidade da obra e a visão de mundo acerca dela.

Abaixo, um diálogo durante a leitura do livro¹¹:

Como podemos começar?

E1: *Título do livro.*

Será que posso utilizar uma conexão?

Não (todos responderam).

Será que posso utilizar um questionamento?

Sim. (Responderam)

E1: *Nossa! Como é que será o livro?*

E3: *Isso que eu fiz quando peguei meu livro.*

E1: *O que será que vai acontecer no livro?*

E11: *Será que esse livro vai ser legal?*

E8: *Será que esse livro vai ser chato?*

Será que posso fazer uma visualização?

Alguns responderam que sim, outros que não.

E1: *Você pode visualizar ele (Pandolfo Bereba – personagem*

¹¹ Nos diálogos, em **negrito** serão apresentadas as falas da professora-pesquisadora.

principal) e pensar o que ele está fazendo.

Foi lida a primeira página do livro e questionado se era possível utilizar alguma estratégia. Afirmaram ao final da leitura não terem conseguido utilizar nenhuma estratégia. Então, as estratégias foram sendo exemplificadas por meio da leitura. Algumas noções foram construídas: E6: *Isso que eu ia falar no questionamento. Será que ele é bonzinho ou mal...* Conforme a professora-pesquisadora dizia as estratégias os estudantes se identificavam e demonstravam compreender sua utilização. Conforme ocorria a leitura do livro E3 olhava o nome das estratégias na parede, provavelmente, buscando utilizar alguma.

Com o grupo B, durante a leitura do livro ocorreu o seguinte diálogo:

Olhando a capa dele eu consigo utilizar alguma estratégia?

Os estudantes sugeriram questionamentos. Foram feitos questionamentos, conexões e inferências para exemplificar.

Eu vou ler a primeira página e vocês me digam se eu consigo utilizar alguma estratégia.

Após a leitura: **Alguém fez alguma inferência?**

E21: *Parece que ele é folgado.* (Referindo-se ao personagem principal).

Ele não tinha amigos mesmo! (ENI¹²)

E16: *Uma inferência confirmada!*

Após a leitura de uma parte do livro, E22 estabeleceu uma conexão com uma situação da escola.

Após a leitura: **Vamos fazer uma sumarização aqui?**

E16: *Em busca de seu melhor amigo.*

Os estudantes começaram a fazer muitas inferências.

Durante a leitura foram questionados: **o que será que ele falou?**

E21 (gritando): *Você fez um questionário.*

E21: *Ele continuou vendo os defeitos das pessoas sem ver o interior delas.* (Demonstrando indignação).

E21: *Professora, ele olha o defeito dos outros mas não enxerga seus próprios defeitos.*

Após a leitura de mais uma parte do livro e muitas inferências... E16

¹² (ENI): Termo utilizado para “Estudante Não-Identificado”, quando não foi possível reconhecer a voz do estudante nas gravações.

pediu para fazer uma sumarização: “*Em busca de uma namorada*”.

Ao final, questionei: **o que vocês acharam das estratégias?**

E21: *Você raciocina mais.*

Por fim, emprestaram livros para devolverem na próxima semana.

No encontro seguinte apenas alteramos a ordem dos grupos. Iniciamos com o grupo B. Um estudante havia faltado no encontro anterior, então foi pedido que o grupo explicasse a ele o que aprenderam acerca das estratégias de compreensão, o que demonstrou a aprendizagem de muitos aspectos.

Primeiro, o que são essas coisas que trabalhamos?

E18: *Estratégias.*

Estratégias para quê?

E22: *Para a gente entender mais o livro.*

E21: *Para o cérebro.*

E19: *Ajudar no seu desenvolvimento na leitura.*

O que são conexões no momento de ler um livro?

E22: *Você lê uma parte do livro, daí você lembra de uma coisa que aconteceu.*

E19: *Quando você lê uma página, daí lá no final do livro você meio que ligou assim pra entender as coisas.*

E18: *Tem uma parte desta história que é quase igual a uma que você viu.*

O que são questionamentos?

E22: *É tipo ler, aí esta história está falando qual princesa vai curar o rei, daí eu falo: quem será que vai ser? É um questionamento.*

E19: *O que será que vai acontecer nesse livro? É um questionamento.*

Sobre as sumarizações disseram:

E16: *Sumarização é como se fosse um sumário. Não tem aqueles livros que têm um sumário? Você faz um título pra cada página. Sumário é como se fosse uma lista de todos os capítulos explicando esse livro. É uma ideia do que o livro vai ter.*

Com relação à estratégia síntese, pode-se notar que os estudantes tiveram, novamente, bastante dificuldade, pois a mesma era confundida com um resumo. Isso nos serviu de elo para os estudantes falarem de seus livros

emprestados.

Nesse momento, notamos os estudantes mais empolgados para contarem sobre seus empréstimos. Abaixo, dois exemplos de relatos:

Do que tratou a sua história, de maneira sintética?

E18: *É um moleque que tinha muito medo de monstro, daí cada vez aparecia um monstro diferente, e o monstro era engraçado, e no fim ele ficou dormindo e sonhando com os monstros só que de forma engraçada e sem medo.*

O que você sentiu ao ler esse livro?

E18: *Ah, eu achei bem engraçado.*

E foi fácil a leitura dele?

E18: *Eu li uma vez, aí como eu gostei eu fui lendo mais.*

Você conseguiu perceber se tem alguma relação com a nossa vida?

E18: *Sim, tem gente que tem medo dessas coisas, só que não precisa ter medo, porque não existe isso. (Citou o primo).*

Outros estudantes se identificaram e citaram experiências também.

E16: *O avô do garoto, do Pedro, ficava contando histórias da tribo indígena dele. Parece que o avô dele morreu e ele passou a entender cada vez mais até que ele começou a brilhar. Eu não entendi direito mas acho que ele foi junto ... porque o avô dele contava histórias de constelações pra ele da tribo dele. A tribo dele ia pras estrelas. Até que um dia ele começou a brilhar, a entender e ouvir seu nome. Nas constelações ele via a cara do avô dele.*

O que você sentiu ao ler esse livro?

E16: *Ah, emoção né... curiosidade.*

Você conseguiu relacionar com alguma coisa?

E16: *Meu irmão, porque a gente gosta de a noite olhar as constelações, as três marias.*

E16: *Eu vejo todas as noites o cruzeiro do sul.*

Em seguida, a professora-pesquisadora quis saber as estratégias que os estudantes utilizaram no momento da leitura em casa. Muitos responderam citando várias estratégias.

Foi fácil?

Não foi muito mas eu consegui. (ENI).

E18: *Visualização pra mim foi mais difícil porque apareceu um*

monstro com muitas características.

Em seguida, terminamos a leitura do livro do encontro anterior *Pandolfo Bereba*, buscando utilizar as estratégias de compreensão. Ao final da leitura do livro...

O que vocês sentiram dessa história?

E21: *Ele parou de procurar defeitos nas pessoas, começou a achar qualidades, não foi mais aquela pessoa ...*

E19: *Eu senti assim professora, que ele mudou, mudou o jeito dele e parou de procurar defeitos nos outros e passou a procurar coisas boas.*

Posteriormente, foi apresentado aos estudantes um texto de literatura de cordel de Sírria Lima, sobre a história de *Pandolfo Bereba*. Uma outra **forma** para o mesmo **conteúdo**. O resultado foi maravilhoso! Os estudantes demonstraram ter gostado bastante.

E22: *Ai que lindo!*

E19: *Professora, eu achei mais legal essa história do que a outra.*

E22: *Eu também! Teve rimas, ficou mais legal, ficou mais tchaan.*

Foi possível verificar como a participação dos estudantes meio a história foi positiva. O ato de pensar sobre, fragmentar para entender cada parte, fizeram-se presentes. Martins (2015, p. 191) explica que:

Leontiev (1978a), referindo-se ao desenvolvimento filogenético do pensamento, afirmou sua estreita dependência em relação à atividade, à atuação do homem sobre a realidade, posto que o reconhecimento do real condiciona-se, de partida, à ação sobre ele. Como atividade cognitiva e teórica, o pensamento não 'acompanha' simplesmente a atividade, mas encontra nela a sua forma embrionária, primitiva.

Os estudantes estavam em todo momento em atividade, processando seu pensamento e utilizando seu raciocínio para compreenderem a história e encontrarem sua essência, aquilo que vai além do fenômeno aparente, efetivando, pois, o **trabalho**, “[...] gênese do pensamento, sintetizando tanto a atividade prática, a atuação concreta sobre o objeto, quanto a atividade teórica que se desdobra dessa atuação.” (MARTINS, 2015, p. 192).

Por isso, para que os estudantes não se prendessem apenas à atividade prática, que estava sendo empreendida, atuando sobre a obra literária, a professora-pesquisadora trabalhou algumas dimensões do conteúdo presente na

obra em questão. Conforme Saviani (2011, p. 121), de acordo com a Pedagogia Histórico-Crítica,

Se a educação é mediação no seio da prática social global, e se a humanidade se desenvolve historicamente, isso significa que uma determinada geração herda da anterior um modo de produção com os respectivos meios de produção e relações de produção. E a nova geração, por sua vez, impõe-se a tarefa de desenvolver e transformar as relações herdadas das gerações anteriores. Nesse sentido, ela é determinada pelas gerações anteriores e depende delas. Mas é uma determinação que não anula a sua iniciativa histórica, que se expressa justamente pelo desenvolvimento e pelas transformações que ela opera sobre a base das produções anteriores. À educação, na medida em que é uma mediação no seio da prática social global, cabe possibilitar que as novas gerações incorporem os elementos herdados de modo que se tornem agentes ativos no processo de desenvolvimento e transformação das relações sociais.

Dessa forma, nessa perspectiva, é condição para a organização do ensino transmitir os conhecimentos historicamente construídos, a fim de possibilitar “[...] a apropriação crítica da realidade, uma vez que ilumina e supera o conhecimento imediato e conduz à compreensão da totalidade social.” (GASPARIN, 2009, p. 7).

Vislumbramos, portanto, novamente, a categoria dialética **totalidade**, quando, por meio do conhecimento, do conteúdo científico e da teoria, buscamos analisar os conteúdos, compreendê-los e apreendê-los dentro de uma totalidade dinâmica de modo a tornar possível a abstração (GASPARIN, 2009).

Dessa forma, primeiramente foi discutido o porquê do nome do personagem; o significado de Bereba, que são feridas na pele... Os estudantes concluíram que a autora escolheu essa característica para o personagem pelo fato dele procurar os defeitos dos outros e não ver os seus próprios (aqui é possível verificar um indício de síntese, pois foi estabelecida relação com a compreensão anterior e o conteúdo científico). Foi chamada a atenção para as ilustrações utilizadas pela autora, sempre muito engraçadas e disformes, buscando evidenciar o sentido de diferente, irônico, estabelecendo uma crítica. Foi trabalhada a compreensão de belo e a figura idealizada de príncipe. Foi dito sobre os países que são governados por reis (Monarquia); o governo brasileiro (República); o fato de as pessoas não olharem para as individualidades e vermos somente os defeitos. Refletimos sobre as características particulares dos sujeitos, bem como sobre seus

interesses e egoísmos, de modo que, por fim, tentamos fazer uma síntese juntos da história.

E21: *Um príncipe...*

E21: *Que se chamava Pandolfo Bereba, ele tinha a mania de ver o defeito das pessoas, sem conhecer o interior das pessoas. Até que um dia ele encontrou uma mulher... mas antes... ele foi em busca de um amigo e ele falhou, porque ele avaliava as pessoas sem ver o interior das pessoas, até que ele encontrou com uma mulher que olhou para o interior dele sem se importar com a aparência.*

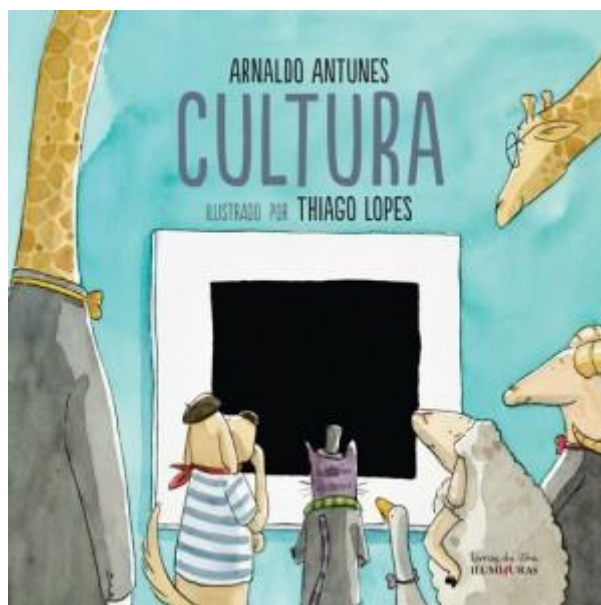
E21: *E eles ficaram muito amigos até que Pandolfo conseguiu conquistar essa mulher e olhar para o interior das pessoas.*

Foi possível verificar a presença da síntese mental do aluno, que pode ser resultado do trabalho pautado nas estratégias de compreensão de leitura e por meio das categorias dialéticas **fenômeno e essência** e **totalidade**, uma vez que possibilitaram um meio de criação de sentido para o que se lê, superando os aspectos aparentes da realidade e sua concretude e adentrando em sua essência, em seu caráter abstrato. Isso consistiu em incentivo aos estudantes, vide, ao final do encontro, muitos terem emprestado livros para levarem para casa, o que sugeriu a nós, como importantes indicadores de formação leitora.

3.2.2.3 *Cultura*: a fim de possibilitar a valorização artística e a emancipação humana

No quarto encontro (APÊNDICE J), foi utilizada a obra *Cultura*, de Arnaldo Antunes, bem como sua música, inspiração do poema posteriormente ilustrado e organizado em livro (Figura 4). A obra apresenta vários versos por meio dos quais o autor faz uma brincadeira com as palavras e os significados que elas podem ter.

Figura 4 – Livro *Cultura* (2012)



Fonte: Cultura Estadão (2012).

Os objetivos específicos das ações da professora-pesquisadora para os estudantes consistiram em: vislumbrar no texto literário possibilidades de compreensão de mundo, a fim de valorizar a obra artística como elemento cultural; refletir sobre o texto literário, a fim de compreender aspectos implícitos e explícitos presentes na obra; exercitar a utilização de estratégias de compreensão de leitura, a fim de desenvolver as capacidades de compreensão leitora; e, inserir-se no universo da história, a fim de superar a “leitura” superficial.

As atividades organizadas de leitura foram as mesmas para os dois grupos. Primeiramente, foi apresentado o objetivo das atividades, o título da obra a ser trabalhada e a música de Arnaldo Antunes. A obra foi escolhida devido à dificuldade encontrada por um estudante para compreendê-la ao levar para casa para ler e depois falar sobre. Foi possível verificar que ocorreu, nesse caso, um desânimo por parte do leitor no que se refere à obra escolhida. Criou-se uma expectativa quanto ao livro, contudo, diante da dificuldade de compreensão em que se deparou, reverberou a desistência. Mostrar aos estudantes, sobretudo àquele que não pode compreendê-lo, que há uma essência na obra artística, motivou-nos a trabalhá-lo.

Foi explorado o conceito de cultura e cada verso do poema a partir de questionamentos e diálogos, de modo que por meio de elucidações teóricas os

estudantes se tornavam capazes de desenvolver uma compreensão. Foram distribuídos em papéis impressos os versos da obra, com o objetivo de alterar a dinâmica da turma e colocar à disposição o conteúdo da obra. Cada estudante leu dois versos e, juntos, foram refletidos um a um, sendo que a professora-pesquisadora mediou a situação apresentando o conhecimento científico diante das dúvidas dos estudantes.

Os aspectos analisados com relação a essa etapa das atividades organizadas se referem à importância da valorização artística e a leitura literária enquanto compreensão de mundo e elemento cultural, com vistas a possibilitar a emancipação humana.

Para tanto, recorremos a Candido (2006), o qual explicitou as influências do meio social sobre uma obra de arte. Se tomarmos por base a categoria **trabalho**, verificamos, novamente, que uma dada sociedade exprime seus elementos culturais, os quais são transmitidos de geração em geração por meio da objetivação e apropriação da cultura. Uma obra de arte, nesse sentido, não é neutra, pois seu criador (autor) é um ser inerente a essa sociedade, carregado de uma posição social, valores e ideologias.

Conforme Candido (2006, p. 82-83),

[...] o escritor, numa determinada sociedade, é não apenas o indivíduo capaz de exprimir a sua originalidade (que o delimita e especifica entre todos), mas alguém desempenhando um papel social, ocupando uma posição relativa ao seu grupo profissional e correspondendo a certas expectativas dos leitores ou auditores. A matéria e a forma da sua obra dependerão em parte da tensão entre as veleidades profundas e a consonância ao meio, caracterizando um diálogo mais ou menos vivo entre criador e público.

Isso quer dizer que, como afirma Candido (2006), a relação autor – obra – público representa a existência de elementos fundamentais da comunicação artística, caracterizando-se, pois, numa comunicação expressiva, isto é, “[...] expressão de realidades profundamente radicadas no artista, mais que transmissão de noções e conceitos.” (CANDIDO, 2006, p. 30). Quando nos referimos ao ato de ler como compreensão de mundo não pretendemos reduzir uma obra de arte a uma enciclopédia ou livro didático capaz de transmitir tais noções e conceitos. Não obstante, consideramos tal relação via consideração de que por meio de uma obra de arte o sujeito entra em contato com a própria objetivação de um mundo

propriamente humano.

Nas palavras do autor,

Na medida em que a arte é [...] um sistema simbólico de comunicação inter-humana, ela pressupõe o jogo permanente de relações entre os três, que formam uma tríade indissolúvel. O público dá sentido e realidade à obra, e sem ele o autor não se realiza, pois ele é de certo modo o espelho que reflete a sua imagem enquanto criador. Os artistas incompreendidos, ou desconhecidos em seu tempo, passam realmente a viver quando a posteridade define afinal o seu valor. Deste modo, o público é fator de ligação entre o autor e a sua própria obra. A obra, por sua vez, vincula o autor ao público, pois o interesse deste é inicialmente por ela, só se estendendo à personalidade que a produziu depois de estabelecido aquele contacto indispensável. (CANDIDO, 2006, p. 46-47).

Os estudantes precisavam perceber que a obra, para além de possuir versos não compreensíveis à primeira vista, foi pensada por alguém que pretendia expressar suas realidades, próprias de seu meio social, e que a dificuldade posta no primeiro contato com o livro era expressão de uma necessidade maior de aprendizagem e desenvolvimento de conceitos mais amplos que finalmente pudessem tornar possível a objetivação de um mundo humano.

Arnaldo Antunes, compositor, poeta, cantor, artista visual e performer, grande nome da música popular, apresenta por meio de suas obras uma poética desdramatizada que age sobre a realidade por meio da linguagem, quebrando regras formais e fazendo alusão ao universo infantil com frases próprias das crianças (ENCICLOPÉDIA ITAÚ CULTURAL, 2018). Sua obra, portanto, reflete a particularidade do artista, que dialogada com as experiências de vida do receptor, podem gerar uma síntese capaz de enriquecer a subjetividade de quem lê, e isso requer o **trabalho**, no ato da leitura, de transferir à obra a sua realidade, dando valor ao seu significado.

Quando foi apresentada a música de Arnaldo Antunes muitos demonstraram semblantes negativos de rejeição ao seu estilo. Alguns estudantes disseram: E8: *É macumba*. E8: *O que é isso? Credo*. E7: *Ah, é daquele livro lá...* E7: *É daquele livro tia, eu sei*. E8: *Música de psicopata. Esse toque... eu não gostei*.

Isso demonstrou a necessidade, novamente, da escola propiciar aos estudantes o acesso ao saber erudito, ao conhecimento elaborado. Faz-se fundamental, e insistimos nesse ponto, propiciar possibilidades de apropriação da atividade humana objetivada no mundo da cultura. Conforme Duarte (2016, p. 57),

com relação à composição de uma música, “A atividade musical coloca a compositora em contato com as formas mais elevadas de expressão do ser humano e isso faz com que sua individualidade também tenha de se expressar nesse nível.” Esse aspecto é de suma importância, fato verificado devido à compreensão de que

A atividade humana objetivada na cultura integra-se ao ser do indivíduo, transforma-se em órgãos da sua individualidade, humaniza a subjetividade individual desde o nível dos cinco sentidos até o das formas mais ricas e complexas que assume o psiquismo humano. (DUARTE, 2016, p. 56).

Verificou-se, portanto, que ambos se transformam no momento de objetivação e apropriação de uma composição musical, por exemplo, o sujeito que cria, quando se apodera da riqueza cultural para expressar sua individualidade, e o sujeito que se apropria. É preciso enfatizar que a música é uma arte e compreende uma forma de manifestação de pensamentos e sensações humanas construída ao longo do tempo e é papel do professor apresentar essa visão aos estudantes, bem como diversos gêneros musicais para se familiarizarem com os sons.

Sobre esse aspecto, novamente temos como elucidação o apoio da categoria dialética **conteúdo e forma**, pois os estudantes entraram em contato e desenvolveram uma atividade de trabalho sobre as criações humanas com as quais se depararam com diferentes formas, embora o conteúdo fosse o mesmo. Quando utilizamos a expressão “mesmo conteúdo”, isso não significa que as obras poderão transmitir os mesmos saberes aos estudantes. Muito pelo contrário, a música de Arnaldo Antunes, diferentemente do livro, proporcionou características estéticas próprias da musicalização, que podem desenvolver outras funções psíquicas nos receptores. O livro, por sua vez, permitiu que os estudantes focassem na organização do conteúdo com ênfase nas palavras e ilustrações que conferiram à obra outras particularidades como a alusão infantil abordada anteriormente. Consideramos, meio à prática realizada, que os estudantes precisam conhecer essas diferentes formas, pois elas são pensadas de modo particular pelo artista ou autor, o que caracteriza, pois, dentre outros aspectos, a **particularidade** de determinada obra artística.

Além disso, pode-se verificar que o vislumbrar da arte ou, mais especificamente, da leitura literária, como compreensão de mundo, muito além da fragmentação que por vezes a escola apresenta, é fundamental para a formação do

leitor. Quando os estudantes não puderam compreender a obra literária sugerida, pairou sobre eles o desânimo e rejeição. Primeiramente, as palavras pareciam não terem sentido para os estudantes, como se fossem palavras soltas e indiferentes umas às outras. O papel do professor pode ser fundamental para ensinar seus leitores a não se frustrarem ou desistirem rapidamente de uma obra ao se depararem com a dificuldade de compreensão. A frustração pode ser necessária, porém, não enquanto meio de desistência de uma obra, mas como motivo para buscar determinados conhecimentos que pela falta deles teve como resultado a falta de compreensão. Ensiná-los a importância da busca dos elementos necessários para a compreensão é fundamental, inclusive, enquanto instrumento político de emancipação, pois, conforme Duarte (2016, p. 27), “[...] a concretização da natureza da educação escolar aponta em direção à universalização do domínio do conhecimento. É por isso que a burguesia apenas valoriza a escola quando esta se circuncreve às elites [...]”. As rodas de conversa e discussões em torno das leituras possibilitaram justamente o envolvimento com o conhecimento científico apresentado pela professora-pesquisadora, de modo que uma compreensão foi ampliando as demais.

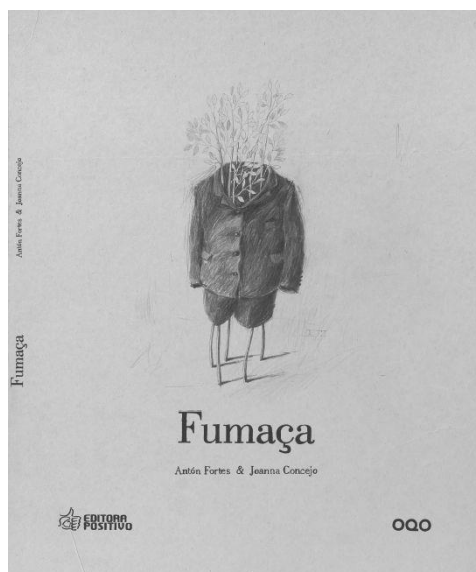
Dessa forma, consideramos como elemento norteador do processo de formação do sujeito leitor, primeiramente, o desenvolvimento de sensações e percepções, dado que tais funções psíquicas consistem no canal de recepção da informação e, conseqüentemente, mediante um trabalho intencional, pautado na valorização artística e cultural, o desenvolvimento do pensamento do sujeito e possivelmente uma ampliação de sua compreensão de mundo. Com isso, ele terá consciência de sua atividade no ato de ler, bem como a intencionalidade que permeia essa ação.

3.2.2.4 *Fumaça*: o ato de ler como compreensão de mundo e a importância dos conhecimentos desenvolvidos

No quinto encontro (APÊNDICE K), como os demais, dividimos a turma entre os grupos A e B. Em cada grupo foi explorada uma obra literária diferente com vistas a analisarmos um número maior de possibilidades didáticas e elementos presentes nas atividades organizadas de leitura.

Levamos à sala multitarefas, para o Grupo B, a obra literária *Fumaça*, de Antón Fortes & Joanna Concejo (Figura 5), história narrada por um garoto que vivenciou os horrores do Holocausto em meio à Segunda Guerra Mundial. Além da obra, apresentamos um vídeo que retrata o depoimento de um sobrevivente do Holocausto.

Figura 5 – Livro *Fumaça* (2011)



Fonte: O poderoso resumo (2015).

A escolha por essa obra ocorreu mediante o critério de livros lidos anteriormente pelos estudantes na ocasião dos empréstimos realizados. O livro havia sido lido por duas estudantes ao final do encontro anterior quando disponibilizado tempo para tal atividade. No momento, a professora-pesquisadora conversou com as meninas e pode apreender certa dificuldade de compreensão da história e pouca reflexão em meio ao conteúdo.

Os objetivos específicos das atividades organizadas, assim como no encontro anterior, foram: vislumbrar no texto literário possibilidades de compreensão de mundo, a fim de valorizar a obra artística como elemento cultural; refletir sobre o texto literário, a fim de compreender aspectos explícitos e implícitos presentes na obra; exercitar a utilização de estratégias de compreensão de leitura, a fim de desenvolver as capacidades de compreensão de leitura; e, inserir-se no universo da história, a fim de superar a “leitura” superficial.

Focalizamos nessa discussão os aspectos em torno da compreensão de mundo do estudante e sua emancipação enquanto desenvolvimento no tocante aos conhecimentos científicos necessários para transformar tal compreensão e elevá-la ao nível das capacidades psíquicas superiores.

Sendo assim, as atividades organizadas de leitura foram pensadas e desenvolvidas de modo a tornar possível ao sujeito leitor ou ao sujeito em desenvolvimento do ato de ler inserir-se na obra literária, refletindo sobre seu conteúdo, utilizando-se das estratégias de compreensão e tendo em vista o caráter artístico e cultural inerente à obra. Utilizamos o termo leitura entre aspas para tratá-la como superficial visto que entendemos o conceito de leitura como algo que pressupõe compreensão e, para tanto, aprofundamento.

Os procedimentos ocorreram da seguinte forma: foi realizada a leitura da capa e do título da obra; leitura em voz alta para o grupo; e, por meio de registro escrito, os estudantes destacaram três sentimentos, três conexões e três inferências acerca da obra, de modo que fosse possível estabelecer um contato mais íntimo com a literatura.

Foi realizada a leitura de alguns dos registros para o grupo sem identificar os autores. Quanto aos sentimentos, surgiram: tristeza, solidão, dor, vontade de chorar, infelicidade, mágoa, emoção, mau pressentimento, o sentimento de amor que uma mãe tem pelo seu filho, o filho sem o pai, dó, angústia, drama (nas próprias palavras dos estudantes).

Por meio da sistematização dos sentimentos vivenciados é possível extrair e situar o contexto da obra, caminho possível para uma síntese ao final da leitura. Verificamos em Martins (2015) uma concepção de emoção e sentimento atrelados à própria definição de psiquismo, enquanto imagem subjetiva da realidade.

A autora esclarece que essa imagem subjetiva é formada por meio dos processos psíquicos capazes de darem existência objetiva aos reflexos da realidade na consciência humana, tornando o objeto que até então estava fora da consciência, com uma existência subjetiva.

[...] a sensação reflete aspectos parciais dos objetos e fenômenos, ao passo que a percepção possibilita a construção de uma imagem unificada sobre eles. A atenção, por sua vez, torna possível a formação da imagem focal sobre o campo perceptual, ao passo que à memória compete a formação da imagem por evocação de traços

mnêmicos. Linguagem e pensamento requalificam todas essas formações [...] [de modo que não haja apenas uma] transmutação do objeto em forma subjetiva – em ideia -, mas também a transformação da ideia em novo objeto, dado resultante da imaginação. (MARTINS, 2015, p. 243).

Ocorre que, conforme a autora (2015, p. 243), “[...] toda essa dinâmica de internalização abarca apenas parte do processo, uma vez que nenhuma imagem se institui na ausência de uma relação particular entre sujeito e objeto.”. A primeira condição, para tanto, consiste que o objeto afete o sujeito para refletir as singularidades da relação do sujeito com o objeto. Nesse sentido, os componentes afetivos estão presentes na relação sujeito-objeto e

[...] a unidade afetivo-cognitiva que sustenta a atividade humana demanda, então, a afirmação da emoção como dado inerente ao ato cognitivo e vice-versa, uma vez que nenhuma emoção ou sentimento e, igualmente, nenhum ato de pensamento, podem se expressar como ‘conteúdos puros’, isentos um do outro. (MARTINS, 2015, p. 244).

Quanto às conexões, os estudantes destacaram as seguintes: “*Me fez lembrar da escravidão, dor e solidão, filme do Titanic, malas do aeroporto, fumaça na lareira.*”; “*Filme A mulher maravilha.*”; “*Fumaça, mãe, frio.*”; “*A parte que as crianças iam levar os mais fracos para casa tinha mulher... corpo de bombeiros.*”; “*Lembrei do filme do menino do pijama listrado.*”, palavras dos próprios estudantes.

Então, a professora-pesquisadora questionou o porquê de determinadas conexões.

E22: *Por causa que eu vi o filme daí o amigo, o menino que precisava entrar dentro daquele negócio era filho do chefe, daí ele entrou naquele negocinho pra ir com o amigo, eles tiraram a roupa, ficaram lá dentro e morreram.*

E16: *Lembrei de todo o filme.*

E13: *Eu lembrei do filme Titanic porque quando o barco começa afundar os guardas falavam pras pessoas separarem mulheres, pras mulheres irem no barco com as crianças.*

Sobre a relação com o filme da mulher maravilha: E20: *Eles vão pra guerra e na hora que eles estão chegando lá aparece uma criança gritando pela mãe e é tipo escravidão também igual o livro.* Os estudantes conceituaram o fato ocorrido na história e no filme *O menino do pijama listrado* como escravidão.

A partir disso, a professora-pesquisadora adentrou na instrumentalização do conteúdo da obra. É válido ressaltar novamente o objetivo de superação da leitura utilitária. Não objetivamos trabalhar o conteúdo de história Segunda Guerra Mundial utilizando para isso a obra literária. Inversamente, trabalhamos o conteúdo da obra, a fim de mostrarmos aos estudantes as possibilidades verificadas em uma obra literária. Determinados conteúdos, para que fossem compreendidos pelos estudantes, exigiram certos conhecimentos e compreendemos como papel do professor levá-los em direção a eles.

A compreensão dos sentidos e significados (análise de suas dimensões históricas e sociais) ocorreu por meio de conceitos-chave da história (termos) levantados pela professora-pesquisadora, e comentados pelos estudantes, como apresentado abaixo:

Trem

E22: *Levam eles pra outro lugar pra eles serem escravizados e eles não podem ... porque eles são igual o povo africano que eles traziam.*

Malas

E16: *Levando pra outro lugar longe de casa.*

Fila

E21: *Pra eles pegarem o trem.*

E18: *Eles estavam na fila pra esperar o transporte que ia levar eles pra um lugar.*

E15: *E tinha uns negócios separados, os homens e as mulheres.*

E20: *Eles estavam na fila pra pegar o pão, aquele balde de água.*

Silêncio

E16: *Pra ficar quieto senão eles poderiam morrer na hora.*

Soldados

E16: *[...] para eles não poderem fugir.*

Autofalantes

E16: *Pra poder mandar ordens para aqueles que estavam [...].*

Luz

E16: *Porque eles viram a luz do sol [...] só quando eles estavam trabalhando.*

Cães

E15: *Os cães ajudavam a ficar de guarda.*

E16: *Os cães farejavam até acha-los.*

Ordem da contagem

E20: *Eles contavam pra ver se ninguém tinha fugido.*

E16: *Ou pra morrer.*

Choro

Muitos disseram que eles choravam e não podiam chorar ao mesmo tempo.

Alambrado

E16: *Pra eles não poderem fugir.*

Esconder

E12: *As mulheres escondiam eles para não levar eles (referindo-se às crianças e guardas).*

Levar os mais fracos

Afirmaram que os mais fortes ficavam pra trabalhar e os mais fracos morriam.

Casa da chaminé

E20: *A morte te esperando na esquina.*

Discutiram se as mortes se davam por meio de veneno ou queimados.

Mau cheiro

ENI: *Vão direto para o céu*

Disseram que eles morrem.

Fome, Sede, Frio.

Em seguida, foi realizada a instrumentalização do conteúdo quanto às dimensões históricas e sociais por meio de explicação oral. Exploramos, portanto, campos de concentração, perseguição racial e social (E15: *Fiz uma conexão tia, com o filme do menino do pijama listrado, ele era Judeu*), Holocausto, Segunda Guerra Mundial.

Então, foi apresentado o vídeo depoimento de um sobrevivente do Holocausto. Muitos estudantes ficaram bastante impactados e perguntaram se a situação ainda se fazia presente. Com isso, a professora-pesquisadora trabalhou as diversas formas de discriminação presentes em nossa sociedade e formas de exclusão. Os estudantes citaram um exemplo no próprio contexto da sala de aula,

dizendo que muitos excluíam um colega por ele ter mau cheiro. Alguns estudantes quiseram olhar o livro novamente e se interessaram pelas gravuras.

Identificamos nos aspectos supracitados e na análise das atividades empreendidas, a importância da categoria dialética **concreto e abstrato**, no momento em que fizemos com o que os estudantes superassem a concretude dos agentes mediadores e, além disso, experienciassem o movimento do conhecimento de, primeiramente partir do concreto real, com base em suas primeiras noções sobre a obra, o que pensavam que trataria, com o que conseguiram relacionar por meio das conexões, passando pela abstração, por meio das reflexões empreendidas junto à professora-pesquisadora com o apoio dos conhecimentos científicos e da instrumentalização própria da organização do ensino, até chegarem a uma aproximação do que chamamos por concreto pensado, isto é, alcançando a compreensão da realidade por meio da obra literária.

Apoiamo-nos nos escritos de Duarte (2000, p. 84) quanto à psicologia vigotskiana, que pressupunha encontrar nas análises empreendidas a essência do fenômeno na sua forma mais desenvolvida e que essa, por sua vez, não se apresenta ao pesquisador de forma imediata, mas mediatizada pela análise, que trabalha com abstrações, a fim de se consubstanciar o que tange o método dialético, de se apropriar do concreto pelo pensamento científico por meio da abstração.

De acordo com Meksenas (1992), concreto significa o conteúdo de significações, tudo aquilo que se pode atribuir significado, existe em dois patamares: objetos gerais definidos por relações mais simples e objetos mais específicos com relações mais complexas. A abstração compreende a mediação que possibilita a passagem de um concreto ao outro. O autor faz essa explicitação a fim de empenhar uma crítica às diversas concepções de professores quanto a esses conceitos, muitas vezes equivocadas e pautadas no senso comum. Fundamentam-se em conotações que veem o concreto como aquilo que é compreensível, próximo do aluno e abstrato como deslocado da realidade. Desenvolvem suas ações buscando partir do concreto enquanto caminho fácil para a compreensão. Contudo, como explica o autor, temos que conceber tais conceitos como objeto do pensamento enquanto complementares um ao outro, de modo que “O resultado do processo concreto-abstrato-concreto é o conhecimento enquanto práxis: conhecer apresenta-se como agir reflexivamente sobre a natureza dando-lhe novo significado.” (MEKSENAS, 1992, p. 97).

Transpomos o método dialético enquanto meio de análise da obra literária junto aos estudantes. Todos os processos didáticos que levaram os estudantes a analisarem o contexto histórico e social da obra, os sentimentos nela vislumbrados, as relações estabelecidas com sua própria vida, as inferências levantadas desde o primeiro contato com a obra, permitiram que atingissem a abstração mediados pelo conhecimento científico explicitado por meio das ações da professora-pesquisadora e, com isso, chegassem ao concreto pensado acerca da obra, para além de suas primeiras impressões.

3.2.2.5 *No oco da avelã*: o trabalho do professor em função do desenvolvimento do estudante na busca pela síntese da obra literária

Junto ao Grupo A, utilizamos a obra *No oco da avelã*, de Muriel Mingau (Figura 6), que ilustra a prisão da Morte no interior de uma avelã por um garoto com a necessidade de salvar sua mãe, porém, que ocasiona inúmeras consequências a seu entorno. Além disso, apresentamos ao grupo o desenho animado *O vencedor da Morte* que denota o conteúdo sob outra vertente, pautada no humor.

Figura 6 – Livro *No oco da avelã* (2013)



Fonte: Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (2014).

Foi pedido aos estudantes que já haviam lido o livro em casa que contassem a história e assim fizeram: E8: *Eu não gostei! É muito grande e eu não gostei das ilustrações. Tem um caranguejo que fala também. Eu não gostei né, mas eu gosto mais de Gibi.*

E9: *Letícia, eu estou querendo criar um livro de histórias. Sei lá, eu tenho vontade de começar a escrever algum tipo de livro assim.*

E6 também leu a obra em foco nesse encontro. O estudante foi questionado se possuía uma opinião diferente de E8. E6: *Eu lembro de algumas partes.* (O estudante contou a história resumidamente).

Foram realizados, então, alguns questionamentos aos estudantes que haviam lido o livro:

Qual o tema do livro?

E8: *Fala sobre a morte.*

E ele traz uma ideia como de morte?

E8: *Que já deu a hora dela.*

E6: *Aí E8 você é inteligente. Depois você fala que não sabe de nada.*

Foi realizada a leitura da obra para todos e ao final da leitura E8 afirmou: *Como que ele conseguiu respirar embaixo d'água e montar no peixe?*

E6: *É imaginação.*

E9: *É ficção.*

Foram discutidas questões acerca da trama, no que se refere às conclusões que realizaram após a leitura, diferentes concepções de morte entre as culturas, como as pessoas encaram a morte em nossa sociedade, etc. Foram refletidas questões sobre a morte nos jogos, na televisão, filmes e por outro lado pessoas que não podem nem tocar no assunto.

Os estudantes assistiram a um desenho animado sobre a temática da obra de arte sob uma outra perspectiva, com humor. Comentaram o desenho e ocorreu a tentativa de compará-lo ao livro. Foram discutidas as concepções das religiões.

Pode-se verificar, nesse encontro, especificamente no trabalho com essa obra, determinados aspectos relacionados às categorias dialéticas exploradas: **mediação** e **trabalho**: se o professor dispusesse ao estudante um livro sem que houvesse todo um trabalho didático e pedagógico antes, durante e depois da leitura,

muito provavelmente ao estudante E8 prevaleceria sua primeira ideia acerca da obra: “*Eu não gostei! É muito grande*”. Talvez essa tenha sido uma forma de confrontar a proposta de trabalho, contudo, com o desenvolvimento das atividades seguintes, o estudante pode se familiarizar mais com a história, não somente ele como os outros. As discussões em torno das dimensões do conteúdo presentes na história proporcionaram novas relações e novos olhares diante da história, conseqüentemente, diante do mundo.

Um dado de grande valia apreendido a partir das atividades organizadas de leitura consistiu, perante a categoria **trabalho**, na importância verificada de desenvolver o ensino junto a uma quantidade menor de estudantes. Com a divisão da turma em dois grupos, a **mediação** pode se efetivar de uma forma mais organizada e coerente com os objetivos do trabalho, de fazer com que cada estudante passasse por uma transformação por meio da mediação do conhecimento. Para tanto, verificamos com a organização do ensino pautada na didática da Pedagogia Histórico-Crítica, a qual permitiu essa mediação, que a participação dos estudantes, seu envolvimento, o ato de dar vozes aos sujeitos, permitir que discutam, questionem, reflitam, só é possível, de modo eficaz, com grupos menores. É comum no ambiente escolar a necessidade de manter os estudantes calados, sem muito poder de questionamento, sentados em seus lugares e muitas vezes tais indicadores são vistos como divergências no modo de ensinar do professor. Ocorre que, devido a certas circunstâncias organizacionais do próprio contexto, um trabalho diferencial é quase impossível. As nossas escolas estão com salas abarrotadas de estudantes e isso dificulta o trabalho do professor. Para além de questionarmos suas ações, julgamos necessário questionarmos as condições de trabalho em que os docentes estão expostos. Somente assim chegaremos às respostas perante os porquês em torno da dificuldade de se efetivar uma pedagogia que seja histórica e crítica.

3.2.2.6. *Uma, duas, três princesas*: estratégias didáticas diversificadas em função da ampliação de experiências, conhecimentos e compreensões

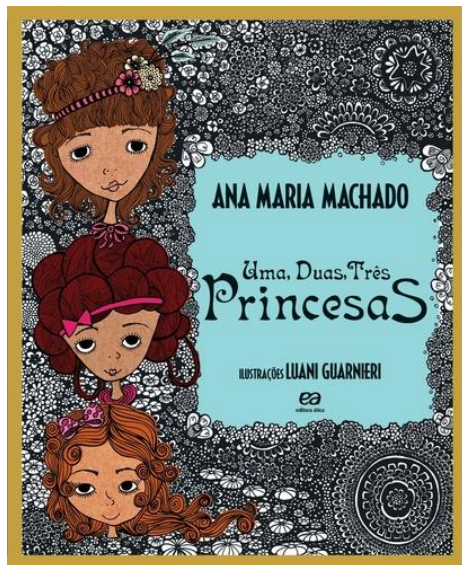
No sexto encontro (APÊNDICE L), foi utilizada como mediadora do trabalho pedagógico em função do ato de ler a obra *Uma, duas, três princesas*, de Ana Maria Machado (Figura 7), que desconstrói alguns costumes da época,

apresentando uma versão atual de três irmãs princesas.

Os objetivos específicos foram: exercitar o ato de ler por meio da leitura literária, a fim de desenvolver-se como sujeito leitor; ativar conhecimentos prévios para dar sentido e significado ao que se lê; levantar hipóteses sobre a história enquanto meio fundamental para dar sentido e significado ao que se lê; relacionar o texto com o mundo, a fim de ampliar experiências, conhecimentos e compreender o texto literário trabalhado.

Focalizamos nessa análise, novamente, o papel do professor (**mediação**) quanto à diversificação de estratégias didáticas a fim de possibilitar ao estudante maior participação e envolvimento com o conhecimento científico.

Figura 7 – Livro *Uma, Duas, Três Princesas* (2013)



Fonte: Livraria Cultura (2018).

Esse foi um dia chuvoso em que houve um número considerável de faltas, portanto, optamos por unir os dois grupos no primeiro horário, das 13h às 15:25h. O desenvolvimento das ações ocorreu da seguinte forma:

Antes da leitura:

- Introdução à história e explicitação do porquê de sua escolha.
- Discussão sobre a visão comum que as pessoas têm de princesas com anotação das hipóteses na lousa.

Durante a leitura:

- Realização da leitura da obra em voz alta pela professora-

pesquisadora aos estudantes dispostos em círculo (FIGURA 8).

- Anotação simultânea no quadro das características de cada princesa que aparecia na história.

Após a leitura:

- A turma foi dividida em três grupos e por meio de um debate cada grupo teve a oportunidade de defender uma das princesas (FIGURAS 9 E 10).
- Foram discutidas dimensões sociais e culturais de acordo com a obra literária.

Figura 8 – Leitura do livro



Fonte: da própria autora (2017)

Figura 9 – Debate acerca das personagens da história



Fonte: da própria autora (2017)

Figura 10 – Debate acerca das personagens da história



Fonte: da própria autora (2017)

Foi possível verificar que as ações empreendidas, pautadas nos pressupostos teóricos da perspectiva sócio-histórica, foram fundamentais para o envolvimento dos estudantes com a atividade de leitura, aspecto preponderante para a formação de sujeitos leitores, uma vez que, por meio delas, os estudantes ficaram atentos à história e destacaram com bastante empolgação várias características das princesas durante a leitura.

Por meio das estratégias utilizadas, pode-se permitir que os estudantes entrassem em atividade, posto que diante de objetivos propostos e tendo em vista motivos, desenvolveram ações, o que pode impulsionar a aprendizagem, no caso, o ato de ler. Conforme Sánchez Vázquez (1990), atividade consiste no ato ou conjunto de atos em que um sujeito ativo, isto é, um agente, um ser que atua, modifica uma matéria-prima. Atividade opõe-se à passividade e compreende, portanto, atos articulados ou estruturados, de um todo, que culmina na modificação dessa matéria. Pressupõe ação e quando tratamos da atividade propriamente humana, esta necessita de um resultado ideal, uma intervenção da consciência.

Essa atividade que proporcionou o envolvimento verificado, corrobora-se com uma capacidade preponderante para a formação de sujeitos leitores, a capacidade de criação, como apresenta Saccomani (2016), a atividade criadora do sujeito, uma vez que se fazem presentes nas inferências, conexões, visualizações e em outras ações desenvolvidas durante uma leitura.

A importância das ações desenvolvidas, em que pese a atividade do

estudante, é conduzida tendo em vista o esclarecimento que nos apresentou a autora quanto à gênese da criatividade: o **trabalho**. (SACCOMANI, 2016). Para a autora, “A criatividade só existe quando o indivíduo se apropria daquilo que já foi acumulado pela humanidade.” (SACCOMANI, 2016, p. 17). “É preciso partir do mundo empírico [...] buscando captar a essência da realidade por intermédio dos conceitos abstratos e, dessa forma, atingir o todo concreto, a representação do real na consciência.” (SACCOMANI, 2016, p. 44). “A gênese da criatividade é cultural [...]” (SACCOMANI, 2016, p. 54).

A fim de ilustrarmos o envolvimento obtido, descrevemos o debate empreendido pelos estudantes.

Grupo 1 (irmã mais nova):

E22: *Ela não usava muito a memória porque ela usava a internet. Ela podia achar na internet receitas para curar o rei. E ela também era muito sonhadora. Ela sonhava para ajudar o pai dela.*

Quem quer rebater o que ela está dizendo?

Grupo 3 (irmã mais velha):

E16: *Ela estudava tanto, por isso ela sabia usar a internet também. Por isso ela já tinha uma ideia do que seria necessário para poder curar o seu rei.*

Grupo 2 (irmã do meio):

E1: *A princesa mais nova dormia tanto que ela esquecia tudo o que ela via na internet.*

Grupo 1 para o Grupo 3:

E22: *A sua princesa lia tanto, tanto e não fazia nada.*

Grupo 3 para o Grupo 1:

E3: *Ela lia mas ela procurava as pessoas pra poderem ajudar o pai dela.*

E16: *Ela ia atrás pra tentar fazer alguma coisa.*

Grupo 2:

E1: *Ela foi a única que se aventurou.*

E7: *A única que se esforçou.*

E1: *E ela também usou a magia para curar o pai dela.*

Grupo 3 para o Grupo 2:

E16: *Ela tentou usar a magia porque ela sabia que não poderia achar a cura sem a magia para o seu pai.*

Grupo 1 para o Grupo 2:

E22: *A sua querida...* (não audível).

Grupo 2 para o Grupo 1:

E1: *A minha tentou ajudar todo mundo que ela podia, a sua ficou net net net.*

Grupo 3: E16: *Enquanto isso, a nossa... ela ficava procurando respostas, lendo seus livros e internet pra estudar cada vez mais e poder entrar achar uma resposta, enquanto isso vocês ficavam procurando uma coisa mas vocês sabiam que não iam encontrar nada, porque vocês tentaram magia* (referindo-se ao grupo 2). *Enquanto isso, a princesa do grupo 1 ficou na internet, dormindo ainda.*

Interessante foi observar que o envolvimento possibilitou o exercício da atividade criadora do estudante que, diante de uma obra literária, apresenta inúmeras possibilidades de compreensão, imaginação e ação em sua própria prática social. Além disso, um resultado bastante satisfatório residiu no fato de que, ao final da aula, os estudantes foram questionados se queriam emprestar livros e foi uma euforia na sala para que os empréstimos fossem realizados.

3.2.2.7. Poemas e poesias: desenvolvimento das sensações, percepções e subjetividade dos estudantes

No sétimo encontro (APÊNDICE M), optamos pela utilização de dezessete poemas de autores diversos adequados à idade dos estudantes da turma (QUADRO 4). Quando tratamos de adequação à idade, referimo-nos ao público-alvo das obras no que se refere à literatura infantil, infanto-juvenil ou para adultos, portanto, não restringimos obras de acordo com a idade dos estudantes de modo estanque ou limitado.

Quadro 4 – Poemas selecionados

Título da Obra	Autor(es)
<i>O último andar</i>	Cecília Meireles
<i>O vestido de Laura</i>	Cecília Meireles
<i>A flor amarela</i>	Cecília Meireles
<i>Lua depois da chuva</i>	Cecília Meireles

<i>Para ir à lua</i>	Cecília Meireles
<i>Du isto ou aquilo</i>	Cecília Meireles
<i>O menino azul</i>	Cecília Meireles
<i>Pontinho de Vista</i>	Pedro Bandeira
<i>A porta</i>	Vinicius de Moraes
<i>O Direito das Crianças</i>	Ruth Rocha
<i>A Lua foi ao Cinema</i>	Paulo Leminski
<i>Guarda-chuvas</i>	Rosana Rios
<i>A centopeia</i>	Marina Colasanti
<i>Convite</i>	José Paulo Paes
<i>A bailarina</i>	Cecília Meireles
<i>Bolhas</i>	Cecília Meireles
<i>Uma palmada bem dada</i>	Cecília Meireles

Fonte: da própria autora (2018)

Os objetivos específicos das atividades de leitura foram: compreender a diferença entre poema e poesia para que se estabeleça um entendimento acerca do texto literário enquanto forma de arte; compreender aspectos estruturantes do poema como rimas, versos e estrofes, a fim de verificar suas funções estéticas; analisar o eu-lírico presente no poema, a fim de compreender os sentidos e significados das poesias lidas.

Foi destinado um tempo para a socialização dos estudantes quanto aos livros que estavam lendo, independente de nossas atividades. Cada um foi a frente da sala apresentar. A professora-pesquisadora questionou-os sobre alguns aspectos. O resultado segue adiante:

E3 iniciou.

O que você está achando desta história? (livro longo)

E3: *Legal...*

É uma história do que?

E3: *É aventura, é triste e feliz.*

O que você sente quando está lendo um livro?

E3: *Quando eu li esse livro eu lembrei de um desenho.*

Você acha que tem diferença da sua leitura de agora, depois que a gente começou as atividades, você acha que mudou alguma coisa na

forma com que você lê?

E3: *Sim. É que antes, tipo, eu não conseguia entender muito bem as histórias, aí depois que eu fui lendo mais desse livro eu fui entendendo mais.*

E20 se posicionou a frente da sala.

O que achou da história?

E20: *Legal... demonstra a superação de muito preconceito.*

Ao ler esse livro, você acha que conseguiu ir para outros lugares ou conhecer outras coisas que talvez você não conheceria?

E3: *É legal porque eu aprendi uma língua que eu nem sabia que existia, que é Yorubá.*

Você acha que tem alguma diferença de quando você lia seus livros antes das nossas atividades e depois?

E3: *Antes eu não lia muito, eu só lia quando... bem poucas vezes que a gente ia na biblioteca. Agora que eu to começando a ler junto com você eu to lendo bem mais.*

A partir da leitura do livro *Pedro Noite* que E3 levou para casa para ler, ele criou um texto intercalando palavras da língua portuguesa e do vocabulário da língua africana presente na obra, por meio de um glossário do livro. E3 quis apresentar para a turma seu texto, que em português ficou assim:

“Minha casa, boa e grande, com um mar grande, com o céu grande. Casa, terra, boa terra. Boa casa, minha alegria! Minha lua, céu, alegria e mar, minha terra, meu Brasil.” (E3).

E16 pediu para apresentar para a professora-pesquisadora dois livros que realizou o empréstimo na biblioteca municipal da cidade.

O que te fez sentir a necessidade de pegar esses livros?

E16: *É que é mais ou menos o contexto que a gente está trabalhando.*

E você acha que teve diferença depois das nossas atividades?

E16: *Teve.*

Em que sentido você acha?

E16: *Em tudo. Compreendo melhor. Minha ideia de sumarização ficou bem melhor.*

E19 quis falar sobre um livro que leu em casa e gostou muito.

O que você sentiu ao ler este livro?

E19: *Alegria.*

Você percebeu alguma mudança na sua vontade de ler? Mudou alguma coisa?

E19: (balançou a cabeça positivamente). *Tipo, antes eu não gostava muito de ler. Eu achava (inaudível)... aí quando eu comecei a ler esse livro eu comecei a gostar.*

E19 falou sobre o que se trata o livro.

E18 foi a frente da sala com o livro levado para casa.

O que você pode dizer pra nós sobre o livro que você levou?

(Inaudível). O estudante contou sinteticamente do que se tratava a história.

Em seguida, foram apresentados aos estudantes vários poemas. Cada um escolheu um por meio do título e autor. Posteriormente, os estudantes fizeram a leitura individual e silenciosa dos poemas escolhidos.

A partir dos poemas dos estudantes, foram trabalhadas as características de textos literários (produção de sentidos, sensações, percepções, emoções, compreensão de mundo, etc.) para, então, focalizarmos o tipo de texto literário poema. Foi explorada, então, a diferença entre poema e poesia, por meio da oralização da professora-pesquisadora e exemplificação por meio dos textos.

A professora-pesquisadora leu para os estudantes o poema *Tem tudo a ver* de Elias José e explorou as características da poesia: fala de pessoas, de objetos, de flores, de animais, do amor, de tudo... A poesia não fala somente de amores, de sentimentos, beleza, como muitas pessoas pensam. A poesia mostra a visão de mundo do poeta.

A professora-pesquisadora teve que interromper a aula para conversar com os estudantes. Sentiu essa necessidade, dado que os estudantes pareciam não estar levando a sério as atividades, talvez por ser uma professora de fora. Perdemos muitos minutos da aula, mas foi necessário explicar seriamente a eles os objetivos daquelas atividades e sua importância.

Com a sala em silêncio, a professora-pesquisadora convidou os estudantes que queriam para lerem o poema a frente. A cada poema, voltou em determinadas frases e leu com entonação necessária, fazendo com que os estudantes se inserissem no universo daquela poesia.

O primeiro poema lido marcou muito a aula, pois fala justamente

sobre a importância da leitura na vida de um menino que não sabia ler e da importância do outro em nossas vidas.

E20: *Ele se sentia muito sozinho, ele queria alguém, não alguém que fosse igual ele, mas alguém que se importasse com ele. Porque eu me sinto assim. Às vezes eu não tenho ninguém pra conversar e eu pego os bonequinhos do meu irmão e fico conversando, 'e aí bonequinhos tudo bem? Hoje meu dia foi assim, assim, assim.' Mas as vezes eu acho que ninguém entende. Eu fico boiando olhando pro céu, eu queria muito alguém que ... (Chorando).*

Esse momento foi bastante marcante durante a atividade e demonstrou a **singularidade** do poema no sentido de possibilitar sensações e percepções ao leitor, as quais adentram à sua subjetividade podendo lhe causar diversos sentimentos, que como vimos, são fundamentais para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Esse foi o primeiro momento em que os estudantes puderam demonstrar seus sentimentos e compreendemos que isso foi possibilitado pelos poemas e poesias e em decorrência da intervenção da professora-pesquisadora, uma vez que nas primeiras vezes em que a leitura era realizada, a mesma ocorria de modo aligeirado e sem compreensão. Todavia, com as instrumentalizações necessárias fomos alcançando tonalidade para a leitura, compreensão do conteúdo e identificação de sentimentos vivenciados.

Vale destacar, conforme Duarte (2016, p. 68) que

Vigotski (1998, p. 307) entende que o papel da arte não pode limitar-se a contagiar muitas pessoas com os sentimentos do artista, pois isso seria tão somente um processo de ampliação quantitativa de sentimentos. [...] Vigotski afirma que um poema que trate de tristeza não tem por objetivo meramente contagiar o leitor com a tristeza do autor do poema [...]. Para ele, o processo realizado pela obra de arte não é o da disseminação para a sociedade daquilo que o indivíduo sente em seu cotidiano, mas sim o contrário, isto é, a apropriação, pelo indivíduo, de formas socialmente desenvolvidas de sentir.

Portanto, o essencial do fato verificado não foi o sentimento de tristeza transmitido à estudante por meio do poema, mas sim uma forma desenvolvida de sentir, uma elevação de sentimentos ao nível alcançado pelo gênero humano. É preciso ter em mente ao trabalhar com poemas ou obras de arte como um todo que o importante não é o contágio de sentimentos ou uma ampliação quantitativa, mas a sua transformação (DUARTE, 2016).

Muitos estudantes leram seus poemas frente a sala e conversamos

sobre eles e sua poesia em seguida. Quando E20 terminou a declamação de sua poesia, toda turma a aplaudiu, demonstrando empatia à colega. Foi uma cena muito forte e que pode demonstrar o quanto a **forma** utilizada nos poemas, o **conteúdo** evocado pelo autor e as palavras eleitas para darem materialidade a ele permitiram o enriquecimento da subjetividade dos estudantes e o expressar de sentimentos, sensações e percepções, caminhos necessários ao desenvolvimento integral do sujeito humano. Fischer (1959, p. 14) afirmou que,

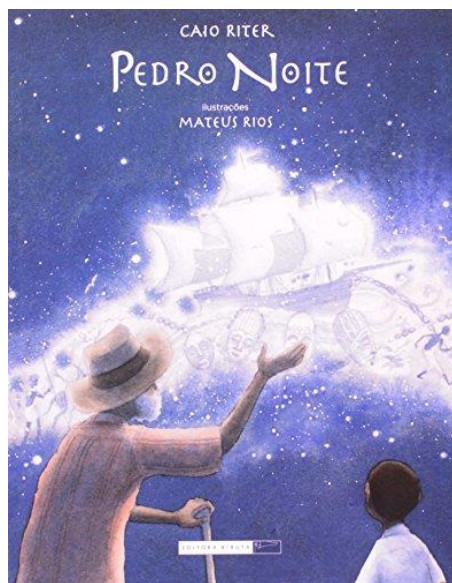
Para conseguir ser um artista, é necessário dominar, controlar e transformar a experiência em memória, a memória em expressão, a matéria em forma. A emoção, para um artista não é tudo; ele precisa também saber tratá-la, transmiti-la, precisa conhecer todas as regras, técnicas, recursos, formas e convenções com que a natureza – esta provocadora – pode ser dominada e sujeitada à concentração da arte.

Além disso, foi possível verificar que os estudantes estavam lendo em suas casas, livros de seus interesses, e estavam mais abertos a levarem-nos para a sala de aula e dialogar sobre. Esse dado, a nós, foi fantástico, pois revelou o verdadeiro sentido da formação de leitores e das atividades de leitura desenvolvidas.

3.2.2.8. *Pedro Noite*: roda de leitura em busca da compreensão de dimensões sociais, culturais e históricas

No oitavo encontro (APÊNDICE N), trabalhamos com base na obra *Pedro Noite*, de Caio Ritter (Figura 11), que narra a história de um garoto que vive a descoberta de si mesmo, a qual é atravessada por imagens e mistérios que retratam sua história. Além disso, utilizamos um texto científico intitulado “A influência africana no processo de formação da cultura afro-brasileira: a cor da cultura” (FERREIRA, 2013), bem como uma charge e uma tirinha a respeito desse conteúdo.

Figura 11 – Livro *Pedro Noite*



Fonte: Livraria Cultura (2018).

Os objetivos específicos do encontro consistiram em: compreender as dimensões sociais, culturais, históricas, entre outras, presentes em uma obra literária.

Para tanto, com a turma toda reunida no primeiro horário, após ter disponibilizado o primeiro momento da aula para os estudantes que quisessem ler os poemas o fizessem, uma vez que não tivemos tempo o suficiente no encontro anterior e E8 tenha se disposto a ler um poema com entonação, foi apresentada a proposta do presente encontro: trabalhar um livro lido por alguns estudantes no decorrer dos encontros.

Dessa vez, porém, sentimos a necessidade de que todos lessem o mesmo livro de maneira silenciosa para posteriormente discutirmos, visto que consideramos a importância da leitura em silêncio para a formação do sujeito leitor.

Manguel (2004), ao apresentar a história dos leitores silenciosos, retratou o momento em que Santo Agostinho, professor de retórica, que encontrava imenso prazer nos sons durante a leitura, deparou-se com Ambrósio, bispo, amigo e conselheiro de sua mãe, orador popular, leitor extraordinário, que jamais lia em voz alta, para a estranheza de Santo Agostinho. Conforme o autor, “[...] ler em voz alta era a norma desde os primórdios da palavra escrita [...]” (MANGUEL, 2004, p. 37). A explicação acerca desse preceito reside no fato de que “As palavras escritas, desde o tempos das primeiras tabuletas suméricas, destinavam-se a ser pronunciadas em

voz alta, uma vez que os signos traziam implícito, como se fosse sua alma, um som particular (MANGUEL, 2004, p. 39).

Todavia, explicitou o autor que,

[...] com a leitura silenciosa, o leitor podia ao menos estabelecer uma relação sem restrições com o livro e as palavras. As palavras não precisavam mais ocupar o tempo exigido para pronunciá-las. Podiam existir em um espaço interior, passando rapidamente ou apenas se insinuando plenamente decifradas ou ditas pela metade, enquanto os pensamentos do leitor as inspecionavam à vontade, retirando novas noções delas, permitindo comparações de memória com outros livros deixados abertos para consulta simultânea. O leitor tinha tempo para considerar e reconsiderar as preciosas palavras cujos sons - ele sabia agora - podiam ecoar tanto dentro como fora. E o próprio texto, protegido de estranhos por suas capas, tornava-se posse do Leitor [...]. (MANGUEL, 2004 ,p. 44).

Para tanto, o livro selecionado foi *Pedro Noite*. Nesse encontro, assim como em todos os outros, buscamos organizar o ensino pautando-nos na didática de Gasparin (2009) para a Pedagogia Histórico-Crítica, conforme Apêndices G, H, I, J, K, L, M, N, O. Dessa forma, buscamos sempre anunciar o conteúdo a ser trabalhado, bem como estabelecer um diálogo com os estudantes sobre o assunto; debater os problemas postos pela prática e pelo conteúdo, com base na visão dos estudantes; instrumentalizar o ensino, ou seja, mediar a apropriação do conhecimento e; buscar uma nova postura mental do estudante ao final dos aprendizados, com a finalidade maior de assumirem novas ações em sua prática social (GASPARIN, 2009).

Sendo assim, foi realizada a leitura do depoimento do próprio autor sobre a obra. Ao final da leitura do prefácio, fomos estabelecendo relações com a vida de cada um, no sentido de que todos poderíamos relacionar nossas angústias com as de Pedro.

Foi distribuída uma cópia do livro para cada estudante e enfatizado que durante a leitura deveriam entender a obra e senti-la. Enfim, foi destinado um tempo para que todos realizassem a leitura silenciosa da obra.

Posteriormente à leitura, destinamos um tempo para que os estudantes falassem sobre o livro. E os relatos foram os seguintes:

E3: *Ah, ele fala sobre o racismo. Que tem uma parte que os meninos pegaram ele, chamaram ele de sujo eu acho.*

E21: *Ele sofria bullying. Ele se acha diferente de todo mundo e as*

peessoas também acham ele diferente.

E6: *Eu acho que ele tem poder.*

E21: *Tia, ele é tipo uma pessoa solitária.*

E6: *Eu acho que é poder. Ele tava voando.*

Começaram a discutir se ele era realmente solitário. Alguns disseram que ele tinha a avó, outros concordaram que ele se sentia só. Outros, que ele não tinha amigos.

E19: *Eu acho que ele não era solitário.*

Por que?

E19: *Por causa que ele tem a avó dele.*

Discussão!

E21: *Ah, imagina você sem amigos, sem ninguém estar do seu lado e ter só sua avó ...*

Qual o sentimento de Pedro que mais marcou vocês?

E6: *Solidão. É por causa que ele vivia muito sozinho né. Ele só tinha a avó dele.*

E21: *Mágoa*

Quais as origens de vocês?

E11: *O descendente?*

A professora-pesquisadora auxiliou os estudantes a definirem o conceito de origem.

E11: *Eu, sangue de italiano e português.*

E6: *Meus bisavós, tataravós, é tudo italiano.*

Outros disseram suas descendências.

Alguns citaram sentimentos como tristeza e raiva, que acreditavam virem de seus pais.

Qual a origem do personagem da nossa história? (Pedro Noite)

E20: *Africano*

E19: *Africano.*

E7: *Africano.*

Será que a história de Pedro, o que ele viveu, tem a ver com a origem dele?

Silêncio.

Será que ele sofre pelo fato de ser negro?

E21: *Sofre porque tem muita gente preconceituosa.*

Ao perceber que as hipóteses iniciais dos estudantes acerca da leitura não iam ao encontro dessa realidade social, a professora-pesquisadora instigou os estudantes por meio de questionamentos: **E em nossa sociedade, em nosso país, há uma única origem? Quais as origens do nosso país? As etnias presentes em nosso país?**

Foram explorados conhecimentos sobre os povos que formaram a nossa cultura, as influências culturais do nosso país (africana, europeia, indígena, italiana, etc.) e entregue aos estudantes um texto científico sobre essa questão. Primeiramente, olhamos para o título do texto. Foi chamada a atenção dos estudantes para alguns parágrafos. Trabalhamos conceitos como tráfico negreiro e trabalho escravo. Exploramos, também, algumas influências presentes no texto: catolicismo, música, instrumentos musicais: batuque; andar, jeito de falar... Após verificarmos as influências, a professora-pesquisadora questionou:

Então porque a nossa sociedade tem tanto preconceito racial?

E20: *Por causa dos europeus.*

Foi trabalhado o respeito entre as culturas e apresentada uma charge e uma tirinha a esse respeito, de modo que foi explicado o que são. Os estudantes se interessaram e se aproximaram para ver melhor.

Em seguida, foi passado um espelho entre eles e pedido que cada um identificasse em sua imagem a sua origem. Estabelecemos uma relação com o livro, quando Pedro se viu em um reflexo e lembrou um céu à noite com estrelas.

(ENI): *Aaah, Pedro Noite.* (Com a mediação da docente o estudante pode compreender o sentido do título da obra).

Ao final, foi destinado um tempo para que falassem sobre a história novamente.

E2: *Preconceito!*

E13: *Eu aprendi que não pode ter preconceito...* estudante interrompida.

E21 falou bastante (não pude ouvir por conta do barulho externo).

E20: *Tipo, a gente vai crescer com a consciência de que não pode ter preconceito...*

E6: *Porque não importa a cor da pele.*

E20: *Os africanos...*

E21 relacionou a uma reportagem.

Muitos disseram algumas frases.

Esse momento foi fundamental, contudo, foi preciso diferenciar síntese de resumo. Os estudantes, com a ajuda da categoria dialética **mediação**, ao final da aula estabeleceram relações com a problemática inicial a respeito da prática social em si. Por isso, para além de buscarem descrever a história lida, mesmo que com frases curtas ou algumas palavras, puderam extrair desse momento a essência que o autor se propôs a transmitir.

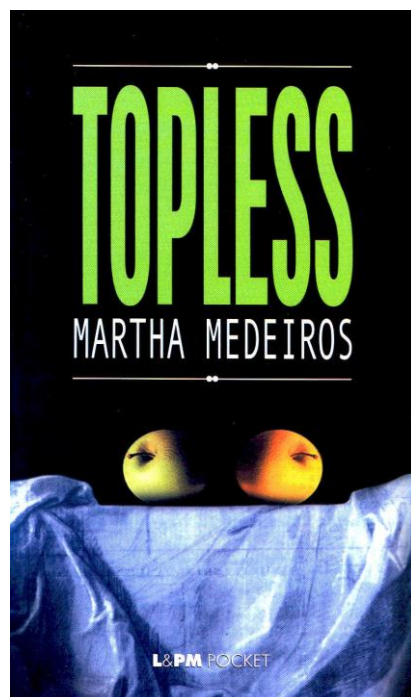
Conforme Girotto e Souza (2010, p. 203), “Sintetizar é mais do que resumir. [...] A sintetização acontece quando os leitores relacionam a informação com o próprio pensar e modelam com seus conhecimentos.” Além disso, “Eles adicionam novas informações para o que já sabem e constroem significados, reconfigurando o próprio texto.” (GIROTTTO; SOUZA, 2010, p. 103).

Por meio da análise pautada nas categorias **universalidade**, **singularidade** e **particularidade**, consideramos a importância das atividades organizadas de leitura descritas acima para a formação dos sujeitos leitores, devido à presença dos conhecimentos filosóficos, artísticos e científicos durante o ato de ler, necessários ao desenvolvimento da consciência do sujeito, fundamentais para sua formação enquanto leitor. Assim, por meio da particularidade do autor, que confere ao texto literário a relação conteúdo e forma, foi possível aos estudantes que, em relação à sua singularidade, entrassem em contato com a universalidade dessa relação dialética, isso é, o conhecimento.

3.2.2.9 *Cientes, go home!* reconhecimento e transformação da realidade social

No nono encontro (APÊNDICE O), utilizamos a crônica *Cientes, Go Home!*, do livro *Top Less*, de Martha Medeiros (Figura 12), que trata de acontecimentos cotidianos muito comuns de forma engraçada que à primeira vista podem nos passar despercebidos mas que deles podemos extrair certas reflexões, e a crônica *A bola*, de Luis Fernando Veríssimo, que nos traz o caráter irônico das crônicas.

Figura 12 – Livro *Topless* (2002)



Fonte: L&PM Editores (2018).

Os objetivos específicos consistiram em conhecer as características do gênero literário crônica, a fim de compreender esse gênero; e, compreender as dimensões de conteúdo de uma crônica, a fim de vislumbrar na literatura possibilidades de leitura de mundo.

Nessa tarde, a escola teve uma atividade com os estudantes e foi possível trabalhar apenas com um dos grupos. Com esse grupo, na sala multifuncional, o trabalho teve início por meio das características da crônica. A professora-pesquisadora leu uma passagem de Fernando Sabino sobre crônicas e explicou sobre. Em seguida, apresentou uma das crônicas do livro *Top Less*, de Martha Medeiros, *Clientes, Go Home!*, evidenciando a biografia da autora. Problematicou, então, o título da obra:

Sobre o que será que vai tratar essa crônica? O que são clientes?

E7: *O cara que vai lá comprar coisas.*

Cada estudante recebeu uma cópia da crônica e obteve um tempo para a leitura silenciosa. Em seguida, ocorreu o seguinte momento de diálogo:

O que vocês acharam dessa crônica?

(ENI): *Eu não entendi nada.*

(ENI): *Eu também não.*

E7: *Metade, metade...*

E7: *Ela foi no mercado. No final da tarde ela foi no mercado.*

E9: *Ela queria uma saia número 42 e não tinha, daí ela teve que pegar uma 40 e ficou apertada.*

E3: *Tem uma parte aqui que depois chegou um cara e perguntou se tinha um livro...*

Concluíram que a crônica apresentava mais de um episódio e foram elencados quais.

Algum fato desses vocês já vivenciaram?

E9: *Todos.*

Os estudantes, por meio da mediação da professora-pesquisadora, relacionaram as situações com as quais se depararam por meio da crônica às suas ações cotidianas.

Que fatos são trazidos na crônica?

Citaram: supermercado, loja, livraria.

A professora-pesquisadora, então, conduziu os estudantes a pensarem sobre as possíveis questões que as crônicas podem nos impor, tal como, o que levam as pessoas a consumirem de modo desenfreado?

O que vocês acham que fazem vocês serem consumistas?

Concordaram que a TV pode fazer isso.

Como?

E3: *Mostrando propaganda de celular. Hoje passou umas 300 vezes a propaganda do J7 na TV.*

Além da televisão que outros meios fazem a gente...

E11: *Computador*

E10: *Celular*

E o youtube?

E3: *Fica aparecendo anúncio.*

Vocês sabiam que eles recebem dinheiro pra fazer isso?

E11: *Por isso que eu quero ser youtuber.*

Outros responderam que não sabiam. Citaram exemplos de quem já fez isso.

Como ficam as relações sociais nesse contexto? As pessoas

saem para conversar como antes?

Foram discutidas também questões acerca das condições das pessoas que trabalham em centros comerciais, dado que na crônica é apresentada a versão de uma cliente que passa pela situação de não ser bem atendida. Nosso objetivo consistiu em permitir que os estudantes refletissem sobre situações cotidianas como essas.

E9: *A minha mãe fica cansada porque ela fica muito em pé.*

E2: *Tia, a minha mãe trabalha muito. Ela vai dar aula lá no Bartira e chega muito tarde.*

E por que será que tem que trabalhar tanto?

Pra ganhar dinheiro: muitos responderam.

Foram discutidas outras questões como: a concorrência entre as empresas, crise, etc.

Em seguida, os estudantes tiveram que buscar uma imagem que representasse algo do cotidiano e criar uma crônica (fictícia ou real). Os estudantes criaram crônicas em torno de tombos de bicicleta, pessoas que escrevem seu nome sem acento, experiências engraçadas... Os colegas deram títulos para as crônicas dos demais. Todos apresentaram crônicas e enfatizaram as características da cotidianidade e ironia, embora não tenha sido possível explorar com mais ênfase a característica da reflexão. Para finalizar, a professora-pesquisadora leu aos estudantes uma crônica de Luis Fernando Veríssimo. A diferença entre a crônica elaborada pelos estudantes e a característica reflexiva da crônica foi evidenciada nesse momento.

Com isso, reportamo-nos aos escritos de Fischer (1959) acerca da função da arte, sobretudo quanto à relação entre arte e cotidianidade, característica da crônica, que pode obscurecer a natureza da arte e da sua real necessidade. Seria, pois, a arte, necessária enquanto distração, divertimento ou relaxação? Seria a arte uma forma de permitir que o homem se relacione com algo para além do seu "Eu", limitado e carente de completude? Seria a arte o elemento necessário para o estabelecimento de um equilíbrio entre o homem e a natureza?

Esses e outros questionamentos foram levantados pelo autor, a fim de revelar a real função da arte na vida dos seres humanos e nos permitiram, ao serem respondidas, vislumbrarmos as necessidades e finalidades imbuídas em nossos fazeres didático-pedagógicos, tendo em vista a defesa intransigente que

fazemos pelo ensino dos conhecimentos artísticos na educação escolar.

Mais que isso, mais que magia (a arte em sua origem), revelou-nos o autor uma função da arte diferenciada e própria para uma sociedade em que impera a luta de classes; que proporcione ao homem, para além de uma identificação passiva com determinada personagem, a “[...] razão que requeira ação e decisão [...] de maneira que o espectador seja levado a algo mais produtivo do que a mera observação, seja levado a pensar no curso da peça e incitado a formular um julgamento [...]” (FISCHER, 1959, p. 15).

Portanto, a magia, resíduo provindo da natureza original da arte, é fundamental para que a arte não deixe de ser arte, todavia, para além disso, “[...] a função essencial da arte para uma classe destinada a transformar o mundo não é a de fazer mágica e sim de esclarecer e incitar à ação [...]” (FISCHER, 1959, p. 20), clarificando as relações sociais, iluminando os homens em sociedades opacas, ajudando o homem, conforme as próprias palavras do autor, “[...] a reconhecer e transformar a realidade social.” (FISCHER, 1959, p. 19).

Dessa forma, tal como iniciamos as análises das atividades organizadas de leitura, finalizamo-nas identificando a categoria dialética **práxis**. Essa, permitiu reconhecermos a importância, em nossas ações e nas ações de nossos estudantes, da transformação da realidade que nos cerca. Para tanto, a arte, a reflexão, a criticidade e o pensar sobre a realidade posta, foram-nos revelados como essenciais sobre o trabalho do professor, sobre as ações com obras literárias e sobre as ações e reações dos estudantes, pois, dessa forma, incorporamos a nós as possibilidades de sermos.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo compreender as contribuições de práticas pedagógicas voltadas ao trabalho com a leitura literária no 5º ano do Ensino Fundamental, por meio de categorias dialéticas, para a formação do sujeito leitor. A principal inquietação suscitada no início do estudo que levou a inúmeras reflexões e conjecturas foi: Em quais aspectos as práticas pedagógicas voltadas ao trabalho com a leitura literária no 5º ano do Ensino Fundamental, amparadas pela perspectiva sócio-histórica, podem contribuir para a formação do sujeito leitor?

As categorias dialéticas práxis, mediação, trabalho, totalidade, concreto e abstrato, fenômeno e essência, conteúdo e forma e singularidade, particularidade e universalidade foram utilizadas para que das atividades organizadas de leitura fossem superadas sua concretude e alcançada uma consciência, uma imagem ideal, que permitissem que vislumbrássemos suas contribuições para a formação ou não dos leitores. As categorias, embora estivessem amplamente correlacionadas e interdependentes, foram situadas num lugar definido na leitura de cada atividade organizada por meio de uma sistematização própria da metodologia do estudo e, para além da percepção sobre o ato de ler, desvelaram importantes aspectos referentes aos objetivos específicos da pesquisa, quando vislumbramos a relação educação, trabalho e formação humana e quando desvelamos uma concepção de leitura humanizadora.

A categoria dialética **práxis** foi situada nos encontros referentes às obras *Os fantásticos livros voadores de Modesto Máximo* e *Clientes, Go Home!*, as quais iniciaram e finalizaram a análise sobre as atividades organizadas de leitura. A categoria foi efetivada quando a organização das atividades proporcionou uma aproximação entre o conhecimento e a prática social do estudante, dentro da lógica da construção do conhecimento do Materialismo Histórico e Dialético; quando o ponto de partida das ações consistiu na prática social do sujeito, com vistas a levá-lo à consciência e relacioná-la com os conteúdos trabalhados; quando foi possibilitado ao estudante o acesso a obras literárias e a mediação dialética em torno do conteúdo dessas obras, permitindo que os estudantes desenvolvessem uma atividade propriamente humana em consonância com sua prática social, com vistas à sua transformação.

A categoria dialética **mediação** foi vislumbrada no trabalho junto às obras *Os fantásticos livros voadores de Modesto Máximo, No oco da avelã, Uma, duas, três princesas e Pedro Noite*. As ações desenvolvidas, novamente, permitiram uma aproximação entre o conhecimento e a prática social do estudante mediada pela instrumentalização da professora-pesquisadora; foi verificada a importância das condições de trabalho do docente para a efetivação de formas mais organizadas e coerentes de formação dos sujeitos com vistas a uma transformação; além disso, foi levantada a importância da diversificação de estratégias didático-pedagógicas a fim de possibilitar uma participação e um envolvimento dos estudantes com o objeto de conhecimento.

A categoria dialética **trabalho** foi necessária para a compreensão em torno das obras *Os fantásticos livros voadores de Modesto Máximo, Cultura, No oco da avelã e Uma, duas, três princesas*. As atividades organizadas de leitura, sob análise dessa categoria, demonstraram que foi proporcionado ao estudante a apropriação das capacidades humanas diante de obras literárias, de modo que a eles foi possível conhecerem formas desenvolvidas de apreciação, sentimentos e conhecimento; foi possível verificar que por meio de uma obra de arte o sujeito entra em contato com a objetivação de um mundo propriamente humano; o contato com a particularidade do autor em diálogo com as experiências do leitor geraram sínteses enriquecedoras; novamente, foi elucidada a reflexão acerca das condições de trabalho do professor que impedem diversas ações em sala de aula; e, a observância de uma capacidade fundamental na formação de leitores, a capacidade de criação, que aliada às estratégias de compreensão leitora permitiram ao estudante inúmeras possibilidades de compreensão, imaginação e ação em sua prática.

A categoria dialética **totalidade** foi analisada sobre o desenvolvimento do trabalho com base na obra *Pandolfo Bereba*. Foi possível verificar que essa categoria foi efetivada no momento em que a professora-pesquisadora explorou a obra em suas particularidades, porém, tendo em vista seu todo, como aquele composto por situações, que foram analisadas, compreendidas e apreendidas, mas que só fizeram sentido quando integradas a uma totalidade dinâmica.

A categoria dialética **concreto e abstrato** foi utilizada no encontro em torno da obra *Fumaça*. Por meio da categoria, foi possível identificar a

importância das atividades organizadas de leitura que possibilitaram a superação da concretude real dos agentes mediadores, em busca do concreto pensado, por meio da abstração, isto é, por meio das reflexões pautadas nos conhecimentos científicos e artísticos.

A categoria dialética **fenômeno e essência** foi utilizada no estudo sobre o encontro da obra *Pandolfo Bereba*. Foi possível considerar a importância dos conhecimentos na instrumentalização do ensino pela professora-pesquisadora em busca da superação de concepções cotidianas. Verificamos que, transpondo essa categoria para o ensino, é possível que o estudante desenvolva seu pensamento quando busca a essência dos fenômenos, aquilo que está além da primeira impressão, o que requer processos sistematizados de análise, cujo ensino é necessário. As estratégias de compreensão leitora foram fundamentais para o desenvolvimento dessa capacidade sob o olhar dessa categoria, pois possibilitaram um meio de criação de sentido para o que se leu, superando os aspectos aparentes da realidade.

A categoria dialética **conteúdo e forma** foi utilizada quando trabalhamos as obras *Os fantásticos livros voadores de Modesto Máximo, Pandolfo Bereba, Cultura* e junto aos poemas. Foi possível verificar a busca constante de utilização de diversos agentes mediadores no processo de ensino e o quanto isso trouxe resultados positivos como a possibilidade de novas sensações e percepções, novas perspectivas para um mesmo conteúdo, maior aprofundamento na obra, possibilidades de maior vivência aos estudantes, desenvolvimento de uma atividade de trabalho sobre as criações humanas, bem como o enriquecimento da subjetividade.

A categoria dialética **singularidade, particularidade e universalidade** foi inserida na análise dos encontros em que trabalhamos as obras *Os fantásticos livros voadores de Modesto Máximo, Pandolfo Bereba, Cultura*, poemas e poesias e *Pedro Noite*. A categoria permitiu a efetivação da relação conteúdo e forma, quando buscamos obras que exprimissem máximas possibilidades de caráter estético e isso foi alcançado por meio da análise da obra tendo por base essa categoria.

Dessa forma, foi possível considerar que a utilização das categorias dialéticas acima descritas foi fundamental para a compreensão da totalidade dos fenômenos estudados, o que nos permitiu identificar a presença ou não dos

pressupostos da perspectiva sócio-histórica e sua importância para a formação de sujeitos leitores.

Verificamos que os objetivos maiores das propostas empreendidas indicaram uma preocupação teórica que fosse ao encontro de uma educação voltada à formação humana. Isso revelou a presença dos pressupostos do estudo nas atividades organizadas para a formação do leitor, uma vez que as atividades foram realizadas no sentido de desenvolver uma ação leitora voltada à humanização, a qual permitiu que se circunscrevesse um trabalho docente e discente que superasse a cotidianidade, com reflexão, ação, intencionalidade, o que demonstrou a presença do próprio Materialismo Histórico e Dialético e de suas perspectivas psicológicas e pedagógicas materializadas nas ações da professora-pesquisadora. O trabalho com as artes, sua valorização, o mergulho na literatura buscando seus textos e contextos, bem como a premência do acesso ao saber erudito e conhecimento elaborado conferiram essa constatação.

Observamos que a formação de sujeitos que leem, isto é, sujeitos leitores, é muito mais ampla que comumente é tratada nos espaços escolares, posto que, se compreendemos o ato de ler como uma ação que exige significação, atribuição de sentidos e transformação da consciência, um trabalho didático e pedagógico intencional é requisito mínimo para tanto. “[...] O letramento literário precisa da escola para se concretizar, porque demanda um processo educativo específico que a mera prática espontânea de textos literários não consegue sozinha efetivar.” (SOUZA; GIROTTO; SILVA, 2012, p. 172).

As ações desenvolvidas com base na perspectiva sócio-histórica envolveram diversos elementos que evidenciaram contribuições para a formação supracitada, desde o modo como a sala era organizada, sempre em círculo, até o modo com o qual a professora-pesquisadora explorou as obras literárias escolhidas.

A primeira ação a ser destacada que proporcionou contribuições residiu no acesso a um determinado arsenal de livros de literatura. O fato do estudante poder escolher livros de acordo com seu interesse, ter a liberdade de levar para casa para ler com calma, trocar de obra quando desejado, é um caminho possível para o contato com objetivações do mundo humano, fruto de um contexto social e histórico amplo, além de proporcionar a apropriação da leitura como deleite, de modo a superar o que a escola tem feito cotidianamente, de impor textos

fragmentados e sem relação com a prática social do estudante, que, por ventura, acaba por cercear a formação do leitor.

Na instituição de ensino na qual a pesquisa foi realizada, por meio dos demais dados coletados (entrevista com a professora, questionário aos estudantes, conversa com a equipe pedagógica e observações participativas nas aulas regulares), foi possível verificar uma preocupação com a formação leitora, uma vez que livros de literatura ficavam na sala de aula ao alcance dos estudantes. A professora regente disponibilizava tempo para a leitura diante do término das atividades, lia partes de um livro de literatura em todos os inícios de aula, a equipe pedagógica se empenhou para possibilitar aos estudantes conhecimentos necessários para interpretações de textos, etc. Isso nos fez perceber o quanto tais ações são necessárias se queremos formar leitores, contudo, com as atividades organizadas de leitura fomos além e nos aproximamos de consubstanciar o que Cosson (2009) chama de letramento literário, em que tomamos a literatura como objeto próprio de ensino, no qual realiza-se a análise literária e supera-se o mero contato com os livros, proporcionando ao sujeito, aprender a ler literatura para interagir com ela, penetrar com mais intensidade em seu interior, compreender sua magia e comprometer-se com o conhecimento, o saber, que há em si.

Em suma, quanto à formação dos leitores, a proposta proporcionou vivência estética, momentos importantes em direção à catarse, atribuição de sentidos, busca da essência, superação da aparência, estratégias que possibilitassem a compreensão leitora, ampliação da visão de mundo, valorização artística, aspectos esses condizentes a uma formação leitora, sobretudo aliados ao fato verificado de os estudantes estarem lendo em suas casas, levando para a escola livros de seu interesse, dialogando mais profundamente sobre as obras. E isso ocorreu tendo em vista um ensino e a organização de estratégias didático-pedagógicas fundamentadas e pautadas no próprio conhecimento científico, as quais tiveram como base a participação dos estudantes, seu envolvimento com o objeto de conhecimento, a aproximação entre suas preocupações e os conteúdos escolares, dar vozes aos estudantes, deixá-los externalizarem sua compreensão, a importância do outro na relação, seja o professor, sejam os colegas de turma, possibilitando o ensino de uma forma final ao sujeito, o trabalho voltado à instrumentalização dos conteúdos, suas dimensões históricas, psicológicas, conceituais, etc. Além disso, aproximamo-nos de transpor o método dialético

enquanto meio de análise das obras, valorizamos a mediação, o questionamento, a reflexão e a discussão.

Verificamos, nesse sentido, uma formação voltada ao estabelecimento de uma relação próxima e particular entre leitor e texto, direcionada ao desenvolvimento de capacidades psíquicas superiores, como sensação, percepção, imaginação, pensamento e linguagem, fundamentais para a formação de leitores. O ensino de estratégias de compreensão, a utilização de diferentes formas e linguagens artísticas como música, poema e audiovisuais proporcionaram uma aproximação para o desenvolvimento dessas capacidades propriamente humanas.

Destacamos, também, a importância da mediação da professora-pesquisadora no sentido de propiciar ao estudante, em relação às obras literárias trabalhadas, o acesso ao saber erudito, ao conhecimento elaborado, às dimensões sociais, históricas, culturais, psicológicas de um mesmo conteúdo, para a formação do leitor, dado que, por meio dos conhecimentos artísticos, científicos e filosóficos, da análise das obras por meio do método dialético (concreto, abstração, concreto pensado), efetivou-se uma leitura que visou a humanização dos estudantes, que proporcionou a transformação de uma consciência em si, vivida, não reflexiva, à consciência para si, ativa, reflexiva, quando o leitor passa a ter consciência de sua prática leitora. (SOUZA; GIROTTO; SILVA, 172).

Compreendemos que o trabalho em torno da formação leitora é bastante complexo e exige um exercício intenso pelo professor. Ocorre que, por meio das demais etapas de coleta de dados, verificamos que a ele recaem outras inúmeras incumbências necessárias à formação do estudante, que parece lhe escapar a possibilidade de mais ações como essas. Isso ocorre, justamente, devido à organização da sociedade vigente, em que há uma desvalorização da escola pública, a carência de recursos, salas com grande quantidade de estudantes, indisciplina, baixos salários, desgaste físico e psicológico do professor, burocracia extrema, a prevalência da lógica do capital, dentre outros aspectos. Muitos têm consciência da importância de um trabalho como esse, contudo, recaem sobre eles o desânimo diante de todas as circunstâncias maiores que afetam seu exercício como docente.

É preciso enfatizar que o trabalho desenvolvido e os resultados alcançados foram decorrentes de uma organização muito diferente da organização característica da Educação Básica do país, regida por um currículo extenso, dias

letivos contados para o cumprimento dos conteúdos programáticos e desvalorização de conhecimentos artísticos e filosóficos. Não queremos que esse trabalho seja um instrumento desanimador ao professor que em seu cotidiano e em sua trajetória profissional enfrenta infinitos percalços, mas como aspirações para uma sociedade diferente e possibilidades necessárias para buscar uma transformação.

Destacamos, com isso, a necessidade de buscar a transformação da sociedade de modo que ao professor sejam propiciadas as condições para o exercício de um ensino que seja transformador, que tenha por base o estudante como sujeito histórico e social e como ponto de partida e de chegada o conhecimento, pois a conjuntura verificada foi aquela permeada por interferências nas condições do trabalho no cotidiano da escola.

Concluimos, portanto, que o trabalho desenvolvido propiciou diversos elementos que permitiram vislumbrarmos uma formação leitora e, sobretudo, uma formação humana, contudo, no interior de uma sociedade que seja organizada com base na valorização da escola, do professor e da criticidade dos estudantes, que valoriza o letramento literário, baseado no contato e interação dos sujeitos leitores ou futuros leitores com obras de literatura e que tenham como norte uma sociedade justa e igualitária.

REFERÊNCIAS

ADOLFO, Sérgio Paulo. Literatura e visão de mundo. In: REZENDE, Lucinea Aparecida de (org.). **Leitura e Visão de Mundo: Peças de um quebra-cabeça**. Londrina: EDUEL, 2007, p. 25 – 36.

ANTUNES, Caio. **A educação em Mézaros: trabalho, alienação e emancipação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

ARENA, Dagoberto Buim. O ensino da ação de ler e suas contradições. **Ensino Em-Revista**, Uberlândia, v. 17, n. 1, p. 237-247, jan./jun. 2010.

ARNONI, Maria Eliza Brefere. Mediação dialético-pedagógica e práxis educativa: o aspecto ontológico da aula. **Revista Educação e Emancipação**, Maranhão, v.5, n.2, p. 58-82, jul/dez. 2012.

ARNONI, Maria Eliza Brefere. Metodologia da mediação dialética e a operacionalização do método dialético: fundamentos da dialética e da ontologia do ser social como base para discussão da Questão metodológica na educação escolar. In: ANPED, 2008, Rio de Janeiro. **Reuniões científicas [...]**. Rio de Janeiro: Anped, 2008.

ASSUMPÇÃO, Mariana de Cássia; DUARTE, Newton. A arte e o ensino de literatura na educação escolar. **Contexto**, Vitória, n. 27, p. 238-258, jan. 2015.

AZEVEDO, Cleomar. Linguagem e mediação implicações na formação do sujeito. In: CONGRESO INTERNACIONAL DE INVESTIGACIÓN Y PRÁCTICA PROFESIONAL EN PSICOLOGÍA, 5., JORNADAS DE INVESTIGACIÓN NOVENO ENCUENTRO DE INVESTIGADORES EN PSICOLOGÍA DEL MERCOSUR, 20., 2013, Buenos Aires. **Anais [...]**. Buenos Aires, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Programa Nacional Biblioteca da Escola. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola>> Acesso em: 23 ago. 2018.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e Sociedade**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006.

CASTRO et al. Entre leitura utilitarista e prática cultural: aspectos sobre a formação do leitor nas licenciaturas. In: GIROTTO, Cyntia Graziela Guizelim Simões; FRANCO, Sandra Aparecida Pires (orgs). **Perfil do leitor universitário: textos e contextos nas licenciaturas**. Tubarão: Copiart, 2017, p. 13-24.

CHEPTULIN, Alexandre. **A dialética materialista: categorias e leis da dialética**. São Paulo: Alfa-Omega, 1982.

CONCEITO de reificação. In: DICIONÁRIO INFORMAL. Disponível em: <<http://www.dicionarioinformal.com.br/reifica%C3%A7%C3%A3o/>> Acesso em: 31 ago. 2017.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

COSTA, Larissa Quachio. **Ensino de Literatura: possível humanização do indivíduo no contexto da atual sociedade**. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara). 157f. 2014.

CULTURA ESTADÃO. Arnaldo Antunes e sua cultura para crianças. 2012. Disponível em: <<https://cultura.estadao.com.br/blogs/estante-de-letrinhas/arnaldo-antunes-e-sua-cultura-para-criancas/>> Acesso em: 22 ago. 2018.

DIAS, Edmundo Fernandes. **A Liberdade (Im) possível na ordem do capital**. Reestruturação produtiva e passivização. Campinas: IFCH, 1997.

DUARTE, Newton. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: a dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 71, p. 79-115, Jul. 2000.

DUARTE, Newton. Arte e educação contra o fetichismo generalizado na sociabilidade contemporânea. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 27, n. 2, p. 461-479, jul./dez. 2009.

DUARTE, Newton. Arte e formação humana em Lukács e Vigotski. In: ANPED, 2008, Rio de Janeiro. **Grupos de Trabalho [...]**. Rio de Janeiro: Anped, 2008.

DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuição à teoria histórico-crítica do Currículo**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

EM CADA PÁGINA. Livro Os fantásticos livros voadores de Modesto Máximo. 2015. Disponível em: <<http://www.emcadapagina.com/search?q=modesto+m%C3%A1ximo>> Acesso em: 22 ago. 2018.

ENCICLOPÉDIA ITAÚ CULTURAL. Arnaldo Antunes. 2018. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa2878/arnaldo-antunes>> Acesso em: 10 dez. 2018.

FAILLA, Zoara. (Org.). **Retratos da leitura no Brasil 3**. São Paulo: Instituto Pró-livro/Imprensa Oficial, 2012.

FERREIRA, Márcio Carvalho. A influência africana no processo de formação da cultura afro-brasileira. 2013. Disponível em: <<http://www.acordacultura.org.br/artigos/29082013/a-influencia-africana-no-processo-de-formacao-da-cultura-afro-brasileira>> Acesso em: 08 jan. 2019.

FERREIRA, Nathalia Botura de Paula. A arte e a formação humana: implicações para o ensino de literatura. In: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton (Orgs). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p. 121-138.

FISCHER, Ernst. **A necessidade da arte**. 9. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1959.

FRANCO, Sandra Aparecida Pires. Leitura e escrita: práxis educativa para a emancipação humana. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, v. 04, n. 08, p. 391-409, jul./dez. 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os Circuitos da História e o balanço da educação no Brasil na primeira década do Século XXI. **Revista Brasileira de Educação**. v. 16, n. 46, p. 235-254, jan./abr. 2011.

FUNDAÇÃO NACIONAL DO LIVRO. Livro No oco da avelã. 2014. Disponível em: <<http://www.fnlij.org.br/site/item/581-no-oco-da-avela.html>> Acesso em: 22 ago. 2018.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

GERMER, Claus Magno. Marx e o papel determinante das forças produtivas na evolução social. **Crítica Marxista**, n.29, p.75-95, 2009.

GIROTTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões; SOUZA, Renata Junqueira de. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. In: SOUZA, Renata Junqueira de (et al.). **Ler e compreender: estratégias de leitura**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010, p. 45-114.

GOLDMANN, Lucien. **Dialética e cultura**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

GOMES, Isis Valeria. Retrospectiva: o acesso ao livro e à leitura pelos jovens no Brasil. In: FAILLA, Zoara. (Org.). **Retratos da leitura no Brasil 3**. São Paulo: Instituto Pró-livro/Imprensa Oficial, 2012. p. 123-133.

GOMES, Suzana dos Santos. Avaliação das capacidades de leitura. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 63, p. 221-236, jan./mar. 2017.

GRAMSCI, Antonio. A organização da cultura. In: GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a Organização da Cultura**. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1991. p. 117- 157.

KANASHIRO, Josilene de Paiva; FRANCO, Sandra Aparecida Pires; SILVA, Katia Andrade Inez. O ensino da leitura literária na perspectiva histórico-cultural. In: X ANPED SUL, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: X Anped Sul, 2014.

KATZ, Claudio. Evolução e crise do processo de trabalho. In: KATZ, Claudio. **Novas tecnologias: crítica da atual reestruturação produtiva**. São Paulo: Xamã, 1995, p. 11-44.

KEFALÁS, Eliana. **Corpo a corpo com o texto na formação do leitor literário**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

L&PM EDITORES. Livro Topless. Disponível em: <https://www.lpm.com.br/site/default.asp?Template=../livros/layout_produto.asp&CategorialD=647372&ID=829084> Acesso em: 22 ago. 2018.

LEFEBVRE, Henri. A filosofia marxista. In: LEFEBVRE, Henri. **Marxismo**. Porto Alegre: L&PM, 2009, p. 26-50.

LEFEBVRE, Henri. Sociologia política: a teoria do Estado. In: LEFEBVRE, Henri. **Sociologia de Marx**. Rio de Janeiro; São Paulo: Forense, 1968, p. 89-137.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978.

LIVRARIA CULTURA. Livro Pedro Noite. Disponível em: <<https://www.livrariacultura.com.br/p/livros/infantil/literatura/pedro-noite-22433555>> Acesso em: 22 ago. 2018.

LIVRARIA CULTURA. Livro Uma, duas, três princesas. Disponível em: <<https://www.livrariacultura.com.br/p/livros/didaticos/paradidaticos/leitura-infantil/uma-duas-tres-princesas-42110804>> Acesso em: 22 ago. 2018.

LOMBARDI, José Claudinei. Educação e Ensino em Marx e Engels. In: LUCENA, Carlos; SILVA JUNIOR, João dos Reis. (Orgs). **Trabalho e Educação no Século XXI: experiências internacionais**. São Paulo: Xamã, 2012. p. 99-125.

LUKÁCS, Georg. **Introdução a uma estética marxista**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1968.

LURIA, Alexander Romanovich. **O desenvolvimento cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais**. São Paulo: Ícone, 1990.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

MARTINS, Lígia Márcia. **A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2013.

MARTINS, Pura Lucia Oliveira. **A relação conteúdo-forma**: expressão das contradições da prática pedagógica na escola capitalista. In: Didática: o ensino e suas relações. Campinas, SP: Papirus, 1996, p. 77-103.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. 2 ed. São Paulo: Expressão popular, 2008.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. Volume I. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

MARX, Karl; ENGELS, Friederich. Manifesto do Partido Comunista. In: MARX, Karl; ENGELS, Friederich. **Obras Escolhidas**. [s.l.]. [s.n.]. 1848. Disponível em: <[https://www.marxists.org/portugues/marx/1848/ManifestoDoPartidoComunista/cap1.htm#\(3*\)](https://www.marxists.org/portugues/marx/1848/ManifestoDoPartidoComunista/cap1.htm#(3*))> Acesso em: 05 jun. 2017.

MEKSENAS, Paulo. As noções de concreto e abstrato: sua relação com as práticas de ensino. **R. Fac. Educ**, São Paulo, v.18, n.1, p. 92-98, jan./jun. 1992.

MELLO, Suely Amaral. As práticas educativas e as conquistas de desenvolvimento das crianças pequenas. In: RODRIGUES, Elaine; ROSIN, Sheila Maria. (Orgs.) **Infância e práticas educativas**. Maringá: Eduem, 2007, p. 11-22.

MILLER, Stela. A atividade de leitura e escrita e o desenvolvimento da imaginação. **Leitura: Teoria & Prática/Associação de Leitura do Brasil**, São Paulo, v.50, n.58, p. 86-93, mar. 2012.

MILLER, Stela; ARENA, Dagoberto Buim. A constituição dos significados e dos sentidos no desenvolvimento das atividades de estudo. **Ensino Em Re-Vista**, v.18, n.2, p.341-353, jul./dez. 2011.

NETTO, Mario Borges; LUCENA, Carlos. A Luta pela Instrução Pública na obra de Marx e Engels. In: SANTOS, Adriana Omena dos; LIMA, Antonio Bosco de; LUCENA, Carlos. **Trabalho, Estado e Educação**: considerações teóricas. Uberlândia: Navegando publicações, 2016, p. 55-82.

O PODEROSO RESUMÃO. Resenha Fumaça. 2015. Disponível em: <<http://www.opoderosoresumao.com/livros/resenha-fumaca>> Acesso em: 22 ago. 2018.

PAIVA, Paiva; PAULINO, Graça; PASSOS, Marta. **Literatura e leitura literária na formação escolar**. Belo Horizonte: Ceale, 2006.

PANSA, Karine. Fazer do Brasil um país de leitores é nosso desafio. In: FAILLA, Zoara. (Org.). **Retratos da leitura no Brasil 3**. São Paulo: Instituto Pró-livro/Imprensa Oficial, 2012, (prefácio).

POULANTZAS, Nicos. As Classes sociais e sua reprodução ampliada. In: POULANTZAS, Nicos. **As classes sociais no capitalismo de hoje**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978, p. 11-38.

REZENDE, Lucinea Aparecida de; FRANCO, Sandra Aparecida Pires. Formação de professores e de leitores: considerações a partir de dizeres de alunos. **Impulso**, Piracicaba, v.23, n.56, p. 21-33, jan./abr. 2013.

ROCHA, Marisa Lopes; AGUIAR, Katia Faria. **Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises**. Psicologia Ciência e Profissão, Rio de Janeiro, v. 23, n. 4, p. 64-73, 2003.

SACCOMANI, Maria Cláudia da Silva. **A criatividade na arte e na educação escolar**: uma contribuição à pedagogia histórico-crítica à luz de Georg Lukács e Lev Vigotski. Campinas: Autores Associados, 2016.

SALES, Rafael dos Santos Fernandes. A sociologia da literatura de Georg Lukács. **Senso Comum**, Goiás, n. 1, p. 67-75, 2009.

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio. **Epistemologia da Pesquisa em Educação**. Campinas: Praxis, 1998.

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

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. **Filosofia da práxis**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. **Filosofia de la praxis**. Argentina: Grijalbo, 1980.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (orgs). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SCHROEDER, Edson; FERRARI, Nadir; MAESTRELLI, Sylvia Regina Pedrosa. A construção dos conceitos científicos em aulas de ciências: contribuições da teoria histórico-cultural do desenvolvimento. In: ENPEC: Encontro nacional de pesquisa em educação em ciências, 7., 2009, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis, 2009.

SEVERINO, Antônio Joaquim. A pesquisa em educação: a abordagem crítico-dialética e suas implicações na formação do educador. **ContraPontos**, v. 1, n.1, p. 11-22, jan./jun. 2001.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. **Aprendizagem conceitual e organização do ensino**: contribuições da teoria da atividade. Araraquara: JM Editora, 2004.

SFORNI, M. S. F. **Aprendizagem e desenvolvimento**: o papel da mediação.

Disponível em: <

http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cursoobjetosaprendizagem/sforni_mediacao.pdf> Acesso em: 18 jan. 2019.

SILVA, Greice Ferreira da; ARENA, Dagoberto Buim. O pequeno leitor e o processo de mediação de leitura literária. **Álabe**, Spain, n. 6, p. 1-14, dez. 2012.

SILVA, Joice Ribeiro Machado da; BALSAN, Silvana Ferreira de Souza. Estratégias de leitura, de Isabel Solé: um caminho para a formação de leitores. In: SOUZA, Renata Junqueira de; FEBA, Berta Lúcia Tagliari (org.) **Ações para a formação do leitor literário**: da teoria à prática. Assis-SP: Storbem, 2013, p.81-99.

SOUZA, Renata Junqueira de; GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões; SILVA, Joice Ribeiro Machado da. Educação literária e formação de leitores: da leitura em si para leitura para si. **Ensino Em Re-Vista**, Uberlândia, v. 19, n. 1, jan./jun. 2012.

SPIRKINE, Aleksandr Georgievich; YAKHOT, O. **Princípios do materialismo histórico**. Lisboa: Editorial Estampa, 1975.

THIOLLENT, Michel. Definições e objetivos. In: THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2000. p. 14-19.

TORREMOCHA, Pedro César Cerrillo. **Los nuevos lectores**: la formación del lector literario. In: BIBLIOTECA VIRTUAL MIGUEL DE CERVANTES. 2015. Disponível em: < http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/los-nuevos-lectores-la-formacin-del-lector-literario-0/html/013fed66-82b2-11df-acc7-002185ce6064_4.html#I_0_ > Acesso em: 21 nov. 2016.

VIDIGAL, Letícia et al. Os espaços de leitura literária na sociedade atual: em foco a educação escolar. In: V CONGRESSO INTERNACIONAL DE LITERATURA INFANTIL E JUVENIL DO CELLIJ. São Paulo: Unesp, 2017. **Anais [...]**. Unesp, 2017.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **La imaginación y el arte en la infancia**. Akal: Madrid, 1986.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. **Psicol. USP**, São Paulo, v.21 n.4, p. 681-701, jan. 2010.

WIWINPDF. Biblioteca de Livros Online: Pandolfo Bereba. Disponível em:
<<https://wiwin.site/descarregar/8516065979-pandolfo-bereba>> Acesso em: 22 ago.
2018.

APÊNDICES

APÊNDICE A**Declaração de Concordância dos Serviços Envolvidos e/ou de Instituição Co-Participante - Escola****Declaração de Concordância dos Serviços Envolvidos e/ou de Instituição
Co-Participante**

Rolândia, 29 de junho de 2017

Ilma. Sra. Profa. Dra. Alexandrina Aparecida Maciel Cardelli
Coordenadora do CEP/UEL

Senhora Coordenadora

Declaramos que nós da Escola [REDACTED] E M – EI EF, estamos de acordo com a condução do projeto de pesquisa "A formação do sujeito leitor nos 5º ano do Ensino Fundamental: possibilidades de práticas pedagógicas à luz da perspectiva sócio-histórica" sob a responsabilidade de Leticia Vidigal, aluna do 1º ano do Programa de Pós Graduação em Educação da área de Docência: Saberes e Práticas da Universidade Estadual de Londrina, nas nossas dependências, tão logo o projeto seja aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, até o seu final em 29 de abril de 2019.

Estamos cientes que as unidades de análise da pesquisa serão: uma professora e seus respectivos alunos – 5º ano do período vespertino, o Projeto Político Pedagógico da instituição, planos de ensino da professora em questão, entrevistas e questionário, diários de campo, fotos, áudios, filmagens e produções dos educandos no período da pesquisa, bem como de que o presente trabalho deve seguir a Resolução 466/2012 do CNS e complementares.

Atenciosamente,

[REDACTED]
Diretora

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

ROLÂNDIA-PARANÁ

APÊNDICE B

Declaração de Concordância dos Serviços Envolvidos e/ou de Instituição Co-Participante – Secretaria de Educação

Declaração de Concordância dos Serviços Envolvidos e/ou de Instituição

Co-Participante

Rolândia, 29 de junho de 2017

Ilma. Sra. Profa. Dra. Alexandrina Aparecida Maciel Cardelli
Coordenadora do CEP/UJEL

Senhora Coordenadora

Declaramos que nós da Secretaria Municipal de Educação de Rolândia-PR, estamos de acordo com a condução do projeto de pesquisa "A formação do sujeito leitor nos 5º ano do Ensino Fundamental: possibilidades de práticas pedagógicas à luz da perspectiva sócio-histórica" sob a responsabilidade de Leticia Vidigal, aluna do 1º ano do Programa de Pós Graduação em Educação da área de Docência: Saberes e Práticas da Universidade Estadual de Londrina, nas nossas dependências, tão logo o projeto seja aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, até o seu final em 29 de abril de 2019.

Estamos cientes que as unidades de análise da pesquisa serão: uma professora e seus respectivos alunos – 5º ano do período vespertino da Escola Municipal Parigot de Souza El EF, o Projeto Pedagógico da instituição, planos de ensino da professora em questão, entrevistas e questionário, diários de campo, fotos, áudios, filmagens e produções dos educandos no período da pesquisa, bem como de que o presente trabalho deve seguir a Resolução 466/2012 do CNS e complementares.

Atenciosamente,

Secretaria Municipal de Educação


Secretaria Municipal de Educação
Sílvia Unbehaun Püschel
Diretora Pedagógica

APÊNDICE C

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - professora

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

“A FORMAÇÃO DO SUJEITO LEITOR NO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: POSSIBILIDADES DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS À LUZ DA PERSPECTIVA SÓCIO-HISTÓRICA”

Prezado(a) Senhor(a):

Gostaríamos de convidá-lo (a) para participar da pesquisa “A formação do sujeito leitor no 5º ano do ensino fundamental: possibilidades de práticas pedagógicas à luz da perspectiva sócio-histórica”, a ser realizada em “Escola Parigot de Souza, E M – EI EF”, constituindo-se na dissertação de Mestrado em Educação da pesquisadora Letícia Vidigal, aluna regular do 1º ano do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina sob orientação da Professora Dra. Sandra Aparecida Pires Franco. O objetivo da pesquisa é investigar as contribuições de práticas pedagógicas com a leitura literária no 5º ano do Ensino Fundamental, amparadas pela perspectiva sócio-histórica, para a formação do sujeito leitor. Sua participação é muito importante e ela se daria da seguinte forma: respondendo uma entrevista da pesquisadora acerca de suas concepções e ações sobre o ensino do ato de ler e leitura literária, disponibilizando planos de ensino referentes aos aspectos citados, aceitando que a pesquisadora realize observações de algumas aulas de Língua Portuguesa - de modo que as mesmas sejam gravadas em áudio, filmadas e fotografadas, aceitando intervenções pela pesquisadora na turma do 5º ano do período vespertino buscando formar leitores e descrevendo relato sobre suas percepções e dificuldades acerca do trabalho da pesquisadora.

Esclarecemos que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Esclarecemos, também, que suas informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. Os registros em áudio, fotos e filmagens serão destinados apenas para análise do objeto de investigação.

Esclarecemos ainda, que você não pagará e nem será remunerado(a) por sua participação. Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente de sua participação.

*Termo de Consentimento Livre Esclarecido apresentado, atendendo, conforme normas da Resolução 466/2012 de 12 de dezembro de 2012.

Os benefícios esperados são referentes à melhoria do ato de ler a partir das contribuições de práticas pedagógicas fundamentadas na perspectiva sócio-histórica e o vislumbrar e repensar de estratégias de ensino com a leitura literária por futuros professores ou professores em serviço. Quanto aos riscos, podem conter tanto riscos conhecidos como potenciais, contudo, tratam-se apenas de atividades desenvolvidas sob orientações pedagógicas, envolvendo lápis, papéis e livros. É possível que os estudantes e professora sintam-se desconfortáveis com a presença da pesquisadora ou mesmo constrangidos durante as questões e entrevistas. Caso você tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos poderá nos contatar (Pesquisadora: Letícia Vidigal. Endereço: Rua Água Marinha nº135 Jardim Nobre II Rolândia-PR. Telefone: (43)3256-1214 ou (43) 99649-5471). Endereço eletrônico: leticia_vidigal@hotmail.com ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, situado junto ao LABESC – Laboratório Escola, no Campus Universitário, telefone 3371-5455, e-mail: cep268@uel.br.

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue à você.

Londrina, 23 de Junho de 2017.

Letícia Vidigal

RG: 10.248.979-9

_____ (NOME POR EXTENSO DO PARTICIPANTE DA PESQUISA), tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar voluntariamente da pesquisa descrita acima.

Assinatura (ou impressão dactiloscópica): _____

Data: _____

Obs.: Caso o participante da pesquisa seja menor de idade, o texto deve estar voltado para os pais e deve ser incluído ainda, campo para assinatura do menor e do responsável.

*Termo de Consentimento Livre Esclarecido apresentado, atendendo, conforme normas da Resolução 466/2012 de 12 de dezembro de 2012.

APÊNDICE D

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - estudantes

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

A FORMAÇÃO DO SUJEITO LEITOR NO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: POSSIBILIDADES DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS À LUZ DA PERSPECTIVA SÓCIO- HISTÓRICA

Prezado(a) Senhor(a):

Gostaríamos de convidar a criança ou adolescente sob sua responsabilidade para participar da pesquisa "A formação do sujeito leitor no 5º ano do ensino fundamental: possibilidades de práticas pedagógicas à luz da perspectiva sócio-histórica", a ser realizada em "Escola Parigot de Souza, E M – EI EF", constituindo-se na dissertação de Mestrado em Educação da pesquisadora Leticia Vidigal, aluna regular do 1º ano do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina, sob orientação da Professora Dra. Sandra Aparecida Pires Franco. O objetivo da pesquisa é investigar as contribuições de práticas pedagógicas com leitura literária com base na perspectiva sócio-histórica para a formação de crianças leitoras. A participação da criança ou adolescente é muito importante e ela se daria da seguinte forma: respondendo a um questionário sobre hábitos de leitura, participando normalmente das aulas que serão filmadas, fotografadas e gravados áudios a serem utilizados apenas para análise da pesquisadora e realizando as atividades propostas sendo que as mesmas serão analisadas pela pesquisadora. Esclarecemos que a participação da criança ou do adolescente é totalmente voluntária, podendo o(a) senhor(a) solicitar a recusa ou desistência de participação da criança ou do adolescente a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à criança ou adolescente. Esclarecemos, também, que as informações da criança ou do adolescente sob sua responsabilidade serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a identidade da criança ou do adolescente. Os registros gravados em áudio, filmagens e fotos serão utilizados apenas para análise do objeto de estudo sob sigilo e confidencialidade.

Esclarecemos ainda, que nem o(a) senhor(a) e nem a criança ou adolescente sob sua responsabilidade pagarão ou serão remunerados (as) pela participação. Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente da participação.

*Termo de Consentimento Livre Esclarecido apresentado, atendendo, conforme normas da Resolução 466/2012 de 12 de dezembro de 2012.

Os benefícios esperados são referentes à melhoria do ato de ler a partir das contribuições de práticas pedagógicas fundamentadas na perspectiva sócio-histórica e o vislumbrar e repensar de estratégias de ensino com a leitura literária por futuros professores ou professores em serviço. Quanto aos riscos, podem conter tanto riscos conhecidos como potenciais, contudo, tratam-se apenas de atividades desenvolvidas sob orientações pedagógicas, envolvendo lápis, papéis e livros. É possível que os estudantes e professora sintam-se desconfortáveis com a presença da pesquisadora ou mesmo constrangidos durante as questões e entrevistas. No entanto, a pesquisadora irá garantir que possíveis danos sejam evitados e caso haja qualquer situação a mesma estará disposta a auxiliar no que for necessário, tomando as devidas providências como, por exemplo, assistência psicológica pública. Informamos que esta pesquisa atende e respeita os direitos previstos no Estatuto da Criança e do Adolescente- ECA, Lei Federal nº 8069 de 13 de julho de 1990, sendo eles: à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. Garantimos também que será atendido o Artigo 18 do ECA: "É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor."

Caso o(a) senhor(a) tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos poderá nos contatar (Pesquisadora: Leticia Vidigal. Endereço: Rua Água Marinha nº135 Jardim Nobre II Rolândia-PR. Telefone: (43) 3256-1214 ou (43) 99649-5471. Endereço eletrônico: leticia_vidigal@hotmail.com) ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, situado junto ao LABESC – Laboratório Escola, no Campus Universitário, telefone 3371-5455, e-mail: cep268@uel.br.

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue ao(à) senhor(a).

Londrina, 23 de junho de 2017

Leticia Vidigal

RG:10.248.979-9

APÊNDICE E

Roteiro de entrevista para professora

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA PROFESSORA



Universidade Estadual de Londrina
 Centro de Educação, Comunicação e Artes
 Departamento de Educação
 Programa de Pós-Graduação em Educação



PESQUISA

A FORMAÇÃO DO SUJEITO LEITOR NO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: POSSIBILIDADES DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS À LUZ DA PERSPECTIVA SÓCIO- HISTÓRICA

Roteiro de pesquisa ao(a) professor(a)

Perfil do professor(a)

- 1) Sexo:
- 2) Idade:
- 3) Formação acadêmica:

Entrevista

- 1) Há quanto tempo você trabalha nesta escola?
- 2) Você já trabalhou em outra escola? Se sim, era diferente desta? O que lecionava?

Sobre as concepções

- 3) O que você entende por aprender a ler?
- 4) Para você um aluno sabe ler quando...
- 5) Você acredita que seus alunos sabem ler? Por quê?

Sobre as ações

- 6) Você acha que os alunos aprendem melhor de que maneira?
- 7) Como você ensina seus alunos a lerem? Utiliza instrumentos? Quais?
- 8) Você trabalha com textos literários? Como? Com qual objetivo?
- 9) Qual critério utiliza para a seleção de textos literários?
- 10) Qual a metodologia que você utiliza para trabalhar textos literários?

- 11) Você acredita que a maneira como está organizado o ensino favorece a formação do leitor?
Por que?
- 12) Seus alunos se interessam pelas aulas de literatura?
- 13) Você acha que os alunos que você ensina gostam de ler livros de literatura?
- 14) Há uma teoria ou tendência pedagógica que orienta o seu trabalho em sala de aula? Qual?
- 15) Com que frequência você trabalha com literatura com seus alunos?

APÊNDICE F

Questionário para os estudantes



QUESTIONÁRIO PARA ALUNOS
Universidade Estadual de Londrina
 Centro de Educação, Comunicação e Artes
 Departamento de Educação
 Programa de Pós-Graduação em Educação



PESQUISA

**A FORMAÇÃO DO SUJEITO LEITOR NO 5º ANO DO ENSINO
 FUNDAMENTAL: POSSIBILIDADES DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS À LUZ
 DA PERSPECTIVA SÓCIO-HISTÓRICA**

Prezado (a) Aluno (a):

Responda com toda sinceridade o que se pede. As suas respostas serão de fundamental importância para o aperfeiçoamento da pesquisa proposta. Lembramos que todos os dados coletados serão sigilosos, para uso apenas da pesquisadora, não sendo divulgado em suas produções científicas o nome de nenhuma instituição ou pessoa participante. Obrigada!

Perfil da criança

1) Idade: _____

2) Sexo: F () M ()

3) Com quem você mora?

R: _____

4) Quais as idades das pessoas que moram em sua casa?

R: _____

5) Qual a situação de moradia de sua família?

a) () Casa própria

- b) () Casa alugada
- c) () Casa financiada
- d) () Casa cedida
- e) () Outra. Qual?
- f) () Não sei

6) Como você faz para ir à escola?

R:

Questionário:

7) Você gosta desta escola? Por quê?

R:

8) Você gosta dos seus colegas da escola? Por quê?

R:

9) O que você costuma fazer quando não está na escola?

R:

10) Entre seus familiares, tem alguém que gosta de ler? Se sim, quem? Lê o quê?

R:

11) Você gosta de ler? Se sim, de ler o quê? Para que você lê?

12) Com quantos anos você aprendeu a ler?

R:

13) Com quem você aprendeu a ler?

APÊNDICE G

PLANO DE TRABALHO 1º ENCONTRO

PLANO DE TRABALHO DOCENTE-DISCENTE NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CRÍTICA

Unidade de Conteúdo: A formação do sujeito leitor por meio da leitura literária

Ano Letivo: 2017

Semestre: 2º

Série: 5º

Turma: C/A-B

Horas-aula da unidade: 2h

Data: **01 de Setembro de 2017**

1. PRÁTICA SOCIAL INICIAL DO CONTEÚDO

Título da Unidade de Conteúdo: A formação do sujeito leitor por meio da leitura literária

Objetivo geral: Contribuir com a formação do sujeito leitor dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a fim de desenvolver o ato de ler.

Tópicos do conteúdo e objetivos específicos:

Tópico 1: Contato inicial com os sujeitos da pesquisa

Objetivo específico: Conhecer a relação dos estudantes com a leitura e com a literatura, em casa, na escola, etc. e apresentar a proposta de trabalho das atividades organizadas, a fim de iniciar a compreensão sobre a importância do ato de ler e a arte nele implícita.

Tópico 2: Forma e conteúdo nas obras de arte

Objetivo específico: Conhecer a história de Modesto Máximo em diferentes formas (livro, curta metragem), a fim de compreender a importância da leitura e da literatura, bem como desenvolver a sensação e percepção.

1.2 – Vivência do conteúdo

Gosto muito de ler porque conheço outros mundos. Não gosto de ler porque é cansativo. Gosto de ler apenas livros de aventuras. Gosto de ler apenas alguns tipos de livros. A leitura é importante para ir bem na escola. Ler livros auxilia na compreensão das coisas. Você precisa ler bastante para melhorar sempre.

b) O que gostariam de saber a mais sobre o conteúdo?

Por que temos que ler tanto? Por que a leitura é importante? O que a leitura vai ajudar na minha vida? Como ler mais rápido?

2. PROBLEMATIZAÇÃO

2.1 - Discussão

Como podemos conhecer outras pessoas, países, lugares e histórias sem sairmos de nossa cidade?

Nossos conhecimentos chegam até nós por meio de que suportes/ instrumentos/ processos?

De que maneira a arte atua em nossa vida e qual sua importância na escola?

2.2 - Dimensões do conteúdo a serem trabalhadas na Instrumentalização

- Histórica: Como viajar em outros períodos históricos sem sairmos de casa?
- Cultural: Como conhecer outras culturas sem sairmos de nossa sociedade?
- Social: Todos temos acesso às realidades diferentes? Comidas? Modos de vida?
- Educacional: Qual o papel da escola na vida do estudante?

3. INSTRUMENTALIZAÇÃO

GRUPO A

Horário: 13:00h às 15:00h.

Conversa inicial:

- Questionar: como se relacionam com a leitura; se leem em casa; se gostam de ler; o que gostam de ler; como gostam de ler (espaço); quem ensinou-lhes a ler; quem os incentivou a gostar de ler; por que não gostam de ler; o que os faz sentir vontade de ler; como escolher um livro: o que chama atenção num livro; se conversam entre si sobre livros e histórias; se conversam com os pais ou pessoas próximas sobre livros e histórias; o que os motiva a pegar um livro para ler; como ler; o que é necessário no momento da leitura; quais as estratégias utilizadas no momento da leitura...

- Ler o livro “Os fantásticos livros voadores de Modesto Máximo” de Willian Joyce. Passar para que vejam.
- Assistir ao curta metragem do livro.

Roda de conversa

- Questionar: o que sentiram ao escutar a história? Como podemos relacionar com a conversa que tivemos anteriormente? O que mais chamou a atenção de vocês ao ouvir a história? O curta metragem trouxe outras sensações que o livro não havia trazido?

Explicar a proposta de trabalho

- Explicar a proposta das atividades organizadas de leitura;
- Apresentar os livros selecionados que comporão o trabalho;
- Deixar que explorem e conheçam os livros;
- Questionar se já os conhecem, quais seus anseios e aspirações para as atividades.

GRUPO B

Horário: 15:00h às 15:30h e 15:40h às 17:00h

Conversa inicial:

- Questionar: como se relacionam com a leitura; se leem em casa; se gostam de ler; o que gostam de ler; como gostam de ler (espaço); quem ensinou-lhes a ler; quem os incentivou a gostar de ler; por que não gostam de ler; o que os faz sentir vontade de ler; como escolher um livro: o que chama atenção num livro; se conversam entre si sobre livros e histórias; se conversam com os pais ou pessoas próximas sobre livros e histórias; o que os motiva a pegar um livro para ler; como ler; o que é necessário no momento da leitura; quais as estratégias utilizadas no momento da leitura...
- Assistir ao curta metragem do livro.
- Ler o livro “Os fantásticos livros voadores de Modesto Máximo” de ... Passar para que vejam.

Roda de conversa

- Questionar: o que sentiram ao escutar a história? Como podemos relacionar com a conversa que tivemos anteriormente? O que mais chamou a atenção de vocês ao ouvir a história? O livro trouxe outras sensações que o curta metragem não havia trazido?

Explicar a proposta de trabalho

- Explicar a proposta das atividades organizadas de leitura;
- Apresentar os livros selecionados que comporão o trabalho;
- Deixar que explorem e conheçam os livros;
- Questionar se já os conhecem, quais seus anseios e aspirações para as atividades.

4. CATARSE

4.1 Síntese mental do aluno:

A leitura pode fazer com que conheçamos outros lugares, outras histórias. É importante para nossa imaginação. Estamos na escola para aprendermos e os livros podem nos ajudar a aprendermos muitas coisas diferentes.

4.2 Avaliação

Ocorrerá mediante questões da instrumentalização.

5. PRÁTICA SOCIAL FINAL DO CONTEÚDO

Intenções do aluno	Ações do aluno
Interessar-se por livros.	Pedir um livro aos pais. Ler um livro completo na sala de aula.

APÊNDICE H
PLANO DE TRABALHO 2º ENCONTRO
**PLANO DE TRABALHO DOCENTE-DISCENTE NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-
CRÍTICA**

Unidade de Conteúdo: A formação do sujeito leitor por meio da leitura literária

Ano Letivo: 2017

Semestre: 2º

Série: 5º

Turma: C/A-B

Horas-aula da unidade: 2h

Data: **15 de Setembro de 2017**

1. PRÁTICA SOCIAL INICIAL DO CONTEÚDO

Título da Unidade de Conteúdo: A formação do sujeito leitor por meio da leitura literária

Objetivo geral: *Contribuir com o ensino do ato de ler leitura literária junto a estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a fim de formar e desenvolver sujeitos leitores.*

Tópicos do conteúdo e objetivos específicos:

Tópico 1: Estratégias de leitura

Objetivo específico: Aprender a utilizar algumas estratégias de compreensão de leitura envolvendo a conexão, inferência, visualização, questionamento, sumarização e síntese, a fim de desenvolver uma melhor compreensão e aprofundamento sobre a leitura, ativando conhecimentos prévios, criando hipóteses e interrogando-se.

1.2 – Vivência do conteúdo

Eu gosto de ler bem devagar para conseguir entender a história. Eu gosto quando tem imagens o livro para entender mais fácil. Não penso em outra coisa quando estou lendo. Fico imaginando na minha cabeça conforme leio.

b) O que gostariam de saber a mais sobre o conteúdo?

O que são estratégias? Para que utilizar estratégias?

2. PROBLEMATIZAÇÃO

2.1 - Discussão

De que forma podemos compreender uma história ao lê-la?

2.2 - Dimensões do conteúdo a serem trabalhadas na Instrumentalização

- Conceitual: O que são estratégias de compreensão? O que são conexões, inferências, questionamentos, visualização, sumarização e síntese?
- Educacional/ social: Qual a importância de se compreender uma história?

3. INSTRUMENTALIZAÇÃO

GRUPO A

Horário: 13:00h às 15:00h.

- Disponibilizar a caixa de livros.
- Orientar que os alunos escolham livros e realizem a leitura independente por 20 minutos.
- Pedir que alguns alunos (de acordo com o interesse) exteriorizem a história.
- Explicar a importância das estratégias de compreensão e para que servem.
- Apresentar as estratégias de compreensão de leitura que trabalharemos no decorrer dos próximos encontros, são elas: conexões, inferências, visualizações, sumarizações, questionamentos e síntese.
- Explicar cada uma delas, utilizando-se de exemplos, imagens e relações com o contexto das crianças.
- Colar na parede cartões com as estratégias juntas a uma pequena frase para auxiliar no momento da utilização das estratégias.
- Contar a história “Pandolfo Bereba” de Eva Furnari, apresentando, a cada página lida, as estratégias utilizadas, de modo a exteriorizar o pensamento e modelar como utilizá-las para os alunos.
- Posteriormente, orientar que os alunos, em duplas, escolham livros e realizem a leitura independente por 60 minutos tentando utilizar as estratégias apresentadas. Realizar a mediação entre as duplas para ensinarem-nas a utilizarem as estratégias para compreenderem melhor o texto.
- Disponibilizar fichas para anotação dos resultados das estratégias.
- Pedir que as duplas exteriorizem a história e a utilização das estratégias.

Restando tempo:

- Deixar que escolham um livro para levar para casa para que alguns destes sejam trabalhados no próximo encontro. *Disponibilizar pastas e um catálogo de agendamento dos livros.

GRUPO B

Horário: 15:00h às 15:30h e 15:40h às 17:00h

Idem grupo A.

4. CATARSE

4.3 Síntese mental do aluno:

Eu compreendi que as estratégias são importantes para lermos melhor um livro e conseguirmos imaginar e entender mais da história.

4.4 Avaliação

Mediante apresentação das histórias lidas e estratégias utilizadas acerca das questões da instrumentalização.

5. PRÁTICA SOCIAL FINAL DO CONTEÚDO

Intenções do aluno	Ações do aluno
Utilizar-se das estratégias de compreensão da leitura.	Pensar sobre o processo de leitura e buscar entender melhor o texto durante uma leitura em casa ou na escola.

APÊNDICE I
PLANO DE TRABALHO 3º ENCONTRO
**PLANO DE TRABALHO DOCENTE-DISCENTE NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-
CRÍTICA**

Unidade de Conteúdo: A formação do sujeito leitor por meio da leitura literária

Ano Letivo: 2017

Semestre: 2º

Série: 5º

Turma: C/A-B

Horas-aula da unidade: 2h

Data: **22 de Setembro de 2017**

1. PRÁTICA SOCIAL INICIAL DO CONTEÚDO

Título da Unidade de Conteúdo: A formação do sujeito leitor por meio da leitura literária

Objetivo geral: *Contribuir com o ensino do ato de ler leitura literária junto a estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a fim de formar e desenvolver sujeitos leitores.*

Tópicos do conteúdo e objetivos específicos:

Tópico 1: Estratégias de leitura

Objetivo específico: Aprender a utilizar algumas estratégias de compreensão de leitura envolvendo a conexão, inferência, visualização, questionamento, sumarização e síntese, a fim de desenvolver uma melhor compreensão e aprofundamento sobre a leitura, ativando conhecimentos prévios, criando hipóteses e interrogando-se.

Tópico 2: Conteúdo e forma

Objetivo específico: Vivenciar o ato de ler textos literários em correlação a outra forma da obra artística e compreender as dimensões do conteúdo nele intrínseco, a fim de desenvolver sensações e percepções sobre o ato de ler.

1.2 – Vivência do conteúdo

Existem formas que nos ajudam a entender melhor uma história. Talvez cite algumas das estratégias trabalhadas anteriormente. Sobre a história, os estudantes podem dizer: Pandolfo tinha vários defeitos, mas apenas via os defeitos dos outros.

A princesa o ajudou a perceber o outro lado das pessoas. Não podemos olhar para os defeitos dos outros.

b) O que gostariam de saber a mais sobre o conteúdo?

Como compreender melhor um texto? Por que Pandolfo era assim?

2. PROBLEMATIZAÇÃO

2.1 - Discussão

De que forma podemos compreender uma história ao lê-la?

2.2 - Dimensões do conteúdo a serem trabalhadas na Instrumentalização

- Conceitual: O que são estratégias de compreensão? O que é bereba?
- Educacional/ social: Qual a importância de se compreender uma história? Qual a necessidade social de se ter um amigo de boa aparência e importante?
- Cultural: Qual a imagem que temos sobre príncipes e princesas? Como as histórias, geralmente, apresentam estas personagens?
- Política: como se dá a organização política por Monarquia? E a República?

3. INSTRUMENTALIZAÇÃO

GRUPO A

Horário: 13:00h às 15:00h.

- Reservar o primeiro momento do encontro para que os estudantes que tenham levado livros para casa e queiram contar a história assim o façam.
- Dar continuidade à contação da história “Pandolfo Bereba” por meio da explicitação das estratégias de compreensão de leitura.
- Questionar os estudantes acerca da história: O que vocês compreenderam da história? Quais os sentimentos predominantes expressos no texto? O que sentiram quando conheceram esta história? De que forma podemos relacionar com as nossas vidas? Quais as expectativas antes e após a leitura do livro?

- Entregar para cada criança uma versão da história em literatura de Cordel da autora Síría Lima.
- Reservar um tempo para que façam a leitura silenciosa. Pedir que se utilizem das estratégias mentalmente.
- Explicar as características da literatura de Cordel.
- Questionar: o que sentiram após a leitura?
- Trabalhar as dimensões do conteúdo (citadas acima) presente na história.
- Produzir, oralmente, junto aos estudantes uma síntese acerca da história.

Restando pouco tempo:

- Deixar que escolham um livro para levar para casa para que alguns destes sejam trabalhados no próximo encontro. *Disponibilizar pastas e um catálogo de agendamento dos livros.

GRUPO B

Horário: 15:00h às 15:30h e 15:40h às 17:00h

Idem grupo A.

4. CATARSE

Ocorrerá mediante questões da instrumentalização apreendidas oralmente.

5. PRÁTICA SOCIAL FINAL DO CONTEÚDO

Intenções do aluno	Ações do aluno
Utilizar-se das estratégias de compreensão da leitura.	Pensar sobre o processo de leitura e buscar entender melhor o texto durante uma leitura em casa ou na escola.

APÊNDICE J

PLANO DE TRABALHO 4º ENCONTRO

PLANO DE TRABALHO DOCENTE-DISCENTE NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CRÍTICA

Unidade de Conteúdo: A formação do sujeito leitor por meio da leitura literária

Ano Letivo: 2017

Semestre: 2º

Série: 5º

Turma: C/A-B

Horas-aula da unidade: 2h

Data: **29 de Novembro de 2017**

1. PRÁTICA SOCIAL INICIAL DO CONTEÚDO

Título da Unidade de Conteúdo: A formação do sujeito leitor por meio da leitura literária

Objetivo geral: Contribuir com o ensino do ato de ler leitura literária junto a estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a fim de formar e desenvolver sujeitos leitores.

Tópicos do conteúdo e objetivos específicos:

Tópico 1: Valorização artística e o ato de ler como compreensão de mundo

Objetivos específicos:

- Vislumbrar no texto literário possibilidades de compreensão de mundo, a fim de valorizar a obra artística como elemento cultural.
- Refletir sobre o texto literário, a fim de compreender aspectos explícitos e implícitos presentes na obra.
- Exercitar a utilização de estratégias de compreensão de leitura, a fim de desenvolver as capacidades de compreensão de leitura.
- Inserir-se no universo da história, a fim de superar a “leitura” superficial.

1.2 – Vivência do conteúdo

Gosto muito de ler porque conheço outros mundos. Não gosto de ler porque é cansativo. Gosto de ler apenas livros de aventuras. Gosto de ler apenas alguns tipos

de livros. A leitura é importante para ir bem na escola. Ler livros auxilia na compreensão das coisas. Você precisa ler bastante para melhorar sempre...

b) O que gostariam de saber a mais sobre o conteúdo?

Por que temos que ler tanto? Por que a leitura é importante? O que a leitura vai ajudar na minha vida?

2. PROBLEMATIZAÇÃO

2.1 - Discussão

De que forma o ato de ler nos permite compreender o mundo e as situações que nos cercam?

2.2 - Dimensões do conteúdo a serem trabalhadas na Instrumentalização

Conceitual, Histórica, Social, Cultural, Educacional. (Questões na instrumentalização).

3. INSTRUMENTALIZAÇÃO

GRUPO A

Horário: 13:00h às 15:00h.

- Trabalhar um dos livros emprestados pelas crianças no encontro anterior.
- Livro selecionado: Cultura, de Arnaldo Antunes. Leitor: Alisson
- Explicar aos estudantes que naquele momento discutiremos a leitura realizada por uma criança. (5min)
- Apresentar o objetivo do encontro. (1min)
- Pedir que o estudante leitor responsável pelo livro fale sobre sua experiência no ato de ler. (1min)
- Apresentar a música "Cultura" de Arnaldo Antunes e pedir que os estudantes a ouçam de olhos fechados, tentando imaginar os conceitos abordados. (3min)

- Questionar: o que vocês imaginaram ao ouvir a música? (5 min)
- Deixar que manifestem as sensações verificadas. (5min)
- Informar aos estudantes por quem foi composta a música, qual sua origem e as intencionalidades do autor. (5min)
- Apresentar uma breve biografia de Arnaldo Antunes. (5min)
- Explicar as características de um poema. (5min)
- Entregar dois versos do poema para cada criança e reservar um tempo para que analisem o verso sorteado. (2 min)
- Conforme a ordem do poema, convidar o estudante responsável a ler o verso e falar um pouco sobre o que veio à sua mente. Exercitar algumas estratégias de compreensão de leitura. Posteriormente, pedir que Alisson apresente por meio do livro a ilustração respectiva. Mediar cada verso por meio dos conhecimentos científicos, considerando os conhecimentos cotidianos dos estudantes. (1 hora)
- Ao final da discussão, propor uma síntese da história por meio de uma reflexão pautada na percepção das coisas que estão ao nosso redor. (10 min)

GRUPO B

Horário: 15:00h às 15:30h e 15:40h às 17:00h

- Trabalhar um dos livros emprestados pelas crianças no encontro anterior.
- Livro selecionado: Pedro Noite, de Arnaldo Antunes. Leitora: Rafaele
- Explicar aos estudantes que naquele momento discutiremos a leitura realizada por uma criança. (5min)
- Apresentar o objetivo do encontro. (1min)
- Pedir que o estudante leitor responsável pelo livro fale sobre sua experiência no ato de ler. (1min)
- Questionar: o que o relato da Rafaele os remete? (2min)
- Estabelecer uma roda de conversa a respeito das origens dos estudantes, as experiências anteriores de sua existência. Questionar se já conversaram com pais e avós sobre isto, se sabem onde os pais nasceram, de onde vieram, a região que os pais nasceram, etc., a fim de compreenderem a ideia de que

todos têm uma história que os antecede e que, de certa forma, interfere no que cada pessoa é, seja física, social, cultura ou psicologicamente. (7min)

- Realizar a leitura oral do livro para as crianças. (15min)
- Ao final da leitura, solicitar que cada estudante destaque o sentimento de Pedro que mais lhe marcou durante a leitura. (30 min)
- Possíveis questionamentos: Por que na foto Pedro não se reconhecia? Que motivos teria o fotógrafo para ter “ajeitado” a foto embranquecendo Pedro e alisando seu cabelo? Na sua opinião, isso é correto? Pedro, apesar de sofrer o preconceito dos meninos de olhos verdes, também é acolhido por algumas pessoas no decorrer da história. Pessoas que o ajudam a descobrir quem realmente ele é. Que pessoas são essas? Em que medida elas ajudam Pedro? De onde vinha aquele canto com palavras estranhas que Pedro ouvia e qual a relação dele com a vida, a história, a origem de Pedro? Qual a herança de Pedro? Como se deu a trajetória de vida dos povos africanos no Brasil? (20 min)
- Levar um espelho para a sala e realizar a dinâmica de cada estudante se olhar, analisar seus traços e procurar elementos que sugiram outras coisas, como o rosto de Pedro, em que alguns elementos lembravam o céu. Solicitar que descrevam seu rosto usando os elementos “vistos”. (30min)

Para o caso de o estudante pertencente ao livro escolhido faltar, será trabalhada a seguinte proposta:

- Livro: No oco da avelã
- Apresentar o objetivo do encontro. (1min)
- Pedir que um dos estudantes que já realizou a leitura do livro fale sobre sua experiência no ato de ler. (1min)
- Apresentar o curta-metragem: “Vencedor da Morte”
- Utilizar netbooks.
- Pedir que pesquisem na internet: como a morte é tratada em programas de TV, filmes, revistas e jornais. Como ela é vista em seu contexto social e familiar? Como a morte é vista em diferentes países? (20min)
- Propor uma discussão em sala de aula, conduzindo o debate, levantando problemas e apontando paradoxos. Por exemplo: “de um lado, a morte é banalizada e explorada à exaustão pela mídia, pelos filmes e videogames; de

outro, nosso modo de lidar com ela na esfera íntima, familiar, é muitas vezes evitar ao máximo o assunto; ou seja, quando a morte é tratada como um espetáculo, distancia-se da experiência real”.

- Questionar: Como vocês acham que seria o mundo sem a morte? Discutir. (5min)

4. CATARSE

Ocorrerá mediante questões da instrumentalização de forma oral.

5. PRÁTICA SOCIAL FINAL DO CONTEÚDO

Intenções do aluno	Ações do aluno
Interessar-se por livros.	Ler um livro completo com profundidade.

APÊNDICE K

PLANO DE TRABALHO 5º ENCONTRO

PLANO DE TRABALHO DOCENTE-DISCENTE NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CRÍTICA

Unidade de Conteúdo: A formação do sujeito leitor por meio da leitura literária

Ano Letivo: 2017

Semestre: 2º

Série: 5º

Turma: C/A-B

Horas-aula da unidade: 2h

Data: **18 de Outubro de 2017**

1. PRÁTICA SOCIAL INICIAL DO CONTEÚDO

Título da Unidade de Conteúdo: A formação do sujeito leitor por meio da leitura literária

Objetivo geral: Contribuir com o ensino do ato de ler leitura literária junto a estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a fim de formar e desenvolver sujeitos leitores.

Tópicos do conteúdo e objetivos específicos:

Tópico 1: Valorização artística e o ato de ler como compreensão de mundo

Objetivos específicos:

- Vislumbrar no texto literário possibilidades de compreensão de mundo, a fim de valorizar a obra artística como elemento cultural.
- Refletir sobre o texto literário, a fim de compreender aspectos explícitos e implícitos presentes na obra.
- Exercitar a utilização de estratégias de compreensão de leitura, a fim de desenvolver as capacidades de compreensão de leitura.
- Inserir-se no universo da história, a fim de superar a “leitura” superficial.

1.2 – Vivência do conteúdo

Gosto muito de ler porque conheço outros mundos. Não gosto de ler porque é cansativo. Gosto de ler apenas livros de aventuras. Gosto de ler apenas alguns tipos

de livros. A leitura é importante para ir bem na escola. Ler livros auxilia na compreensão das coisas. Você precisa ler bastante para melhorar sempre...

b) O que gostariam de saber a mais sobre o conteúdo?

Por que temos que ler tanto? Por que a leitura é importante? O que a leitura vai ajudar na minha vida?

2. PROBLEMATIZAÇÃO

2.1 - Discussão

De que forma o ato de ler nos permite compreender o mundo e as situações que nos cercam?

2.2 - Dimensões do conteúdo a serem trabalhadas na Instrumentalização

Conceitual, Histórica, Social e Cultural (Questões na instrumentalização).

3. INSTRUMENTALIZAÇÃO

GRUPO B

Horário: 13:00h às 15:00h.

Trabalhar a obra Fumaça, de Antón Fortes & Joanna Concejo, livro lido por Natalia e Rafaela no fim do encontro anterior.

Antes da leitura:

- Analisar a capa e o título da obra por meio de questionamentos.

Prática guiada:

- Leitura da obra.
- Divisão da turma em trios.
- Entregar uma folha de papel para cada trio com três espaços para escrita: Indique três sentimentos, três conexões e três inferências.
- Recolher as primeiras impressões.
- Apresentar algumas palavras e frases elencados da obra (trem, malas, fila, silêncio, soldados, alto-falantes, holofotes, luz, cães, hora da contagem,

choro, grito, alambrado, batem, esconder, levar os mais fracos, casa da chaminé, fuzil, guardas, enforcam, cheiro horrível, fumaça, vão direto para o céu, fome, sede, frio, ducha).

- Pedir que se expressem a cada palavra e frase lidas.
- Estabelecer um diálogo acerca das palavras elencadas e seus significados no interior da obra.
- Exibir por meio de vídeo o relato de um sobrevivente do holocausto.
- Exposição oral: breve panorama sobre o holocausto.
- Estabelecer relação com as palavras trabalhadas e obra.
- Pedir que façam em casa e me entreguem na próxima semana um desenho que retrate a situação do personagem da história.

GRUPO A

Horário: 15:00h às 15:30h e 15:40h às 17:00h

- Trabalhar um dos livros emprestados pelas crianças no encontro anterior.
- Opções: Fumaça, No oco da avelã e Pedro Noite de Arnaldo Antunes.
- Primeiro caso: Livro selecionado: Pedro Noite, de Arnaldo Antunes. Leitor: Matheus (é do grupo B. Pedir que troque de grupo com Giovana)
- Explicar aos estudantes que naquele momento discutiremos a leitura realizada por uma criança. (5min)
- Pedir que o estudante leitor responsável pelo livro fale sobre sua experiência no ato de ler. (1min)
- Questionar: o que o relato do Matheus os remete? (2min)
- Estabelecer uma roda de conversa a respeito das origens dos estudantes, as experiências anteriores de sua existência. Questionar se já conversaram com pais e avós sobre isto, se sabem onde os pais nasceram, de onde vieram, a região que os pais nasceram, etc., a fim de compreenderem a ideia de que todos têm uma história que os antecede e que, de certa forma, interfere no que cada pessoa é, seja física, social, cultura ou psicologicamente. (7min)
- Realizar a leitura oral do livro para as crianças. (15min)
- Ao final da leitura, solicitar que cada estudante destaque o sentimento de Pedro que mais lhe marcou durante a leitura. (30 min)
- Possíveis questionamentos: Por que na foto Pedro não se reconhecia? Que motivos teria o fotógrafo para ter “ajeitado” a foto embranquecendo Pedro e alisando seu cabelo? Na sua opinião, isso é correto? Pedro, apesar de sofrer

o preconceito dos meninos de olhos verdes, também é acolhido por algumas pessoas no decorrer da história. Pessoas que o ajudam a descobrir quem realmente ele é. Que pessoas são essas? Em que medida elas ajudam Pedro? De onde vinha aquele canto com palavras estranhas que Pedro ouvia e qual a relação dele com a vida, a história, a origem de Pedro? Qual a herança de Pedro? Como se deu a trajetória de vida dos povos africanos no Brasil? (20 min)

- Levar um espelho para a sala e realizar a dinâmica de cada estudante se olhar, analisar seus traços e procurar elementos que sugiram outras coisas, como o rosto de Pedro, em que alguns elementos lembravam o céu. Solicitar que descrevam seu rosto usando os elementos “vistos”. (30min)

Para o caso de o estudante pertencente ao livro escolhido faltar, será trabalhada a seguinte proposta:

- Livro: No oco da avelã
- Pedir que um dos estudantes que já realizou a leitura do livro fale sobre sua experiência no ato de ler. (1min)
- Apresentar o curta-metragem: “Vencedor da Morte”
- Utilizar netbooks.
- Pedir que pesquisem na internet: como a morte é tratada em programas de TV, filmes, revistas e jornais. Como ela é vista em seu contexto social e familiar? Como a morte é vista em diferentes países? (20min)
- Propor uma discussão em sala de aula, conduzindo o debate, levantando problemas e apontando paradoxos. Por exemplo: “de um lado, a morte é banalizada e explorada à exaustão pela mídia, pelos filmes e videogames; de outro, nosso modo de lidar com ela na esfera íntima, familiar, é muitas vezes evitar ao máximo o assunto; ou seja, quando a morte é tratada como um espetáculo, distancia-se da experiência real”.
- Questionar: Como vocês acham que seria o mundo sem a morte? Discutir. (5min)

4. CATARSE

Ocorrerá mediante questões da instrumentalização apreendidas de forma oral.

5. PRÁTICA SOCIAL FINAL DO CONTEÚDO

Intenções do aluno	Ações do aluno
Interessar-se por livros.	Ler um livro completo com profundidade.

APÊNDICE L
PLANO DE TRABALHO 6º ENCONTRO
**PLANO DE TRABALHO DOCENTE-DISCENTE NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-
CRÍTICA**

Unidade de Conteúdo: A formação do sujeito leitor por meio da leitura literária

Ano Letivo: 2017

Semestre: 2º

Série: 5º

Turma: C/A-B

Horas-aula da unidade: 2h

Data: **27 de Outubro de 2017**

1. PRÁTICA SOCIAL INICIAL DO CONTEÚDO

Título da Unidade de Conteúdo: A formação do sujeito leitor por meio da leitura literária.

Objetivo geral: *Contribuir com o ensino do ato de ler leitura literária junto a estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a fim de formar e desenvolver sujeitos leitores.*

Tópicos do conteúdo e objetivos específicos:

Tópico 1: Compreensão leitora e formação do sujeito leitor

Objetivos específicos:

- Exercitar o ato de ler por meio da leitura literária, a fim de desenvolver-se como sujeito leitor.
- Ativar conhecimentos prévios para dar sentido e significado ao que se lê.
- Levantar hipóteses sobre a história enquanto meio fundamental para dar sentido e significado ao que se lê.
- Relacionar o texto com o mundo, a fim de ampliar experiências, conhecimentos e compreender o texto literário trabalhado.

1.2 – Vivência do conteúdo

a) O que os estudantes já sabem sobre o conteúdo a ser ministrado?

Gosto muito de ler porque conheço outros mundos. Não gosto de ler porque é cansativo. Ler livros auxilia na compreensão das coisas. Você precisa ler bastante para melhorar sempre...

b) O que gostariam de saber a mais sobre o conteúdo?

Por que temos que ler tanto? Por que a leitura é importante? O que a leitura vai ajudar na minha vida?

2. PROBLEMATIZAÇÃO

2.1 - Discussão

De que forma o ato de ler nos permite compreender o mundo e as situações que nos cercam?

2.2 - Dimensões do conteúdo

- Históricas: Quais as mudanças que ocorreram em nossa sociedade com o desenvolvimento da tecnologia? O modo de agir das pessoas mudaram em que sentido?
- Sociais: Qual o espaço da mulher na sociedade?
- Culturais: Qual o papel do conhecimento e sua importância?

3. INSTRUMENTALIZAÇÃO

GRUPO A

Horário: 13:00h às 15:00h.

Horário: 15:00h às 15:30h e 15:40h às 17:00h

- Neste encontro trabalharemos a obra “Uma, Duas, Três Princesas de Ana Maria Machado

Antes da leitura:

- Explicar a história que será lida; dizer o porquê me interessei por ela e quais aspectos me chamaram a atenção.
- Pedir que os estudantes contem as histórias de princesas que conhecem.
- Informá-los sobre a escritora e ilustradora do livro.
- Realizar questionamentos como: sobre o que será esta história? Qual a relação entre as princesas da capa? Vocês já leram algum livro desta autora? Conhecem o ilustrador? Anotar as hipóteses dos estudantes no quadro.
- Afirmar que naquele momento iremos ler a história para ver se as ideias equivalem o não com as da autora.

Durante a leitura:

- Durante a leitura, ir recapitulando a jornada vivida por cada princesa.
- Instigar os estudantes sobre situações cotidianas parecidas.
- Pedir que alguns estudantes façam um resumo da história.
- Realizar questionamentos acerca das dimensões históricas, sociais, culturais; espaço da mulher na sociedade; papel do conhecimento, etc.

Depois da leitura:

- Dividir a sala em três grupos;
- Cada grupo deverá defender a perspectiva de uma irmã, isto é, o que ela fez para tentar salvar o pai.

- Ao final, disponibilizar um tempo para leitura individual silenciosa.

GRUPO B

Horário: 15:00h às 15:30h e 15:40h às 17:00h

Idem Grupo A.

4. CATARSE

Ocorrerá mediante questões da instrumentalização de forma oral

5. PRÁTICA SOCIAL FINAL DO CONTEÚDO

Intenções do aluno	Ações do aluno
Interessar-se por livros.	Ler um livro completo com profundidade.

APÊNDICE M
PLANO DE TRABALHO 7º ENCONTRO
**PLANO DE TRABALHO DOCENTE-DISCENTE NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-
CRÍTICA**

Unidade de Conteúdo: A formação do sujeito leitor por meio da leitura literária

Ano Letivo: 2017

Semestre: 2º

Série: 5º

Turma: C/A-B

Horas-aula da unidade: 2h

Data: **08 de Novembro de 2017**

1. PRÁTICA SOCIAL INICIAL DO CONTEÚDO

Título da Unidade de Conteúdo: A formação do sujeito leitor por meio da leitura literária.

Objetivo geral: *Contribuir com o ensino do ato de ler leitura literária junto a estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a fim de formar e desenvolver sujeitos leitores.*

Tópicos do conteúdo e objetivos específicos:

Tópico 1: Desenvolvimento das sensações, percepções e subjetividade por meio de poemas e poesias.

Objetivos específicos:

- Compreender a diferença entre poema e poesia para que se estabeleça um entendimento acerca do texto literário enquanto forma de arte.
- Compreender aspectos estruturantes do poema como rimas, versos e estrofes, a fim de verificar suas funções estéticas.

- Analisar o eu-lírico presente no poema, a fim de compreender os sentidos e significados das poesias lidas.

1.2 – Vivência do conteúdo

a) O que os alunos já sabem sobre o conteúdo a ser ministrado?

Gosto muito de ler porque conheço outros mundos. Não gosto de ler porque é cansativo. Ler livros auxilia na compreensão das coisas. Você precisa ler bastante para melhorar sempre...

b) O que gostariam de saber a mais sobre o conteúdo?

Por que temos que ler tanto? Por que a leitura é importante? O que a leitura vai ajudar na minha vida?

2. PROBLEMATIZAÇÃO

2.1 - Discussão

De que forma o ato de ler nos permite compreender o mundo e as situações que nos cercam?

2.2 - Dimensões do conteúdo

- Psicológica: Quais sensações e percepções a poesia me proporciona?

3. INSTRUMENTALIZAÇÃO

GRUPO A

Horário: 13:00h às 15:00h.

- Disponibilizar diversos poemas, de diferentes autores para os estudantes.
- Apresentar o objetivo das atividades organizadas do presente encontro, enfatizando a questão da sensibilidade, percepções, bem como algumas características deste tipo de texto literário.
- Evidenciar que poemas e poesias são texto literários, isto é, propiciam sentidos, sensações, emoções e ampliação de mundo, objetivos que viemos trabalhando.

- Deixar um tempo para que leiam os poemas levados para a sala e pedir que cada estudante escolha um.
- Organizarmo-nos em círculo para facilitar a comunicação.
- Leitura individual e silenciosa.
- Primeiramente, chamar a atenção dos estudantes para os termos poesia e poemas.
- Pedir que identifiquem as características dos textos escolhidos e se são poemas ou poesias. Explicar.
- Entregar para cada estudantes uma cópia do poema TEM TUDO A VER de Elias José e explorar junto aos estudantes as características da poesia.
- Discutir com os estudantes que a poesia fala de pessoas, de objetos, de flores, de animais, do amor, de tudo... A poesia não fala somente de amores, de sentimentos, beleza, como muitas pessoas pensam. A poesia mostra a visão de mundo do poeta.
- Fazer com os estudantes uma brincadeira, utilizando a forma oral sobre as rimas, exemplificando na lousa, com uma provocação:
- Ex: coração – emoção
- Deixar que façam uma listagem oral de rimas.
- Retornar aos poemas escolhidos pelos estudantes e destacar a presença de rimas, estrofes e versos.
- Trabalhar o eu-lírico, possibilitando uma discussão acerca da subjetividade do eu-lírico presente nos poemas trabalhados.
- Pedir que os estudantes que queiram, leiam em voz alta o poema escolhido. Chamar a atenção dos estudantes para a forma poética presente no poema.
- Chamar a atenção para a presença das palavras e como são utilizadas pelos autores das obras.
- Deixar claro que a poesia é um meio de aguçar a percepção sensorial e despertar a sensibilidade e a capacidade de pensar. Que é por meio do ritmo, das rimas, do brincar com as palavras, do despertar das emoções que somos transportados de um mundo de frustrações, tristezas, medo e insegurança para o mundo fantástico e maravilhoso das letras.
- Pedir que uma criança leia seu poema em voz alta, chamando sua atenção para perceber a delicadeza das palavras.

- Ler com os estudantes os textos chamando a atenção para a musicalidade que a poesia contém, discutindo a mensagem e a estrutura básica da composição poética.
- Pedir às crianças que destaquem de seu poema uma parte que lhes chamou atenção, mesmo que seja porque não compreendeu.
- Ao final, pedir que cada estudantes tente interpretar a poesia lida por meio do desenho. Posteriormente, os desenhos podem ser colocados ao lado da poesia referente a cada um e exposto.

GRUPO B

Horário: 15:00h às 15:30h e 15:40h às 17:00h

Idem Grupo A.

4. CATARSE

Ocorrerá mediante questões da instrumentalização de forma oral e do desenho.

5. PRÁTICA SOCIAL FINAL DO CONTEÚDO

Intenções do aluno	Ações do aluno
Interessar-se por livros.	Ler um livro completo com profundidade.

APÊNDICE N
PLANO DE TRABALHO 8º ENCONTRO
**PLANO DE TRABALHO DOCENTE-DISCENTE NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-
CRÍTICA**

Unidade de Conteúdo: A formação do sujeito leitor por meio da leitura literária

Ano Letivo: 2017

Semestre: 2º

Série: 5º

Turma: C/A-B

Horas-aula da unidade: 2h

Data: **17 de Novembro de 2017**

1. PRÁTICA SOCIAL INICIAL DO CONTEÚDO

Título da Unidade de Conteúdo: A formação do sujeito leitor por meio da leitura literária.

Objetivo geral: *Contribuir com o ensino do ato de ler leitura literária junto a estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a fim de formar e desenvolver sujeitos leitores.*

Tópicos do conteúdo e objetivos específicos:

Tópico 1: As dimensões de conteúdo de uma obra literária

Objetivos específicos:

Compreender as dimensões sociais, culturais, históricas, entre outras, presentes em uma obra literária.

1.2 – Vivência do conteúdo

a) O que os alunos já sabem sobre o conteúdo a ser ministrado?

Gosto muito de ler porque conheço outros mundos. Não gosto de ler porque é cansativo. Ler livros auxilia na compreensão das coisas. Você precisa ler bastante para melhorar sempre...

b) O que gostariam de saber a mais sobre o conteúdo?

Por que temos que ler tanto? Por que a leitura é importante? O que a leitura vai ajudar na minha vida?

2. PROBLEMATIZAÇÃO

2.1 - *Discussão*

De que forma o ato de ler nos permite compreender o mundo e as situações que nos cercam?

2.2 - *Dimensões do conteúdo*

- **Histórica:** quais as origens dos povos africanos?
- **Social:** como a desigualdade ocorre em nossa sociedade?
- **Cultural:** Quais as influências dos povos africanos para a cultura brasileira, por exemplo?
- **Familiar:** Quais as origens das pessoas de nossa família? Como ocorre a formação das famílias na sociedade?
- **Educacional:** Quais os ensinamentos que a obra nos proporciona?
- **Política:** Quais medidas poderiam ser tomadas para diminuir a discriminação racial?

3. INSTRUMENTALIZAÇÃO

GRUPO A

Horário: 13:00h às 15:00h.

- Retomar o trabalho iniciado no encontro anterior acerca de poemas e poesias.
- Pedir que as crianças que queiram, dirigiram-se à frente do grupo e leia o poema com entonação adequada.

- Discutir com o grupo as sensações e percepções verificadas diante do poema.
- Apresentar a biografia de alguns dos autores dos poemas escolhidos por eles.
- Apresentar a obra literária Pedro Noite, de Caio Riter e afirmar que o autor contou esta história em forma de poesia.
- Retomar a diferença entre poema e poesia e abordar algumas de suas características.
- Disponibilizar tempo adequado para que todos os estudantes façam a leitura silenciosa da obra. *Cada criança receberá uma cópia.
- Em círculo, ao final da leitura, solicitar que cada estudante destaque o sentimento de Pedro que mais lhe marcou durante a leitura.
- Estabelecer diálogo com os estudantes a respeito de suas origens, as experiências anteriores de sua existência. Dimensão Histórica e Cultural.
- Questionar se já conversaram com pais e avós sobre isto, se sabem onde os pais nasceram, de onde vieram, a região que os pais nasceram, etc., a fim de compreenderem a ideia de que todos têm uma história que os antecede e que, de certa forma, interfere no que cada pessoa é, seja física, social, cultura ou psicologicamente. Dimensão histórica e Cultural.
- Trabalhar a origem de Pedro Noite. Dimensão Histórica e Cultural.
- Apresentar um vídeo sobre as influências da cultura africana para o Brasil: <https://www.youtube.com/watch?v=fGUFwFYx46s>
- Ler sobre a língua africana apresentada ao final na obra.
- Apresentar duas charges sobre preconceito racial e discutir sobre seus sentidos e significados.
- Possíveis questionamentos: Por que na foto Pedro não se reconhecia? Que motivos teria o fotógrafo para ter “ajeitado” a foto embranquecendo Pedro e alisando seu cabelo? Na sua opinião, isso é correto? Pedro, apesar de sofrer o preconceito dos meninos de olhos verdes, também é acolhido por algumas pessoas no decorrer da história. Pessoas que o ajudam a descobrir quem realmente ele é. Que pessoas são essas? Em que medida elas ajudam Pedro? De onde vinha aquele canto com palavras estranhas que Pedro ouvia e qual a relação dele com a vida, a história, a origem de Pedro? Qual a

herança de Pedro? Como se deu a trajetória de vida dos povos africanos no Brasil?

- Levar um espelho para a sala e realizar a dinâmica de cada estudante se olhar, analisar seus traços e procurar elementos que sugiram outras coisas, como o rosto de Pedro, em que alguns elementos lembravam o céu. Solicitar que descrevam seu rosto usando os elementos “vistos”.
- Pedir que destaquem no grupo maior os aspectos da vida cotidiana presentes na obra, como cultural, sociedade, língua.
- Apresentar tais aspectos como características das obras literárias enquanto necessários à formação de visão de mundo.

GRUPO B

Horário: 15:00h às 15:30h e 15:40h às 17:00h

Idem Grupo A.

4. CATARSE

Ocorrerá mediante questões da instrumentalização de forma oral.

5. PRÁTICA SOCIAL FINAL DO CONTEÚDO

Intenções do aluno	Ações do aluno
Interessar-se por livros.	Ler um livro completo com profundidade.

APÊNDICE O
PLANO DE TRABALHO 9º ENCONTRO
**PLANO DE TRABALHO DOCENTE-DISCENTE NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-
CRÍTICA**

Unidade de Conteúdo: A formação do sujeito leitor por meio da leitura literária

Ano Letivo: 2017

Semestre: 2º

Série: 5º

Turma: C/A-B

Horas-aula da unidade: 2h

Data: **24 de Novembro de 2017**

1. PRÁTICA SOCIAL INICIAL DO CONTEÚDO

Título da Unidade de Conteúdo: A formação do sujeito leitor por meio da leitura literária.

Objetivo geral: *Contribuir com o ensino do ato de ler leitura literária junto a estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a fim de formar e desenvolver sujeitos leitores.*

Tópicos do conteúdo e objetivos específicos:

Tópico 1: Crônica

Objetivos específicos:

- Conhecer as características do gênero literário crônica, a fim de compreender este gênero.
- Compreender as dimensões de conteúdo de uma crônica, a fim de vislumbrar na literatura possibilidades de compreensão de mundo.

1.2 – Vivência do conteúdo

a) O que os alunos já sabem sobre o conteúdo a ser ministrado?

Crônicas são textos. Já estudamos crônicas na escola.

b) O que gostariam de saber a mais sobre o conteúdo?

Quais textos são crônicas? Como elas se diferem de outros gêneros?

2. PROBLEMATIZAÇÃO

2.1 - Discussão

De que forma o ato de ler nos permite compreender o mundo e as situações que nos cercam?

2.2 - Dimensões do conteúdo

- Econômica: O que levam as pessoas a consumirem de modo desenfreado? De que maneira isto reverbera na economia do país? Quais as estratégias utilizadas para atingir tal finalidade?
- Social: Como ficam as relações em nossa sociedade atual? De que maneira está caracterizado o trabalho em nossa sociedade? Quais as condições de trabalho e salário das pessoas?
- Cultural: É cultural o fato de não valorizarmos nosso próprio serviço? O que é do outro é melhor? Por que as pessoas não atendem bem as outras?

3. INSTRUMENTALIZAÇÃO

GRUPO A

Horário: 13:00h às 15:00h.

Questionar: quais as características do gênero literário crônica?

Apresentar alguns aspectos conceituais.

Entregar para cada estudante uma cópia da crônica CLIENTES, GO HOME! Da Obra Topless de Martha Medeiros.

Disponibilizar um tempo para que realizem a leitura silenciosa.

Posteriormente, promover um diálogo acerca das cenas cotidianas apresentadas pela autora.

A crônica narra de forma artística e pessoal fatos do cotidiano, geralmente colhidos no noticiário jornalístico. Questionar: que fatos estão enfatizados nesta crônica? A crônica geralmente é um texto curto e leve, escrito com objetivo de divertir o leitor e /ou levá-lo a refletir criticamente sobre a vida e o comportamento humano. Como estes dois objetivos estão presentes na crônica escolhida? O narrador presente na crônica pode ser do tipo observador ou personagem. Como é o narrador da crônica analisada? A crônica emprega geralmente a variedade padrão informal em linguagem curta e direta, próxima do leitor. Analise a linguagem empregada na crônica....

Trabalhar as dimensões do conteúdo apresentadas acima, por meio de questionamentos e mediação da professora/pesquisadora.

Apresentar outros exemplos de crônicas e pedir que os estudantes pesquisem em seus netbooks imagens de fatos de seu cotidiano e, de forma oral, relatem tais acontecimentos, em forma de crônica.

GRUPO B

Horário: 15:00h às 15:30h e 15:40h às 17:00h

Idem Grupo A.

4. CATARSE

Realizada ao final após análise das filmagens.

5. PRÁTICA SOCIAL FINAL DO CONTEÚDO

Intenções do aluno	Ações do aluno
Interessar-se por livros.	Ler um livro completo com profundidade.