

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

**CAROLINE REIS COSTA PRUDENTE**

A LITERATURA E A FORMAÇÃO DE SENTIDO PESSOAL PARA ALUNOS NOS  
ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

**UBERLÂNDIA**

**2023**

CAROLINE REIS COSTA PRUDENTE

A LITERATURA E A FORMAÇÃO DE SENTIDO PESSOAL PARA ALUNOS NOS  
ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Saberes e Práticas Educativas

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Camila Turati Pessoa

UBERLÂNDIA

2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

---

P971L Prudente, Caroline Reis Costa, 1989-  
2023 A literatura e a formação de sentido pessoal para alunos nos anos  
iniciais do Ensino Fundamental [recurso eletrônico] / Caroline Reis  
Costa Prudente. - 2023.

Orientadora: Camila Turati Pessoa.  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,  
Programa de Pós-Graduação em Educação.  
Modo de acesso: Internet.  
Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2023.8054>  
Inclui bibliografia.

1. Educação. I. Pessoa, Camila Turati, 1988-, (Orient.). II.  
Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em  
Educação. III. Título.

CDU: 37

---

André Carlos Francisco  
Bibliotecário - CRB-6/3408



### ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Educação				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado Acadêmico, 19/2023/841, PPGED				
Data:	Vinte e seis de abril de dois mil e vinte e três	Hora de início:	14:10	Hora de encerramento:	16:10
Matrícula do Discente:	12112EDU008				
Nome do Discente:	CAROLINE REIS COSTA PRUDENTE				
Título do Trabalho:	"A literatura e a formação de sentido pessoal para alunos nos anos iniciais do Ensino Fundamental"				
Área de concentração:	Educação				
Linha de pesquisa:	Saberes e Práticas Educativas				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	"Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Linguagens e Infâncias (GEPLI)"				

Reuniu-se na Sala 1G129, Campus Santa Mônica, da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, assim composta: Professoras Doutoras: Nilza Sanches Tessaro Leonardo - UEM; Fernanda Duarte Araújo Silva - UFU e Camila Turati Pessoa - UFU, orientadora da candidata.

Iniciando os trabalhos a presidente da mesa, Dr(a). Camila Turati Pessoa, apresentou a Comissão Examinadora e a candidata, agradeceu a presença do público, e concedeu à Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação da Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir a senhora presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, às examinadoras, que passaram a arguir a candidata. Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando a candidata:

Aprovada.

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Camila Turati Pessoa, Professor(a) do Magistério Superior**, em 26/04/2023, às 16:27, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Fernanda Duarte Araujo Silva, Professor(a) do Magistério Superior**, em 26/04/2023, às 16:28, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Nilza Sanches Tessaro Leonardo, Usuário Externo**, em 27/04/2023, às 08:11, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://www.sei.ufu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **4452137** e o código CRC **47B75489**.

## AGRADECIMENTOS

A escrita desta dissertação só foi possível pela ajuda e incentivo de várias pessoas, em uma grande rede de apoio. Estas que se fizeram presentes durante a minha ausência. Meu agradecimento a cada uma delas, em especial, à minha família.

Ao meu filho, João Pedro, que foi gerado, concebido, amamentado e acalentado em meio a este estudo. Filho, você foi o meu maior propósito para concretização deste sonho. Te amo, meu menino, minha felicidade!

À minha querida Ana Márcia, de quem eu tanto me orgulho, a qual é minha esperança diária. Obrigada, filha, por todo carinho e amor! Te amo, minha paz!

Ao meu esposo, Lucas, meu parceiro de vida, que está sempre ao meu lado. Obrigada por me apoiar, incentivar e amar em todos os momentos. Gratidão por cuidar tão bem de nossos filhos, da casa, e por compreender minha ausência durante a realização desta pesquisa. Te amo, meu amor!

À minha mãe amada, Eleuza, minha maior incentivadora. Se hoje sou a primeira da família a ingressar em curso de mestrado em uma Universidade Federal, isso só foi possível graças ao trabalho árduo de afetos dessa mulher e suas orações. Gratidão, mãe, por tudo! Te amo, minha luz!

Ao meu pai, Adriano, por todo cuidado, zelo, trabalho e amor dedicado a nós. Muito obrigada, pai, por todos os ensinamentos e por ser exemplo de persistência e dedicação. Te amo, meu aconchego!

À minha irmã, Débora, pelo amor fraternal, por se dedicar tanto à nossa família. Obrigada por cuidar tão bem de todos nós. Obrigada por todo incentivo para realização deste sonho.

Às minhas sobrinhas e afilhadas, Lara e Isadora, por toda alegria e amor compartilhados. Amo vocês!

À minha orientadora e professora, Camila Turati Pessoa, por me acolher tão bem no meio do curso de mestrado. É um privilégio ser sua orientanda. Obrigada por todos os ensinamentos, diálogos, aprendizagens e, principalmente, pelo apoio, paciência e carinho na realização desta pesquisa. Agradeço por tudo que representa na minha formação. Gratidão pelas orientações afetuosas e humanizadoras!

Aos participantes do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Linguagens e Infâncias (GEPLI/UFU), coordenado pelas professoras Fernanda Duarte Araújo Silva e Camila Turati

Pessoa, por todos os diálogos e estudos importantes sobre crianças e educação. Mesmo à distância, foram essenciais para efetivação desta pesquisa.

Às professoras Fernanda Duarte Araújo Silva e Nilza Sanches Tessaro Leonardo, muito obrigada por aceitarem o convite para participarem da banca de qualificação e defesa desta dissertação. Agradeço pelas valiosas contribuições e colocações de forma gentil e atenciosa.

Aos professores e servidores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFU, em especial, aos(às) meus(minhas) professores(as): Geovana Ferreira Melo, Vanessa Therezinha Bueno Campos, Humberto Aparecido de Oliveira Guido, Adriana Cristina Omena dos Santos, meus agradecimentos por tanto contribuírem para minha formação!!!

A todos os meus colegas de trabalho da Escola Estadual Clertan Moreira do Vale, de Tupaciguara-MG, que compartilham comigo os desafios e as vitórias de uma educação pública democrática e de qualidade.

Por tudo, agradeço a Deus pela oportunidade de realizar mais este sonho, além das minhas expectativas. Obrigada, Senhor!

“Consagre ao Senhor tudo que faz, e os seus planos serão bem sucedidos.” (Provérbios 16:3).

## **CONVITE**

*Poesia  
é brincar com palavras  
como se brinca  
com bola, papagaio e pião.*

*Só que  
bola, papagaio e pião  
de tanto brincar  
se gastam.*

*As palavras não:  
quanto mais se brinca  
com elas  
mais novas ficam.*

*Como a água do rio  
que é água sempre nova.*

*Como cada dia  
que é sempre um novo dia.*

*Vamos brincar de poesia?*

(PAES, 1991, p. 4)

## RESUMO

Nesta dissertação, propomo-nos a investigar como a literatura pode contribuir com a formação de sentidos pessoais para as crianças ingressantes no Ensino Fundamental, em processo de alfabetização. Foi realizada uma pesquisa bibliográfica, estruturada a partir do método de investigação da Psicologia Histórico-Cultural, da sua concepção sobre formação e o desenvolvimento da consciência e da personalidade humana. Procuramos analisar, por meio dessa referência teórica, o sentido que o aluno atribui às atividades de estudo; aqui, especificamente nas apropriações que realiza por meio das atividades literárias praticadas na Educação Escolar, por meio da mediação pedagógica do trabalho docente. Assim, neste trabalho defendemos um ensino de literatura promotor de desenvolvimento humano, no qual as ações de estudo tenham sentido pessoal para o aluno, e correspondam aos motivos e significados sociais. Dessa forma, acreditamos em uma aprendizagem escolar que ofereça condições adequadas para o ensino da leitura literária e favoreça o processo de aprendizagem da linguagem escrita, de acordo com a sua função social e as condições reais de vida das crianças. E, ainda, de maneira que a escrita faça sentido para a criança, a fim de que ela consiga fazer uso dela socialmente, expressando suas opiniões, desejos e sentimentos. Identificamos a literatura como alimento para alfabetização, e sintetizamos que ela é criação humana, a qual se manifesta historicamente por meio da linguagem escrita ou das ilustrações. Ressaltamos que para que as atividades tenham sentido pessoal para o educando, as aprendizagens devem ser conscientizadas, sendo que é preciso um planejamento intencional, com significado social. Evidenciamos a transição para o Ensino Fundamental, como um momento que envolve preparação psíquica das crianças, na intenção de compreender, enquanto docente, que é uma mudança na situação social e pessoal do estudante. Consideramos os pressupostos vigotskianos da literatura como expressão da arte e ressaltamos a importância da arte no ensino das crianças desde pequenas. Portanto, reconhecemos o trabalho a partir da literatura como possibilidade de abertura às maravilhas do mundo e não a partir de textos vazios desprovidos de encanto, centrados no código pelo código, baseados em famílias silábicas que não se constituem como signos, sem significados.

**Palavras-chave:** Sentido pessoal. Literatura. Psicologia histórico-cultural. Alfabetização. Atividade de estudo.



## ABSTRACT

In this dissertation, we propose to investigate how literature can contribute to the formation of personal meanings for children entering Elementary School, in the literacy process. A bibliographical research was carried out, structured from the investigation method of Historical-Cultural Psychology, from its conception about formation and the development of the conscience and of the human personality, trying to analyze, through this theoretical reference, the meaning that the student attributes to the study activities; here, specifically in the appropriations carried out through literary activities carried out in School Education, through the pedagogical mediation of teaching work. Thus, in this work we defend a teaching of literature that promotes human development, in which the study actions have a personal meaning for the student, that correspond to the motives and social meanings, guaranteeing a school learning that offers adequate conditions for the teaching of literary reading, favoring the process of learning written language, in accordance with its social function and the real living conditions of the children. So that writing makes sense to the child, so that he can use it socially, expressing his opinions, desires and feelings. We identify literature as food for literacy, and we summarize that it is a human creation, which is historically manifested through written language or illustrations. We emphasize that for the activities to have a personal meaning for the student, learning must be made aware, and intentional planning is necessary, with social meaning. We evidenced the transition to Elementary School, as a moment that involves the psychic preparation of the children, with the intention of understanding, as a teacher, that it is a change in the social and personal situation of the student. We consider the Vigotiskian assumptions of literature as an expression of art and emphasize the importance of art in teaching children from an early age. Therefore, we recognize the work from literature as a possibility of opening to the wonders of the world and not from empty texts devoid of charm, centered on the code for the sake of the code, based on syllabic families that are not constituted as signs, without meanings.

**Keywords:** Personal sense. Literature. Cultural-historical psychology. Literacy. Study activity.

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>2. DESENVOLVIMENTO HUMANO PELA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL .....</b>	<b>22</b>
<b>3. SIGNIFICADO SOCIAL, SENTIDO PESSOAL E ATIVIDADE DE ESTUDO NA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL .....</b>	<b>31</b>
<b>3.1 Significado social.....</b>	<b>33</b>
<b>3.2 Sentido pessoal .....</b>	<b>36</b>
<b>3.3 Atividade de estudo.....</b>	<b>41</b>
<b>4. O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO PARA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL: ATRIBUIÇÃO DE SENTIDO PESSOAL À ATIVIDADE DE ESTUDO .....</b>	<b>49</b>
<b>4.1 Alfabetização pela Psicologia Histórico-Cultural .....</b>	<b>56</b>
<b>4.2 Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental: discutindo relações para aprendizagem da linguagem escrita .....</b>	<b>66</b>
<b>5. A ARTE, A LITERATURA E A IMAGINAÇÃO- PROPOSIÇÕES A PARTIR DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL .....</b>	<b>73</b>
<b>5.1 Aspectos históricos - Amplas possibilidades entre a literatura e a educação</b>	<b>79</b>
<b>6. LITERATURA: PRINCÍPIOS NORTEADORES PARA PRODUÇÃO DE SENTIDO PESSOAL NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO .....</b>	<b>85</b>
<b>6.1 Um breve diálogo: o ensino da arte literária como possibilidade de resistência aos retrocessos políticos e históricos na educação .....</b>	<b>96</b>
<b>7. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>100</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>103</b>

## 1. INTRODUÇÃO

Procuro-me no passado e outrem me vejo, não encontro a que fui, encontro alguém que a que foi vai reconstruindo com a marca do presente. Na lembrança, o passado se torna presente e se transfigura, contaminado pelo aqui e agora. (SOARES, 1991, p. 37).

Dou início a este trabalho me reconstruindo, redigindo aspectos vividos no meu passado, os quais me trouxeram até o momento presente, que me impulsionaram a ingressar no Programa de Pós-Graduação em Educação e a retomar estudos envolvendo a Psicologia Histórico-Cultural, no intuito de compreender de forma crítica os princípios que norteiam o trabalho com literatura durante o processo de alfabetização.

Costumo dizer que minha história com a docência vem desde a “barriga” da minha mãe, na época, professora primária. Sempre gostei de brincar de “faz de conta” de ser professora, de lecionar para minhas primas e irmã. Fui uma aluna muito dedicada e, desde o início do Ensino Médio, por influência de alguns professores, já sabia que iria fazer o curso de Pedagogia. Quando completei 15 anos, ingressei em um projeto social do Governo Federal, chamado “Agente Jovem”<sup>1</sup>, em que fui designada a desenvolver trabalhos em uma escola de Educação Infantil como auxiliar de sala de aula, o que confirmou meu desejo e anseio para lecionar.

Assim, no ano de 2007, ingressei no curso de graduação em Pedagogia, na Universidade Federal de Uberlândia. Durante a graduação, participei de projetos de pesquisas e extensões, dentre eles, o Grupo de Estudo e Pesquisa “Implicações da Perspectiva Histórico-Cultural para o Ensino da Leitura e da Escrita”, na época, coordenado pelas professoras Adriana Pastorello Buim Arena e Elieuzza Aparecida de Lima; bem como o “Núcleo de Estudos e Pesquisas Infâncias e Docências e Cotidiano Escolar”, coordenado pela professora Myrtes Dias da Cunha, no qual pude estudar um pouco sobre a Psicologia Histórico-Cultural. Em paralelo, durante os anos de 2009 e 2010, foi possível realizar uma pesquisa nas disciplinas Monografia 1 e 2, a qual partiu da necessidade de pensar a brincadeira de faz de conta e as atividades produtivas como bases orientadoras da apropriação da escrita e como possíveis elos entre Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Essa monografia evidenciou que, na Educação Infantil, os elementos para alfabetização devem estar vinculados à curiosidade e ao envolvimento das crianças em brincadeiras, jogos,

---

<sup>1</sup> O Projeto Agente Jovem, de cunho federal, está dentro do contexto nacional. Tinha como proposta a promoção e o desenvolvimento humano e social de jovens entre 15 e 17 anos em situação de risco e vulnerabilidade social, que possibilitava a inserção no mercado de trabalho e a permanência no sistema educacional.

desenhos, leituras e outros tantos desafios para o conhecimento do mundo, de modo que elas se envolvam no que fazem e se tornem sujeitos de suas aprendizagens e, nesse processo, formem capacidades humanas essenciais à constituição da inteligência e da personalidade.

Por meio de estudo bibliográfico dos estudiosos russos Lev. S. Vigotski<sup>2</sup> e seus colaboradores, dentre eles Daniil Elkonin, Aleksei N. Leontiev e Alexander Luria, foi possível apresentar alguns resultados. Pontuamos<sup>3</sup> o faz de conta como uma atividade considerada vital na idade do pré-escolar, uma vez que configura a formação de alicerces para a aquisição da escrita, por exemplo, a formação simbólica da consciência.

O brincar e o aprender não são atividades que se opõem, pelo contrário, embora diferentes, podem se convergir entre si. Isso não significa que todas as brincadeiras produzem as mesmas aprendizagens, mas que o aprendizado pode se beneficiar das brincadeiras e dos jogos infantis.

O Ensino Fundamental, cujo foco é o estudo, nas atividades essenciais da Educação Infantil, tendo como princípio as atividades lúdicas, deveria se desenvolver de maneira a embasar o sucesso da criança no processo de aquisição da escrita nas aprendizagens conquistadas na infância.

O aprender a escrever não envolve produzir materialmente as palavras, mas implica, sobretudo, projetar e compreender mensagens que são veiculadas pela escrita em consonância com significados e sentidos que projetam desde a escrita, mas que não se reduzem a ela.

No ano de 2011, iniciei minha prática docente como professora do primeiro ano do Ensino Fundamental, em uma escola da rede particular de Uberlândia, na qual pude encontrar grandes debates teóricos e práticos acerca dos diferentes métodos de alfabetização, que precisavam ser superados. Como recém-formada, tive que ser resistente a várias proposições ultrapassadas de ensino e de aprendizagem, principalmente, relacionadas à apropriação da escrita, a qual deve ser compreendida além da ideia de codificação e decodificação de mensagens, mas orientadas na perspectiva das vivências e do meio cultural do educando.

No ano de 2012, ingressei como professora substituta na Escola de Educação Básica da UFU (Eseba) no ciclo de alfabetização, na qual ampliei reflexões em torno das práticas mediadoras e do ensino da leitura e da escrita, ampliando e superando concepções equivocadas sobre métodos infalíveis e unânimes, construindo, assim, diversas práticas efetivas de

---

<sup>2</sup> Em virtude das diferentes formas de escrita do nome do estudioso russo Lev Semenovich Vigotski, neste trabalho, opto pela grafia Lev Semenovich Vigotski, exceto quando citamos alguma referência bibliográfica específica que utilize de outra forma.

<sup>3</sup> Destacamos que no início da introdução, por se tratar de uma motivação pessoal, optamos por escrevê-la na 1ª pessoa do singular, mas ao longo da dissertação adotamos a 1ª pessoa do plural.

aprendizagem e de ensino da linguagem escrita.

Em consonância com essa experiência, iniciei o Curso de Especialização em Psicopedagogia Escolar, na Universidade Federal de Uberlândia e no Grupo de Estudo em Psicopedagogia Escolar (GEPPE), coordenado pela professora Maria Irene Miranda. A partir dessa vivência, alcancei um olhar holístico para o processo de ensino e aprendizagem, ampliando meu olhar enquanto alfabetizadora, preparando-me para lidar com a heterogeneidade, característica individual de cada realidade e sujeito, garantindo, desse modo, no meu ambiente docente, uma maior inclusão educacional e social.

No ano de 2014, iniciei turnos matutinos em um colégio da rede particular, no terceiro ano do Ensino Fundamental, e turnos vespertinos na rede municipal de Uberlândia, no segundo ano do Ensino Fundamental, em uma escola que pertencia a uma comunidade muito carente. Com isso, pude perceber a realidade diante de tamanha divergência cultural e social entre as duas escolas. Dessa maneira, aprofundei-me em mundos distintos, com diferentes formas de linguagens produzidas pelos homens. Construí-me como militante do direito das crianças à alfabetização e me reconstruí enquanto educadora e pesquisadora, no intuito de respeitar o tempo da criança, na extinção de rótulos e na promoção de um ensino intencional que permitisse o encontro dos alunos com a cultura escrita de forma lúdica, até então desconhecida por eles, que eram acostumados com cópia do quadro repentinamente das famílias silábicas e com lições sem sentido e significado.

Em 2015, retornei à minha cidade natal, Tupaciguara-MG, onde tive a oportunidade de atuar na Educação Infantil e consolidar, na prática, meus estudos anteriores, na criação de caminhos lúdicos e criativos, para construção de referenciais que permitissem às crianças do Ensino Fundamental participarem, atentamente e criticamente, da cultura escrita. Nesse mesmo ano, tomei posse do meu cargo de Especialista de Educação Básica no estado de Minas Gerais, em Tupaciguara.

Dentre as atribuições do Especialista de Educação Básica, destaco a coordenação de professores e a orientação de alunos. Nesse percurso, invisto em uma formação contínua, em diferentes áreas da educação. No intuito de buscar desenvolver um ensino de qualidade, uma educação inclusiva sólida e eficaz, realizei outra especialização, em Atendimento Educacional Especializado e Mediação Pedagógica, oferecida pela UFU, por meio do Instituto de Psicologia, em parceria com o Centro de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial (CEPAE). O curso proporcionou muitas reflexões e, dentre elas, ressalto as discussões relevantes em torno da postura mediacional do professor e o papel da escola no processo de desenvolvimento humano. A partir daí, considero que a escola detém um papel importante na

sociedade, na formação de um sujeito participativo, criativo e pensante, tanto no âmbito social, quanto no pessoal. Portanto, essa deve oferecer uma formação integral que, além de oferecer uma formação acadêmica para todos, forme um sujeito pensante e ativo na sociedade.

Esses estudos e vivências refletem em minha prática docente e em meu trabalho, enquanto supervisora pedagógica dos anos iniciais do Ensino Fundamental. É possível constatar, em meu ambiente de trabalho, por meio de estudos e pesquisas, que as condições atuais da escola pública brasileira não vêm permitindo um desenvolvimento que proporcione sentido aos estudantes. Temos visto salas superlotadas e mal equipadas, em que o objetivo pedagógico restringe-se à transmissão de conteúdos pré-estabelecidos. As atividades lúdicas ainda aparecem desvinculadas dos planos de trabalho, nota-se certo distanciamento das necessidades reais dos estudantes dos conteúdos escolares.

A partir dessa ótica, verifico que os professores se preocupam em cumprir os conteúdos curriculares, principalmente, em razão da cobrança da escola e do Estado, em torno da aprendizagem e da aplicação das avaliações externas, deixando a leitura e a escrita em segundo plano. Nesse contexto, o objetivo se restringe à transmissão de conteúdos e vemos imperar exercícios de reprodução da escrita na modalidade “cópia”.

Diante disso, podemos ponderar que muitos professores, quando tentam trabalhar com a leitura dentro da sala de aula, criam uma distância cada vez maior e cheia de obstáculos entre a criança e a leitura, pois o aprender a ler e escrever, na escola, é visto “apenas” como decodificação do código escrito, com atividades mecânicas e ausentes de sentidos.

De acordo com Ferreira, Vettore e Dechichi (2012), o próprio professor não encontra sentido naquilo que executa, as autoras dizem que, muitas vezes, este nem se dá conta disso e quando toma consciência do seu trabalho mecânico e sem sentido, nem o questiona. “[...] pois avalia sua formação como incompleta, deficitária; ou porque aprendeu a se calar e a se submeter; ou porque já se cansou de tentar e desistiu; ou por um pouco de tudo isso.” (FERREIRA; VECTORE; DECHICHI, 2012, p. 74).

Sabemos que existem inúmeros métodos de ensino que priorizam a repetição, com ensino de letras e sílabas sem sentido pessoal e significado social. Vigotski (2000[1934]) defende que o ensino deve ser pensado e planejado de forma que a leitura e a escola se tornem necessárias para as crianças; a leitura e a escrita devem ser algo que a criança necessite, algo compreensível, que traga sentido para o aluno, como uma forma nova e complexa de linguagem.

A pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil”, em sua 5ª edição, publicada no ano de 2020, uma das mais relevantes pesquisas em termos quantitativos da área, demonstra uma grande lacuna cultural na área. Mostra-nos que 44% da população não costuma ler livro, nem sequer

um trecho. E as salas de leitura das escolas seriam a maior fonte de acesso a livros. Porém, de acordo com o Censo do MEC/2017, 61% das escolas não têm livros. (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2022).

No ano de 2015, houve a interrupção do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), cujo objetivo era promover o acesso à cultura e o incentivo à leitura nos alunos e professores, por meio da distribuição de acervos de obras de literatura, de pesquisa e de referência. Situação essa que fez retroceder importantes impactos de incentivo à formação de leitores.

De acordo com os resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), do ano de 2016, 54,73% de mais de 2 milhões de alunos concluintes do 3º ano do Ensino Fundamental apresentaram desempenho insuficiente no exame de proficiência em leitura. De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), responsável pela aplicação da prova, cerca de 450 mil alunos foram classificados no nível 1 da escala de proficiência, ou seja, não são capazes de localizar informação explícita em textos simples de até cinco linhas e de identificar a finalidade de textos como convites, cartazes, receitas e bilhetes.

Segundo os resultados preliminares do Indicador de Alfabetismo Funcional, de 2018, do Instituto Paulo Montenegro, no Brasil, três de 10 brasileiros entre 15 e 64 anos podem ser considerados analfabetos funcionais. Somente 12% dos brasileiros nessa faixa etária se encontram classificados como proficientes, sendo capazes de elaborar textos um pouco mais complexos (como mensagens, descrições, exposições e argumentações) e opinar acerca do estilo ou do posicionamento do autor. (INSTITUTO PAULO MONTENEGRO, 2018).

Somando-se a isso, temos vivido um período de grandes retrocessos nessa área, com uma Política Nacional de Alfabetização (PNA) imposta por decreto presidencial, em 2019, sob um caráter antidemocrático e autoritário. Mortatti (2019) ressalta que esse projeto político ideológico neoliberal e ultraconservador articula-se com as demais medidas de destruição dos avanços democráticos conquistados pelos brasileiros nas últimas décadas. A autora lembra que, do ponto mais visível dessa estratégia, ao levar em conta o contexto histórico da alfabetização no Brasil, refere-se à questão dos métodos de alfabetização. Afirmo que, embora essa questão seja ocultada por evidências científicas, ela “se manifesta na PNA como ‘guinada’ (ideo) metodológica para trás e pela direita, apreensível no entrecruzamento de, ao menos, três possibilidades de sentidos relacionados entre si: [...] ‘querela dos métodos’, ‘guerra dos métodos’/‘cruzada ideológica’ e um caso de ‘sciencefare’.” (MORTATTI, 2019, p. 26, aspas da autora).

A PNA discrimina evidências científicas, resultados de pesquisas importantes nacionais e internacionais na área da alfabetização, pois traz posicionamentos sobre os problemas da alfabetização brasileira relacionados ao “construtivismo”, “letramento” e “método Paulo Freire”. Defende que esses problemas serão ultrapassados a partir de um novo método: fônico/instrução fônica. Segundo Moraes (2019), essa didática homogeneizante que é imposta sob a face do autoritarismo e da mercantilização, a qual desrespeita a Constituição, a democracia, a diversidade dos aprendizes e dos docentes, contraria o direito constitucional das escolas e dos docentes de escolherem as metodologias que julgarem necessárias para ensinarem os conteúdos de ensino.

O autor acrescenta sobre a alienação de professores frente às prescrições do que e como ensinar, formuladas por grupos privados, que se enriquecem vendendo métodos fônicos para muitas redes municipais de ensino: “[...] tais empresários da educação se acham no direito de substituir políticas públicas e práticas docentes diversificadas por um modelo tosco, no qual se ensina e se aprende através da repetição e sem reflexão.” (MORAIS, 2019, p. 74). Assim, a PNA não permite que o professor pense e decida sobre como alfabetizar seu aluno, no intuito de ensinar de acordo com as necessidades e interesses de cada um. Vale destacar que os pacotes vendidos pelos métodos fônicos tratam todas as crianças de forma homogeneizante.

Nesses métodos fônicos pouco inteligentes, a criança que ainda não compreendeu como a escrita alfabética funciona e aquela que já lê e escreve palavrinhas de forma convencional são submetidas aos mesmíssimos exercícios nada motivadores, de ler palavras que não existem, palavras loucas, controladas pelo autor do método, porque, na lógica adultocêntrica que ele adota, o aprendiz só poderia se deparar com tais ou quais relações grafema-fonema... numa ordem fixa. E todos os aprendizes seriam privados ou teriam raras oportunidades de participar da leitura de textos reais e prazerosos, porque o letramento com base em gêneros textuais reais, sem vocabulário controlado, estaria banido das salas de aula. (MORAIS, 2019, p. 74).

Mas, contraditoriamente, evidências científicas comprovam que os problemas da alfabetização no Brasil estão ligados a um conjunto de fatores educacionais, sociais, econômicos e políticos, que é responsável por não priorizar uma educação pública e gratuita de qualidade, garantida na Constituição Federal, e que acarreta ainda mais a desigualdade social (MORTATTI, 2019).

A partir dessas denúncias e dos índices de Programas do Governo Federal, como o Índice de Desenvolvimento para Educação Básica (Ideb)<sup>4</sup>, por exemplo, apresentados à minha

---

<sup>4</sup> Ideb é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), em 2007. Este foi formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino.



escola, percebo a necessidade de efetivação da leitura socialmente. O Ideb é composto pelos resultados de aprendizagem dos estudantes, apurados no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb)<sup>5</sup> e as taxas de aprovação, reprovação e abandono, apuradas no Censo Escolar. Isso nos permite visualizar se as escolas estão atingindo as metas de qualidade definidas pelo Plano de Desenvolvimento da Educação e, ainda, oportuniza às escolas um diagnóstico para elaboração de um plano de ação para o seu Projeto Político Pedagógico.

Participando ativamente da elaboração desse plano de ação, a partir do meu trabalho como supervisora de uma escola pública, inserida em uma comunidade menos favorecida, foi possível depreender que muitas crianças não têm nenhum contato com livros, dentro e fora da escola. O maior desafio ainda é ensinar e aprender a ler e a escrever, principalmente, no sentido de criar ações que potencializem e criem oportunidades para transformações e reflexões pessoais e sociais.

Hoje, o governo conta com o programa federal “Conta pra mim”, que segue as diretrizes apontadas pela Política Nacional de Alfabetização. Tem como objetivo a ampla promoção da Literacia Familiar. Afinal, de acordo com a PNA, a aprendizagem da linguagem oral, da leitura e da escrita começa em casa, na convivência entre pais e filhos. O programa supõe que os pais têm preparo e tempo para aplicarem os conteúdos que estão disponibilizados no site do próprio programa.

Cientificamente, vimos que é um processo com diferentes falhas metodológicas e conceituais. De acordo com Bunzen (2019), há uma redução do termo “literacia” a uma habilidade que pode ser ensinada e mensurada por testes de larga escala. O autor acrescenta que há vários estudos brasileiros que demonstram a prática do letramento nas redes familiares, porém a grande diferença não é estudar as “habilidades”, mas os artefatos culturais, práticas e interações sociais.

Assim sendo, o problema deste estudo surge de um contexto particular, da escola onde trabalho como supervisora, a qual apresenta uma realidade estática e resistente quanto ao trabalho com a literatura. Nela, algumas professoras não oferecem o mínimo contato dos alunos com livros e histórias que despertam prazer, sentido pessoal e significado social, para a leitura na fase da alfabetização, nem como forma de resistência a todos os retrocessos históricos e políticos na área da alfabetização e da literatura no Brasil.

Autalmente, ainda me deparo com planejamentos que reproduzem métodos conservadores de ensino. Por exemplo, a repetição de sílabas e a leitura de pequenos textos

---

<sup>5</sup> Saeb é um conjunto de avaliações realizadas para fornecer um diagnóstico da Educação Básica no Brasil. Ele é aplicado por meio de testes e questionários realizados em larga escala, tanto na rede pública quanto na privada.

repetitivos, sem sentido e significados. Dessa maneira, encontro ainda com planejamentos padronizados e equivocados, pensados e realizados a partir do uso de cartilhas.

Sabe-se que a cartilha “Caminho Suave”, por exemplo, criada em 1948, ainda faz sucesso em meio a pais e educadores, mesmo tendo perdido o prestígio na década de 1990 e sido retirada pelo Ministério da Educação (MEC), no ano de 1996 do Programa Nacional do Livro didático (PNLD). De acordo com a editora Edipro, responsável atualmente pelo direito de publicação da cartilha, Caminho Suave já teve 133 edições e, atualmente, apresenta uma tiragem variável de 30 mil a 50 mil a cada dois anos.

Figura 1 – Cartilha Caminho Suave



Fonte: Lima (2019[1948], p. 12).

A cartilha “Caminho Suave” ainda se faz presente no contexto escolar. Ao acompanhar esses professores, percebo a valorização e o reflexo desse método em seus planejamentos. Seu trabalho é baseado em treinos mecânicos viso-motores e auditivos. O intuito é a memorização de letras e sílabas. Usam-se textos que não favorecem a imersão na cultura escrita e não permitem ao aluno o desenvolvimento da compreensão da mensagem, divergente do que acontece, por exemplo, em textos de literatura.

De acordo com Asbahr (2014, p. 6), “[...] há um equívoco na proposição de diversos exercícios escolares, pois estes são organizados de maneira que não asseguram a conscientização quanto ao conteúdo proposto, ou seja, o que é proposto pelo docente não coincide com o que é conscientizado pelo estudante”. Dessa maneira, ressaltamos neste trabalho o importante papel da escola no processo de constituição de leitores, principalmente, durante os primeiros anos de escolarização, a saber: a escola como um âmbito em que a leitura e a escrita sejam práticas indispensáveis, presentes em todo o processo de ensino-aprendizagem,

formando cidadãos críticos e ativos pertencentes à cultura da linguagem escrita.

Para Lerner (2002,0 p.73), “ler é entrar em outros mundos possíveis. É indagar a realidade para compreendê-la melhor, é se distanciar do texto e assumir uma postura crítica frente ao que se diz e ao que se quer dizer, é tirar carta de cidadania no mundo da cultura escrita [...]”. A autora nos leva a reafirmar a importância de abandonarmos as atividades mecânicas e desprovidas de sentido, para, assim, despertarmos o prazer na criança em ler diferentes tipos de textos que circulam em nossa sociedade, para que se tornem conscientes do verdadeiro sentido da linguagem escrita. Ou seja, é fundamental que os alunos tenham contato com diferentes textos literários, de forma a descobrirem a linguagem escrita e a sua utilização como instrumento de reflexão do próprio pensamento.

Dessa maneira, a literatura deve ser reconhecida como uma possibilidade de formação humana, a partir da Psicologia Histórico-Cultural, na medida em que enriquece o processo de alfabetização, tornando a apropriação da linguagem escrita prazerosa e cheia de sentido para a criança.

Algumas dúvidas manifestadas durante esse estudo despertaram-me o interesse em investigar como a literatura pode contribuir com a formação de sentidos pessoais para as crianças ingressantes do Ensino Fundamental, em processo de alfabetização.

Instigada por esse questionamento, a presente pesquisa tem como objetivo principal compreender as contribuições da literatura na formação de sentidos pessoais de crianças, no ingresso ao Ensino Fundamental, em seu processo de alfabetização. Nesse contexto, os objetivos específicos que permearam todo trabalho foram listados, como: entender de que forma a mudança nos níveis de ensino da Educação Infantil para o Ensino Fundamental afetam a organização do trabalho do professor; contribuir com princípios organizadores para o trabalho com livros de literatura e portadores de textos junto a crianças em processo de alfabetização.

Diante disso, vale ressaltar que este trabalho compreende que os sentidos já são constituídos desde a Educação Infantil, mas, aqui, temos o interesse em estudar a especificidade de como ocorrem os sentidos no ingresso no Ensino Fundamental. Dessa forma, reiteramos nosso objetivo: investigar como a literatura pode contribuir com a formação de sentidos pessoais para as crianças ingressantes do Ensino Fundamental, em processo de alfabetização.

Assim, optamos pela realização de uma pesquisa bibliográfica, estruturada a partir de uma literatura específica e embasada na Psicologia Histórico-Cultural. Portanto, este estudo será realizado com base em materiais já elaborados, constituídos, principalmente, de livros e trabalhos científicos; estruturado, sobretudo, pelos conceitos teóricos e metodológicos dos autores Lev S. Vigotski (1988, 1999, 2000[1934], 2009) e Aleksei N. Leontiev (1978[1975],

1988, 2021[1975]), principais expoentes da Psicologia Histórico-Cultural. Em contraponto, foi necessário também realizar um diálogo com recentes produções sobre sentido pessoal e atividade de estudo, como exemplo de Asbahr (2005, 2011, 2014, 2016, 2020), Asbahr e Nascimento (2014) e Pessoa (2014, 2018). Além disso, propomos um estudo em torno da literatura e, dentre os autores, destacamos: Arena (2010, 2020), Coelho (1981, 1991, 2000a, 2000b, 2011) e Pastre (2018)..

De acordo com Gil (2012), a maior relevância da pesquisa bibliográfica está na perspectiva que permite ao pesquisador uma cobertura de uma gama de fenômenos bem mais ampla, que poderia investigar diretamente. Acrescenta que não há como conhecer os fatos passados senão com base em dados secundários, porém nos alerta para uma desvantagem que poderá comprometer a qualidade da averiguação, pelo fato de as fontes secundárias poderem apresentar possibilidade de dados coletados de forma equivocada. Sendo assim, neste trabalho, seremos atentos as condições em que os dados foram obtidos.

Com a finalidade de atender aos objetivos desta investigação, inicialmente, buscamos nas bases de dados online, a saber: na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). Elegemos esses bancos de dados pelo fato de entendermos que oferecem informações atualizadas e confiáveis, visto diversas Instituições de Ensino Superior do país.

As palavras-chave utilizadas foram, em diferentes combinações: sentido pessoal, significado social, atividade de estudo, alfabetização, literatura, Psicologia Histórico-Cultural. Posteriormente, foi realizada a seleção de teses e dissertações que enfatizaram o sentido pessoal e atividade de estudo na área da Psicologia Histórico-Cultural. Em seguida, estabelecemos os fundamentos epistemológicos dos autores e suas filiações teórico-metodológicas, com atenção às referências feitas a outras obras. Logo após, foi descrito o que se compreendeu das relações entre a literatura e o sentido pessoal na alfabetização inicial.

Gil (2012) observa que, como qualquer outra modalidade de pesquisa, a pesquisa bibliográfica é desenvolvida ao longo de uma série de etapas. Dessa maneira, projetamos aqui os caminhos que levaram a responder este problema de pesquisa e a chegar aos objetivos almejados.

Na primeira seção, foram apresentados conceitos do desenvolvimento humano pela Psicologia Histórico-Cultural: consciência, psiquismo, funções psíquicas superiores, cultura, relações sociais, entre outros aspectos essenciais para constituição do sujeito. Também foi destacado o papel da escola como espaço sociocultural. Mostrou-se a necessidade de a escola aprofundar e ampliar o processo de formação e humanização, no sentido de problematizar a

função social do educando.

Já na segunda seção, foi feita uma investigação acerca do conceito de sentido pessoal, significado social e a atividade de estudo. Nesse caminho, na terceira seção, refletimos sobre o processo de escolarização por meio da Psicologia Histórico-Cultural. Ainda nessa seção, abordamos o tema alfabetização, para compreendemos como o meio e as vivências influenciam no desenvolvimento da linguagem escrita, de modo que faça sentido para a criança.

Em paralelo, fizemos um estudo sobre a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, para compreensão da periodização do desenvolvimento nesses dois níveis de ensino. E também de como o brincar de papéis sociais e as atividades produtivas possibilitam o desenvolvimento da linguagem escrita e preparação para atividade de estudo, atividade principal do Ensino Fundamental.

Na quarta seção, exploramos as contribuições da arte, da literatura, da imaginação e criação para produção da consciência e do desenvolvimento da personalidade por meio da Psicologia Histórico-Cultural. E, ainda, analisamos o contexto histórico da literatura no Brasil. Em seguida, na quinta seção, vimos algumas análises a partir da Psicologia Histórico-Cultural e de como a literatura pode promover sentidos ao aluno de alfabetização, com a proposição de alguns norteadores. Por fim, as considerações finais e as referências foram apresentadas.

Dessa forma, na sequência, apresentamos conceitos importantes do desenvolvimento humano pela Psicologia Histórico-cultural, para ampliarmos nosso embasamento teórico-metodológico que conduziu este trabalho na perspectiva da escola como espaço sociocultural, no sentido de promover um ensino que tenha sentido para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

## 2. DESENVOLVIMENTO HUMANO PELA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

A pesquisa será realizada a partir dos conceitos teóricos e metodológicos da Psicologia Histórico-Cultural, que foi elaborada por um grupo de pensadores russos, dentre eles destacamos: Lev S. Vigotski, Aleksei N. Leontiev e Alexander Luria. Estes ressaltam que essa abordagem psicológica tinha como interesse explicar a formação do homem ao longo da história, as características tipicamente humanas e como elas se desenvolvem em cada sujeito. (FONTANA; CRUZ,1997).

É importante destacar que Vigotski morreu de forma prematura, aos 37 anos de idade, de tuberculose. Apesar da sua produção não ter tido um sistema explicativo completo, teve e tem uma proporção muito grande, sendo objeto de pesquisa em várias áreas de estudo da psicologia e da educação (LEONTIEV, 2021[1975]; NASCIMENTO, 2014; PESSOA, 2018; SILVA, 2012).

A teoria vigotskiana questionava as teorias psicológicas de seu tempo, junto com seus colaboradores, buscaram uma nova psicologia, a qual analisa que as crianças nascem em um mundo humano e não natural, iniciam sua vida a partir de objetos e fenômenos criados pelas gerações precedentes a elas e se apropriam deles conforme se relacionam socialmente e participam de atividades e práticas culturais.

Vigotski chamou esse período de “crise da psicologia”. Segundo Tuleski (2008, p. 7), quando se estuda, de forma atenta, a teoria do autor, percebe-se uma insistência em superar a “velha psicologia” e a proposição de se construir uma “nova psicologia” que fosse capaz de eliminar a “dicotomia entre corpo e mente e realizar sua síntese”. Essa superação proposta por Vigotski trazia uma psicologia baseada no método de Marx e Engels e ainda elencava uma ponte que acabaria com a divisão entre a “matéria e o espírito”.

Pode-se dizer que a análise de Vygotski em relação à crise da “velha” psicologia expressa a luta concreta pós-revolucionária pela superação das relações capitalistas de produção. A revolução socialista possibilitava a construção de uma “nova psicologia”, capaz de superar o antagonismo clássico entre materialismo e idealismo, da mesma forma que o capitalismo seria superado pelo comunismo. (TULESKI, 2008, p. 8, aspas do autor).

Pessoa (2018, p. 21) ressalta que esses autores oferecem “[...] aporte à compreensão de conceitos da Psicologia baseados em preceitos marxianos de concepção de mundo” . Vigotski apontava que, diferente de outras espécies, por meio do trabalho, o homem é capaz de transformar o meio e produzir cultura.

A aranha executa operações que lembram a de um tecelão, e as caixas que as abelhas constroem no céu poderiam envergonhar o trabalho de muitos

arquitetos. Mas mesmo o pior arquiteto difere da mais hábil abelha desde o início, pois antes dele construir uma caixa de tábuas, já a construiu em sua cabeça. No término do processo de trabalho, ele obtém um resultado que já existia em sua mente antes que ele começasse a construir. O arquiteto não apenas muda a forma dada a ele pela natureza, mas também leva a cabo um objetivo seu que define os meios e o caráter da atividade ao qual ele deve subordinar sua vontade. (MARX, 1984, p. 202).

De acordo com Leontiev (2021[1975], p. 41), a influência da teoria de Karl Marx, durante muitos anos, permaneceu “isolada” da Psicologia e apenas no começo de 1920 os cientistas soviéticos a apresentaram para a ciência psicológica mundial. A psicologia marxista tinha um caminho incansável contra concepções idealistas, mecanicistas e biologizantes, tendo uma linha oposta a essas concepções no sentido de evitar um isolacionismo científico, de ser apenas mais uma escola psicológica, mas uma nova etapa histórica que, segundo esse mesmo autor, “personifica” (LEONTIEV, 2021[1975], p. 27) o princípio de uma ciência genuína e uma psicologia materialista. Rapidamente, criaram novas abordagens e aparatos conceituais que permitiram construção e expansão da psicologia soviética de forma verdadeiramente científica.

[...] após os trabalhos de Lev Vigotski e, mais tarde, de Serguei Rubinstein, o significado do marxismo para a psicologia passou a ser compreendido de forma mais plena. Foram desenvolvidas a abordagem histórica do psiquismo humano, a teoria psicológica concreta sobre a consciência como forma superior de reflexo da realidade, a teoria da atividade e de sua estrutura. Ocorreu um processo de gradual reelaboração do significado das obras dos clássicos do marxismo para ciência psicológica. Tornou-se cada vez mais evidente que o marxismo havia criado uma teoria ampla que revelava a natureza e as leis gerais do psiquismo, da consciência, que a contribuição do marxismo para ciência psicológica é, por seu significado, incomparável às grandes descobertas teóricas da psicologia, tanto no período pré-marxista de seu desenvolvimento quanto depois de Marx. (LEONTIEV, 2021[1975], p. 42).

A Psicologia Histórico-Cultural tem o apoio do método materialismo histórico-dialético para explicar o processo de constituição do psiquismo. Segundo Pessoa (2018), significa entender o ser humano a partir da superação das suas condições biológicas, considerando a humanização a partir da relação com outro humano, não considerando apenas o aparato orgânico, mas evidenciando também as relações sociais e culturais em um contexto histórico e social.

Romper com o determinismo biológico significava, antes de tudo, criar a consciência da transformação da qual o homem é sujeito e objeto e, para alcançar este objetivo, Vygotski procurou traçar uma linha divisória entre o homem e o animal, demonstrando seus pontos de convergência e de divergência, opondo-se à psicologia fisiológica que reduzia os comportamentos de ambos a reações instintivas e reflexas. (TULESKI, 2008, p. 11).

Marx e Engels (2005 [1932]) lançam premissas essenciais para compreensão do processo de humanização diante do materialismo histórico-dialético. As atividades materiais e sociais são primordiais para constituição do psiquismo, pois, para o marxismo, o ser humano e o objeto se relacionam de forma mútua, impactando na objetivação do trabalho e, conseqüentemente, no desenvolvimento da consciência humana.

Não têm história, não têm desenvolvimento, são os homens que, desenvolvendo sua produção material e as suas relações materiais, mudam sua realidade, mudam também o seu pensamento e os produtos do seu pensamento. Não é a consciência que determina a vida, é a vida que determina a consciência. (MARX; ENGELS, 2005[1932] , p. 26).

Leontiev (2021[1975]) afirma que o marxismo analisa o pensamento humano como produto dos aspectos sócio-históricos, formula o conceito de atividade se referenciando à teoria de Marx de que o trabalho tem um papel central no desenvolvimento humano, ressaltando a significação por meio das atividades práticas.

O ponto de partida do marxismo sobre a consciência consiste em que ela é uma forma qualitativamente especial do psiquismo. Embora a consciência também tenha uma longa pré-história na evolução do mundo animal, ela surge pela primeira vez no ser humano no processo de formação do trabalho e das relações sociais. Desde o princípio, a consciência é um produto social. (LEONTIEV, 2001, p. 52).

De acordo com Tosta (2012, p. 57), “Vigotski define as funções psicológicas elementares como de caráter biológico; marcadas pelo imediatismo; determinadas pela estimulação ambiental e definidas por meio da percepção” e as funções psicológicas superiores “[...] são constituídas por meio das interações sócio culturais dos indivíduos da mesma espécie, principalmente aqueles mais experientes e capazes de sua cultura.”

Moreira (1999) ressalta que a teoria vigotskiana enfatiza as origens sociais dos processos psicológicos superiores como também elenca o processo como prioridade em detrimento dos produtos.

Na qualidade de função do cérebro humano, o pensamento se apresenta como processo natural, mas o pensamento não existe fora da sociedade, fora dos conhecimentos acumulados pela humanidade e elaborados por ela por meio da atividade do pensamento. Assim, cada pessoa se torna sujeito do pensamento somente quando domina a língua, os conceitos e a lógica, que aparecem como reflexo generalizado da experiência da prática social: mesmo as tarefas que ele coloca para si por meio do pensamento são engendradas pelas condições sociais de sua vida. Em outras palavras, o pensamento das pessoas, bem como sua percepção, têm natureza sócio-histórica. (LEONTIEV, 2021[1975], p. 60).

Assim, constituem-se as Funções Psíquicas Superiores, objeto de estudo da teoria de Vigotski, pois considera os aspectos culturais no desenvolvimento psíquico de cada sujeito,



alegando que essas funções não são herdadas e não nascem prontas. Elas referem-se às experiências adquiridas durante a vida do sujeito, as quais, inicialmente, são externas e, depois, tornam-se internas. Pessoa (2018, p. 22), a respeito de tais funções, escreve: “[...] são funções especificamente humanas e construídas a partir da relação com o outro, um processo apropriado a partir das experiências sociais das quais participa o sujeito, quais sejam: atenção, memória, linguagem, percepção, abstração e emoções”.

Portanto, Vigotski (2009) contrapõe-se às visões naturalistas, mecanicistas e idealistas. Esse precursor dessa nova psicologia buscava explicar a dimensão simbólica da consciência tomando por base as condições materiais. Demonstrando, dessa maneira, que o desenvolvimento e a formação do psiquismo acontecem pela apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados, ou seja, as funções psíquicas superiores têm origem a partir de processos sociais. Desse modo, para Vigotski, o desenvolvimento cognitivo é a transformação de relações sociais em funções mentais.

Assumindo que “o homem é um agregado de relações sociais”, falava na sociogênese do desenvolvimento humano e do conhecimento e argumentava sobre a importância de se considerar o desenvolvimento ontogenético, no âmbito individual, articulado à história e à cultura. Daí sua ênfase na internalização das práticas sociais e sua afirmação de que “as funções mentais superiores são relações sociais internalizadas.” (VIGOTSKI, 2009, p. 8, aspas do autor).

As relações sociais se transformam em funções psíquicas por meio da mediação. Moreira (1999, p. 110) pontua que “[...] a conversão de relações sociais em funções mentais superiores não é direta, é mediada.” A teoria vigotskiana postula que essa medição inclui o uso de instrumentos e signos e com a interiorização destes produzidos culturalmente. Assim sendo, Pessoa (2018, p. 24) explicita que “[...] os instrumentos realizam a mediação do humano com a realidade de forma concreta de transformação material; já os signos oferecem uma mediação no âmbito simbólico, semiótico.”

Moreira (1999) aborda que os instrumentos e signos são construções sócio-históricas e culturais e que, por meio da internalização dessas construções, que se dá por meio das interações sociais, acontece o desenvolvimento cognitivo humano. E quanto mais o sujeito utiliza dos signos, mais ele se desenvolve e modifica as operações psicológicas que ele é capaz. Do mesmo jeito, acontece com os instrumentos, quanto mais o sujeito aprende a usar, mais ele amplia de forma ilimitada o conjunto de atividades nas quais pode ampliar as novas operações psicológicas desenvolvidas.

Considerando tanto os instrumentos materiais quanto os signos atividades mediadas, distintas pelo fato de o primeiro estar voltado para a modificação

dos objetos, portanto, do mundo externo e o segundo orientado internamente para o próprio sujeito, este estudioso enfatizará a importância da cultura e do outro-social como fundamentais para a constituição das funções psicológicas superiores e da consciência. (TOSTA, 2012 p. 59).

Assim, ressaltamos a importância da mediação na perspectiva vigotskiana, de que os indivíduos se constituem a partir da interação social. Ferreira (2013) deduz que a aprendizagem é um processo interacionista, nesse sentido, o ato de ensinar se estabelece diante de uma série de relações interativas, que tem o intuito de levar o sujeito a uma série de elaboração de representações pessoais sobre o objeto de aprendizagem, o conhecimento.

De acordo com Nascimento (2014), há várias especificidades para esse termo no campo da educação, as quais assumem diferentes sentidos de acordo com a abordagem pedagógica. Neste trabalho, utilizamos da terminologia mediação pedagógica. Masetto (2011) entende a mediação pedagógica como

[...] atitude, o comportamento do professor que se coloca como facilitador, incentivador da aprendizagem, que se apresenta com a disposição de ser uma ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem – não ponte estática, mas uma ponte “rolante”, que ativamente colabora para que o aprendiz chegue aos seus objetivos. (MASETTO, 2011, p. 144-145, aspas do autor).

Dessa forma, essas observações sobre o conceito de mediação pedagógica são importantes para entendermos a importância do docente no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Nascimento (2014) afirma que:

No caso, o professor deverá atuar sobre estímulos do meio social educativo. Privilegiando a relação do aluno e sua interação com esse meio, exercendo, assim, uma influência indireta sobre o desenvolvimento do aluno como ser ativo, muito mais rica pedagogicamente, do que pode oferecer a influência educativa da transmissão direta. (NASCIMENTO, 2014, p. 356).

Ferreira (2013, p. 5) acrescenta que há mediação pedagógica “quando o docente deixa de ser o centro do processo de ensino-aprendizagem e passa a ser a ponte entre o aluno e o conhecimento. Na mediação pedagógica, o papel do discente passa a ser o de sujeito da própria aprendizagem.”

[...] dialogar permanentemente de acordo com o que acontece no momento; trocar experiências; debater dúvidas, questões ou problemas; apresentar perguntas orientadoras; orientar nas carências e dificuldades técnicas ou de conhecimento quando o aprendiz não consegue encaminhá-las sozinho; garantir a dinâmica do processo de aprendizagem; propor situações problemas e desafios; desencadear e incentivar reflexões [...]. (MASETTO 2011, p. 145).

Nascimento (2014, p. 356) refere-se a Vigotski para dizer que o professor deve agir como um “condutor do bonde”, ou seja, deve dirigir os recursos e os mecanismos, de modo

inteligente.

Como vimos, Vigotski rompe com teorias padronizadas e pré-estabelecidas, que focam suas análises no sujeito e no contexto e não na interação de ambos.

As crianças, geralmente, não crescem isoladas, interagem com os pais, com outros adultos da família, com outras crianças e assim por diante. Adolescentes, adultos, moços e velhos, geralmente, não vivem isolados, estão permanentemente interagindo socialmente, em casa, na rua, na escola etc. Para Vigotsky, esta interação é fundamental para o desenvolvimento cognitivo e lingüístico de qualquer indivíduo. Contudo, seus mecanismos são difíceis de identificar, qualificar e quantificar com precisão. (MOREIRA, 1999, p. 112).

Desse modo, é relevante reafirmar a importância, da mediação pedagógica no processo de escolarização, provocando na criança aprendizagens com sentido. Dayrell (2001) traz que, para a aprendizagem se efetivar, é necessário levar em conta o aluno em sua totalidade, retomando a questão do aluno como um sujeito sociocultural, quando sua cultura, seus sentimentos, seu corpo, são mediadores no processo de ensino-aprendizagem.

Asbahr e Nascimento (2013, p. 423) destacam que “[...] o desenvolvimento das funções psicológicas culturais acontece a partir das mediações culturais”. As autoras também defendem a ideia do educador como sujeito do processo de aprendizagem.

O educador, [...] sujeito que organiza a atividade de ensino, esta sim, assumindo o papel de mediação entre dois polos da relação, ou seja, buscando estabelecer relação entre o imediato (os conhecimentos empíricos que os educandos trazem de suas vidas) e o mediato (os conhecimentos teóricos que o professor quer ensinar para os estudantes). (ASBAHR; NASCIMENTO, 2013, p. 424).

Valiengo (2008, p. 149) ressalta que “[...] o professor tem a função específica, ao criar elos mediadores entre as crianças e o que será aprendido por elas, ao escolher atividades consideradas necessárias e propulsoras de aprendizagem”. Desse modo, cabe ao educador organizar adequadamente o ensino, com o propósito de oportunizar o desenvolvimento.

Desde o nascimento, a criança está em constante interação com os adultos, que compartilham com ela seus modos de viver, de fazer as coisas, de dizer e de pensar, interagindo-a aos significados que foram sendo produzidos e acumulados historicamente. As atividades que ela realiza, interpretada pelos adultos, adquirem significado no sistema de comportamento social do grupo a que pertence. (FONTANA; CRUZ, 1997, p. 57).

Diante disso, a sociedade e, de modo especial, a escola, desempenham um papel importante no desenvolvimento psíquico do sujeito, tendo uma grande responsabilidade na apropriação cultural da criança. “[...] Do ponto de vista histórico-cultural, a criança não se desenvolve e torna-se apta para aprender, mas aprende para se desenvolver.” (VALIENGO,

2008, p. 46). Assim, a escola se torna uma conexão essencial para apropriação da cultura. É necessário estarmos atentos e esclarecidos em relação à real função da escola.

[...] a escola pode e deve ser um espaço de formação ampla do aluno, que aprofunde o seu processo de humanização aprimorando as dimensões e habilidades que fazem de cada um de nós seres humanos. O acesso ao conhecimento, as relações sociais, as experiências culturais diversas podem contribuir, assim, como suporte no desenvolvimento singular do aluno como sujeito sócio-cultural, e no aprimoramento de sua vida social. (DAYRELL, 2001, p. 160).

Asbahr e Nascimento (2013) afirmam o papel central da escola no desenvolvimento dos estudantes, sendo responsável por criar meios e condições para apropriação do conhecimento, através de mediações intencionais e planejadas, reconfigurando a função da maturação no processo de aprendizagem, destacando a essencial responsabilidade da escola no desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Em seus estudos sobre as interrelações entre cultura e aprendizagem, Vigotski define dois níveis de desenvolvimento: nível de desenvolvimento real e nível de desenvolvimento potencial, sendo que a relação que se estabelece entre essas duas características denomina-se de Zona de Desenvolvimento Imediato<sup>6</sup>.

[...] (refere-se à zona de desenvolvimento imediato). Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VIGOTSKI, 2000[1934], p. 97).

Dito de outra maneira, o nível de desenvolvimento real é o que já envolve etapas do desenvolvimento consolidadas pelo sujeito, determinando o que a criança já é capaz de fazer por si própria de forma autônoma. Portanto, refere-se às aprendizagens já conquistadas pela criança. O nível de desenvolvimento imediato se caracteriza pelas possibilidades de aprendizagem da pessoa, mas realizadas primeiramente com a ajuda e mediação de outros indivíduos, para depois se converterem em produtos efetivos para sua aprendizagem. Nesse sentido, é essencial considerar “[...] como ponto de partida o fato de que *a aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar*. A aprendizagem escolar nunca parte do zero.” (VIGOTSKII, 1988, p. 109, itálico do autor).

Segundo Pessoa (2018, p. 27), “[...] não basta o conhecimento advindo das experiências cotidianas. Para superá-la, é preciso conhecer as elaborações já feitas para se avançar no curso

---

<sup>6</sup> Observa-se que existem diversas traduções para este último termo: Imediato, Potencial, Próximo e Iminente. Optou-se por utilizar aqui Imediato.

do desenvolvimento histórico.” Dessa maneira, de acordo com a autora, há dois conceitos da Psicologia Histórico-Cultural que nos ajudam no entendimento dessa relação, chamados de conhecimento espontâneo e científico.

De acordo com Vigotski (2000[1934], p. 244), os conhecimentos científicos “[...] transcorrem sob as condições do processo educacional, que constitui uma forma original de colaboração sistemática entre pedagogo e criança.”, ou seja, são conceitos apresentados de forma sistematizada e organizada por um adulto, com o propósito de desenvolver as funções psicológicas superiores da criança. Diferentemente, os conhecimentos espontâneos são aqueles organizados a partir da interação do sujeito com o contexto. Portanto, são desenvolvidos a partir da experiência com o cotidiano (PESSOA, 2018).

Os estudos evidenciam que, para a apropriação do conhecimento científico, faz-se necessária a utilização dos conhecimentos espontâneos, sendo esses mediados por um sujeito mais experiente, quer dizer: é importante que as crianças se apropriem da linguagem. Mas Vigotski (2000[1934], p. 265) destaca que “[a] relação dos conceitos científicos com a experiência pessoal da criança é diferente da relação dos conceitos espontâneos. Eles surgem e se constituem no processo de aprendizagem escolar por via inteiramente diferente que no processo de experiência pessoal da criança.”

[...] a abordagem histórico-cultural considera que toda função psicológica se desenvolve em dois planos: primeiro, no da relação entre indivíduos e, depois, no próprio indivíduo. O processo de desenvolvimento vai do social para o individual, ou seja, as nossas maneiras de pensar e agir são resultados da apropriação de formas culturais de ação e de pensamento. (FONTANA; CRUZ, 1997, p. 61).

Pessoa (2018) observa que, quando há apropriação de conhecimentos humanos já elaborados, superação, criação e a produção de novos instrumentos materiais e intelectuais, formam-se as singularidades. Portanto, cabe destacar, mais uma vez, a importância da escola perante a sociedade, na disponibilização da cultura, visto que vivemos em um sistema capitalista que gera a desigualdade entre os seres humanos, o que afeta a formação da consciência de cada um.

O desenvolvimento da criança encontra-se, assim, intrinsecamente relacionado à apropriação da cultura. Essa apropriação implica uma participação ativa da criança na cultura, tornando próprio dela mesma os modos sociais de perceber, sentir, falar, pensar e se relacionar com os outros. (VIGOTSKI, 2009, p. 8).

Leontiev (2021[1975], p. 55) também destaca que “A alienação econômica engendrada pelo desenvolvimento da propriedade privada leva também à alienação, à desintegração da

consciência humana”. Esse fragmento nos impulsiona a repensar a educação dentro desta sociedade capitalista, que segrega e ressalta as dificuldades, sem explorar e potencializar a todos os indivíduos sem exceção.

Sendo assim, cabe uma educação baseada nos princípios da Psicologia Histórico-Cultural, que ultrapassa as explicações subjetivas e individualizantes; ou seja, uma educação trabalhada em torno da história do homem, da cultura e das relações sociais; uma educação que supera qualquer explicação biologizante propensa a ressaltar as diferenças entre os indivíduos

E como já foi dito, é importante que haja um planejamento intencional por parte das escolas no processo de apropriação do conhecimento, mesmo perante os percalços e as dificuldades encontrados no percurso da escolarização pública, diante do reflexo da divisão de classes nesse sistema propulsor de desigualdade em que estamos inseridos.

Com relação ao processo de escolarização, ensino e aprendizagem, a escola pública brasileira enfrenta problemas sérios, pois, embora pesquisas apontem que a maioria das crianças estão matriculadas, suas condições de permanência não estão consolidadas e muito menos há uma garantia de aprendizagem (ASBAHR; SOUZA, 2014).

Refletindo sobre esses aspectos, afirmamos a importância da Psicologia Histórico-Cultural no estudo de forma crítica do processo de escolarização, principalmente aqui, em relação ao processo de aprendizagem da leitura do estudante. Portanto, na sequência, refletiremos sobre conceitos fundamentais na compreensão dialética de atividade humana e consciência.

A seguir, fizemos uma revisão teórica a respeito dos conceitos de sentido pessoal, significado social e atividade de estudo e sobre as relação desses termos com outros conceitos dessa perspectiva psicológica. A partir daí, discutimos sobre o papel da literatura na formação de sentidos pessoais para alunos ingressantes do Ensino Fundamental. Com isso, propomos princípios norteadores para o trabalho com livros de literatura e portadores de textos no processo inicial da alfabetização. (ASBAHR, 2005, 2011, 2014, 2016, 2020; LEONTIEV, 1978[1975], 1988, 2021[1975]; VIGOTSKI, 1999, 2000[1934], 2009; VIGOTSKII, 1988).

### **3. SIGNIFICADO SOCIAL, SENTIDO PESSOAL E ATIVIDADE DE ESTUDO NA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL**

Em consideração ao objetivo deste trabalho, torna-se importante compreender o conceito de sentido pessoal e significado social, visto que são pensamentos diferentes, mas possuem uma relação “na estrutura da atividade” (LONGAREZI; FRANCO, 2013, p. 3). Dessa forma, há uma necessidade de investigar a estrutura da atividade humana, a partir do seu campo conceitual, no intuito de entender o papel das atividades de literatura na formação de sentidos pessoais para crianças na fase da alfabetização.

De acordo com Pessoa (2018, p. 60), para “[...] entendermos o sentido pessoal elaborado sobre algo, é preciso entender os motivos da atividade e como a significação social foi apropriada de modo a formar na consciência do sujeito sentidos subjetivos e pessoais”. Assim, para a construção de sentidos, é necessário que o professor tenha clareza da ação docente, de maneira intencional e planejada no intuito de mediar aprendizagens que façam sentidos para seus alunos e promovam conhecimentos conscientes.

Na Psicologia Histórico-Cultural, “[...] a consciência não é inerente às experiências individuais, subjetivas ou inatas dos seres humanos, tal como pregam os idealistas; ao contrário, em conjunto com a atividade, a consciência constitui-se como reflexo particularmente humano da realidade” (TRINDADE, 2021, p. 88).

Nesse sentido, Leontiev (2021[1975]) nos permite compreender que atividade e consciência são indissociáveis, sendo a atividade de ensino capaz de produzir consciência e desenvolver personalidade. Ele afirma que a atividade de ensino é mediação entre o objeto de ensino a ser conhecido e o desconhecido a ser objetivado. Para o autor, na consciência, cada sujeito é singular, e que devemos considerar a atividade humana observando a indissociável relação sujeito-atividade-objeto.

Leontiev (2021[1975]) traz a consciência, como processo mediador entre a realidade e ao sujeito, a qual se estrutura entre diferentes conteúdos sensíveis: os sentidos pessoais e significados sociais. A partir desses pressupostos, reafirmamos a importância dos estudos de Leontiev no sentido da compreensão do psiquismo humano por meio da atividade humana, pois a consciência tem como ponto de partida a realidade objetiva do sujeito.

A atividade do sujeito - externa e interna - é mediada e regulada pelo reflexo psíquico da realidade. Aquilo que no mundo objetivo aparece para o sujeito com motivos, objetivos e condições de sua atividade deve ser, de alguma forma, por ele percebido, apresentado, compreendido, retido e reproduzido em sua memória; isso vale também para o processo de atividade em relação a si mesmo, a seus estados, características e peculiaridades. (LEONTIEV, 2021[1975], p. 145).

Diante disso, é necessário aprofundar o conceito de atividade, para entender sobre a atividade de estudo, no intuito de compreender e analisar o processo de atribuição de sentido por meio desta. Com esse propósito, discorreremos sobre os conceitos de significado social, sentido pessoal e sua relação com a atividade de estudo, a fim de entendermos o papel da escola na formação da consciência humana, especificamente, na formação de leitores autônomos, conscientes e criativos.

Cabe destacar que os conceitos de sentido e significado não são exclusivos da Psicologia Histórico-Cultural. De acordo com Asbahr (2014), esses termos apresentam grande dispersão temática, pois vêm sendo utilizados em diversas áreas do conhecimento e concepções teóricas. A autora ressalta que há uma banalização de tais conceitos, o que é resultado do não aprofundamento nas próprias obras de Vigotski e devido à compreensão e apropriação desses conceitos de forma subjetiva, “como se o sentido fosse atribuído pelo sujeito independentemente de sua atividade social.” (ASBAHR, 2014, p. 266).

Namura (2004) acrescenta que os conceitos de significado e sentido são terminologias da área da psicologia, desde sua pré-história, como ciência, tem sua origem nos estudos entre razão e emoção, e se faz presente ainda no contexto teórico e metodológico da psicologia na atualidade. De acordo com a autora, a explicação sobre sentido, em uma vertente racioanalista ou empirista, enfatiza a compreensão dualista de homem, que separa sujeito-objeto, razão-emoção, subjetivo-objetivo.

No intuito de superar esses dualismos, os autores Vigotski e Leontiev apresentam novos conceitos para sentido e significado. Por essa perspectiva, tais termos na vertente da Psicologia Histórico-Cultural serão abordados e investigados neste trabalho. Isso com o objetivo de compreender desde as fontes primárias dessa teoria, focando nas obras de Vigotski (2000[1934]) e Leontiev (1978[1975], 2021[1975]), a estudos atuais, com destaque para os estudos de Asbahr (2005, 2011, 2014), Longarezi e Franco (2013) e Pessoa (2018).

Antes de discorrer teoricamente o conceito de sentido, significado e atividade de estudo, é importante destacar que Vigotski, em seu livro “A construção do pensamento e da linguagem” (2000), destaca a relação do pensamento e da linguagem e sua importância para a constituição da consciência humana, sendo que a unidade dessas duas instâncias está no significado social da palavra. Dessa forma, é possível construir um sentido pessoal para o significado social, pois o significado da palavra é a palavra vista do seu interior. O autor inicia a escrita em torno do processo de atribuição do sentido, que é aprofundado por Leontiev em seus livros “O desenvolvimento do psiquismo” (1978) e “Atividade Consciência e Personalidade” (2021), em que nomeando de Sentido Pessoal, toma como base a atividade humana, para compreensão e



explicação desse conceito (ASBAHR, 2014; PESSOA, 2018).

Portanto, nesta seção, compreendemos a atividade estudo como possibilidade de construção de motivos aos estudantes e constituição de sentido pessoal por meio destas. Assim, na sequência apresentamos os conceitos de significado social, sentido pessoal e atividade de estudo, com o intuito de melhor entendermos esses conceitos pela Psicologia Histórico-Cultural, com o propósito de utilizamos destes para chegar ao objetivo desta pesquisa.

### 3.1 Significado social

O conceito de significado social dentro da Psicologia histórico-cultural, segundo Pessoa (2018, p. 51), é utilizado para “[...] compreensão da formação humana e, principalmente, para entender o modo como os homens se apropriam da realidade e a comunicam entre si”. Leontiev (2021[1975], p. 160-161, aspas do autor) diz que “Os significados são os mais importantes ‘formadores’ da consciência humana. [...] os significados refratam o mundo da consciência da pessoa. Embora a língua seja a portadora dos significados, ela não constitui seu demiurgo”.

Vigotski (2000[1934]) destaca que a palavra desprovida de significado é um som vazio e que este é a palavra vista do seu interior. Ressalta ainda que, do ponto de vista psicológico, o significado da palavra é uma generalização ou conceito. “Generalização e significado da palavra são sinônimos. Toda generalização, toda formação de conceitos é o ato mais específico, mais autêntico e mais indiscutível de pensamento” (VIGOTSKI, 2000[1934], p. 398).

Assim sendo, o significado da palavra é um fenômeno do pensamento, mas isso se concretiza apenas quando o pensamento se relaciona com a palavra, materializa-se no discurso, sendo palavra do consciente ou do discurso uma unidade do pensamento com a palavra.

[...] o significado não é imutável; ao contrário, para Vigotski, os significados desenvolvem-se e se modificam no decorrer do desenvolvimento da criança. Segundo o autor, a relação entre pensamento e palavra deve ser compreendida como um processo, um movimento do pensamento à palavra e da palavra ao pensamento e, nesse processo, o pensamento forma-se na palavra [...]. (ASBAHR, 2014, p. 267).

De acordo com Vigotski, o momento central do significado é a generalização, pois é uma forma de representar a realidade da consciência, sendo qualquer palavra uma generalização. O autor estabelece uma relação entre ação e generalização e atividade e linguagem. Asbahr (2014, p. 267) ressalta que, “Para o autor, linguagem e ação são indissociáveis e estão unidas geneticamente desde o início do desenvolvimento da criança.”

Nesse caminho, Vigotski (2000[1934]) acrescenta que a relação entre pensamento e palavra deve ser compreendida como um processo, pois modificam e desenvolvem ao longo do

desenvolvimento do sujeito. Dessa forma, a palavra deve ser compreendida como um processo, um movimento do pensamento à palavra e vice-versa, formando a palavra.

À luz da análise psicológica, essa relação é vista como um processo em desenvolvimento, que passa por uma série de fases e estágios, sofrendo todas as mudanças que, por todos os seus traços essenciais, podem ser suscitadas pelo desenvolvimento no verdadeiro sentido desta palavra. Naturalmente, não se trata de um desenvolvimento etário e sim funcional, mas o movimento do próprio processo de pensamento da ideia à palavra é um desenvolvimento. O pensamento não se exprime na palavra, mas nela se realiza. (VIGOTSKI, 2000[1934], p. 409).

Vigotski (2000[1934]) conclui que o problema da consciência humana é mais profundo que o pensamento, pois, segundo o autor, o pensamento e a linguagem são a chave para compreensão da consciência. Afirma o vínculo da palavra e da consciência e destaca que a palavra é a expressão mais direta da natureza histórica da consciência humana.

A consciência se reflete na palavra como o sol em uma gota de água. A palavra está para a consciência como o pequeno mundo está para o grande mundo, como a célula viva está para o organismo, como o átomo para o cosmo. Ela é o pequeno mundo da consciência. A palavra consciente é o microcosmo da consciência humana. (VIGOTSKI, 2000[1934], p. 486).

Leontiev (2021[1975], p. 161) observa que “[...] nos significados, está representada a forma ideal de existência do mundo objetual, transformada e convertida em matéria da língua, suas propriedades, conexões e relações, ocultas pela prática social conjunta”. Dessa maneira, os significados são as formas de ação do homem sobre o mundo dos objetos. De acordo com o autor, a formação de conceitos na criança resulta do processo de assimilação de significados já elaborados historicamente na atividade da criança, por meio da comunicação com as pessoas do seu meio.

Segundo Pessoa (2018), os significados se destacam por serem compartilhados socialmente e utilizados como meio de comunicação das pessoas, o que possibilita uma apropriação de conceitos já produzidos e historicamente acumulados. “Dessa forma, o sujeito não necessita vivenciar toda a história da humanidade de modo concreto, mas pode apropriar-se dela por meio das significações sociais compartilhadas.” (PESSOA, 2018, p. 52). A autora acrescenta que, para apropriação do significado, são necessárias relações sociais entre os pares, “[...] não é um processo direto de apropriação, requer uma internalização por parte do sujeito.” (PESSOA, 2018, p. 53).

Não é necessário dizer que, inicialmente, o processo de domínio dos significados ocorre na atividade exterior da criança com os objetos materiais e em contatos simpráticos. Nos estágios iniciais, a criança assimila significados concretos, imediatamente referentes ao objeto; em seguida, ela

domina também operações propriamente lógicas, mas também em sua forma exterior, exteriorizada; de fato, do contrário, essas operações não poderiam ser comunicadas. Depois de serem interiorizadas, elas formam significados abstratos, conceitos e seu movimento constitui uma atividade mental interior, uma atividade “no plano da consciência”. (LEONTIEV, 2021[1975], p. 162-163).

Leontiev (2021[1975]) destaca que, quando os significados passam para o plano intersíquico, nunca perdem seu caráter social e sua objetividade, reforçando, assim, o caráter social das significações humanas, pois, para que o sujeito consiga se relacionar com o mundo, seguindo para constituição da consciência humana, é preciso que tenha se apropriado das generalizações humanas por meio dos significados sociais.

Trindade (2018) complementa essas ideias, apontando que significado social

[...] é uma unidade do pensamento com a linguagem, ele não é tomado como produto em si, nem o concebemos como algo que em si constitua/ou determine o funcionamento da consciência. É partindo da objetividade que entendemos o significado social, como uma generalização que sintetiza a unidade pensamento e linguagem e que, por isso, é essencial para a formação humana. (TRINDADE, 2018, p. 97).

Para Vigotski (2000[1934]), os significados, além de terem caráter estável, são produtos históricos, os quais modificam e se desenvolvem no decorrer da vida dos sujeitos, se refletem a partir das relações sociais. Asbahr (2014, p. 268), ao referenciar o autor, aponta-nos que os significados “são produtos das condições objetivas que lhe deram origem e refletem a realidade objetivamente existente de um modo especial, por meio da generalização.”

Pessoa (2018, p. 54) esclarece que “[...] os significados existem independentes do sujeito, necessitando serem apropriados por meio da atividade em sociedade e apenas na relação com este arcabouço de produções humanas é que podemos pensar em formação individual.” Essa afirmação permite a compreensão que, por meio da relação do homem com o mundo de maneira mediada, acontece a apropriação de conhecimentos históricos socialmente compartilhados. A autora acrescenta que, quando pensamos na formação humana, precisamos pensar que sua constituição é de forma primordial social e que a consciência individual acontece por meio da apropriação dos “significados partilhados” e “objetivações da humanidade” (PESSOA, 2018, p. 55).

Leontiev (2021[1975], p. 164) ressalta que “[...] a consciência, como forma de reflexo psíquico, não pode ser reduzida ao funcionamento de significados assimilados de fora, que, ao se desdobrarem, dirigem a atividade interior e exterior do sujeito.” Assim, podemos reafirmar que, ao mesmo tempo em que o significado tem uma lógica externa para o indivíduo, também tem uma lógica interna, sem perder seu “caráter objetivo e social” (PESSOA, 2018, p. 55).

Segundo Leontiev, as significações medeiam as relações do homem com o mundo, ou seja, são o reflexo da realidade elaborada historicamente pela humanidade sob a forma de conceitos, saberes ou modos de ação, independente da relação individual que os homens estabelecem com ela. O sistema de significações, embora em eterna transformação, está “pronto” quando o indivíduo nasce, cabendo a este se apropriar dele. (ASBAHR, 2014, p. 268, aspas da autora).

Dessa maneira, é correto reconhecermos que os significados sociais são conhecimentos elaborados pela sociedade e, na medida em que são apropriados pelo sujeito, constituem a consciência pessoal, por meio do sentido pessoal. Segundo Leontiev (2021[1975], p. 167), “Quando o reflexo psíquico do mundo pelo sujeito individual incorpora produtos da prática sócio-histórica idealizados em significados, eles adquirem novas qualidades sistêmicas.”

[...] O sistema de significações, embora em eterna transformação, está “pronto” quando o indivíduo nasce, cabendo a este se apropriar dele.

[...] a significação também se constitui como fenômeno da consciência individual, o que não significa que perca seu conteúdo objetivo, que é o conteúdo social. A forma como o indivíduo se apropria de determinadas significações, ou mesmo se apropria ou não, depende do sentido pessoal que tenha para o sujeito. (ASBAHR, 2014, p. 268).

Asbahr (2014) aponta que Vigotski diferencia o significado do sentido. No caso da linguagem interior, o sentido tem predomínio sobre o significado, pois “[...] é a soma de todos os fatos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência.” (ASBAHR, 2014, p. 267). Vigotski (2000[1934], p. 465) ressalta que “[...] em contextos diferentes, a palavra muda facilmente de sentido. O significado, ao contrário, é um ponto imóvel e imutável que permanece estável em todas as mudanças de sentido da palavra em diferentes contextos”.

Sendo assim, a consciência individual é mediada pelos significados sociais por meio do acesso das produções humanas, pois, de acordo com Pessoa (2018, p. 56), “[...] os significados que conhecemos são produtos de uma elaboração histórica e social”. Compreender o processo de apropriação de significações sociais implica em compreender a constituição da consciência pessoal.

Nesse caminho, na sequência, realizamos uma explanação teórica sobre sentido pessoal, fundamentada nos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, para melhor compreensão acerca da formação desse conceito a partir das atividades literárias no processo de alfabetização.

### **3.2 Sentido pessoal**

De acordo com Asbahr e Souza (2014), o sentido pessoal é um conceito fundamental dentro da Psicologia Histórico-Cultural, o qual deve ser entendido a partir da dialética entre

atividade humana e consciência. Expressa a relação subjetiva que cada um de nós estabeleceu com os significados sociais e com as atividades humanas. São ações geradoras de motivos de aprendizagem. São atividades que, a princípio, não correspondem ao aluno, mas que levam o aluno a compreender o processo de aprendizagem.

Nesse contexto, o entendimento do conceito dentro dessa fundamentação teórica é extremamente importante, pois nos auxilia a “[...] compreender a formação do ser humano, considerando as particularidades de cada um, por meio da interiorização dos processos sociais vivenciados pelos sujeitos.” (PESSOA, 2018, p. 56). Portanto, a constituição da consciência humana está relacionada com a apropriação das significações construídas socialmente e, como consequência, estabelecerá o sentido pessoal de acordo com atribuição individual de cada um.

As significações estão, portanto, no campo das produções histórico-culturais da humanidade (consciência social), que ao transformarem-se em consciência pessoal, constitui-se no sentido que o próprio sujeito atribui a essas significações. Embora os sentidos sejam constituídos em determinadas condições sociais e, por isso, reflitam o social no indivíduo, são resultados das vivências pessoais de cada um e, portanto, estão no campo da personalidade. (LONGAREZI; FRANCO, 2013, p. 96).

Longarezi e Franco (2013) colaboram com nossa compreensão de que o sentido pessoal é aquilo que o sujeito se apropria a partir das suas relações com outros e consigo mesmo. Dessa maneira, as significações sociais, ao serem apropriadas pelos sujeitos, serão formadoras de sentido pessoal, pois as condições individuais serão construídas a partir das “condições” (LONGAREZI; FRANCO, 2013, p. 95) da consciência individual.

Assim, o que permite ao homem passar a consciência social para a individual é o seu processo de apropriação dos conhecimentos humanos produzidos anteriormente pelas gerações que o precederam, que ocorre mediante sua atividade em determinado contexto histórico e social. (LONGAREZI; FRANCO, 2013, p. 95).

Como vimos, significado social está intrinsecamente ligado a sentido pessoal e, de acordo com Leontiev (2021[1975]), o sentido se exprime nas significações. A apropriação de significados sociais acontece a partir das relações externas e experiências sociais as quais se constituem em sentido pessoal. De acordo com o autor, em todas as etapas do desenvolvimento histórico, acontece a apropriação da consciência individual por meio de ações conscientes “[...] nas quais é realizada a transição de objetivos em produtos objetivos, e é subordinada a seus motivos.” (LEONTIEV, 2021[1975], p. 169).

Leontiev (2021[1975], p. 170) observa que o que altera a consciência individual é o “[...] caráter das relações que ligam entre si os objetivos e os motivos da atividade”. Assim, o sentido pessoal é aquilo que o ser humano tem para si por meio das suas relações sociais. Vale a pena

destacar que as relações são “psicologicamente decisivas” (LEONTIEV, 2021[1975], p. 170) e que, em determinados casos, a indiferença entre sentido e significado na consciência individual pode constituir caráter alheio ou opositor entre ambos.

A consciência é a realidade apropriada pelo sujeito, a qual se revela nas relações estabelecidas entre sentido e significado. Nesse caminho, Pessoa (2018, p. 59) expressa que “[...] a consciência é o produto da relação entre homem e sua realidade, e os sentidos são o material que permanecem ao sujeito como resultante dos conhecimentos que adquire em sua trajetória.”.

Asbahr (2014) referencia Leontiev para ressaltar que o sentido “é criado pela relação objetiva entre aquilo que provoca a ação no sujeito (motivo da atividade) e aquilo para o qual sua ação se orienta como resultado imediato (fim da ação).” (LEONTIEV apud ASBAHR, 2014, p. 268). Pois “o sentido expressa a relação do motivo da atividade com a finalidade imediata da ação.” (LEONTIEV, 2021[1975], p. 215). Dessa forma, é preciso reconhecer seu motivo correspondente, para descobrir o motivo pessoal. Podemos perceber essa relação a partir do exemplo dado pelo próprio autor.

Imaginemos um aluno lendo uma obra científica que lhe foi recomendada. Eis um processo consciente que visa um objetivo preciso. O seu fim consciente é assimilar o conteúdo da obra. Mas qual é o sentido particular que toma para o aluno este fim e por consequência a ação que lhe corresponde? Isso depende do motivo que estimula a actividade realizada na acção da leitura. Se o motivo consiste em preparar o leitor para sua futura profissão, a leitura terá um sentido. Se, em contrapartida, se trata para o leitor de passar nos exames, que não passam de uma simples formalidade, o sentido de sua leitura será outro, ele lerá a obra com outros olhos; assimilá-la-á de maneira diferente. (LEONTIEV, 2021[1975], p. 104).

De acordo Trindade (2021, p. 101), esse exemplo traz um movimento de não coincidência entre significado social e sentido pessoal, pois “a ação de ler o livro pode assumir diferentes sentidos para o estudante, inclusive, sentidos que não estejam articulados com a finalidade inicial proposta pela ação.”.

A respeito disso, Leontiev (2021[1975]), quando explicita que, apesar de aparentemente significado social e sentido pessoal se fundirem nas etapas iniciais da formação da consciência humana, esses termos não têm sua coincidência, o que ganha formas explícitas no decorrer do processo e nos permite a identificação do sentido pessoal como mais um sistema de formação da consciência individual. E os significados não interpretados pela psicologia como algo formado na atividade, no desenvolvimento de sua motivação, porém como algo contido na própria natureza do ser humano.

Digo que os significados são *forçados* (embora talvez, teria sido melhor dizer que eles “entram” ou são “imersos”) unicamente para aguçar o problema. Na realidade, em sua objetividade, ou seja, como fenômeno da consciência social, os significados refratam para o indivíduo objetos independentemente da relação destes com a sua vida, suas necessidades ou motivos. Mesmo para a consciência de uma pessoa que se afoga, a tábua à qual se agarra continua tendo significado de tábua-ainda que apenas de forma ilusória- adquirisse naquele momento para ele sentido de algo que pode salvar sua vida. (LEONTIEV, 2021[1975], p. 172, destaques do autor).

Trindade (2021) acrescenta que atividade humana pode ser concebida como “polimotivada”, pois ela é vinculada a mais de um motivo. Afirma, também, que todo e qualquer motivo determinará as relações que irão compor a atividade. Asbahr (2014) complementa, referenciando esse exemplo de Leontiev:

Leontiev (1978, 1983) faz uma distinção entre motivos geradores de sentido, ou motivos realmente eficazes, e motivos-estímulos, ou motivos apenas compreensíveis. Os primeiros motivos conferem um sentido pessoal à atividade. Na atividade gerada por um motivo desse tipo há uma relação consciente entre os motivos da atividade e os fins das ações. Os motivos-estímulos, diferentemente, têm função sinalizadora e não geram sentido, e assumem o papel de fatores impulsionadores - positivos ou negativos - da atividade, podendo-se dizer que são motivos externos à atividade do sujeito. (ASBAHR, 2014, p. 268).

Diante disso, o sentido pessoal atribuído pelo estudante na ação da leitura é condicionado por um motivo específico, o qual é um motivo gerador de sentido. Leontiev (2021[1975]) ressalta que os significados são mais estáveis em relação aos sentidos que se modificam de acordo com a vida do sujeito. Como vimos, o sentido se exprime na significação, então, reafirmamos que o sentido se consolida nas significações e os motivos se concretizam nos objetivos.

[...] o movimento interno do sistema desenvolvido da consciência individual é pleno de dramaticidade. Ele cria sentidos que não podem “expressar a si mesmos” em significados adequados; significados desprovidos de fundamento na vida e, portanto, às vezes, terrivelmente desacreditados na consciência do sujeito; eles são, por fim, criados pela existência de motivos-objetivos conflitantes entre si. (LEONTIEV, 2021[1975], p. 175, aspas do autor).

Tem-se uma contraposição na organização do modo de produção da nossa sociedade capitalista, a qual determina a formação da consciência, intitulada de “consciência alienada”. (ASBAHR, 2014, p. 269).

Segundo Pessoa (2018, p. 60), “[...] o trabalho, em uma sociedade de classes, tem para o trabalhador um sentido diferente da ação que realiza, e a executa visando não seu processo, mas seu resultado ou consequência, nesse caso, o salário, configurando-se como motivo

estímulo.”

Um operário contratado, é claro, se dá conta de si mesmo no produto por ele produzido, ou seja, este aparece para ele em seu significado objetivo (*Bedeutung*), ao mesmo nos limites necessários para que ele possa executar racionalmente suas funções de trabalho. Mas o sentido (*Sinn*) de seu trabalho para ele mesmo se encerra não nisso, mas no salário pelo qual ele trabalha. “Para ele, o sentido da jornada de trabalho de doze horas não está no fato de que ele tece, fia, fura e assim por diante, mas no fato de que ele é um modo de ganhar o salário que lhe permite comer, ir ao bar, dormir.” (LEONTIEV, 2021[1975], p. 170, destaques do autor).

Portanto, em uma sociedade capitalista, o sentido é dado pelo valor da troca de trabalho, ou seja, o sentido pessoal que o trabalho tem para o operário é o sentido que o trabalho tem para essa sociedade. Dessa maneira, a fragmentação, a alienação e a desintegração da consciência humana são apontadas por uma ruptura entre sentido e significado, não ocorrem apenas para o indivíduo, mas para sociedade (DUARTE, 2004).

Segundo Asbahr (2014, p. 269), “Essas relações sociais alienadas penetram na consciência dos sujeitos e produzem uma discordância entre o resultado objetivo da atividade e seu motivo, ou em outras palavras, o conteúdo objetivo da atividade não concorda com seu objetivo subjetivo [...]”. Com isso, reafirmamos que o indivíduo não atribui sentido ao seu trabalho, este é para ele apenas um meio de sobreviver. Segundo Pessoa (2018, p. 62), “Para que o trabalho confira sentido às ações, o sujeito deve estar motivado a realizá-la, pelo resultado de seu processo, e não apenas ganhar seu salário [...]”.

Assim, percebe-se que o grande desafio da educação escolar é oferecer aos estudantes aprendizagens com sentido, de forma que se rompa com a fragmentação da consciência humana. De acordo com Pessoa (2018, p. 61), “O sentido é aprendizagem conscientizada pelo sujeito, por isso não basta entender o socialmente compartilhado, mas deve-se realizar uma relação com as significações de modo a apropriá-las para fazerem parte da formação de cada um”.

Entendemos a importância do sentido pessoal e do significado social para constituição da consciência humana, conseqüentemente, para educação escolar e propositalmente para esse trabalho. Pois tais conceitos se relacionam entre si, no sentido de uma formação humana inclusiva. No intuito de construir um trabalho com literatura no processo de alfabetização, com o propósito de superar as atividades artificiais e criação de oportunidades e motivos, por meio de conteúdos literários que tenham sentido, é necessário que o docente estruture a atividade de estudo.

Dessa forma, para prosseguirmos com este estudo, falaremos sobre atividade de estudo, a fim de construir caminhos e reflexões no processo de atribuição de sentido pessoal às



atividades de literatura na fase de alfabetização.

### 3.3 Atividade de estudo

Esta seção vem apresentar o conceito teórico de atividade de estudo, segundo a Psicologia Histórico-Cultural, no propósito de refletir acerca das atividades de leitura na alfabetização inicial, e como as crianças desse nível desenvolvem a constituição do sentido pessoal por meio destas. Portanto, primeiramente, buscamos apresentar o conceito de atividade humana enquanto processo de constituição dos sujeitos diante da sua realidade objetiva, para, posteriormente, entender como a atividade de estudo desenvolve-se e estrutura-se, com a finalidade de compreender o processo de atribuição de sentido pessoal por meio dela.

De acordo com os estudos já apresentados, a teoria de Karl Max, por meio dos trabalhos de autores soviéticos, como Vigotski, passou a ser aceita pela psicologia de forma mais plena. Dessa maneira, torna-se importante contextualizar que a teoria da atividade parte de premissas marxistas, sendo que exprime a importância decisiva da atividade humana para a psicologia, pois Marx promoveu uma reviravolta na teoria do conhecimento, que passou a compreender a prática humana como base da cognição humana (LEONTIEV, 2021[1975]).

Desse modo, reafirmamos a importância da relação pensamento e atividade prática, ressaltada por Marx, e destacamos a importância dessa nova psicologia na posição de que as ações mentais internas precedem as externas, sendo a personalidade constituída a partir da atividade em conexão com o contexto social e cultural. Em complemento, recorreremos à reflexão de Pessoa (2018, p. 65) ao afirmar que “A consciência humana e a personalidade de cada um serão constituídas nos entremeios provenientes desta atividade, que se estabelece com base nas condições histórico-sociais das quais participa.”

Assim, referenciando-se na concepção marxista de que o trabalho tem papel central no desenvolvimento humano, Leontiev (2021[1975]) formula o conceito de atividade a partir desse pressuposto. De acordo com o autor, a real explicação da consciência reside nas “[...] condições sociais e nos modos da atividade que cria sua necessidade na atividade do trabalho. Essa atividade se caracteriza por sua materialização, por sua ‘extinção’, segundo a expressão de Marx, em um produto.” (LEONTIEV, 2021[1975], p. 52).

Longarezi e Franco (2013, p. 261) explicam que, dentro da concepção marxista e da Psicologia Histórico-Cultural, a educação tem a atribuição de oferecer condições para apropriação da cultura criada pela humanidade. Os autores destacam que, a partir desta, o homem deve desenvolver sua própria consciência, “pois não se nasce humano, o humano se constrói.”.

[...] a cultura é composta por instrumentos mediadores da relação do ser humano com o mundo. Essa condição mediadora é o que possibilita que sua apropriação resulte em nova qualidade de interação do sujeito com a realidade. Desse modo, é por meio da atividade com essa cultura que os sujeitos dela se apropriam. (SFORNI; SERCONEK; LIZZI, 2021, p. 614).

Leontiev (2021[1975], p. 105) afirma em seus estudos que a atividade constitui-se como um sistema dentro da sociedade e das relações humanas estabelecidas, ou seja, “a sociedade produz a atividade dos indivíduos que a formam”. O autor destaca que a atividade tem um caráter objetual e que a pesquisa científica da atividade exige descobrir a revelação de seu objeto. Ele acrescenta que o objeto da atividade é duplo. Em primeiro lugar, transforma-se de objeto para sua forma subjetiva e, posteriormente, acontece a objetivação do objeto, pois “O desenvolvimento do conteúdo objetivo da atividade encontra sua expressão no desenvolvimento subsequente do reflexo psíquico, que regula a atividade no meio objetivo.” (LEONTIEV, 2021[1975], p. 107).

Sforni, Serconek e Lizzi (2021), em referência a Leontiev, afirmam que a necessidade de entender o psiquismo como imagem subjetiva da realidade objetiva, ou seja, como reflexo da realidade. Ressaltam que “esse reflexo não dá por uma ligação direta entre o sujeito e o objeto (o concreto), mas pela mediação das significações produzidas socialmente” (SFORNI; SERCONEK; LIZZI, 2021, p. 613). Destacam, ainda, que as significações presentes na cultura mediam a tomada de consciência do mundo, sendo que a apropriação da cultura ocorre por meio da atividade e “é por meio da atividade com essa cultura que os sujeitos se apropriam”. (SFORNI; SERCONEK; LIZZI, 2021, p. 614).

Leontiev (2021[1975]), ao explicitar sobre a determinação do psiquismo, evidencia Marx e Engels, os quais consideram que a consciência é processo real da vida humana, sendo a vida humana um conjunto de atividades que se “sucedem”. “É na atividade que ocorre a transformação do objeto em sua forma subjetiva, em imagem; além disso, na atividade, se realiza também a transformação da atividade em seus resultados objetivos, em seus produtos.” (LEONTIEV, 2021[1975], p. 103). Essa proposição nos leva a compreender a atividade como meio de constituir sujeitos em sua realidade objetiva, como um processo de transformações entre o sujeito e o objeto, sendo que ambos se correspondem.

O autor destaca que a consciência possibilita objetivar o plano pensado pelo sujeito, sendo o objeto a atividade síntese da significação do seu fazer, sendo compreensível, assim, que o desenvolvimento do psiquismo é processado pelo seu fazer. Observamos também que a atividade é sempre orientada a um objeto, proporcionando mudanças na realidade e, em consequência, no sujeito. Dessa maneira, quando se fala em atividade humana, é preciso

considerar as relações estabelecidas com o contexto social e cultural que o sujeito está inserido, com o propósito de compreender também a relação do sujeito com o objeto, pois, como já vimos anteriormente, para Leontiev (2021[1975]), o pensamento das pessoas e sua percepção têm natureza sócio-histórica.

Pessoa (2018), em referência a Leontiev, ressalta que são as necessidades do homem que fazem gerar e dirigir as atividades, sendo que a atividade predominante em cada etapa da vida do ser humano é a que guiará seu desenvolvimento, ou seja, a atividade predominante que irá responder as necessidades históricas criadas. Sobre a atividade principal, a autora enfatiza: “[...] aquela que conduz seu desenvolvimento para as mudanças mais efetivas e importantes para os processos psíquicos de constituição humana” (PESSOA, 2018, p.64). Sendo assim, a atividade principal é aquela que tem maior relevância na vida do sujeito em determinado período da vida.

A autora salienta, ainda, que “[a] principal compreensão elucidada pela Teoria da Atividade é que o homem é constituído pela atividade que executa em seu contexto” (PESSOA, 2018, p. 65). Nesse sentido, afirma-se que a consciência e a personalidade humana são constituídas por meio das atividades, as quais são apropriadas pelas condições histórico-sociais das quais o sujeito participa; nesse caminho, compreendemos que a atividade é especificamente humana. Assim, “quaisquer que sejam as condições e formas sob as quais as atividades humanas ocorram, qualquer que seja a estrutura que assuma, ela não pode ser examinada descolada das relações sociais, da vida e da sociedade” (LEONTIEV, 2021[1975], p. 65). Dessa forma, Leontiev ratifica a concepção de que, sem as relações, não existe atividade humana. Com base nisso, é fundamental destacar, mais uma vez, que a Psicologia Histórico-Cultural refuta a ideia de fases do desenvolvimento e de concepções biologizantes. Essa vertente psicológica traz nesse caminho a periodização do desenvolvimento com atividades principais a cada período da vida.

Asbahr e Mendonça (2022) também enfatizam o quanto a Psicologia Histórico-Cultural, por meio de Vigotski, traz críticas sobre os esquemas de periodização da época, os quais se baseavam em índices externos e análises rasas. Em contraposição, o autor defendia uma periodização organizada diante do próprio processo de desenvolvimento, pois, como sabido, o desenvolvimento da criança é compreendido por meio de condições históricas concretas e em movimento. Por isso, a importância de refletir sobre os diferentes tipos de atividade e identificar qual a atividade predominante naquele contexto e momento, pois, “[...] em cada período, a personalidade da criança se modifica como um todo.” (ASBAHR; MENDONÇA, 2022, p. 206).

Leontiev (2021[1975], p. 123, destaques do autor) traz que “[...] o conceito de atividade

*está necessariamente ligado ao conceito de motivo.* Não existe sem motivo; atividade ‘não motivada’ não é uma atividade desprovida de motivo, mas uma atividade com motivo subjetiva e objetivamente oculto”. Assim, o motivo da atividade pode não ser conhecido ou identificado, mas ele existe de acordo com as necessidades geradas em sociedade.

Dessa maneira, rompe-se com concepções de desenvolvimento humano que partem da perspectiva que o desenvolvimento acontece por fases ou etapas pré-estabelecidas, uma vez que “[...] a necessidade busca ser satisfeita por meio do objeto da atividade e o sujeito, ao apropriar-se deste objeto, transforma sua necessidade em motivo, guiando sua atividade no contexto em que vive.” (PESSOA, 2018, p. 67).

Portanto, a atividade é conduzida pelo motivo que o impulsiona. Cabe ressaltar que, para realizar as atividades, temos as ações. De acordo com Leontiev (2021[1975], p. 123), “Chamamos ação o processo que se vê subordinado a um objetivo consciente”. Desse modo, a ação pode ser entendida como “procedimento no qual o **motivo** não coincide com o **objeto**, ou seja, ela faz parte para que se alcance a sua finalidade.” (PESSOA, 2018, p. 68, negrito da autora). Sendo assim, entende-se que as ações que realizam a atividade suscitadas pelo motivo, porém serão levadas de acordo com um objetivo.

Suponhamos que a atividade da pessoa seja despertada pelo alimento; este é o motivo. Contudo, para satisfazer a necessidade de alimentar-se, a pessoa deve executar ações que são *não diretamente* orientadas para conseguir alimento. Por exemplo, o objetivo da pessoa pode ser a construção de instrumentos para a pesca [...] (LEONTIEV, 2021, p. 124, itálico do autor).

Pessoa (2018, p. 69), em referência a Basso (1998), observa que “as ações têm caráter direcionado e intencional”, pois procuram atingir a um objetivo no sentido de satisfazer a necessidade, afirmando que a ação parte da atividade. Leontiev (2021[1975]) explicita que não existe atividade humana se não na forma de ação ou cadeia de ações. Sabe-se que pode existir uma ação sem motivo, apenas como uma finalidade. O autor nos dá o exemplo de que “a atividade do trabalho existe em ações de trabalho; a atividade de estudo, em ações de estudo; a atividade de comunicação, em ações de (atos) de comunicação; e assim por diante.” (LEONTIEV, 2021[1975], p. 125). Dessa maneira, ele reitera que a atividade só se concretiza diante de condições determinadas.

Além disso, o autor afirma que uma mesma ação pode gerar e se realizar diferentes atividades, exemplifica que “suponhamos que eu tenha um objetivo chegar a um ponto N, eu faça isso. Compreende-se que esta ação pode ter motivos totalmente distintos, ou seja, pode realizar atividades totalmente diferentes.” (LEONTIEV, 2021[1975], p. 125).

Os estudos de Pessoa (2018, p. 69, negrito da autora) referem-se a Leontiev para explicar

que “a ação representa uma qualidade que lhe é própria, com um componente peculiar, que possui métodos e formas de realizações, denominadas de **operações**, ou seja, os meios pelos quais se realizam as ações.”. E nas próprias palavras do autor, “a ação *que se realiza* responde à tarefa; a tarefa é o objetivo dado em condições determinadas. Por isso, a ação tem uma qualidade especial, que a ‘formula’ de modo especial, e justamente os modos pelos quais ela se realiza. Eu denomino *operações* os modos de realização”. (LEONTIEV, 2021[1975], p. 127, itálico do autor).

Nesse caminho, temos as ações e operações que se constituem na atividade. Pessoa (2018, p. 70) ressalta que “as necessidades guiarão as ações do sujeito, as quais serão realizadas por meio de operações e estarão ligadas ao motivo que impulsiona a atividade.”. Assim sendo, a autora afirma que a atividade é aguçada por uma necessidade e tem um motivo que a impulsiona, porém a realização da atividade humana pode ser dinâmica, podendo acontecer transformações constantes no decorrer do seu desenvolvimento em relação à forma e aos motivos que levam o sujeito a realizar determinadas atividades, ou seja, a atividade ganha ou perde sentidos.

Desse modo, ao referenciarmos a teoria da atividade proposta por Leontiev, vimos como esta se constitui, a necessidade de as atividades serem direcionadas por um motivo formador de sentido. Como vimos, a atividade de estudo é a principal atividade da criança em idade escolar. Assim, é preciso destacar que as atividades de estudo devem ser elaboradas a partir de ações que permitam a construção de sentido pessoal e reafirmar o papel da escola de “garantir que os sujeitos humanos tenham acesso ao conhecimento historicamente acumulado e aos modos de produção desse conhecimento.” (ASBAHR, 2014, p. 270).

Nessa perspectiva, a partir das discussões apresentadas até aqui, bem como o objetivo deste trabalho, discorreremos sobre a atividade de estudo, no intuito de compreender o processo de atribuição de sentido pessoal nas atividades de literatura, nos três primeiros anos do Ensino Fundamental.

Para Sforni, Serconek e Lizzi (2021), de acordo com a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, a atividade de estudo é o meio pelo qual os alunos se apropriam dos diferentes conhecimentos que compõem o currículo escolar. Segundo as autoras, esse processo psíquico é extremamente relevante, pois essas atividades são promotoras de desenvolvimento humano, ou seja, são responsáveis pela formação da consciência e da personalidade da criança na fase escolar. Assim, defendem que, para se compreender essa relação entre atividade e o desenvolvimento dos processos psíquicos, devem ser consideradas as ideias de Leontiev, do psiquismo como reflexo da realidade, como a imagem subjetiva da realidade objetiva.

Já Mendonça (2019) afirma que os teóricos da Psicologia Histórico-Cultural caracterizam a atividade de estudo sendo aquela em que o sujeito da atividade é ao mesmo tempo sujeito e objeto dessa atividade, uma vez que constituem novas capacidades psíquicas e possibilitam novas relações com os objetos e os sujeitos, resultando em autotransformações e novas possibilidades para o desenvolvimento humano. Para Puentes (2019, p. 129), a atividade de estudo é “expressão da unidade constitutiva da atividade docente, que inclui tanto o trabalho didático do professor quanto a autotransformação dos alunos.”

Segundo Asbahr e Mendonça (2022), para compreensão da atividade de estudo de forma integral, não se pode apenas analisar as ações de estudos, mas também se torna essencial desvendar o conteúdo interno. Portanto, é preciso que examine a constituição dos motivos para a atividade, ou seja, qual o sentido pessoal atribuído pela criança a essa atividade, “pois o processo de conscientização dos conhecimentos é dependente do sentido.” (ASBAHR; MENDONÇA, 2022, p. 212).

Para que o sujeito possa se conscientizar do objeto, aquele deve ocupar na atividade realizada um lugar estrutural determinado e constituir-se como objeto de sua ação. Nessa perspectiva, ressalta-se o papel do motivo da atividade de estudo para a criança para que se assegure a atenção e a conscientização do objeto de estudo. No caso da atividade de estudo, a conscientização de um conteúdo depende do seu lugar estrutural dentro da atividade do sujeito. Ou seja, só se conscientizam os objetos das ações que fazem parte da estrutura da atividade. (ASBAHR, 2014, p. 270).

A partir dessas preposições, consideramos que, por meio da atividade de estudo executada, o homem se constitui. Nesse caminho, Asbahr e Mendonça (2022) destacam o papel da escola no desenvolvimento e autotransformação das crianças: “É a partir do processo de escolarização que a criança pode aprender, de forma planejada e sistematizada, as diversas formas de consciência social produzidas historicamente pela humanidade.” (ASBAHR; MENDONÇA, 2022, p. 208-209)

Segundo Asbahr (2014), nem todas as atividades escolares consistem em uma atividade de estudo, o que indica que estas devem apontar fins que sejam condizentes com os motivos das atividades, as quais devem constituir ações mentais em que os conhecimentos mentais se assentam e a apropriação de diferentes formas de consciência social e cultural. A autora complementa que “quando a atividade de estudo não tem sentido real, conectado aos motivos do próprio sujeito, a atividade torna-se formal, meramente reprodutiva.” (ASBAHR, 2014, p. 271).

A partir das preposições de Pessoa (2018), destacamos que as atividades precisam ser planejadas e executadas de maneira a promoverem sentido para os professores e os alunos no

processo de escolarização, de modo a superar fragmentações impostas pelo sistema capitalista. Também é importante considerar que a atividade docente deve ser composta por ações e que esta deve estar ligada a um motivo, sendo que ações referidas como atividade devem corresponder às necessidades que geram o motivo, promovendo sentido pessoal à ação docente e ao processo de aprendizagem.

Asbahr (2016) reafirma que não é qualquer ação que compõe a atividade de estudo, estas constituem apenas se seus fins forem condizentes com os motivos da atividade. A autora também enfatiza a importância do professor no processo de formação da atividade de estudo. Segundo ela, o professor tem o papel central na organização das tarefas, na mediação durante a realização das tarefas, no controle e avaliação.

Percebe-se, assim, que a atividade de estudo não se forma naturalmente, de modo que, ao longo de seu processo de constituição, espera-se que cada vez mais a criança adquira autonomia, tornando-se sujeito de sua própria atividade. Compreender tal aspecto, além de fazer frente a visões maturacionistas e biologizantes do desenvolvimento, ainda se mostra extremamente relevante ao trabalho da/o psicóloga escolar em sua parceria com as/os professoras/es, dado que permite um melhor entendimento acerca do processo de formação da atividade de estudo em cada estudante em particular, o que, por sua vez, possibilita a criação das condições necessárias ao seu desenvolvimento. (ASBAHR; MENDONÇA, 2022, p. 211).

Asbahr (2020) acrescenta que o interior da educação escolar deve compreender pra que se ensina, levando em consideração que a atividade de estudo não visa à formação apenas no aspecto formal, é preciso colocar os conhecimentos adquiridos na escola em movimento e relacioná-los com a realidade. “Tem em vista, portanto, que os sujeitos reconheçam em si, nos outros e nas produções e nos objetos da cultura sua essência humana, criando condições para um processo de emancipação coletiva.” (ASBAHR; MENDONÇA, 2022, p. 216).

[...] os conhecimentos sistematizados resultam e são meios de atividade humana no domínio de procedimentos socialmente elaborados de orientação do mundo, espera-se que esses conhecimentos, por meio da atividade de estudo, convertam-se em meios da própria ação mental do estudante na sua relação com o mundo, requalificando sua imagem subjetiva da realidade objetiva. (SFORNI; SERCONEK; LIZZI, 2021, p. 617).

A partir desses aspectos, podemos afirmar que a atividade de estudo pode ser importante para mudanças no processo de escolarização. Asbahr (2022, p. 217) reafirma essa proposição ao afirmar “que a atividade de estudo pode ser uma importante ‘ferramenta’ de combate e de compreensão do fracasso escolar.”.

Smolka (2009), em comentário na obra de Vigotski (2009), destaca que:

O conceito de atividade tem raízes no materialismo histórico-dialético de Karl

Marx e está relacionado às bases materiais da existência. Refere-se à atividade especificamente humana, conscientemente orientada, que só se tornou possível no âmbito das relações sociais. E emergiu na história dessas relações; é mediada por instrumentos e signos. Vigotski esteve interessado em investigar a atividade psíquica do homem como base nos princípios do materialismo histórico-dialético. Distanciando de uma visão naturalista ou estritamente cognitiva da natureza humana, ele realça o potencial gerador e transformador da atividade criadora, que possibilita ao homem planejar, projetar e construir suas próprias condições da existência. (VIGOTSKI, 2009, p. 21).

Dessa maneira, levando em consideração o objetivo deste trabalho, no intuito de garantir uma alfabetização humanizadora, que cumpra com a sua função social, ou seja, um ensino de literatura promotor de desenvolvimento e que faça sentido, o qual forneça condições para superação das dificuldades encontradas no processo e de apropriação da consciência, apresentamos a seguir, o processo de escolarização para a Psicologia Histórico-Cultural.



#### **4. O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO PARA PSICOLOGIA HISTÓRICA-CULTURAL: ATRIBUIÇÃO DE SENTIDO PESSOAL À ATIVIDADE DE ESTUDO**

Como sabemos, a concepção de escola deve ser ressignificada diante das contribuições sobre formação humana, a partir das elaborações da Psicologia Histórico-Cultural, pois, como já foi dito, é necessária uma educação que ultrapasse as explicações subjetivas e individualizantes, que supere a visão homogeneizante e estereotipada do processo de ensino aprendizagem.

Vigotski procura uma nova solução para o problema da relação do desenvolvimento e aprendizagem que supere as concepções maturacionistas e ambientalistas presentes nas teorias analisadas. Uma psicologia verdadeiramente histórica e que supere esses determinismos (biológicos e ambientalistas) nasce justamente à tentativa de elaborar uma psicologia fundamentada no materialismo histórico-dialético: a teoria histórico Cultural. (ASBAHR; NASCIMENTO, 2013, p. 419).

Sabemos a importância de se compreender essa concepção do desenvolvimento humano para superação dos problemas de ensino e aprendizagem presentes na educação brasileira. Nosso intuito, com o presente estudo, é encontrar caminhos de promover o desenvolvimento humano e a partir da “atividade dos indivíduos em determinadas condições sociais e circunstâncias concretas que cabem a cada um deles.” (LEONTIEV, 2021[1975], p. 98).

Dayrell (2001) complementa que, a partir da década de 80, aconteceram mudanças na forma de analisar a instituição escolar. Nessa perspectiva, elas se expandiram, inspiravam-se num movimento presente nas ciências sociais, que tinha como característica a superação do conhecimento dualista, caracterizava a estrutura e a natureza como um novo humanismo, que colocava a pessoa como autora e sujeito do mundo. Essa nova vertente reestruturou o processo educativo que, até então, era pautado em teorias funcionalistas e de reprodução, pensadas nos marcos das análises das macroestruturas.

Saviani (2008) aponta problemas relacionados ao alto número de crianças marginalizadas e que ainda permanecem fora da escola. Ele refere-se a Tedesco (1981) para apresentar estimativas referentes ao ano de 1970, em que 50% dos alunos das escolas primárias, da maioria dos países da América Latina, estavam em situação de semianalfabetismo. Assim, diante dessa estimativa, o autor apresenta críticas às diferentes teorias da educação e propõe uma nova pedagogia chamada de revolucionária.

Uma pedagogia revolucionária centra-se, pois, na igualdade essencial entre os homens. Entende, porém, a igualdade em termos reais e não apenas formais. Busca converter-se, articulando-se com as forças emergentes da sociedade, em instrumento a serviço da instauração de uma sociedade igualitária. Para isso, a pedagogia revolucionária, longe de secundarizar os conhecimentos

descuidando de sua transmissão, considera a difusão de conteúdos, vivos e atualizados, uma das tarefas primordiais do processo educativo em geral e da escola em particular. (SAVIANI, 2008, p. 52).

Dessa maneira, Saviani (2008, p. 85) expressa que “a Pedagogia Revolucionária, não é outra coisa senão aquela pedagogia empenhada decididamente em colocar a educação a serviço da referida transformação das relações de produção”. Uma superação dos aspectos relacionados à pedagogia da Escola Nova, a qual centra-se na existência, na atividade em posição da pedagogia Tradicional que se foca no intelecto, na essência, no conhecimento.

Ao conjunto de pressões decorrentes do acesso das camadas trabalhadoras à escola, a burguesia responde denunciando pela Escola Nova o caráter mecânico, artificial, desatualizado dos conteúdos próprios da escola tradicional. Obviamente, tal denúncia é procedente e pode ser contabilizada como um dos méritos da Escola Nova. Entretanto, ao reconhecer e absorver as pressões contra o caráter formalista e estático dos conhecimentos transmitidos pela escola, o movimento da Escola Nova funcionou como mecanismo de recomposição da hegemonia burguesa. Isto porque subordinou as aspirações populares aos interesses burgueses, tornando possível à classe dominante apresentar-se como a principal interessada na reforma da escola, reforma esta que viria finalmente a atender aos interesses de toda a sociedade contemplando ao mesmo tempo suas diferentes aspirações, capacidades e possibilidades. Com isso, a importância da transmissão de conhecimentos foi secundarizada e subordinada a uma pedagogia das diferenças, centrada nos métodos e processos: a pedagogia da existência ou pedagogia nova. (SAVIANI, 2008, p. 52).

Porém, Saviani (2018) afirma que há equívocos e polêmicas em torno das críticas da Escola Nova, pois seus estudos não são contra essa vertente pedagógica, mas contra uma pedagogia liberal burguesa. O autor observa que “Trata-se de desarticular dos interesses dominantes aqueles elementos que estão articulados em torno deles, mas não são inerentes à ideologia dominante e rearticulá-los em torno dos interesses dominados” (SAVIANI, 1980, p. 10-11). Assim, as denúncias feitas à Escola Nova são estratégias para demarcar a pedagogia burguesa de inspiração liberal e o âmbito da pedagogia socialista de inspiração marxista, ou seja, meios e caminhos para reabilitar a Escola Nova a partir da perspectiva do proletariado.

O intuito ao recorrer a essas preposições de Saviani, neste trabalho, é refletir sobre possibilidades para uma escola em que os alunos tenham acesso aos conhecimentos previamente produzidos e sistematizados. E que o professor saiba discernir em sua prática o que é relevante ou não para o aluno, pois, segundo o autor, o problema é o caráter mecânico da transmissão de conteúdos, o que sobrecarrega o currículo com conteúdos irrelevantes que desmotivam os alunos a aprenderem e torna o ensino uma “obrigação” sem sentido, da qual eles procuram se livrar sempre.

Aqui, fazemos relações com os estudos de Asbahr e Souza (2014, p. 169), que

investigaram o processo de atribuição de sentido pessoal à atividade de estudo para alunos do Ensino Fundamental. As autoras tomaram como eixo de partida frases que inquietam e produzem angústias no decorrer da vida escolar de muitas pessoas: “Professor, por que eu tenho que aprender isso?; Pra que vou usar isso que estou aprendendo na minha vida?”. As respostas coletadas durante a pesquisa de campo expressavam motivos relacionados “à preparação para o mercado de trabalho e a seu futuro quando adultas.” (ASBAHR; SOUZA, 2014, p. 171). Também apresentaram, na pesquisa, outros motivos das crianças a atividade de estudo, referindo-se a questões disciplinares (castigo, broncas, reprovações), afetivas e de diversão.

A partir da abordagem de Paro (1999), Asbahr e Souza (2014) trazem reflexões sobre a relação do estudo com a possibilidade de ingresso no mercado de trabalho, se é função da escola ou não preparar o estudante para o trabalho. E, ainda, destacam que Paro (1999) pondera “a partir de uma concepção marxista, que o trabalho é a mediação que o homem necessita para se constituir historicamente.” (PARO, 1999 apud ASBAHR; SOUZA, 2014, p. 172). Mas afirmam que quando o trabalho adquire a forma de emprego, torna-se fonte de aniquilamento do sujeito. Ainda baseadas no argumento de Paro (1999), para nos remeter ao conceito de alienação, Asbahr e Souza (2014, p. 172) afirmam que “preparar para o trabalho em nossa sociedade significa preparar para o mercado de trabalho, para a exploração e a alienação”. E acrescentam que “a escola deixa, assim, de contribuir para formação de um homem humanizado e livre”.

Como vimos, ensinar tem sido um grande desafio para os educadores na atualidade, sofremos graves problemas no processo de escolarização, ensino e aprendizagem. Asbahr e Souza (2014, p. 175) observam que “As significações aparecem como independentes da vida dos sujeitos, como entidades metafísicas que não correspondem à vida da criança”. Nesse contexto, as autoras afirmam que o estudo não chega a se tornar atividade principal para os alunos.

Dayrell (2001) analisou que, para os professores, a escola deveria ensinar a todos da mesma forma, com a mesma grade curricular, de forma homogênea, sem levar em conta a diversidade do processo de ensinar e aprender, a origem social e cultural dos estudantes. Desse modo, a escola foi reduzida a um ambiente em que ensinar e aprender se baseiam apenas em manuais prontos, desconsiderando os aspectos humanos do sujeito e a diversidade sociocultural.

A escola é vista como uma instituição única, com os mesmos sentidos e objetivos, tendo como função garantir a todos o acesso ao conjunto de conhecimentos acumulados pela sociedade. Tais conhecimentos, porém, são reduzidos a produtos, resultados e conclusões, sem se levar em conta o valor determinante dos processos. Materializando nos programas e livros didáticos, o conhecimento escolar se torna “objeto” “coisa” a ser transmitida. Ensinar se torna transmitir conhecimento acumulado, e aprender se torna assimilá-lo.

Como a ênfase é centrada nos resultados de aprendizagem, o que é valorizado são as provas e as notas e a finalidade da escola se reduz ao “passar de ano”. Nessa lógica, não faz sentido estabelecer relações entre o vivenciado pelos alunos e o conhecimento escolar e o extraescolar, justificando-se a desarticulação existente entre o conhecimento escolar e a vida dos alunos. (DAYRELL, 2001, p. 139, aspas do autor).

Leontiev (2021[1975], p. 252) considera que “ao pensar nas perspectivas da ciência psicológica como centralizadora de variadas abordagens sobre o ser humano, não se pode desconsiderar o fato de que essa centralização se dá no nível social, justamente porque é nesse nível que o destino humano é resolvido”.

Pessoa (2018, p. 84, negrito da autora) compreende “a **Educação em contexto escolar** como possibilidade de convivência entre os sujeitos que dela participam, e destacamos a escola como local importante de apropriação de conteúdos historicamente acumulados, superando a realidade imediata”. A autora destaca, assim, que a escola deve contribuir com a formação humana por meio dos conhecimentos científicos, os quais devem ser intencionalmente planejados e organizados, para que façam sentido para o estudante e que haja apropriação destes.

Dessa maneira, como já foi dito neste trabalho, é importante que haja um planejamento intencional por parte das escolas no processo de apropriação do conhecimento, mesmo perante os percalços e dificuldades encontrados no percurso da escolarização pública, diante do reflexo da divisão de classes nesse sistema propulsor de desigualdade em que estamos inseridos.

Saviani (1991, p. 21) nos apresenta uma definição de Educação por meio da perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, que tem relação com a Psicologia Histórico-Cultural: “[...] 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.”

Isso nos revela que o processo de ensino e aprendizagem tem predomínio em relação ao produto, portanto sempre deve haver uma intencionalidade pedagógica no planejamento, pois a ação educativa envolve o processo de formação humana para além dos conteúdos a serem ensinados.

Sabemos que as atividades pedagógicas se tornam complexas, diante do atual cenário político e social que a educação vive e exigem mudanças de estruturas, concepções e quebra de paradigmas.

Além da postura pedagógica dos professores, cabe também nos perguntarmos pela qualidade dos conhecimentos, dos conteúdos ministrados na escola. O que observamos, em grande parte das aulas assistidas, das mais diferentes matérias, é o que é oferecido aos alunos é uma versão empobrecida, diluída e degradada do conhecimento. A falta de acesso dos alunos a um corpo de

conhecimentos significativos, com coerência interna que possibilite um diálogo com sua realidade, aliada a uma postura pedagógica estreita, pode ser uma das causas centrais do fracasso da escola, principalmente daquelas dirigidas às camadas populares. (DAYRELL, 2001, p. 157).

Ao buscar fundamentação teórica na Psicologia Histórico-Cultural, temos o intuito de construir possibilidades para uma nova sociedade mais justa, que considere a diversidade sociocultural e que direcione para uma escola que crie oportunidades e condições de aprendizagem concreta. Asbahr e Nascimento (2013, p. 425) alegam que “[em] um sentido oposto ao que vemos nas teorias maturacionistas, não cabe à escola esperar que a criança amadureça. Ao contrário, é seu dever criar condições para que a maturação se efetive.”

Analisar a escola como espaço sociocultural significa compreendê-la na ótica da cultura, sob um olhar mais denso, que leva em conta a dimensão do dinamismo, do fazer-se cotidiano, levando a efeito por homens mulheres, trabalhadores e trabalhadoras, negros e brancos, adultos e adolescentes, enfim, alunos e professores, seres humanos concretos, sujeitos sociais e históricos, presentes na história, atores na história. Falar da escola como espaço sociocultural implica, assim, resgatar o papel dos sujeitos na trama social que a constitui, enquanto instituição. (DAYRELL, 2001, p. 136).

Acreditamos que a Educação pode transformar a realidade do sujeito. Pessoa (2018, p. 83) defende que o educador tem um papel de mediador entre os conhecimentos já produzidos pelos alunos, a partir das experiências vivenciadas por eles anteriormente, “extraclasse”, e a “articulação com conceitos científicos”. Esses conhecimentos possibilitam novos olhares sobre a realidade e promovem possibilidade de transformação da realidade do sujeito e de si mesmo. A autora destaca que é preciso que a atividade docente tenha sentido para o professor, para que suas atividades permitam ao aluno relacionar seus motivos à atividade de estudo e ao contexto em que vive.

Ainda sobre o pensamento de Pessoa (2018, p. 75), a autora afirma que, “neste caminho, o professor precisa organizar sua atividade com ações e operações intencionalmente preparadas para que atinjam as finalidades de ensino”. Porém, ressalta que, além de preparar intencionalmente suas atividades e ações docentes, o professor precisa ter clareza dos motivos que as conduzem e, conseqüentemente, refletem em suas ações e operações desenvolvidas na escola. Dessa maneira, as atividades realizadas dentro da sala de aula dependem das condições objetivas e subjetivas do professor.

Segundo Asbahr e Nascimento (2013, p. 424), a mediação pedagógica tem sido assumida como categoria central do processo de ensino e aprendizagem em diferentes vertentes teóricas, e ressaltam que muitas dessas linhas defendem o mediador como “facilitador da aprendizagem”. As autoras defendem que não se pode esperar que os sujeitos se desenvolvam

por meio da cultura e que não basta apenas a organização do seu desenvolvimento. Mas é necessária uma organização que permita a apropriação de uma imensidão de possibilidades mediadas, que considere a relação do homem com mundo, ou seja, as experiências cotidianas devem ser usadas no planejamento docente como “estratégia pedagógica para a organização do ensino.” (ASBAHR; NASCIMENTO, 2013, p. 424).

Podemos dizer que essas experiências podem ser um elo mediador entre o sujeito e os conhecimentos científicos, que deverão ser devidamente pensados e organizados pelo professor para alcançar o desenvolvimento dos sujeitos. Vigotski (2000[1934]) ressalta que o ensino escolar não deve se basear apenas no que a criança sabe fazer sozinha, mas sim na possibilidade daquilo que ela ainda não fez, pois, como vimos, do ponto de vista da Psicologia Histórico-Cultural, a criança precisa aprender para então se desenvolver.

Desse modo, a criança deve participar de um processo de ensino-aprendizagem que faça sentido para ela, que lhe desperte o interesse por meio da atividade de estudo, que ajude o estudante a desenvolver-se plenamente e ativamente como pessoa. Portanto, a criança precisa de alguém para auxiliá-la nesse processo, de um mediador que colabore para seu aprendizado.

O professor, neste sentido, tem o papel primordial de organizar os conhecimentos, realizar mediações intencionalmente planejadas com o intuito de apropriação dos conhecimentos científicos pelos alunos. Suas ações devem ter um sentido pessoal para ele, um motivo que guie sua atividade, para que possa organizar a atividade de estudo de seus alunos de modo a promover a construção de sentidos ao se apropriarem dos conhecimentos ali trabalhados. (PESSOA, 2018, p. 90).

De acordo com Asbahr e Souza (2014, p. 173), há um desdobramento diante de ações sem sentido como a cópia, as “ações de recusa”; as tarefas de cópia nem sempre atingem os objetivos, pois, para muitas crianças, trata-se de uma operação automática, então, sem resultado no que se refere à aprendizagem. As autoras revelam que, em seu estudo, muitas vezes, presenciavam os alunos se recusando, até de forma agressiva, a fazerem a tarefa.

Vemos atualmente o processo de ensino e aprendizagem focando na apropriação e memorização de conhecimentos muitas vezes de forma enrijecida, sendo estes mensurados no ensino escolar por meio do que o aluno já aprendeu, ou seja, já consolidou. Esta forma de organização não permite aos alunos que os conhecimentos já apropriados sejam a força motriz para que novos conteúdos sejam incorporados ao repertório deles. Este processo torna-se esvaziado de sentido: o aprendizado apenas um conjunto de elementos que não conectam com a realidade dos alunos. (PESSOA, 2018, p. 91).

Asbahr e Souza (2014) apresentam ações de transformação, que se referem às ações que produzem mudanças nas crianças, com relação à consolidação da atividade de estudo, mesmo que não tenham sido planejadas. Ações que pouco respondam a questões do cotidiano das

crianças e que pouco transformam os conteúdos escolares em conhecimentos para vida.

As autoras trazem grandes possibilidades para atribuição de sentido pessoal à atividade de estudo, pois, muitas vezes, relaciona-se com algum interesse dos alunos ou são ações realizadas em grupo. Dessa maneira, reforçam o papel docente na organização intencional de tarefas que favoreçam a produção de novos motivos de aprendizagem.

Nessas ações, mediadas pelas ações do professor, pode constituir-se a unidade entre motivo da atividade e os fins das ações, o que, indica também, o movimento de atribuição de sentido pessoal à atividade de estudo, na direção de apropriação dos conhecimentos humanos específicos da atividade pedagógica. Esboça-se a formação de uma relação consciente com os objetos do conhecimento e com a própria atividade de estudo. As ações geradoras de motivos de aprendizagem trazem a possibilidade de reconfiguração motivacional em que a busca de conhecimento torna-se um fim. Nas ações coletivas, também há possibilidade de constituição de sentidos pessoais possíveis à atividade de estudo. (ASBAHR; SOUZA, 2014, p. 176).

Leontiev (2021[1975]) apresenta que o desenrolar das fases do desenvolvimento se alterna, caracterizando-se pela passagem dos motivos em cada uma delas. Em estudos com crianças de diferentes idades, na etapa do desenvolvimento do pré-escolar, o autor afirma que as alterações são subordinadas a regras:

Uma delas é que a situação de motivações em várias direções faz surgir *antes* a subordinação da ação à necessidade da pessoa, *depois* as ligações objetivas interobjetais. Outra regra verificada em experimentos parece um tanto paradoxal: ocorre que, em condições da atividade de motivação dupla, o *motivo-material* capaz de cumprir a função de subordinar-se a outro *antes*, quando ele é dado à criança na forma apenas de representação, mentalmente, e somente depois, ao permanecer no campo da percepção real. (LEONTIEV, 2021[1975], p. 226, *itálico do autor*).

Asbahr e Souza (2014) referem-se a Leontiev ao abordarem o papel da educação na formação da consciência, a qual é entendida como formação integral da personalidade. Além disso, investigam como ocorre o processo de formação da consciência por meio do material didático. “Ao examinar alguns experimentos ou situações didáticas, chega a uma primeira conclusão: A criança só conscientiza o material (ou parte dele) para o qual a atenção for atraída.” (ASBAHR; SOUZA, 2014, p. 270). Ou seja, o professor deve organizar suas aulas de maneira que assegure a compreensão dos estudantes por meio do conteúdo proposto. Para que a criança conscientize são necessários novos métodos de ensino, que superem as atividades artificiais.

Leontiev (2021[1975]) destaca a importância do conceito pessoal, sendo irrelevante analisar o motivo da atividade para investigar qual o sentido pessoal dela. Asbahr (2014, p. 270), sobre a tese de Leontiev, complementam: “a ocorrência da aprendizagem e

conscientização de um determinado conhecimento dependem do sentido que esse conhecimento tenha para o sujeito, pois os sentidos, diferentemente dos conhecimentos, dos hábitos e das habilidades, não podem ser ensinados, só [podem] ser educados.”.

O conceito de sentido é fundamental à educação escolar, visto que amplia a compreensão dos processos de aprendizagem e introduz elementos fundamentais para a compreensão dos estudantes não apenas como sujeito que aprende, mas também como sujeito que pensa, age, sente e escolhe a partir dos sentidos que atribui aos conhecimentos. (ASBAHR, 2014, p. 271).

Dessa maneira, a Educação Escolar deve garantir uma aprendizagem que faça sentido para o aluno. Diante disso, a atividade de ensino deve se vincular à realidade do aluno e extinguindo questões escolares que fragmentam o ensino e produzem “rótulos” ao estudante e que levam a um olhar individualizante e preconceituoso ao processo de ensino-aprendizagem. Evitando, desse modo, a produção de queixas escolares, o adoecimento discente e ainda o fracasso escolar.

Assim, pensamos, numa Educação emancipadora e democrática que compreenda e promova um trabalho a partir do contexto sócio, histórico e cultural do estudante. Asbahr e Nascimento (2013, p. 419) nos dizem que a “[...]teoria histórico-cultural não é uma metodologia nova ou um conjunto de técnicas para auxiliar a prática pedagógica, mas é, fundamentalmente, uma forma de entender o homem naquilo que ele é e naquilo que ele pode vir a ser”.

Com essas preposições, entende-se o processo educativo como passagem da desigualdade à igualdade. Saviani (2018, p. 87) destaca que “só é possível considerar o processo educativo em seu conjunto como democrático sob a condição de se distinguir a democracia como possibilidade no ponto de partida e a democracia como realidade no ponto de chegada”. Portanto, conforme observa Dayrell (2001, p. 140), essa visão trata-se de dar outro olhar para o sujeito de “compreendê-lo na sua diferença, enquanto indivíduo que possui uma historicidade, com visões de mundo, escalas de valores, sentimentos, emoções, desejos, projetos, com lógicas de comportamentos e hábitos que lhes são próprios.”

Desse modo, vimos a importância da Psicologia Histórico-Cultural para uma nova configuração da Educação Escolar. Assim, o presente trabalho visa discutir e apresentar caminhos para atribuição de sentido pessoal à atividade de literatura na alfabetização de crianças ingressantes no Ensino Fundamental. Por isso, a seguir, fazemos uma reflexão sobre as contribuições da perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural para a alfabetização.

#### **4.1 Alfabetização pela Psicologia Histórico-Cultural**

Levando em consideração a proposta desta pesquisa, é de extrema importância trazer



discussões sobre o trabalho da alfabetização na perspectiva histórico-cultural, a fim de propor princípios norteadores para o ensino de literatura junto a crianças ingressantes do Ensino Fundamental. Assim, nesta seção, refletimos sobre o processo de alfabetização, de modo a compreender como o meio e as vivências influenciam no desenvolvimento da linguagem escrita, de modo que faça sentido para a criança.

No Brasil a alfabetização, no decorrer do século XX, sofre seqüelas advindas das práticas tradicional e mecânica de ensino, a partir da codificação e decodificação por meio de atividades de silabação, destituídas do sentido [...] A alfabetização perpassa por várias concepções e práticas de ensino, entre eles o emprego de cartilhas, atividades de cópia, repetição, leitura silenciosa e oral, ditado e construção de frases curtas com sugestão da palavra pertencente a determinada família silábica. (MARÇAL; ANDRÉ, 2022, p. 85).

Como vimos anteriormente, a Educação Escolar tem o papel de organizar e ensinar o conhecimento elaborado historicamente pelo homem. Dessa maneira, a escolarização acontece por meio do processo de ensino e aprendizagem na relação professor-aluno e sabemos que a infância é um momento importante, no qual a criança descobre a si mesmo e o mundo em que está inserido. Por isso, reafirmamos a importância do processo de alfabetização na ampliação do conhecimento de mundo da criança, a partir do conceito de atividade desenvolvido pela Psicologia Histórico-Cultural.

Isso porque, temos o intuito de entender e refletir sobre o processo de aquisição da linguagem escrita, a fim de propor possibilidades de trabalho na alfabetização inicial que oportunize o contato com textos literários diversos, de forma que ative a imaginação e a criatividade das crianças, e que elas sintam vontade de decodificarem as letras e fazerem o uso destas socialmente.

Como apresentado na introdução desta dissertação, os resultados das avaliações nacionais e internacionais revelam que a escola brasileira apresenta questões importantes no que se refere ao processo de apropriação da escrita. Além disso, confirmam os retrocessos a partir de conjunto de ações sustentado pela Política Nacional de Alfabetização (PNA), promulgada em 2019, por meio do Decreto n. 9765. Destacamos o Programa “Conta pra mim”, cuja Portaria n. 421, de 23 de abril de 2020, propõe “orientar, estimular e promover práticas de literacia familiar em todo o território nacional” (BRASIL, 2020).

O programa tem como conceito central Literacia Familiar, definido na PNA (2019), como um conjunto de práticas e de experiências relacionadas com a leitura e a escrita, as quais deverão ser vivenciadas pelas crianças, por meio dos pais ou cuidadores.

Silva, Signorelli e Souza (2023, p. 52) observam que a PNA (2019) desconsidera as políticas implementadas em governos anteriores, e pesquisas e estudos na área da alfabetização

no Brasil, impõe “uma posição política e autoritária com o intuito de anular as discussões antropológicas, sociológicas e discursivas”, pois impõe-se uma perspectiva sobre alfabetização orientada pela proposta do ensino da leitura e da escrita nas escolas brasileiras, por meio de um único método: o fônico. As autoras destacam a ciladas de impor uma ação pedagógica a partir de um único referencial teórico, no sentido de reduzir o ensino nas escolas públicas, a partir de uma perspectiva “a-histórica” (SILVA; SIGNORELLI; SOUZA, 2023, p. 57).

A partir da análise textual da Portaria n. 421 e do Guia da Literacia Familiar, materiais disponíveis na plataforma do Programa “Conta pra Mim”, Silva, Signorelli e Souza (2023) sugerem que é possível refletir que a alfabetização, no Brasil, vem sofrendo muitos retrocessos. A forma como o trabalho com literatura infantil é apresentado nesse programa reforça a afirmação de Galvão (2021, p. 14) de que vivemos, na atualidade, “um período de obscurantismo, impulsionado pela desinformação, pela aceitação cega da aparência dos fenômenos e pela negação da realidade em suas múltiplas determinações”.

Muitos estudos afirmam esses retrocessos no campo da alfabetização, acentuados pelo contexto pandêmico, vivido a partir de março de 2020. Sabemos que, em razão da Pandemia da COVID-19, “Ivo, voltou a ver a uva” (MAGALHÃES; MELLO; CARBONIERI, 2022). A criança foi submetida ao ensino da língua restrito apenas à codificação e à decodificação, limitaram-se as possibilidades de apropriação da linguagem escrita, pois as políticas nacionais vão na contramão dos avanços científicos, constituídos historicamente na formação de leitores e autores de textos. Desse modo, reduzindo possibilidades humanizadoras de desenvolvimento humano. São constituídos novos discursos para antigos métodos.

Diante desses pressupostos, discutiremos os riscos de apropriação da escrita, em que esta acontece de forma alienada, quando o sentido atribuído pela criança à linguagem escrita é apropriado longe de sua função social.

[...] a própria escrita é apresentada como uma técnica, que serve e funciona num sistema de reprodução cultural e produção de massa. Os efeitos desse ensino são tragicamente evidentes, não apenas nos índices de evasão e repetência, mas nos resultados de uma alfabetização sem sentido que produz uma atividade sem consciência: desvinculadas da práxis e desprovida de sentido, a escrita se transforma num instrumento de seleção, dominação e alienação. (SMOLKA, 1988, p. 37).

De acordo com Marçal e André (2022, p. 84), “[ao] pensar no processo de ensino aprendizagem, se faz necessária a compreensão sobre sujeito da linguagem”. Aqui, temos o objetivo de entender a origem entre pensamento e linguagem, no intuito de perceber a influência do meio que a criança está inserida para o desenvolvimento da escrita e da leitura.

Kanashiro, Franco e Silva (2014, p. 3) afirmam que “[a] linguagem é um dos

instrumentos criados pelo homem para favorecer a relação social e transforma-se.”. Vigotski dizia que o desenvolvimento da linguagem acontece “numa passagem que vai da atribuição externa de nomes a objetos, em direção à linguagem silenciosa, que ocorre quando a criança fala de si para si, assimilando o sentido da palavra e esboçando o próprio pensamento.” (MARÇAL; ANDRÉ, 2022, p. 84).

Assim, escrita representa, em outras palavras, a fala, que, por sua vez, representa a realidade. Podemos dizer que a criança, ao assimilar a linguagem escrita, será capaz de registrar suas ideias e não somente grafar palavras com apenas uma habilidade motora. Dessa forma, observamos que o domínio do sistema de signo fornece novas habilidades de pensamento, na medida em que aumenta a capacidade de memória e registro de informações.

Enfim, promove modos diferentes e ainda mais abstratos das pessoas se relacionarem com outras e com o conhecimento. “As crianças também não inventam os signos, mas recebem por meio dos indivíduos em seu entorno, somente posteriormente descobrindo que os signos possuem funções e adquirindo a consciência do objeto.” (MARÇAL; ANDRÉ, 2022, p. 86).

Ao ingressar na escola, a criança já possui uma “pré-história” da linguagem escrita. Sobre isso, Luria (1988) alerta que:

[...] mesmo que antes de atingir a idade escolar, durante, por assim dizer, esta “pré- história” individual, a criança já tinha desenvolvido por si mesma, um certo número de técnicas primitivas, semelhantes aquilo que chamamos de escrita e capazes de, até mesmo, desempenhar funções semelhantes, mas que são perdidas assim que a escola proporciona à criança um sistema de signos padronizado e econômico, culturalmente elaborado. (LURIA, 1988, p. 144, aspas do autor).

As palavras do autor evidenciam o que vem acontecendo hoje nas escolas, os educadores não consideraram a “pré-história” da linguagem escrita, pois, em geral, as escolas não consideram o que a criança já traz com ela, desfavorecendo, muitas vezes, o aprendizado e desfazendo o real sentido de se aprender a linguagem escrita.

Vigotski (2000, p. 119) afirma que “ensinamos a criança a traçar letras e ensinamos a formar palavras com elas, mas não ensinamos a linguagem escrita”. A psicologia e a educação vêm tratando a escrita como uma capacidade motora complicada, ensina-se uma forma mecânica de ler o que está escrito. Sabemos que a escrita tem um papel fundamental no desenvolvimento cultural da criança, pois dominar um sistema simbólico tão difícil como esse permite a criação de outros meios fundamentais para outras formas ordenadas de pensamento.

A linguagem escrita, à qual Vigotski (2000) se refere, é um sistema de símbolos e signos, denominado pelo autor como simbolismo de segunda ordem, isto porque, para chegar nele, a criança passa antes pelos simbolismos de primeira ordem que são o gesto, o brinquedo, o

desenho e a fala. Podemos dizer que cada um deste tem um papel fundamental no processo de aquisição da linguagem.

Parafrazeando as ideias de Vigotski (2000), a respeito dos gestos, ele diz que este é signo visual inicial que contém a futura escrita da criança. Os gestos são a escrita no ar e os signos escritos são, frequentemente, simples gestos que foram fixados. O autor menciona também que existem momentos em que os gestos estão ligados à origem dos signos escritos. Um deles é o rabisco das crianças. Elas usam a dramatização, demonstrando por gestos o que deveriam mostrar por desenho, os traços constituem somente um suplemento dessa representação gestual. Ao desenhar conceitos complexos ou abstratos, as crianças comportam-se da mesma maneira. Elas não desenhavam, elas indicam, e o lápis apenas auxilia a representação do gesto indicativo.

Já a respeito do desenho, Vigotski (2000, p. 127) ressalta que “[...] o desenho é uma linguagem gráfica que surge tendo por base a linguagem verbal”. Assim sendo, o desenho é uma forma restrita da linguagem escrita; podemos afirmar que o desenvolvimento do desenho infantil compreende a parte do desenvolvimento da linguagem escrita. É relevante dizer que, no desenvolvimento do desenho infantil, portanto, no desenvolvimento da linguagem escrita, há um momento crítico, quando a criança percebe que seu simples rabisco no papel pode representar algo. E essa representação, como foi dito anteriormente, relaciona-se com a linguagem verbal que exerce forte influência sobre o desenho e, conseqüentemente, sobre o desenvolvimento da linguagem escrita. Portanto, o desenho mais tarde pode vir a se tornar linguagem escrita.

Vigotskii, Luria e Leontiev (1988) ressaltam que escrita deve ser relevante à vida. Desse modo, para que a escrita faça sentido para o aluno, ela deve ser ensinada pela sua função social, ou seja, pela função que foi criada. Isso pois o estudante somente se apropria da escrita quando é capaz de reproduzir a função para qual esse instrumento foi criado na interação de pessoas, quando ele escreve para expressar seus desejos, seus sentimentos e suas opiniões.

Nas palavras de Mello (2005):

[...] as novas gerações se apropriam dos instrumentos culturais criados pelos homens ao longo da história - como, por exemplo, a linguagem escrita - à medida que realizam com esses instrumentos as atividades para as quais esses foram criados. No caso da escrita, é necessário utilizá-la considerando o fim social para o qual foi criada - para escrever ao registrar vivências, expressar sentimentos e emoções, comunicar-se. (MELLO, 2005, p. 29).

Como evidenciado neste trabalho, existem retrocessos nos avanços históricos, políticos e culturais em torno do ensino da linguagem escrita. É inaceitável, em pleno século XXI, que a educação retroceda. Crianças são submetidas a antigos métodos de alfabetização a partir de

novos discursos. Inconcebível, e grave, esse retorno de forma técnica e sem sentido, práticas mecânicas de ensino, que tornam os alunos copistas que não leem e muito menos interpretam.

É preciso que o alfabetizador crie oportunidades para que a criança, durante o processo de assimilação língua escrita, entenda o real sentido e significado da linguagem. Analisamos que o sentido da escrita acontece de acordo com a maneira que as crianças percebem e a vivenciam em seu cotidiano, nas situações que entram em contato com a escrita; e esse sentido irá orientar a sua relação com a escrita e o conjunto de tarefas escolares que envolvem a linguagem escrita. Segundo Mello (2010):

Desse ponto de vista, somos levados a pensar que, se até esse momento, a criança tiver vivenciado situações em que a escrita é utilizada em sua função social para escrever histórias, bilhetes ou registrar experiências vividas, ela aprenderá a pensar a escrita em sua função social, como instrumento cultural para escrever histórias, bilhetes, registros dos fatos vividos, enfim, como um instrumento de expressão. Muito possivelmente, terá uma relação interessada e curiosa em relação ao texto escrito e iniciativa em relação ao texto por ser escrito. Por outro lado, se as experiências vividas com a escrita tiverem ensinado a criança a pensar que escrita é algo que se faz para atender uma instrução da professora ou do professor, suas relações futuras com a escrita serão condicionadas por esse sentido que é estranho à escrita em sua função social, ao significado desse instrumento cultural chave no processo de aprender na escola. (MELLO, 2010, p. 332).

Leontiev (2021[1975], p. 222-223, aspas do autor) acrescenta que “[o] motivo real só pode ser elucidado objetivamente, ‘de fora’, por meio do estudo, por exemplo, do ‘brincar de escolinha’ da criança, uma vez na brincadeira de faz de conta se revela facilmente o sentido pessoal das ações de brincadeira e, de modo corresponde, o motivo delas.”

Diante disso, o professor deve proporcionar aos alunos experiências que tenham sentido e significado perante o processo de aquisição da linguagem escrita, ações que poderão refletir no processo de desenvolvimento e emancipação da criança. “Por isto, a habilidade de generalização das palavras é imprescindível para compreensão da situação vivenciada no cotidiano, o que se desenvolve por meio de atividades significativas envolvendo leitura e escrita.” (MARÇAL; ANDRÉ, 2022, p. 89).

O significado da palavra estabelece o entendimento de sua generalização para designar conceitos e categorias, como a palavra doce, que pode ser empregada para se referir a bala, pirulito, jujuba, paçoca e bombom. No entanto, a criança primeiro pensa por imagens, o que é denominado de pensamento “eidético”. (MARÇAL; ANDRÉ, 2022, p. 86, aspas dos autores).

De acordo com Smolka (2012, p. 95), “a alfabetização implica, desde a sua gênese, a constituição do sentido”. Dessa maneira, implica, mais profundamente, uma forma de interação com o outro pelo trabalho da escritura - para quem eu escrevo, o que eu escrevo e por quê?

Portanto, não se trata de uma proposta que se baseia na escrita de sílabas, apresentadas fora da palavra ou do texto, de forma que não faça sentido.

Nessa perspectiva, Leontiev (2021[1975]) fala sobre situações que são vivenciadas pela criança, em que o conhecimento se torna importante em sua vida, e não apenas quando é uma condição externa imposta por alguém. O autor ressalta a necessidade de o estudo ter para a criança um sentido vital, de forma que não seja apenas um requisito a se cumprir.

Nesse sentido, muda o caráter do trabalho do professor e da professora. Em lugar de impor às crianças atividades de escrita em situações que para elas não fazem sentido, professor e professora se tornam criadores de situações que produzam novas necessidades nas crianças, como, por exemplo, a necessidade de escrever. As contribuições da teoria histórico-cultural permitem ver o sujeito psicológico como um sujeito inteiro e não mais fragmentado: isto implica que não basta o exercício motor para a aprendizagem de um instrumento tão complexo como a escrita. O ser humano é movido pela necessidade. Essa necessidade cria motivos (desejos e interesses) que movem a ação humana. Ao mesmo tempo, a atividade humana é sempre uma atividade dirigida a um fim. (MELLO, 2010, p. 341).

Isso pois são as necessidades e possibilidades da criança que determinam o momento de ensinar a ler e a escrever. Dessa forma, de acordo com a Psicologia Histórico-Cultural, o ensino não pode ser pré-definido pelo tempo escolar e se não reduz ao aprendizado de uma técnica ou habilidade, pois implica no desenvolvimento cultural da criança e de sua consciência.

Até o início da aprendizagem escolar, a necessidade de escrita é totalmente imatura no aluno escolar. Pode-se até afirmar, com base em dados da investigação, que esse aluno, ao se iniciar na escrita, além de não sentir necessidade dessa nova função de linguagem, ainda tem uma noção extremamente vaga da utilidade que essa função pode ter para ele. (VIGOTSKI, 2000[1934], p. 314-315).

Então, devemos compreender a importância de os alunos sentirem a necessidade de ler e escrever. Precisamos organizar o ensino a partir da ideia vigotskiana, de que linguagem escrita seja algo que a criança necessite. Essa necessidade deve surgir diante das relações que as crianças estabelecem em seu meio. Smolka (1989, p. 95) denuncia que “a escola ensina palavras isoladas e frases sem sentido e não trabalha com as crianças, no ano escolar da alfabetização, o fluir do significado, a estruturação deliberada do discurso interior pela escritura”.

Nesse sentido, Mello (2010) nos alerta que, na Psicologia Histórico-Cultural, as relações que a criança estabelece com a cultura são sempre mediadas pela sociedade. Sendo assim, são condicionadas pelo mediador e por sua relação com a cultura, afirmando o papel essencial do mediador.

Segundo Leontiev, o desenvolvimento do psiquismo, ao longo da história da humanidade, articulou-se à problemática vital da satisfação de necessidades,

fazendo com que se estabelecesse o relacionamento com a natureza por meio da atividade do trabalho, de forma coletiva, em certas condições históricas. O ser humano, para satisfazer suas necessidades, modifica, ao mesmo tempo, o próprio meio e a si. As modificações foram propiciadas devido à construção de instrumentos e maneiras diversas de usá-los. A atividade do trabalho possibilitou a elaboração da linguagem para estabelecer a comunicação. As atividades sempre são exercidas estimuladas por motivos, coletivos. O sentido das atividades é atribuído pelos motivos, engendrando significados particulares e coletivos. (MARÇAL; ANDRÉ, 2022, p. 89).

Com base na teoria de Leontiev (2021[1975]), entendemos que os motivos são formados na vida real do sujeito e que a unidade motivacional da personalidade está de acordo com a vida. Por isso, o autor ressalta que os motivos não podem se desenvolver seguindo linhas isoladas. Assim, nas tarefas de educar, necessita-se que os motivos de estudo estejam interligados com o desenvolvimento da vida. Somente com essa condição os objetivos apontados serão concretos e fundamentalmente reais.

A afirmação segundo a qual a motivação antecede a atividade é correta não só em relação ao plano ontogenético, mas também a cada conversação, a cada frase. Cada frase, cada conversa é antecedida do surgimento do motivo da fala: porque eu falo, de que fonte de motivações e necessidades afetivas alimenta-se essa atividade. [...] Na linguagem escrita nós somos forçados a criar a situação, ou melhor a representá-la no pensamento. (VIGOTSKI, 2000[1934], p. 315).

De acordo com Vigotski (2000[1934]), a fala auxilia a criança a organizar o pensamento apropriado socialmente. Dessa forma, o meio social auxilia a criança a atribuir sentido e objetivar por meio da escrita o seu pensamento. Então, “no caso da atividade escolar, é preciso que se considere o objeto que responde à necessidade da criança e que, transformado em seu motivo, move o fazer da criança para o objetivo projetado para essa atividade”. (MELLO, 2010, p. 341).

A partir dessa preposição, podemos dizer que os docentes deverão ter uma atitude intencional, com o objetivo de criar possibilidades por meio de atividades que ofereçam sentido à escrita nos primeiros anos do Ensino Fundamental, uma vez que Leontiev (2021[1975]) nos faz refletir que o sentido que a criança atribui à escrita ou aos motivos de estudo se constituem por meio dela e poderão ser modificados por meio das vivências.

Nesse caso, quando realiza uma tarefa movida pelo desejo de chegar ao seu resultado, a criança realiza uma atividade plena de sentido, que a envolve afetiva e cognitivamente. Quando escreve ou participa da escrita de uma carta em que se solicita algo considerado necessário para o grupo, ou quando registra um fato que chama sua atenção e que deverá ser afixado no jornal da classe que todos os colegas vão ler, a criança se envolve profundamente. Corpo e mente! Inteiramente voltada para essa atividade. Isso é diferente de quando a criança faz cópia de um texto que não lhe diz respeito, que não

registra seu desejo de expressão, não responde a nenhuma necessidade, não tem um fim verdadeiro. Nesse caso, ela copia de forma mecânica, motivada por necessidades estranhas ao que realiza. (MELLO, 2010, p. 341).

Nessa perspectiva, destacamos a importância de o professor reestruturar as atividades de alfabetização, a fim de que elas tenham sentido para o estudante. Portanto, o ensino da linguagem escrita deve ser apresentado como instrumento prático para as atividades sociais. Nesse contexto, deve propor a leitura e escrita de bilhetes, receitas culinárias, cartas, blog, textos informativos e explicativos, dentre outros que despertem o interesse e a criança sinta a necessidade da escrita, percebendo o seu uso social.

Mello (2010, p. 342) apresenta a importância de a alfabetização aproveitar da atividade lúdica no trabalho significativo com a escrita, por exemplo: “o registro individual ou coletivamente do que se faz, as regras das brincadeiras, as listas das brincadeiras realizadas e das que se planeja realizar, as listas de brincadeiras e jogos pesquisados com pais e avós, a memória das brincadeiras apreendidas na escola.”

De acordo com Valiengo (2008):

Na idade escolar, se novas necessidades são criadas, a atividade de estudo passa a ser a principal, mas outras atividades serão relevantes para o desenvolvimento cultural na infância: o desenho, a pintura, a modelagem, o recorte e a colagem, a dança, a dramatização, os jogos de faz-de-conta e de movimento, jogos de regras. (VALIENGO, 2008, p. 149).

Dessa maneira, elucidamos que o lúdico e o aprender não são atividades que se opõem, elas se convergem. Os professores dos anos iniciais do Fundamental devem levar tal fato em consideração, observando que o aprendiz pode se beneficiar das brincadeiras, jogos infantis, desenhos e outras tantas possibilidades. Tais recursos despertam o interesse das crianças e instigam seu envolvimento com o que fazem, tornando-as sujeitos de suas aprendizagens. E, nesse processo, as capacidades humanas essenciais à constituição da inteligência e personalidade se formam.

Nesse sentido, destacamos a importância da alfabetização, ao considerar a transição da criança da Educação Infantil para o Ensino fundamental, pois a brincadeira prepara a criança nesse caminho de transição em direção a um mais novo e elevado nível de desenvolvimento, nesse caso, a atividade de estudo.

Chamamos de atividade principal aquela em conexão com a qual ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança e dentro da qual se desenvolvem processos psíquicos que preparam o caminho da transição da criança para um mais novo e mais elevado nível de desenvolvimento. (LEONTIEV, 1988, p. 122).



Vigotski (1998, p. 134) observam que a brincadeira “cria uma zona de desenvolvimento proximal da criança. No brincar, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brincar, é como se ela fosse maior que na realidade.” Assim, podemos dizer que a brincadeira cria uma zona de desenvolvimento proximal, quando proporciona situações que não fazem parte da sua realidade, ultrapassando, dessa forma, seu nível de desenvolvimento real.

Reafirmamos aqui, novamente, que o professor tem a função específica de criar elos mediadores entre as crianças e o que será apreendido por elas, ao planejar atividades necessárias e que são propulsoras de aprendizagem. Desse modo, destacamos a importância desse professor mediador no processo de aquisição da escrita, provocando nas crianças a necessidade de expressão por meio da fala, desenvolvendo nelas os vários tipos de linguagens para que possam se apropriar da escrita, a mais complexa de todas elas.

Do ponto de vista histórico-cultural, a aptidão ou a falta de aptidão para a escrita não existem a priori. Essa não é uma questão de herança biológica, mas sim do lugar que a escrita tem na vida da criança e de como esse instrumento cultural é apresentado às novas gerações, uma vez que, a necessidade e as capacidades necessárias à aquisição da escrita são formadas nas crianças por suas condições materiais de vida e educação. (MELLO, 2010, p. 333).

A partir dessas ideias da autora, podemos dizer que são as necessidades e as possibilidades da criança que determinam o ensinar a ler e a escrever. De tal modo, o ensino não pode ser pré-definido pelo tempo escolar, reafirmamos que este não se reduz ao aprendizado de uma técnica ou habilidade, pois implica o desenvolvimento cultural da criança e de sua consciência.

Portanto, o aprender a escrever não envolve produzir materialmente as palavras, implica, sobretudo, projetar e compreender mensagens que são veiculadas pela escrita em consonância com significados e sentidos que se projetam desde a escrita, mas que não se reduzem a ela. Dessa forma, ao trabalhar a linguagem escrita pela função social, por exemplo, as questões ortográficas são abordadas como parte da tarefa de escrever algo a alguém, importantes, mas não como aspecto principal do ensino. Então, destacamos que, “[no] desenvolvimento das crianças, é evidente a transição de uma forma para outra através do jogo, que é a imaginação em ação. A criança precisa de tempo e de espaço para trabalhar a construção do real pelo exercício da fantasia.” (DIAS, 2017, p. 66).

Na sequência, refletimos sobre a mudança nos níveis de ensino da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, analisando como essa transição de níveis afeta a organização do trabalho do professor, no intuito de incidir sobre a atividade principal em cada nível. Nessa

perspectiva, as discussões apresentadas a seguir dirigem-se à Educação Infantil e Ensino Fundamental como instâncias de confirmação de uma cultura infantil, dentro e fora da escola, concebendo as crianças como sujeitos sociais. Destacamos papel da Educação Infantil e de que maneira este trabalho pode contribuir para o processo de aprendizagem da linguagem escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental, de modo que tenha sentido real para o estudante.

#### **4.2 Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental: discutindo relações para aprendizagem da linguagem escrita**

Para chegar à escrita não é preciso ajudar Ivo a ver a uva, afinal Ivo e todas as outras crianças podem ver coisas muito mais surpreendentes nesse caminho. (MAGALHÃES; MELLO; CARBONIERI, 2022, p. 17).

O Ensino Fundamental deve se apoiar na Educação Infantil enquanto nível de ensino que configura a construção de alicerces para apropriação da linguagem escrita e contribui para a formação simbólica da consciência. A Lei n. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, legitima a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, ao transformar o último ano da Educação Infantil no primeiro ano do Ensino Fundamental (BRASIL, 2006). Essa lei traz os processos educativos que precisam ser adequados à faixa etária das crianças ingressantes no Ensino Fundamental, para que a transição da Educação Infantil para Ensino Fundamental aconteça sem rupturas.

A lei propõe que a entrada no Ensino Fundamental não pode representar para as crianças uma ruptura com o processo vivido anteriormente na Educação Infantil, mas sim dar continuidade às experiências anteriores para que elas possam superar os desafios dos processos de aprendizagem. No ingresso no Ensino Fundamental, as crianças devem ser atendidas nas suas necessidades de aprender e de brincar, semelhante à Educação Infantil, para que se tornem capazes de vivenciar com qualidade as exigências desse período da escolarização.

Desde a promulgação dessa lei, com a antecipação das crianças de seis anos, muitas pesquisas e estudos, como o de Kramer (2006), têm ressaltado a necessidade de estabelecer um diálogo entre a Educação Infantil e Ensino Fundamental. Propõe-se que a passagem entre esses dois níveis de ensino aconteça de forma tranquila, sem intercorrências e traumas desnecessários.

[...] do meu ponto de vista, Educação Infantil e Ensino Fundamental são indissociáveis: ambas envolvem conhecimentos e afetos; saberes e valores; cuidados e atenção; seriedade e riso. O cuidado, a atenção, o acolhimento estão presentes na Educação Infantil; a alegria e a brincadeira também. E, nas práticas realizadas, as crianças aprendem. Elas gostam de aprender. Na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, o objetivo é atuar com liberdade para assegurar a apropriação e a construção do conhecimento por todos.

(KRAMER, 2006, p. 810).

As palavras de Kramer (2006) deixam evidente que, tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental, deve-se levar em consideração o aprender e o brincar, sendo que estes são de suma importância para a construção de sujeitos autônomos e livres, que fazem parte de uma determinada história e cultura. Então, a inserção das crianças de seis anos no Ensino Fundamental demanda uma aproximação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Nessa perspectiva, as reflexões se dirigem a essa transição de níveis como instância de formação de uma cultura infantil, concebendo as crianças como sujeitos sociais e propiciando, intencionalmente, o brincar como atividade essencial nessas duas etapas do processo de escolarização.

Dessa maneira, o faz-de-conta se torna atividade considerada vital na Educação Infantil, uma vez que configura a formação de alicerces para aquisição da leitura e da escrita, por exemplo, a formação simbólica da consciência. E o Ensino Fundamental deve apoiar-se na Educação Infantil como base que sustenta o sucesso das crianças no processo de escolarização. Mello (2005, p. 24) aponta que “a questão é contaminar o Ensino Fundamental com atividades que julgamos típicas da Educação Infantil, embora, muitas vezes, nos dias de hoje, nem na Educação Infantil reservamos tempo pra elas”, pois, hoje, há um aceleração para que a criança se alfabetize e isso tem corrompido a Educação Infantil com pressupostos do Ensino Fundamental, com o equívoco de expor as crianças a tradicionais métodos de alfabetização, desde cedo.

Pode-se dizer que o conceito de infância está se transformando no contexto social em que estamos inseridos. As crianças estão sendo obrigadas a deixarem de lado as brincadeiras, os fazeres lúdicos para se inserirem no mundo da leitura e da escrita. As instituições escolares estão cada vez mais envolvidas e sendo expostas aos moldes da sociedade, os quais introduzem as crianças em um contexto de ensino sistemático da leitura e da escrita, tornando, muitas vezes, esses momentos em traumáticos. Desse modo, a sociedade tem um importante papel no conceito de infância e uma grande responsabilidade pelo desenvolvimento cultural da criança.

Nas palavras de Valiengo (2008),

Do ponto de vista político-pedagógico, a sociedade brasileira de maneira geral, vivencia a denominada “redução da infância”: a criança, cada vez mais cedo, deixa de ser criança – ao colocar de lado as brincadeiras, o relacionamento com seus pares em fazeres lúdicos e interpretativos da realidade e, nesse processo, a formação de sua inteligência e sua personalidade – para então se tornar aluna e executar tarefas direcionadas ao ensino sistemático da leitura e da escrita, mas não com seus usos ativos e motivadores de aprendizagem e, conseqüentemente, de um amplo e harmônico

desenvolvimento cultural na infância. (VALIENGO, 2008, p. 9, aspas da autora).

A partir dessas palavras, parece evidente que a criança necessita aprender para, então, desenvolver-se. Assim, ela deverá participar de um processo de aprendizagem que lhe constitua motivos, a partir de atividades lúdicas que a ajudem a desenvolver-se plenamente, tornando-se capaz de transpor os possíveis obstáculos encontrados no processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Por isso, a criança necessita de alguém para auxiliá-la nesse processo, de um mediador pedagógico que colabore para o seu desenvolvimento.

Sobre essa questão, Leontiev (1988, p. 59) escreve: “a infância pré-escolar é o período da vida em que o mundo da realidade humana que cerca a criança abre-se cada vez mais para ela”. Nessa perspectiva, na Educação Infantil, deve-se oferecer à criança um contexto que promova as interações sociais entre as crianças e professores(as) e que seja um ambiente enriquecedor da imaginação infantil, em que a criança tenha a oportunidade de atuar de forma autônoma e ativa. O(a) educador(a) tem papel fundamental no preparo do espaço de escolarização, na seleção e definição dos objetivos a serem alcançados, por meio da brincadeira infantil; precisa ter consciência de que a criança não inicia sua aprendizagem somente ao ingressar na escola, já traz com ela uma gama de conhecimentos e habilidades adquiridas desde seus primeiros anos de vida em seu ambiente sociocultural.

Desde a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, consideramos a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica. Porém, ela não pode ser vista como aquela que antecipa ou pré-anuncia os equívocos escolares de forma geral (FERREIRA, 2012). A autora traz que “os primeiros anos devem ser aqueles que permitam que as crianças imprimam nessa sociedade escriturística a instabilidade da demarcação, a estrangeiridade sem fronteira, a fabricação própria desse universo da pequena infância.” (FERREIRA, 2012, p. 15).

[...] reconhecimento da criança enquanto sujeito social e histórico, detentora de direitos sociais, faz da educação infantil uma exigência social, ocupando no cenário da educação brasileira um espaço significativo e relevante. Além disso, é imperativa a compreensão de que o período destinado à Educação Infantil é de suma importância no desenvolvimento psíquico infantil. (CARBONIERI; EIDT; MAGALHÃES, 2020, p. 2).

Assim, destacamos a relevância de compreender, neste trabalho, essa mudança de nível da Educação Infantil para o Ensino Fundamental e como ela afeta a organização do trabalho do professor. Ao considerar o quadro teórico desta dissertação, devemos resgatar aqui princípios fundamentais da Psicologia Histórico-Cultural, retomando os estudos feitos sobre a periodização do desenvolvimento com atividades principais a cada período da vida.

Nesse contexto, relembro Leontiev (1988, 2021[1975]) nas considerações realizadas na seção dois deste trabalho, que afirma que é na atividade principal que ocorrem as mais significativas mudanças no desenvolvimento psíquico do sujeito. Sendo a qual se desenvolvem os processos psíquicos, que preparam o caminho da transição da criança em direção a um novo e mais elevado nível de desenvolvimento, a ser apropriado por meio de outras atividades especificamente humanas.

Carbonieri, Eidt e Magalhães (2020) tratam a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental como a gestação da atividade de estudo, buscando compreender o papel da brincadeira de papéis sociais e das atividades produtivas na formação de capacidades psíquicas necessárias à atividade de estudo, atividade guia da idade escolar. As autoras afirmam que é por meio da atividade de estudo que as crianças se apropriam das diferentes formas de conhecimento criadas pelo homem, expressas nas ciências, na filosofia e nas artes. Criando, dessa maneira, possibilidades de desenvolvimento de neoformações, como o pensamento teórico.

A passagem da atividade lúdica para a atividade de estudo faz com que as exigências para as crianças se transformem de modo radical. Porém, muitas vezes, as novas regras de conduta requeridas no ensino fundamental entram em contradição com as motivações e necessidades da criança, dificultando o processo de apropriação dos conteúdos escolares e, em consequência, o desenvolvimento do pensamento teórico dos estudantes. (CARBONIERI; EIDT; MAGALHÃES, 2020, p. 2).

As atividades lúdicas são de extrema importância para o desenvolvimento das crianças. Segundo Leontiev (1988), a brincadeira se torna atividade principal da criança no pré-escolar. As aprendizagens decorrentes dessa atividade vital para a criança são motivadoras de formação e desenvolvimento de capacidades típicas do homem, tal como a função simbólica da consciência, fundamental para a aquisição da escrita.

As ideias de Leontiev (1988), assim como as de Vigotskii (1988) e Luria (1988), revelam que o brincar é de extrema importância para a criança, pois é por meio da brincadeira que esta passa a atribuir sentidos aos objetos e não apenas manipulá-los, sendo que o sentido dado a cada objeto é próprio de cada criança. Assim, elas iniciam a formação do pensamento abstrato. Nesse contexto, para os autores citados, a brincadeira torna-se também uma atividade essencial para o sucesso da aprendizagem da criança em outros momentos da escolaridade, porque, por meio dela, a criança adquire capacidades humanas essenciais para a aprendizagem de outras atividades, tais como a escrita, por exemplo.

Mello (2005) assinala a importância da brincadeira de faz de conta no processo de desenvolvimento infantil. A autora afirma que esse tipo de atividade, juntamente com outras

formas de expressão como o desenho, a pintura, a modelagem, a dança e a poesia, são fundamentais para a formação da identidade, inteligência e personalidade infantis. Além disso, ressalta a relevância da brincadeira na aquisição da escrita pela criança, uma vez que constitui as bases para a aquisição da escrita “como um instrumento cultural complexo” (MELLO, 2005, p. 24).

É preciso que a escola compreenda a importância do faz de conta na apropriação da linguagem escrita, não de forma mecânica, mas como uma linguagem expressiva e de conhecimento do mundo, ou seja, atribuindo significados àquilo que as crianças vão conhecendo por meio de uma relação ativa com a cultura e a natureza, em atividades mediadas por outras pessoas. “Em geral, ensinam-se letras e sílabas para as crianças na Educação Infantil e no processo inicial de alfabetização no Ensino Fundamental. Parece que, ante à complexidade da escrita, se buscou uma forma de tornar o processo mais simples.” (MELLO, 2005, p. 29).

Por meio da brincadeira, a criança vivencia regras e papéis socialmente compartilhados. Nesse processo, ela aperfeiçoa capacidades tipicamente humanas, constituídas das marcas do homem em cada criança. Destacamos o papel especial dessa atividade na infância para a aprendizagem da escrita. Nesse caminho, o professor e a criança assumem papéis específicos no processo socialmente mediado de se apropriar da cultura e de produzir uma cultura típica da infância.

Carbonieri, Eidt e Magalhães (2020, p. 6) observam que “a brincadeira de papéis sociais, atividade guia da idade pré-escolar, contudo as atividades produtivas desse período também possuem relevância no processo de desenvolvimento psíquico da criança.”. Consideramos atividades produtivas: colagem, pintura, recorte, modelagem, desenhos, as quais são realizadas visando a um determinado resultado e, nesse processo, são desenvolvidas importantes capacidades psíquicas, como a análise e planejamento. Todas essas capacidades são imprescindíveis ao pensamento teórico. Portanto, essas atividades “acessórias” da idade pré-escolar contribuem para a “gestação da atividade de estudo.” (CARBONIERI; EIDT; MAGALHÃES, 2020, p. 6).

O início da atividade de estudo acontece na entrada da criança na escola de Ensino Fundamental, o que marca um novo período do desenvolvimento. “O que determina diretamente o desenvolvimento da psique de uma criança é sua própria vida e o desenvolvimento dos processos reais dessa vida” (LEONTIEV, 2016, p. 63). Portanto, de acordo com o autor, o período da idade escolar tem como atividade guia a atividade de estudo e, como vimos em seções anteriores, a atividade de estudo é aquela na qual a criança, orientada pelo professor, apropria-se dos conhecimentos teóricos.

De acordo com Pasqualini e Eidt (2019), existe uma grande diferença entre a brincadeira de papéis sociais e a atividade de estudo, sendo que, na brincadeira, o produto e o resultado da atividade não têm importância, já a atividade de estudo é uma atividade orientada pelo professor e pelo resultado.

Ao nos debruçarmos sobre a periodização do desenvolvimento infantil, refletimos que os retrocessos vividos na atualidade, principalmente em relação ao Programa Nacional do Livro e Material Didático (PNLD), não articulam com a atividade principal que caracteriza cada período da vida das crianças, desde a Educação Infantil, como as ingressantes no Ensino Fundamental.

Assim sendo, devemos ressaltar, nesta seção, a publicação do Edital do PNLD 2022 (BRASIL, 2020). Magalhães, Mello e Carbonieri (2022) alegam que o seu formato tornou-se um empecilho para o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. O PNLD, de acordo com o Ministério da Educação (MEC), foi criado no Instituto Nacional do Livro, em 1937. Após 85 anos de implementação, é uma política pública executada pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e pelo MEC, a qual disponibiliza obras didáticas, pedagógicas e literárias para as escolas públicas. Em 2017, houve um retrocesso nessa política pública com a publicação do Decreto n. 9.099, de 18 de julho de 2017 (BRASIL, 2017a), o Programa Nacional do Livro Didático e o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) foram unificados no Programa Nacional do Livro e Material Didático (PNLD). A abrangência do PNLD também passou a incluir a Educação Infantil.

[...] o edital busca validar a antecipação da alfabetização para as crianças pequenas e, nesse sentido, se configura como uma viagem ao passado. Em outras palavras, propostas pedagógicas já superadas por estudos e pesquisas, ganham nova roupagem nos livros didáticos e assumem o protagonismo da educação das crianças. (MAGALHÃES; MELLO; CARBONIERI, 2022, p. 155).

As autoras trazem Arena (2020) para reflexão sobre o Plano Nacional de Alfabetização. Este autor nos alerta sobre a fragmentação de aprendizagens, denunciando os perigos de “apartar” as crianças da própria vida, pois os livros forçam uma memorização técnica de letras e números (ARENA apud MAGALHÃES; MELLO; CARBONIERI, 2022, p. 159). Destacamos que as atividades propostas pelos livros didáticos, que tinham o Edital PNLD 2022 como base, vinham de um movimento em prol da antecipação dos processos de leitura e escrita, para a preparação do Ensino Fundamental.

Dessa forma, distanciamo-nos dos variados avanços científicos nessa área, dos vários documentos oficiais que oferecem o direito de uma apropriação da cultura escrita pela sua

função social, da interação e das brincadeiras, perspectivas estas que têm como objetivo a formação de leitores e autores. Portanto, a preparação para o Ensino Fundamental era firmada por via de conteúdos e não por atividades produtivas e da brincadeira de papéis.

É preciso uma proposta que cumpra com a compreensão da escrita como instrumento cultural. “Nesse processo, forma-se o desejo de ler e escrever pelas vivências prazerosas em que ler e escrever, como verbos bitransitivos, envolvem ler ou escrever algo para alguém.” (MELLO, 2021, p. 1).

A função simbólica da consciência, o autocontrole da conduta (a capacidade de se concentrar numa proposta, a autodisciplina) e a visão antecipada dos fins da atividade constituem bases para a apropriação da escrita. Estas resultam de um longo processo que começa no gesto, envolve a fala, o desenho, o brincar de faz de conta, antes de chegar à escrita, numa longa história em que a criança vai constituindo para si a ideia de signo, sem a qual não há apropriação efetiva do ler e escrever (MELLO, 2021 apud MAGALHÃES; MELLO; CARBONIERI, 2022, p. 17).

Nessa perspectiva, elucidamos que o Ensino Fundamental, cujo foco é o estudo, deve se apropriar em atividades essenciais da Educação Infantil, tendo como princípios as atividades lúdicas, de maneira a embasar alicerces para as atividades teóricas. Aqui, destacamos a apropriação da linguagem escrita.

Na sequência, será destacada a ampliação da imaginação e criatividade, que Vigotski (2009) defende como essenciais para constituição da ciência, da arte e demais produções humanas. Em seguida, refletimos sobre a concepção da arte nos pressupostos da Psicologia Histórica-Cultural, especificamente, a literatura.



## **5. A ARTE, A LITERATURA E A IMAGINAÇÃO- PROPOSIÇÕES A PARTIR DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL**

Nesta seção, será apresentado um estudo sobre a concepção da arte e criação literária, no intuito de discorrer sobre o trabalho da literatura baseado na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural e investigar o seu papel na formação de sentidos pessoais para alunos no processo de alfabetização. Sabe-se que a maneira como ocorre o processo de alfabetização precisa ser repensada para que concretize seu papel de acesso e apropriação dos signos historicamente constituídos. É preciso que os professores criem situações de aprendizagem que tenham sentido, que produzam nas crianças novas necessidades e motivos, dentre eles, a leitura.

Sabemos que o ensino da leitura tem sido um grande desafio, diante de vários fatores como a falta de preparação a contextos leitores, a ausência do hábito de ler, desinteresse, dentre outros motivos que distanciam o aluno da prática da leitura. Como vimos, existem documentos oficiais, na contramão da realidade e do nosso contexto social. Percebemos que os professores têm o ensino da leitura como um grande desafio, “associando ao fato de que vivemos em uma sociedade que privilegia o imediatismo e a leitura superficial.” (KANASHIRO; FRANCO; SILVA, 2014, p. 3).

Aqui, temos a intenção de apresentar a literatura como direito humano, referenciando a Silva, Souza e Signorelli (021), na perspectiva do uso da literatura como fator de humanização, além do ato de alfabetizar, de ensinar algo ou moralizar. Um trabalho de literatura que contribua para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, que sobreponha à função utilitarista da leitura, mas que a literatura seja contemplada como função primordial da arte.

Bianco (1992 apud PESSOA, 2014, p. 52) considera a “arte como uma grande área de conhecimento, se desdobrando e expressando em diferentes linguagens, como a literatura, a música, a dança, as artes visuais etc., que fazem parte de um grande campo artístico.”

Ao analisar o papel da arte na formação do psiquismo, a partir dos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, é relevante suscitar alguns aspectos dessa teoria. Junqueira e Gomes (2021) reafirmam que as relações interpessoais tendem a contribuir para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. De acordo com elas, os autores soviéticos defendem a tese de que a relação do sujeito com a cultura, a qual é produzida historicamente, tem efeitos na formação do psiquismo.

[...] cada sujeito, desde o nascimento, está integrado a um contexto histórico, social e cultural que comporta a matéria-prima para o seu desenvolvimento, pois deriva das suas relações com esse contexto os elementos necessários para tornar-se uma individualidade, representante do gênero humano. (JUNQUEIRA; GOMES, 2021, p. 33).

Junqueira e Gomes (2021) explicam que a arte deriva de uma ação criadora interligada com a vida e com as relações sociais, que permite ao sujeito se comunicar com realidade social, por meio da sua expressão. Ressaltam que, para a psicologia vigotskiana, a arte funciona como “uma ação intencional que recria a realidade e transforma o próprio sujeito, tanto aquele que participa diretamente do processo de criação, quanto quem desfruta do objeto artístico.” (JUNQUEIRA; GOMES, 2021, p. 35).

Segundo Vigotski (1999), a obra de Arte provoca no sujeito um modo de pensamento compatível com o pensamento científico, porém o que o diferencia do pensamento artístico são as vias dos sentimentos. De acordo com o autor, esses sentimentos criados pela obra de Arte são compartilhados socialmente, mas não quer dizer que essa aproximação entre os homens suscite o mesmo tipo de sentimento, mas acarreta uma emoção comum entre ambos, mesmo que não se conheçam.

Pessoa (2014, p. 55) alega, dessa maneira, que “[a] expressão artística não é apenas uma produção individual, centra em si a produção da humanidade, ou seja, a obra de arte expressa, no homem, sua cultura e seus modos de se relacionar com a sociedade.” A autora acrescenta a colocação de Vigotski (1965/1999, p. 308 apud PESSOA, 2014, p. 54): “A arte é uma espécie de sentimento social.”

Segundo Pessoa (2014, p. 55), quando falamos de Arte, não podemos deixar de considerar os “aspectos de produção e expressão humana, envolvendo processos criativos.” Assim, sobre a atividade criadora, Vigotski (2009) explica que chamamos aquela que cria algo, seja um objeto, ou uma construção mental, ou do sentimento. Sendo a “[...] imaginação a base de toda atividade criadora, manifesta-se, sem dúvida, em todos os campos da vida cultural, tornando possível a criação artística, a científica e a técnica.” (VIGOTSKI, 2009, p. 14).

O autor apresenta dois tipos de funções relevantes da atividade criadora: a reprodutora e a combinatória ou criadora. A primeira atividade do comportamento, a reprodução, ele resgata por meio da memória e reproduz o que já viveu. A segunda capacidade do comportamento humano compreende a criação de algo novo.

Smolka (2009, p. 7) diz que Vigotski (2009) destaca a “[...] imaginação como uma formação especificamente humana, intrinsecamente relacionada à atividade criadora do homem”. Dessa maneira, a atividade criadora deve considerar a emoção e a arte como fundamentos da educação, “pois o autor revela que o desenvolvimento é um trabalho de construção do homem sobre o homem” (SMOLKA, 2009, p. 10). Levando em consideração essa premissa de que o desenvolvimento não é algo natural e nem linear, Vigotski afirma que todos os sujeitos têm capacidade criadora, mas esta deve acontecer de forma consciente e

orientada, por meio das relações que estabelece com os instrumentos e signos.

De acordo com Arena (2010, p. 31), “convém destacar, portanto, que imaginar não significa inventar ou criar a partir do nada, ou inventar o sentido sem base em experiências, uma vez que imaginar tem também como origem as apropriações que o sujeito fez ou faz da cultura humana”. Portanto, deve-se entender o pequeno leitor como sujeito que se apropria da cultura, a partir dos enunciados concretos e cheios de vida da literatura infantil, desenvolvendo sua imaginação.

Segundo Vigotski (2009, p. 23), “Quanto mais a criança viu, ouviu e vivenciou, mais ela sabe e assimilou, quanto maior a quantidade de elementos da realidade de que ela dispõe em sua experiência [...] mais significativa e produtiva será a atividade de sua imaginação.”.

Também deve-se considerar o fator histórico na prática literária a fim de que o sentido gerado seja significativo. A respeito do resgate histórico, Kramer (2004) afirma que precisamos repensar o passado, com propósito de rever o presente e dar um novo significado à história, sabendo que somente os seres humanos têm história. Por isso, a linguagem é tão necessária, uma vez que possibilita a continuidade da história humana.

Vigotski (2009) explica que a escrita envolve condições e abstrações, pois a criança nem sempre entende para que precisa escrever, já a fala acontece de forma compreensível para a criança e é desencadeada pela reação social. Dessa forma, é necessário criar necessidades internas nas crianças para o ensino da escrita. Isso porque o autor critica atitudes das escolas diante do desenvolvimento de atividades de criação literária, as quais são pensadas isoladas do contexto sociocultural.

Isso acontece, sobretudo, nos casos em que a criança escreve sobre temas dados pela escola. Na velha escola, o desenvolvimento da criação literária dos alunos caminhava, principalmente na direção; o professor apresentava o tema da composição e as crianças viram-se diante da tarefa de escrevê-la, aproximando a sua fala o mais possível da fala literária dos adultos ou do estilo dos livros que leram. Esses temas permaneciam estranhos à compreensão dos alunos, não tocavam na sua imaginação nem seus e sentimentos. Não eram mostrados às crianças exemplos de como deveriam escrever. Muito raramente, o próprio trabalho relacionava-se a algum objeto compreensível, próximo e acessível a elas. (VIGOTSKI, 2009, p. 65).

Assim, o autor critica a maneira equivocada como a criação literária é trabalhada, critica os procedimentos escolares adotados pelos pedagogos, de forma de aplicação “pura e mecânica da língua livresca dos adultos” (VIGOTSKI, 2009, p. 65), sendo que não levavam em consideração condições de vida e experiências das crianças, dificultando a apropriação da escrita como forma de expressar sentimentos e pensamentos.

Vigotski (2009) faz referências ao trabalho de Lev Nikolaievitch Tolstói, para

demonstrar o desenvolvimento da criança camponesa e possibilidades de criação. O autor destaca importantes procedimentos no trabalho de Tolstói em relação à participação das crianças na produção literária, mas, por mais instrutiva que seja essa experiência, ele a refuta no sentido de que “não revela simplesmente a criação espontânea das crianças, mas procura analisar as condições de possibilidades dessa criação de conteúdo da relação de ensino.” (VIGOTSKI, 2009, p. 72).

É nesse caminho que Vigotski se opõe a Tolstói, o qual não dá importância na sua participação na relação de ensino. E, como já abordamos neste trabalho, a perspectiva vigotskiana ressalta o papel de mediador pedagógico do professor, na organização e no estímulo para a atividade criadora na infância, por meio das suas necessidades reais. Para o autor, “[a] educação correta consiste em despertar na criança aquilo que existe nela, ajudar para que isso de desenvolva e orientar esse desenvolvimento para algum lado.” (VIGOTSKI, 2009, p. 72).

Marçal e André (2022) reforçam que a escrita é uma atividade necessária à humanidade, a qual deve ser exercida com sentido. Os estudos de Vigotski nos levam a construir uma crítica diante do ensino da linguagem escrita, o qual acontece, ainda hoje, de forma mecânica e sem função cultural. Por isso, é importante opor-se a práticas que não valorizam os aspectos das funções psicológicas superiores. Dentre elas, destacamos a imaginação e a criatividade.

Assim, devemos repensar as relações da criança com a linguagem escrita, a literatura.

Com a possibilidade de criar sentido para essa criação, Vigotski (2009) torna explícito que:

O sentido e o significado dessa criação é que ela permite à criança fazer uma brusca transposição no desenvolvimento da imaginação criadora, que fornece uma nova direção para sua fantasia e permanece por toda a vida. O seu sentido é que ela aprofunda, amplia e purifica a vida emocional da criança, que, pela primeira vez, é despertada e afinada num tom sério. Por fim, seu significado é que ela permite à criança, ao exercitar seus ímpetos e capacidades criadoras, dominar a fala humana- esse instrumento delicado e complexo de formação e de transmissão do pensamento, do sentimento e do mundo interior humano. (VIGOTSKI, 2009, p. 95).

Pessoa (2014, p. 57) acredita que a “arte nas escolas pode ser considerada como conhecimento imprescindível para a formação do sujeito, ultrapassando e pensando além do desenvolvimento de habilidades técnicas dos alunos nas linguagens artísticas”. Mostra-nos a importância de o professor considerar o aluno como um todo, levando em consideração suas expressões e individualidades, formando um sujeito além da técnica da especialidade artística. A autora recorre a Vigotski (1999) para demonstrar a importância de o educador ter um repertório artístico cultural ampliado, no sentido de preparar e executar um trabalho que permita

ampliar as referências estéticas do estudante, por meio da mediação cultural, formação pessoal e atuação profissional de forma integrada, pois só assim o aluno poderá viver a arte como parte da vida. Junqueira e Gomes (2022, p. 43) explicam “como a arte exerce sua função mediadora na mobilização de processos psíquicos e provoca vivências estéticas saturadas de efeitos cognitivos e afetivos.”

Portanto, compreendemos que, para uma atuação crítica e engajada, o professor precisa estar apropriado dos conhecimentos artísticos com os quais irá trabalhar para proporcionar aos alunos encontros com as formas elaboradas de produção humana, ampliando seus repertórios. Estes momentos favorecem ao aluno a apropriação da cultura de modo a construir novos saberes e relações com o mundo que o cerca, dialogando com o conhecimento de modo a ultrapassar o tecnicismo e valorizando o aspecto subjetivo na Educação. (PESSOA, 2014, p. 58).

Podemos definir literatura como “[...] criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações.” (CANDIDO, 2004, p. 174).

Junqueira e Gomes (2022) observam que, a partir do século XVIII, houve a expansão da arte literária na escola, como forma de ensinar a leitura concomitantemente como forma de moralizar e disciplinar. O livro se consagra, desde o princípio, como mercadoria a ser consumida, visto que tal mercadoria trazia implícita a leitura. Com isso, muitos livros apresentaram a representação do autor sobre o mundo e como ele almeja que a criança veja a realidade. Assim, refletimos “Como o livro pode educar para a humanização ou para alienação”. As autoras expressam “que depende de como se apresenta nele a relação que se estabelece entre a forma e o conteúdo e também como a escola apresenta esse produto.” (JUNQUEIRA; GOMES, 2022, p. 43).

Dessa forma, a escola tem o papel de oportunizar o desenvolvimento da arte literária de qualidade. Vigotski (1999) argumenta sobre a importância de uma literatura objetivada em livros que sejam capazes de estimular um pensamento crítico e reflexivo nos sujeitos. Então, “Destaca-se, nesta perspectiva, o papel da educação escolar na ampliação da imaginação e da criatividade, funções psicológicas superiores essenciais para a constituição da ciência, da arte e das demais produções humanas.” (VIGOTSKI, 1999 apud ASBAHR; SOUZA, 2014, p. 271).

Arena (2010) nos alerta para o fato de superar o ensino de literatura para além de seu uso didatizante, pedagogizante e moralista. O autor ainda recorre a Bakhtin e alega que, apesar deste não ter a literatura infantil como objeto de estudo, é possível estabelecer algumas conexões, diante das relações culturais e construções de sentidos. Dessa maneira, afirma a

necessidade de introduzir as formulações do autor russo, em trabalho sobre o ensino de literatura, por duas questões: “a primeira, por entender que a literatura medeia a relação da criança com a cultura de sua época, transcende ela [...] a segunda porque a criança imersa em um contexto cultural necessita de contexto pra se apropriar da cultura que encharca o gênero literário que tem acesso.” (ARENA, 2010, p. 15).

Mesmo ao dizer que, para Bakhtin, a literatura não poderia ser entendida fora do seu contexto, Arena (2010) afirma que transcende a ela, tanto para o passado, como para o futuro, pois ele considera a visão da obra contaminada pelos traços culturais da época em que foi produzida. Aponta que algumas narrativas atravessam século, não sendo esquecidas, o que permite às crianças a apropriação da sua realidade, também da história e da cultura do homem.

Arena (2010, p. 17), ao destacar as relações entre a relação do gênero literário com o pequeno leitor, dá destaque à atribuição de sentido, “considerando a pedra toque do ato de ler”.

O mediador espera que a obra possa manter uma relação dialógica histórica e cultural com o leitor. Acima de tudo o ato de aprender a ler literatura, de construir sentidos pelos enunciados verbais escritos, é, ao mesmo tempo, desafiante, estruturante, constituinte, mas mutante, estabilizante, todavia, estabilizante, no processo de apropriação da cultura, do literário e da língua como traço cultural. A história e a cultura são apropriadas por meio da literatura infantil [...] Ora, o leitor pequeno não terá boas chances de atribuição de sentido a uma obra se não estabelecer com ela e com outros eventos culturais, de hoje e de ontem, relações contextuais de natureza cultural. (ARENA, 2010, p. 17).

De acordo com Bakhtin (2006), o sentido é que dá consistência à vivência, por meio da palavra. Assim, a literatura, por meio da palavra, apresenta ao mundo sua própria forma, permitindo recriar, pensar e imaginar.

A vivência é o rastro, o reflexo do sentido na existência, por dentro ela não vive de si mesma mas desse sentido que está fora dela e que ela capta, pois se ela não capta o sentido este não existe; a vivência é uma relação com o sentido e com o objeto e fora dessa relação não existe para si mesma, nasce enquanto carne (carne interior) de modo involuntário e ingênuo, por conseguinte, não para si mas para o outro, para quem ele se torna valor a ser contemplado independentemente da significação do sentido, torna-se forma dotada de valor enquanto o sentido se torna conteúdo. (BAKHTIN, 2006, p. 105).

Bakhtin (2003 apud ARENA, 2010) explicita a importância do diálogo e das relações, no processo de formação do sentido por meio da literatura, sendo que o sentido é infinito, podendo se atualizar diante de outro sentido. Por isso, destaca a importância de se conectar com o pequeno leitor por meio do seu contexto, mantendo vivas as relações entre perguntas e respostas. Outro ponto importante a ser destacado pelo autor, na formação de leitores, nessa perspectiva bakhtiniana, é a natureza responsiva de enunciados, pela qual o leitor enreda para

construção de sentidos, de acordo com sua experiência, intenção, perguntas e projetos de vida (ARENA, 2010). “Por ora, importa entender que a criança na relação com o texto literário, apropria-se da cultura e da especificidade desse gênero, de sua identidade e, ainda da diversidade de gêneros literários abrigados sobre a mesma categoria: a poesia, o conto, a novela, a crônica e outros.”(ARENA, 2010, p. 25).

Desse modo, afirmamos, neste trabalho, a possibilidade de abrir espaço na alfabetização, para que a literatura contribua para formação de sentido. A literatura infantil permite um processo formativo amplo na formação do pequeno leitor, que vai se constituindo como sujeito e autor da sua existência, de modo que a perspectiva de Bakhtin diz que a literatura permite ampliar a própria vida. “A arte me dá a possibilidade de vivenciar em vez de uma, várias vidas, e, assim, enriquecer a experiência de minha vida real, comungar de dentro com outra vida em prol desta, em prol de sua significação vital” (BAKHTIN, 2006, p. 74).

Ao refletir sobre a literatura baseada nas vertentes da Psicologia Histórico-Cultural, tornou-se importante compreender, na sequência, o percurso histórico da literatura, de modo a compreender e entender literatura como possibilidade de criação humana e aprimoramento das funções psíquicas superiores, em consonância, portanto, com os estudos da Psicologia Histórico-Cultural.

### **5.1 Aspectos históricos - Amplas possibilidades entre a literatura e a educação**

Aqui, temos o propósito de conhecer a história da literatura, de entender seu processo de estruturação, de como vem sendo discutida em âmbito nacional, no intuito de apresentar a literatura nas preposições da Psicologia Histórico-Cultural. Isso pois, neste trabalho, defendemos a literatura como condição de formação humana, possibilidade de desenvolvimento das funções psíquicas superiores, especificamente, na formação de sentido pessoal durante o processo de alfabetização, no ingresso do Ensino Fundamental.

Tomaremos como referência os estudos de Coelho (1991), sobre a origem da literatura, para atingir nosso objetivo. A autora apresenta, em seu livro, duas partes: Das origens indo-europeias à Era Romântica (da narrativa primordial à Literatura Infantil Clássica) e Do Brasil entre-séculos ao contemporâneo (dos precursores da Literatura Infantil Brasileira ao surto de criatividade dos anos 70/80).

Coelho (1991) aponta que pesquisas e documentos rudimentares demonstravam formas de registro das narrativas. Portanto, há milênios, aconteceram os primeiros registros dessas narrativas em pedras, tabuinhas de argila ou vegetal, em papiros, pergaminhos e grossos livros manuscritos, que permitiram perpetuar os registros e fazê-los presentes nos dias de hoje.

Durante os séculos medievais, surge e prolifera em terras do Ocidente europeu uma copiosa literatura narrativa que vem de fontes distintas: uma popular e outra culta. [...] Nestas, é realçado um idealismo extremo e um mundo de magia e de maravilhas completamente estranhas à vida real e concreta do dia a dia. Naquela, afirmam-se os problemas da vida cotidiana, os valores de comportamento ético-social ou as “lições” advindas da sabedoria prática (COELHO, 1991, p. 30).

Percebemos que os elementos expostos pela autora, tanto da literatura culta (a magia e o maravilhoso) quanto da popular (valores éticos e sabedoria popular), são aqueles bem conhecidos que integram, hoje, a literatura infantil: “[...] foi entre os séculos IX e X que, em terras europeias, começa a circular oralmente uma literatura popular que, séculos mais tarde, iria transformar-se na literatura hoje conhecida como folclórica e também como literatura infantil” (COELHO, 1991, p. 30).

A autora afirma que essas narrativas, chamadas primordiais orientais, originaram-se das narrativas medievais arcaicas, popularizadas por diversos países da Europa e foram transformadas em literatura folclórica ou em Literatura Infantil, por meio dos registros de escritores como: Perrault, Irmãos Grimm e Andersen, por exemplo.

Essa violência ou crueldade vai desaparecendo desses contos maravilhosos à medida que os tempos passam ou que a humanidade vai refinando seus costumes. Isso é facilmente notado nas alterações que se produzem em certos contos, ao passarem da versão de Perrault para a de Grimm, e deste para as versões contemporâneas. Hoje, transformados em literatura infantil, perderam toda a agressividade original (COELHO, 1991, p. 34).

Dessa maneira, percebe-se como a literatura adulta influenciou a literatura escrita para crianças e para os jovens. Coelho (1991) expressa que essa influência se expressou na história da literatura infantil por longos séculos (Idade Média até a Idade Moderna), a partir do movimento humanista, que trouxe grandes mudanças sociais e culturais para cenário europeu. Esse período trouxe um novo conceito de homem.

[...] na área da literatura popular (que aqui nos interessa mais de perto), esse impulso renovador não penetra de imediato. Fenômeno, aliás, bastante natural, quando lembramos que as camadas populares são as mais conservadoras e mais resistentes a qualquer sugestão de mudança. Durante todo o século XVI continuam a circular, oralmente ou em manuscritos, a literatura surgida na Idade Média, em novas variantes ou simples imitações. (COELHO, 1991, p. 55)

A partir do século XX, foram desenvolvidas novas áreas de conhecimentos, que contribuíram para as mudanças nos âmbitos social e cultural. Somando a esses conhecimentos, houve um avanço da psicologia, que permitiu conhecer melhor o ser humano e, com isso, a



concepção de criança e desenvolvimento infantil mudou. Esses fatores foram decisivos para a Literatura se aproximar dos seus possíveis destinatários. (COELHO, 2000).

Diante da influência da Psicologia, a escola foi reformulada, houve grandes mudanças no processo de ensino e a literatura infantil tornou-se uma grande aliada para o educador, era vista como forma de diversão para as crianças e instrumento moralizante para os adultos.

Meireles (2016) observa que os estudos sobre a trajetória histórica da Literatura apresentam que os livros escritos para crianças (século XVII e XVIII) abrangiam três aspectos principais: o moral, o instrutivo e o recreativo. Assim, surge uma literatura doutrinadora que se constituía como uma reformulação da literatura já existente, com o mesmo enredo, apenas adaptado à linguagem infantil.

Portanto, a partir da segunda metade do século XIX, começaram a surgir as “leituras escolares”. Segundo Coelho (2001), a primeira manifestação consciente da produção de leitura específica para crianças no Brasil. A natureza dessas obras era identificada pelas características que as acompanhavam, a autora denomina de “pilares do sistema herdado”, definidos como: nacionalismo, intelectualismo, tradicionalismo cultural e moralismo, religiosidade, pilares esses que são encontrados depois de muito tempo em obras infantis e jovens.

As obras literárias, no Brasil, tiveram início por meio de adaptações dos contos europeus. Tinham o perfil pedagógico e, em paralelo com essas produções literárias, começaram a surgir as cartilhas brasileiras, impulsionando o mercado nacional de livros. Coelho (1981) afirma, a respeito dos “livros de leitura”:

Durante a segunda metade do século XIX (quando as grandes transformações da sociedade brasileira se processam), simultaneamente à proliferação de traduções e adaptações de livros literários para o público infantil e juvenil (para o adulto também), começa a se firmar, no Brasil, a consciência de que uma literatura própria nacional, se fazia urgente para a criança brasileira. [...] não podemos ignorar os livros de leitura que foram, no Brasil (e nas demais nações) a primeira manifestação consciente da produção de uma leitura específica para crianças. E em última análise foram também a primeira tentativa de realização de uma literatura para crianças. E como os conceitos de “literatura” e “educação” andaram sempre necessariamente ligados, tais livros só poderiam, realmente, surgir no âmbito escolar. (COELHO, 1981, p. 340-341, aspas da autora).

Mas, antes de Monteiro Lobato, praticamente não existia literatura no Brasil. Vários estudiosos da Literatura Infantil Brasileira, como Coelho (1981), Cunha (1990) e Zilberman (2003) consideram esse momento como um divisor de água, separando o que havia antes e o que há hoje em termos de literatura para crianças e jovens no país.

Coelho (2001) afirma que foi a partir da publicação de “A menina do narizinho

arrebicado” (de Monteiro Lobato, publicado originalmente em 1920) que as crianças passaram a ter uma literatura elaborada sem os propósitos nacionalistas ou moralistas que imperavam nas obras até então. A autora atribui o sucesso da obra ao fato de as crianças se identificarem com as situações narradas (e compara-a a “Alice no País das Maravilhas”, escrita por Lewis Carroll, e publicada pela primeira vez em 1865).

Juntamente com Narizinho, nasceram Dona Benta, Emília, Tia Nastácia, Pedrinho, Visconde de Sabugosa, Marquês de Rabicó, entre outros personagens que marcariam a infância de milhões de crianças. Aventuras conhecidas como as passadas no Sítio do Picapau Amarelo. Além de suas criações originais, Lobato ainda fez adaptações, recriações e traduções (COELHO, 1991).

José Bento Marcondes Monteiro Lobato nasceu em 18 de abril de 1882 e viveu até 4 de julho de 1948. Foi advogado, promotor, fazendeiro, escritor e editor (AZEVEDO; CAMARGOS; SACCHETTA, 1998 apud PASTRE, 2018).

Mas suas obras não eram uma unanimidade, especialmente, nas escolas mais tradicionais e religiosas. Alguns de seus livros foram banidos de escolas e proibidos de circular em lugares como a própria cidade natal de Lobato e em países como Portugal, pois seu trabalho despertou ira nos religiosos e moralistas, em âmbito nacional e internacional. Coelho (1991, p. 228), ao avaliar os motivos que levaram Lobato tanto ao sucesso como às críticas, conclui que dois fatores colaboraram para a notoriedade e a originalidade do autor: “a necessidade de ruptura com o sistema de vida tradicional e a defesa incondicional do homem-de-iniciativa, ao contrário daquele que simplesmente aceita a vida como ela é”.

Dessa forma, Monteiro Lobato foi um escritor à frente do seu tempo; rompeu com tradições estabelecidas pelo modelo europeu, iniciando uma nova era na literatura infantil mundial, a qual era criada para realidade do seu público. Portanto, na década de 1920, houve uma grande evolução na literatura infantil, a qual Coelho (1981, p. 381) intitula de “época do Monteiro Lobato”, em que ele inicia a invenção literária que iria o tornar o mestre na área da Literatura Infantil no Brasil, se transformando em referência para muitos, por suas inovações na área.

Localizando a ação do presente de seus leitores e desdobrando as peripécias com base no cotidiano das personagens, Monteiro Lobato teve os meios para romper com a tradição literária destinada aos jovens do seu tempo. Essa era caudatária do folclore europeu, constituído por narrativas de transmissão oral, recolhidas e, conseqüentemente, cristalizadas nas compilações dos irmãos Grimm e de Hans-Christian Andersen. O sucesso que alcançaram ocasionou a cópia e adaptação delas em diferentes partes da Europa. A Península Ibérica não ficou imune a esses acontecimentos e, por esse intermediário, acabaram por desembarcar no Brasil as mesmas histórias, somadas à contribuição

aleatória de escritores mais antigos, como Charles Perrault, ou mais recentes, como Heinrich Hoffmann, acompanhadas de textos de procedência variada e autoria desconhecida, nos quais se destacam o conteúdo religioso e a presença de figuras da mitologia cristã. (ZILBERMAN, 2003, p. 155).

Coelho (1991) observa que as décadas de 1930 e 1940 são marcadas pela reorganização política e econômica no país, tendo em vista a guerra mundial e a difusão da Escola Nova no campo de educação. Vale destacar que, nesse período, as reivindicações sociais eram expressas nos romances regionalistas que primavam pela formação cívica. Assim, a autora ressalta que, nessa época, os livros de Lobato são proibidos nas escolas religiosas, acusados de desviar as crianças da verdade, surgindo uma literatura mais documentária e cotidiana. Ocorre a infantilização da literatura e a linguagem, como meio de aproximar da criança. Os textos passaram a incentivar a obediência, a ordem e a permanência, e as histórias em quadrinhos também são proibidas, mais tarde, são acusadas de deixarem as crianças com preguiça de ler.

Porém, dentre as vozes que faziam diferença nessa época, vale recordar de Cecília Meireles, criadora, da primeira biblioteca infantil do país, em 1934, chamada de Centro da Cultura Infantil por Anísio Teixeira. Defensora do ideário escolanovista, “Cecília buscava fomentar a curiosidade das crianças e encantá-las pelos livros e demais atrativos do centro, onde ler, conhecer e viver se entrelaçam” (ZACCUR, 2011, p. 97).

A poetisa estudou literatura e folclore, divulgou o resultado do seu trabalho em diversos países. Seu trabalho também era divulgado nos jornais da época e por meio de diversos livros de extrema relevância, dentre eles: “Criança, meu amor” (1924); “Romanceiro da Inconfidência” (1953); “Ou isto ou aquilo” (1964).

Cecília lutou arduamente contra censura e a perseguição política, advindas do regime ditatorial vigente na época. Em 1937, o sonho de Cecília e das crianças foi invadido e fechado, sob a alegação de que, em seu acervo, havia um livro de conotação comunista. Entretanto, ela não desistiu e trabalhou incansavelmente, de modo a contribuir para os estudos afetos à Literatura Infantil em nosso país (LÔBO, 2010 apud PASTRE, 2018; ZACCUR, 2011).

Mas se o projeto de Cecília durou pouco, muito se disseminou, revivendo onde quer que exista uma biblioteca pulsante de vida. Esse semear livro, esse convite à leitura prazerosa, essa abertura a diferentes linguagens das artes, essa sintonia com o que está acontecendo, dizem respeito ao desafio político de socializar os bens da cultura letrada. Um projeto que, sendo humanístico, fazia-se também pedagógico e político, promovia, por meio do abre-te sésamo da leitura, práticas emancipatórias e anti-hegemônicas. (ZACCUR, 2011, p. 100).

Segundo Coelho (1991), na década de 1950, a Literatura redescobre a fantasia, principalmente, com a obra “As aventuras de Xisto” (1957), de Lúcia Machado de Almeida.

Nessa época, a literatura deixou de ser refém da escola, passou a ser vista como entretenimento para as crianças. Já na década de 1960, é votada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a qual obrigava a democratização do ensino, estendendo a escolarização para oito anos. Esse documento orientador trouxe a leitura como “habilidade formadora básica”, o texto literário como subsídio para o ensino da gramática. Dessa forma, há constituição de novo paradigma entre literatura e educação., nos anos de 1970. Há uma grande demanda por novos textos literários. Surgem, então, autores como Francisco Marins, Maria Heloisa Penteado, Maria José Dupré, Clarice Lispector, José Mauro de Vasconcellos, entre outros (COELHO, 1991).

A autora ainda destaca que, nesse momento, tivemos a expansão das histórias em quadrinhos, dentre as quais se destacam os personagens de Ziraldo e Maurício de Sousa e do teatro infantil. A Literatura da época nos revela nomes que ficariam para sempre consagrados, como os de Ana Maria Machado, Ruth Rocha, Fernanda Lopes de Almeida, João Carlos Marinho, Lygia Bojunga Nunes, Rachel de Queiroz, Sérgio Caparelli, Pedro Bandeira, Tatiana Belinky, entre outros. A poesia também ganhou espaço dedicado à criança, sendo que são citados Elias José, José Paulo Paes, Marina Colasanti, Mário Quintana, Roseana Murray, Sylvia Orthof, entre outros. Ainda cita-se Vinícius de Moraes e Toquinho, que resultaram em poemas e canções que até hoje marcam a infância de crianças de várias gerações (COELHO, 1991).

Vale refletir que Coelho (1991) publicou a primeira edição desse Panorama em 1984, há mais de 38 anos. Em suas considerações finais, revela sua preocupação com a expansão tecnológica, sem imaginar que fosse acontecer tão rápido. Portanto, se houvesse espaço para mais esses anos de história nesse Panorama da Literatura, certamente, haveria algumas páginas para Literatura universal e para a internet. E ainda os vários retrocessos históricos e políticos vividos nos últimos anos.

Levando em consideração o objetivo deste trabalho, no intuito de possibilitar às crianças em processo de alfabetização a formação de sentido pessoal nas atividades de literatura, destacamos que o ensino da leitura é um problema nacional e defendemos a importância de a escola aliar-se à arte literária. Assim, devemos retomar os caminhos de Lobato, pois “a função lúdica da literatura, que foi privilegiada por Lobato, precisa ser enriquecida ou aprofundada com outras funções igualmente essenciais ao espírito da criança.” (COELHO, 1991, p. 238).

Dessa maneira, na sequência, refletiremos sobre alguns princípios norteadores para ensino da literatura no processo de alfabetização de crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental, de modo que essas práticas façam sentido para as crianças e elas compreendam a real função da linguagem escrita.

## 6. LITERATURA: PRINCÍPIOS NORTEADORES PARA PRODUÇÃO DE SENTIDO PESSOAL NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Tudo começa quando a criança fica fascinada com as coisas maravilhosas que moram dentro do livro. Não são as letras, as sílabas e as palavras que fascinam. É a história. A aprendizagem da leitura começa antes da aprendizagem das letras: quando alguém lê e a criança escuta com prazer. [...] pelas delícias da leitura ouvida, a criança se volta para aqueles sinais misteriosos chamados letras. Deseja decifrá-los, compreendê-los – porque eles são a chave que abre o mundo das delícias que moram no livro! Deseja autonomia: ser capaz de chegar ao prazer do texto sem precisar da mediação da pessoa que o está lendo. (O prazer da leitura, Rubem Alves)<sup>7</sup>

Nesta seção, apresentamos como o ensino de literatura na alfabetização inicial pode promover sentido pessoal aos alunos, de modo a apresentar princípios norteadores para ações de estudo, que correspondam aos motivos e significados sociais, garantindo uma aprendizagem escolar que ofereça condições adequadas para o ensino da leitura literária de forma efetiva, de modo que enriqueça as experiências e vivências.

Pretendemos discutir sobre práticas emancipatórias de literatura, nosso propósito é de indignação e luta diante de tantos retrocessos no campo da educação; aqui, alfabetização e literatura. Mais que isso, temos o intuito de recuperar os vários estudos e pesquisas no campo da alfabetização, principalmente, na defesa do trabalho com a literatura, em vez da utilização de velhos métodos com novos discursos. Como já refletimos anteriormente, a literatura é Arte, criação humana que se manifesta por meio de palavras. De acordo com Coelho (2000, p. 29), a literatura permite a compreensão do mundo, “[...] no encontro com a literatura (ou com a arte em geral), os homens têm a oportunidade de ampliar, transformar ou enriquecer sua própria experiência de vida, em um grau de intensidade não igualada por nenhuma outra atividade”.

De acordo com Pastre (2018, p. 28), “Literatura Infantil é uma criação humana, expressão da Arte que se manifesta por meio da linguagem (seja escrita, como nos livros de histórias, letras de canções, textos poéticos; ou visual, como as ilustrações das obras literárias)”. Dessa forma, a literatura permite ao leitor ampla leitura de mundo, enriquece suas experiências de vida, auxilia na formulação de conceitos que exigem subjetividade. A autora recorre a Meireles (2016) para refletir que literatura e literatura infantil são uma literatura só. A única dificuldade existente é a delimitação; o que se considera do âmbito infantil, sendo que as

---

<sup>7</sup> ALVES, R. O prazer da leitura. In: ALVES, R. **Por uma educação romântica**. 8. ed. Campinas: Papyrus, 2009. p. 39-44.

próprias crianças fazem essa delimitação, com a sua preferência. A poetisa afirma que seria classificar o que elas leem com prazer e utilidade. Então, o diferencial seria que algumas obras trazem conteúdo e linguagem especialmente pensados para as crianças.

Portanto, reafirmamos que a literatura e literatura infantil são uma criação humana, expressão da Arte, a qual se apresenta por meio da linguagem escrita ou visual. Diante disso, a literatura, de forma geral, tem a potencialidade de formar crianças com ampla leitura de mundo. Tem a capacidade de enriquecer as experiências e vivências, de ensinar a lidar com sentimentos e emoções intrinsecamente humanos e a formular conceitos subjetivos e complexos.

Dessa maneira, este trabalho tem o intuito de demonstrar a importância da literatura no processo de aquisição da linguagem escrita, dentro de condições didáticas, metodológicas propícias e da mediação pedagógica intencional. A literatura se torna uma ferramenta extremamente importante no processo de alfabetização, tornando esse momento cheio de sentido.

Isso porque é preciso adentrar em um universo alfabetizador que desperte prazer e curiosidade. Assim, nesse caminho, o ensino de literatura será de extrema importância para trabalhar a real função da linguagem escrita, de não tornar esta apenas uma obrigação, algo que limita apenas ao resultado do processo, ou seja, algo mecânico.

De acordo com a pesquisa de Pastre (2018), os procedimentos didáticos relacionados à literatura, de forma geral, não têm favorecido o processo de aprendizagem, não permitem o desenvolvimento da criança de forma mais avançada. Na atualidade, tem-se presenciado procedimentos como contação de história para as crianças menores, em carteiras todas enfileiradas, em lugares pré-estabelecidos. Há uma escolha aleatória de livros, poesias e músicas, realizada, muitas vezes, de forma improvisada, o que gera ações pedagógicas mecânicas e desprovidas de sentido.

Tais ações relativas à Literatura são recorrentes, assim como a tarefa de colorir uma imagem impressa referente à história, a partir de repetidas técnicas de desenho e pintura, principalmente, baseada no uso predominante do lápis de cor; a atividade que consiste em solicitar à criança que ilustre a parte que mais gostou do texto literário, com pouca ou nenhuma orientação quanto ao desenvolvimento do desenho, como se esta fosse uma habilidade nata do ser humano; a representação da poesia em um cartaz que contém somente a escrita do professor, sem a participação da criança nas ilustrações referentes ao texto ou na composição das margens. Consideramos que intervenções como essas por vezes tornam-se mecânicas e impossibilitam a modificação das estruturas do pensamento, isto é, não levam à formação de conceitos, à generalização e não favorecem a aprendizagem de forma mais avançada. (PASTRE, 2018, p. 15).

Desse modo, neste trabalho, ropomos princípios que poderão nortear o ensino de

literatura que faça sentido no processo de alfabetização de crianças, quebrando paradigmas também em relação à desigualdade social.

Brito (2012) reflete sobre combate das diferenças sociais, pois as crianças mais favorecidas socialmente têm oportunidade de experienciarem a cultura escrita, diferente de outras crianças mais carentes, o que não favorece a sua aprendizagem do sistema de escrita, pois não encontrará sentido no escrito. Diante disso, nós, educadores, precisamos entender que “inserir a criança no mundo da escrita é mais que alfabetizá-la.” (BRITO, 2012, p. 15).

Temos o desafio de contestar as proposições de projetos ultraconservadores, baseados em políticas neoliberais, no combate de um processo de escolarização que promove desigualdades e impulsiona as diferenças vividas na sociedade. Esperamos apresentar o trabalho com literatura como possibilidade de inserir todas as crianças em um universo cultural, cheio de sentido e significado, sem distinção. De modo que as atividades propostas pelo professor criem oportunidade de inserção cultural das crianças no mundo da escrita desde a Educação Infantil, e perdure por toda vida. Muitas pesquisas demonstram a importância de considerar a leitura para crianças desde os primeiros anos de vida, uma vez que crianças que tiverem a oportunidade de conviver com escrita desde pequenas, aprenderão com facilidade a ler e se tornarão leitoras ativas e críticas.

Temos como princípio a criação de uma educação literária como direito à leitura prazerosa e enriquecedora, na exposição das crianças desde bem cedo a livros e história. Defendemos que, quanto mais cedo a criança for imergida em situações diversas de linguagens, maior facilidade ela terá de dominar a língua escrita. Isso implica mudanças em nossa responsabilidade enquanto professores, de atitudes e busca de divergentes estratégias de ensino e de avaliação. A escola deve se atentar à valorização da cultura local das crianças e dos pais, no sentido de proporcionar experiências ricas, diversificadas de acordo os tempos e ritmos de cada um, capazes de criar elos mediadores e propositores que contribuam para formação de pessoas que sejam capazes de participar criticamente da sociedade da escrita.

Partindo dos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, temos como proposta um ensino que considere as condições objetivas do aluno, levando em consideração seu contexto social, histórico e cultural. Destacamos, assim, mais uma vez, a importância da mediação pedagógica nesse processo, como elo de acesso e de oportunidades, no qual a escola seja um espaço de trocas, interação, de respeito às diversidades dos alunos, levando em consideração o seu coletivo.

Portanto, reafirmamos que o professor deverá organizar o trabalho de literatura de forma intencional, que proponha uma educação humanizadora, que leve em consideração todas as

classes sociais e que tenha como princípio a formação de crianças que experimente os diferentes modos de linguagens e cultura, bem como inverta processos recorrentes de diferenças sociais.

Nesse caminho, Ostetto (2011) expressa que a nossa história é tramada nos tempos e espaços, que são marcados por experiências compartilhadas no grudo de convívio. Assim sendo, destaca o âmbito familiar. Em vista disso, pelas características de um tempo histórico, elaboram-se sentidos e significados sobre o mundo, apropriando-se do nosso modo de pensar, ser e sentir. Somos seres sócio-históricos, interagimos com a realidade e nos influenciados por meio das relações e dos acontecimentos no nosso meio. Dessa maneira, os “repertórios constituídos ao longo da vida são acionados a cada encontro com o outro- pessoas, lugares, paisagens, obras, objetos, conceitos.” (OSTETTO, 2011, p. 5). E são esses repertórios que vão dando significado ao mundo e, quanto maior for esse repertório, maior a possibilidade de dialogar com as coisas da vida e do mundo.

Vale reafirmar, que o processo de inserção da escrita no mundo começa antes do Ensino Fundamental e se estende por toda vida. Portanto, é importante destacar que consideramos a valiosa contribuição da literatura desde a Educação Infantil. Contudo, nesta dissertação, ressaltamos sua poderosa contribuição para o ensino da linguagem escrita no início do Ensino Fundamental, de modo a proporcionar para a criança múltiplas experiências com os objetos da cultura escrita e formas de organizar os gêneros literários, para que ela encontre sentido no que está aprendendo, da maneira que a apropriação do sistema da escrita tenha sentido pra ela.

Corroborando com essa defesa, vale ressaltar aqui alguns aspectos apresentados ao longo deste trabalho, referentes à Psicologia Histórico-Cultural, uma vez que defendemos que o processo de formação humana coincide com a educação escolar. Porém, é preciso que a equipe pedagógica, tenha ciência das inúmeras possibilidades de desenvolvimento humano e de emancipação do sujeito. Especificamente, destacamos que as ações de ensino na apropriação da linguagem escrita no Ensino Fundamental, por meio da literatura, respondam a finalidade de humanização.

Acreditamos no propósito de ressaltar as potencialidades das crianças por meio da arte literária e de que o professor tenha a sensibilidade de criar condições didáticas e metodológicas em que literatura, de forma intencional, promova o desenvolvimento das capacidades humanas e a formação de sentido para a criança, naquilo que ela está lendo ou escutando.

Assim, como expressão da arte, a literatura deve se fazer presente na rotina e na organização dos espaços escolares; defendemos a importância de se apropriar desta na transição da criança para o Ensino Fundamental, como possibilidade de pleno desenvolvimento humano. Nesta dissertação, sustentamos a ideia vigotskiana (2009) de que o tempo todo temos a



possibilidade de criar algo novo, de modo que nossos alunos possam partir de situações já vivenciadas, aprendendo e se desenvolvendo o tempo todo.

Então, contestamos atividades de repetição de forma mecânica e propomos oferecer para as crianças mais possibilidades e experiências, a fim de que elas consigam desenvolver a sua imaginação e criar.

Ressaltamos que as atividades literárias podem se constituir em propostas carregadas de sentido pessoal, na medida em que trazem o encantamento, a humanização e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Destacamos que as condições didáticas podem ser ricas de sentido, desde que sejam tomadas pela Arte. Assim, relembramos das proposições de Leontiev (2021[1975]), pois só será possível a obtenção de sentido pessoal se houver o desenvolvimento da consciência individual, formada pelas relações sociais do sujeito e das suas relações com sua consciência. Sendo assim, o professor deve compreender o princípio de que, se o aluno não tiver consciência da atividade, esta não terá sentido ao realizá-la.

Nesse contexto, procuramos ampliar a compreensão sobre as premissas da Psicologia Histórico-Cultural, que possibilitam chegar a um embasamento teórico e metodológico para refletir sobre práticas educativas com a literatura que desenvolvam sentido pessoal para o ensino da linguagem escrita, propositalmente, neste estudo, no início da Ensino Fundamental. Nesse caminho, referenciamos a Vigotski (2009), tratamos a literatura, como expressão da arte, que propicia o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, em destaque: a criação e a imaginação.

Como vimos, na primeira seção deste trabalho, o conceito de mediação na Psicologia Histórico-Cultural trata-se de um processo que caracteriza a relação do homem com o mundo; e, a partir da mediação, torna possível o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, as quais são socialmente constituídas: atenção, memória, imaginação, pensamento lógico e outras. Vale destacar que essas funções não são herdadas, mas sim constituídas a partir de um processo relacional pela cultura ou na relação com outros homens mais experientes (NUNES; SILVA; PESSOA, 2023).

Dessa forma, temos o pensamento e a atribuição de sentido à realidade, que se formam em contextos sociais, culturais e relacionais, de acordo com suas especificidades. Portanto, “[...] não basta acessar os conteúdos humanos historicamente elaborados, mas necessitam ser mediados, convidados a conhecer sua história, os significados sociais ali constituídos para, assim, elaborar sentidos pessoais sobre o que se entra em contato” (NUNES; SILVA; PESSOA, 2023, p. 83).

Mukhina (1996, p. 77) diz que “a experiência social é a fonte do desenvolvimento

psíquico da criança; é daí, com o adulto como mediador, que a criança recebe o material com que serão construídas as qualidades psíquicas e as propriedades de sua personalidade.”. Diante disso, a autora nos faz refletir que o conhecimento está armazenado na cultura, “tanto material quanto imaterial” e é elaborado pelas gerações que precedem, por meio da produção do trabalho, na medida em que os homens transformam a natureza pela ação criadora. Destaca-se que as criações e os avanços da humanidade acontecem por meio do que os homens produzem ou já produziram. Defendemos como princípio que as crianças sejam educadas em um ambiente coletivo, no qual ocorra o respeito às diferentes culturas e linguagens infantis.

Propomos uma alfabetização determinada pelas condições históricas e culturais de cada aluno, considerando os aspectos sociais e pessoais no processo de humanização. Vemos a arte literária como possibilidade de intervenção pedagógica e ainda produtora de culturas infantis, por meio de múltiplas possibilidades constituídas de intencionalidades, ou seja, ações pedagógicas que considerem os alunos como participantes de uma prática social e cultural.

A Psicologia Vigotskiana (1999, 2000[1934], 2009) revela que a aprendizagem de algo novo pela criança ocorre baseada nos níveis de desenvolvimento já produzidos ou alcançados anteriormente. Dessa forma, as funções psicológicas superiores só desenvolvem por meio da cultura, na apropriação de conhecimentos já elaborados pelos homens, através das gerações precedentes.

Nesse contexto, evidenciamos o ensino de literatura como possibilidade de desenvolvimento das funções psicológicas superiores, em destaque a imaginação e a criação. Se estas intervenções se constituírem de acordo com os estudos aqui apresentados, poderão se constituir com princípios ricos em sentido e significado para as crianças.

Ao considerar esses pressupostos, buscamos compreender, de forma coletiva com os autores aqui estudados, princípios que podem nortear e promover o sentido pessoal, a partir do trabalho com livros junto às crianças no início do Ensino Fundamental. Ao considerar a literatura valiosa forma de arte que precisa ser vivenciada por todas as crianças, acreditamos em um trabalho de literatura sob o viés da Psicologia Histórico-Cultural, que contribua para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Neste estudo, ressaltamos a linguagem escrita.

Nessa perspectiva, o trabalho na escola deve ser organizado e direcionado para o desenvolvimento dos sujeitos e oferecer condições adequadas e intencionadas, para que as funções psicológicas superiores se desenvolvam e façam sentido para o aluno. Assim, ao contemplar a arte, potencializamos nas crianças diferentes possibilidades de criação, interpretação, de constituição e de desenvolvimento na compreensão de ser e estar no mundo,

diante do processo de construção de sentido para a vida, que é específico de cada um. (OSTETTO, 2007).

Amparadas na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, destacamos a importância de as ações didáticas fazerem parte da rotina da sala de aula, que os professores utilizem diversos recursos encantadores, a partir de um planejamento intencional, organização do tempo e do espaço, de forma que oportunize o aprendizado e vivências ricas de sentido. Dessa maneira, trabalhar com a literatura requer ações intencionais, o que exige estudo e preparação dos recursos didáticos necessários para contação de história, por exemplo.

Reafirmamos que a utilização da literatura em sala de aula, seja sempre de forma intencional, seja bem planejado de modo, que desperte o prazer e o sentido da leitura, também favoreça a compreensão do texto, exploração da imaginação e criatividade, aproximação da criança do uso real e social da escrita. Assim esse planejamento, as estratégias e os recursos didáticos devem ser bem definidos e adequados. Reforçamos a ideia do professor conhecer a história, antes de lê-la e ainda permitir um diálogo com as crianças sobre a história ali contada.

Quando a criança ouve a leitura, a contação de histórias, lê ou conta uma história, ativa uma série de capacidades, como a memória (recorda-se de outros momentos, de histórias ouvidas ou lidas, a atenção (se a história ou recurso utilizado para a contação da história a envolve completamente, ela, para ouvir, assume uma atitude de ouvinte atento), a fantasia (imagina-se parte da história contada, visando mundos e personagens, ativando suas emoções). Isto é, o livro traz cristalizadas em si as capacidades humanas e, na atividade de contação ou leitura de histórias, a criança vivencia e ativa o uso dessas capacidades, tornando-as individuais, parte de sua humanidade. Dentre essas qualidades humanas formadas, apropriadas e desenvolvidas socialmente estão: diferentes formas de linguagem entre outros. (CHAVES, 2011 p. 56).

Os livros de literatura devem ganhar destaque no contexto escolar, na biblioteca acessível, que faça parte da rotina da escola. É preciso que esses livros também ganhem espaço na sala de aula, de forma que desenvolvam as potencialidades humanas, por exemplo, um cantinho da leitura. Assim, a criação de uma biblioteca na sala de aula, permite atividades importantes como a leitura silenciosa, livre e individual. Permite ao aluno autonomia para escolher suas obras. Portanto, o professor deve ser criterioso na escolha das obras, deve planejar esses momentos.

Destacamos a importância do professor alfabetizador na proposta de um trabalho que permita a interação entre as crianças e linguagem escritas. Dentre as práticas significativas, salientamos a prática de narrar histórias, sejam elas: contos de fadas, poesias, lendas, fábulas. Como possibilidade de despertar na crianças o hábito e o gosto pela leitura, assim, reforçamos que ao lermos uma história apresentamos para as crianças a escrita e sua real função na

sociedade.

Ressaltamos aqui também a leitura compartilhada, como prática pedagógica e cultural, essencial na rotina das classe de alfabetização. Como leitura compartilhada podemos citar: rodas de leitura diárias de histórias, rodas que compartilhem o mesmo acervo, idas a biblioteca, ficha de leituras. Todos esses exemplos, contribuem para construção de sentido e para formação de uma sociedade de leitores mais críticos.

Portanto, apoiamos procedimentos e ações didáticas que superem práticas docentes fragmentadas esvaziadas de sentido, salientamos o papel fundamental do livro de literatura, no início do processo de alfabetização, na compreensão de uma alfabetização significativa e rica de sentido.

Dessa forma, nesta pesquisa, defendemos a escola como lugar de resistência, onde os professores sejam responsáveis ao planejarem e organizarem o seu trabalho, aqui, o de literatura, de maneira que este seja intencional e significativo. “É primordial que a comunidade acadêmica, pesquisadores, professores alfabetizadores construam formas de resistência para que o Estado garanta condições equânimes, a fim de que todos os sujeitos, independentemente de classe social, tenham, nos espaços escolares, acesso à pluralidade literária.” (PASTRE, 2018, p. 30).

Ostetto (2011) nos leva a ver o professor como essa pessoa-chave na mediação do caminho ao mundo simbólico da cultura e da Arte, pela criança. Portanto, o professor deve se tornar um parceiro da criança na busca de novas e infinitas aventuras e no comprometimento de resgatar seu próprio eu-criador.

O professor precisa alimentar sua expressão e conectar-se com ela, precisa reconquistar o seu poder imaginativo, se pretende e deseja garantir a criação, a expressão das crianças. A educação do educador é essencial e, no que diz respeito à arte, passa necessariamente pelo reencontro do espaço lúdico dentro de si, pela redescoberta das suas linguagens (perdidas, esquecidas, onde estão?), do seu modo de dizer e expressar o mundo. Vejo o educador como essa pessoa-chave para mediar os caminhos da criança no mundo simbólico da cultura, da arte. (OSTETTO, 2011, p. 12).

Cabe ao professor criar condições didáticas com recursos literários, ricas em sentido, bem planejadas e tomadas de Arte. Cabe, neste momento, retomar a abordagem da seção dois deste trabalho, sobre a aquisição de sentido pessoal, significado pessoal por meio da atividade de estudo. Resgatando os estudos sobre a teoria da atividade proposta por Leontiev (2021[1975]), vimos a necessidade da atividade de estudo (atividade principal na idade escolar) ser direcionada por um motivo, formador de sentido. Diante disso, a atividade de estudo deve ser pensada por meio de ações que permitam a construção de sentido pessoal e garantam acesso

ao conhecimento humano historicamente já acumulado.

É importante destacar que a aquisição de sentido pessoal só acontecerá se o sujeito tiver consciência de algo, pois isso permite a realização de determinada ação, de forma consciente. Recuperando a ideia do sentido como aprendizagem conscientizada pelo sujeito, fazendo uma relação com as significações, mas de modo que, ao apropriá-las, fará parte da formação de cada um (PESSOA, 2018).

Neste trabalho, compreendemos a importância do sentido pessoal e do significado social para constituição da consciência humana e para educação escolar. Aqui, com a intenção de propor princípios organizadores para o trabalho de literatura no processo de alfabetização de crianças ingressantes no Ensino Fundamental. Temos o intuito de superar as atividades mecânicas e artificiais de ensino da linguagem escrita e propor algumas reflexões em torno da atividade docente e da estruturação da atividade de estudo. Amparadas pelos estudos da Psicologia-Histórico-Cultural e da formação profissional, acreditamos em procedimentos didáticos que tragam para as crianças vivências literárias que tenham sentido e que proporcionem a aprendizagem da linguagem escrita, a partir da sua real função na sociedade.

De acordo com Pastre (2018, p. 82), é possível uma apresentação encantadora da Literatura, “[...] utilizando-se de recursos como fantoches, bonecos, adereços dos personagens, réplicas de elementos da obra, entre outras possibilidades, expressa maior viabilidade de voltar a atenção voluntária das crianças para o que está em desenvolvimento naquele momento [...]”. Dessa forma, a autora apresenta a importância de ter a literatura enquanto expressão da arte, como oportunidade de desenvolvimento dos sentimentos e capacidades humanas superiores. Que as intervenções didáticas realizadas a partir da literatura não sejam secundarizadas e não se concretizem em atividades desprovidas de significados para as crianças, mas que seja oportunizado um aprendizado rico de sentido.

A partir desse pressuposto, Pastre (2018) ressalta Vigotski (2000[1934], p. 83), segundo o qual a importância da criança ao “apreciar ilustrações e imagens, tocar e folhear os livros de Literatura, ouvir histórias, poesias e canções, vivenciar dramatizações e brincadeiras com personagens de obras literárias, mais possibilidades terá para aprender e desenvolver-se.”.

Portanto, a literatura é um importante recurso pedagógico que deve ser utilizado no processo de alfabetização. Coelho (2000) afirma que devemos privilegiar os estudos literários nessa etapa da escolarização, pois é a fase em que são lançadas as bases de formação do indivíduo, além de estimular a mente, a percepção real e suas múltiplas significações. A autora alega que, em contato diário com os livros, as crianças “ouvintes de histórias” começam a desejar se tornar leitor. Então, é importante acrescentarmos que esses momentos diários de

contato com os livros e os portadores de textos poderão despertar na criança o interesse de utilizar a linguagem escrita socialmente.

Devemos ressaltar, novamente, que a teoria vigotskiana considera o estado de desenvolvimento das crianças, pelas potencialidades. Pois só se pode ensinar às crianças aquilo que elas são capazes de aprender naquele momento, pois as possibilidades de ensino estão na zona de desenvolvimento imediato.

Dessa forma, consideramos que um aluno orientado ou ajudado sempre poderá desenvolver ou resolver tarefas mais difíceis que quando faz sozinho. Apontamos, aqui, a importância do diálogo do professor-aluno, permitindo ao docente enxergar a zona de desenvolvimento imediato, deixada pelo aluno. Diante disso, destacamos as práticas de ensino literário a partir de ações colaborativas, como a roda de leitura.

Conforme definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) define uma série de conhecimentos, competências e habilidades, os quais se esperam que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica. Esse documento prescrito é uma determinação do Governo que apresenta o que professores do país devem cumprir de maneira contraditória, pois traz uma proposta autocrática, guiada pela lógica neoliberal implementada na política educacional brasileira, que reforça a desigualdade.

Reiteramos que o intuito deste trabalho é a defesa de uma educação mais justa e igualitária, na contramão da lógica neoliberal imposta pelas políticas educacionais. Por isso, apresentamos algumas reflexões em torno desse documento normativo, do ensino da linguagem na busca de uma educação de qualidade sem homogeneizar as propostas curriculares.

A BNCC declara que o ensino da linguagem deve proporcionar aos alunos diferentes experiências, de forma significativa, por meio de diversas práticas sociais permeadas e constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens. A respeito do campo literário, aponta que as práticas de leitura, nos primeiros anos iniciais do Fundamental, deverão ser organizadas no sentido de proporcionar aos alunos ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor ou, já com certa autonomia, listas, agendas, calendários, avisos, convites, receitas, instruções de montagem (digitais ou impressos), dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana (BRASIL, 2017).

Assim, reafirmamos a importância da escola na precisa criação de oportunidades em que os alunos possam se expressar e utilizar das diferentes práticas de linguagem, que tenham sentido pessoal. Uma das diversas práticas com o trabalho com gênero está no trabalho com literatura. Desse modo, devemos oferecer às crianças oportunidades, por meio de proposições

de Leontiev, na organização do trabalho do professor de forma intencional, em que os processos coletivos darão sentidos às ações individuais.

Ratificamos importante papel da literatura no processo de alfabetização, o qual deve ser orientado pela intencionalidade de forma que as crianças entendam o real sentido da linguagem escrita e façam uso dela socialmente, pois a literatura age como instrumento de mediação para formação da criança, na sua interpretação do mundo diante da variação cultural e da sua própria personalidade.

Retomando Vigotski (2009) e Leontiev (2021[1975]), destacamos a importância de ensinar a linguagem escrita vinculada à sua função social. Dessa maneira, a escola deve trabalhar com a literatura de modo a afetar sua imaginação e sentimentos, não como forma de leitura mecânica, desprovida de sentido pessoal. Portanto, são necessários métodos de ensino que superem atividades leituras artificiais, mas que tenham ciência do motivo da atividade, de como as crianças irão tomar consciência dos objetos de estudo.

Uma vez mais, sustentamos o ensino da linguagem escrita como instrumento cultural, ensinada pela sua funcionalidade na sociedade. É preciso que organize o ensino da escrita, de modo que ela se torne necessária a ela. Então, os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental devem utilizar das artes literárias contra o ensino da leitura e da escrita de letras, que interferem na formação do sentido real da linguagem escrita.

Leontiev (2021[1975]) destaca que o êxito das atividades está, principalmente, no motivo que desperta na criança, ou seja, no sentido que tem a atividade para a criança. Dessa forma, é preciso que “o professor estruture a atividade de estudo de modo que os objetos a serem aprendidos tenham lugar estrutural na atividade dos estudantes.” (ASBAHR, 2014, p. 271).

Nesse sentido, encerramos reforçando a dimensão da literatura e seu importante papel desde o início do processo de escolarização, na perspectiva da formação humana, da ampliação das funções psicológicas superiores. Dentre elas, defendemos a linguagem escrita.

Em vista disso, acreditamos que o professor deva realizar um planejamento intencional, que as atividades de literatura contribuam para formação de sentido pessoal ao educando, que as aprendizagens relacionadas à linguagem escrita sejam conscientizadas. É importante que professores, pesquisadores, alfabetizadores, construam resistência para que o Estado garanta condições a fim de que todos os sujeitos, independente da sua classe social, tenham acesso à pluralidade literária na escola, como possibilidade de imersão no mundo da cultura escrita.

É claro que vivemos, nos últimos anos, vários retrocessos em nosso país, em torno da nova PNA, e de suspensão de vários projetos que impulsionavam autonomia e formação

docente. Torna-se necessária uma resistência a essas novas concepções e metodologias impostas arbitrariamente, sendo que os(as) professores(as) devem seguir planos e metodologias nos quais os outros pensem por si mesmos. Assim, não poderia finalizar este trabalho sem resgatar excelentes projetos e proposições já vividas na escola, mas que foram retrocedidos. Quem sabe, um dia, a partir de diálogos como este, poderão ser resgatados e revitalizados, no intuito de promoverem um ensino humanizador, na adequação de caminhos surpreendentes para apropriação da linguagem escrita.

### **6.1 Um breve diálogo: o ensino da arte literária como possibilidade de resistência aos retrocessos políticos e históricos na educação**

Aqui, apresentamos uma proposta pedagógica que havia ocupado um lugar nobre em pesquisas e encontros formativos: a mediação de “leitura deleite” durante o ciclo de alfabetização, promulgada desde 2006, por meio do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), o qual foi executado em 5 edições, de 2013 a 2017. O Pnaic foi um programa proposto pelo Governo Federal, em 2012, implementado em 2013, para formação continuada de professores alfabetizadores, voltado para os três primeiros anos do Ensino Fundamental, considerado o ciclo de alfabetização.

O Pnaic tinha uma concepção ampliada de alfabetização, considerando-se que estar alfabetizado significa ser capaz de interagir por meio de textos escritos em diferentes situações. Os princípios fundamentais da alfabetização adotados eram a interdisciplinaridade, a abordagem lúdica dos conhecimentos e o respeito à heterogeneidade das comunidades atendidas nas escolas públicas do país (BORBA, 2018).

É importante destacar que esses momentos de fruição da leitura não são uma perspectiva idealizada pelo Pnaic, mas uma orientação curricular que consta em documentos oficiais que o antecederam, como o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, Profa e Pró-letramentos. Também é referenciada desde a segunda versão da BNCC (SILVA, 2018).

A prática de leitura deleite se justifica pelo fato de haver, nas práticas sociais, uma forma de ler que desperte prazer ao deleite, principalmente, por meio dos textos literários, além de proporcionar aprendizagens sobre a língua escrita carregada de sentidos. Dessa forma, essa prática tem o objetivo de estimular o gosto pela leitura, de refletir sobre as funções que ela ocupa na sociedade, de promover novos conhecimentos e estimular a criatividade e a imaginação. (BRASIL, 2012, p. 29).

Borba (2018), em seus estudos sobre o conceito de leitura deleite, complementa que essa ação não está restrita apenas a leituras desenvolvidas em sala de aula, pelo professor e seus



alunos, mas expande para todas as práticas de leitura que são realizadas por prazer, principalmente pelo deleite. A autora afirma que o deleite, por si só, é o objetivo dessa atividade, destacando o prazer e a fruição. Portanto, não é o intuito ensinar gênero literário, nem aproveitar para trabalhar qualquer atividade pedagógica.

“Ler por prazer, gosto, gozo. Ler para descobrir que, mesmo um professor que não se produziu leitor, que não aprendeu a gostar de ler, pode se tornar leitor e (re)leitor de textos escritos na vida, do mundo, leitor da sua experiência, da sua história [...]” (KRAMER, 2001, p. 197).

Assim, ressaltamos a importância do professor leitor, pois a partir dessa prática, é possível estabelecer uma formação leitora para alguns que não têm a leitura como hábito no seu cotidiano. Borba (2018) acrescenta a importância de se ter uma metodologia específica e o tempo maior direcionado à formação de orientadores(as) de estudos, leitores(as), amantes de livros de literatura e mediadores(as) da leitura para com seus alunos, ou seja, seria importante haver uma política de letramento literário para o(a) professor(a).

Uma das ações do Pnaic a respeito da formação do leitor era a entrega de um conjunto de materiais, de obras literárias que tinha como objetivo que cada turma de alfabetização organizasse uma pequena biblioteca na sala de aula.

Essas obras de literatura infantil faziam parte do acervo do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), interrompido em 2015, e substituído pelo Programa Nacional de livro didático (PNLD). Dessa maneira, aconteceu a unificação das ações de aquisições e distribuição de livros didáticos e literários, pela qual as obras literárias passaram a ser submetidas aos mesmos processos dos livros didáticos. Denunciamos esse retrocesso político e histórico e destacamos as amplas possibilidades dessas ações, na oportunidade de deixar os livros acessíveis para as crianças, da forma que elas criem um contato e uma proximidade com o produto cultural livro. Ação esta de extrema importância para alunos que não têm contato e experiência com livros em seu cotidiano.

Em oposição a essa unificação, ou seja, ao confinamento do livro de literatura ao didático, recorremos a Zilberman (1985, 2007). A autora aborda a questão da ilegitimidade dessa ideia, afirma que essa característica se deve à sua índole histórica e ideológica. Visto que a literatura nasce da necessidade de preparar a criança para o mundo, de uma preocupação com a formação das crianças, preposições essas da própria escola, ela destaca que o ingresso ao mundo da leitura pelas crianças ultrapassa a concepção de alfabetização, mas depende da alfabetização quando envolve o domínio das técnicas de leitura e de escrita.

Para Zilberman (1985), a escola deve ser um espaço privilegiado em relação às

possibilidades de desenvolvimento pelo gosto da leitura, além de ser um espaço do contato da criança com as obras literárias. Entretanto, é preciso esclarecer que a função da literatura não é ensinar a ler. A literatura não tem essa obrigação. A autora acrescenta que a literatura ensina muito mais, ensina a criar, a imaginar, a viver outros tempos, contudo, de modo livre, sem regras ou obrigações.

Portanto, corroborando com a autora, literatura tem função formadora, proporciona um conhecimento do mundo e do próprio ser, por meio da realidade criada pela fantasia que a permeia. Então, a literatura é mais que o ensino de letras e palavras. Segundo Coelho (2000), a literatura infantil possibilita o desenvolvimento da criatividade, que representa o mundo, o homem, a vida, por meio da palavra.

A Literatura é uma das formas de manifestação da sensibilidade humana com potencial de contribuir para a educação de forma diferenciada, visto que a emoção, o prazer e a fruição são os objetivos dessa atividade. Porém, o prazer e o gosto pela prática da leitura dependem do acesso, da proximidade e do manuseio do livro. Se não houver familiaridade entre esse objeto cultural e o ser humano, é muito difícil estabelecer relações afetivas, pois ele não faz parte de seu cotidiano, é um elemento estranho, logo, não é portador de sentidos ou laços de afetividade. Quando ocorre tal afastamento, o ato da leitura, que deveria ser prazer, transforma-se em momentos de sofrimento, fazendo com que o leitor se desinteresse pela atividade, impedindo, conseqüentemente, a realização de experiência ou vivência, essencial para a concretização do pacto da leitura. (BORBA, 2018, p. 35).

Diante do exposto, devemos adequar as nossas condições didáticas em torno do ensino da linguagem escrita, buscando resgatar práticas que se retrocederam ao longo do caminho e, quem sabe, repensá-las para melhor. Não poderíamos imaginar que teríamos tanta indignação por estarmos aqui combatendo ideias e metodologias que já haviam sido superadas, como o uso de textos e cartilhas fragmentados e ainda apresentados de forma artificial e mecânica.

Temos como proposta a criação de oportunidades para a apresentação da língua escrita em proposições marcadas por significações e marcadas por vivências pessoais. Por isso, defendemos o ensino de literatura como possibilidade de restituir o ensino da linguagem escrita, na sua real função social e com consciência. Salientamos a importância do processo de alfabetização se basear nas funções psicológicas superiores que se formam na Educação Infantil e na transição do Ensino fundamental, como forma de constituir bases para a apropriação da linguagem escrita.

Por fim, apresentaremos as considerações finais, com a certeza de que este trabalho é apenas o início do diálogo a ser investigado. Ademais, enquanto pesquisadora e professora, devemos construir formas de resistências na busca de condições justas de ensino. No que diz

respeito à apropriação da linguagem escrita por meio da pluralidade literária e que, independentemente da classe social, esperamos que a escola ofereça caminhos e meios para que as crianças tenham contato com a Arte e suas mais diferentes formas culturais.

## 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como não se indignar diante de tantos retrocessos? Encerramos este trabalho sem cessar. Tomamos os esforços aos trabalhos de militância, incansáveis na busca de novas políticas públicas e no resgate de importantes pesquisas no campo da alfabetização e literatura. Não poderia finalizar esta pesquisa sem anunciar propostas e alternativas que contribuam para uma educação mais humana e emancipatória. Afinal, foi por inspiração das leituras de Paulo Freire que iniciamos esse processo de luta, na busca por uma educação que desenvolva a equidade, o respeito, a paz, a ética, a justiça e a afetividade, de modo a formar cidadãos críticos e ativos na sociedade. Freire (1979, p.) esclarece que a finalidade do Ensino é a formação de estudantes que consigam se situar no mundo. Sejam capazes de ler, analisar e compreender o mundo e seus problemas, no intuito de conseguirem propor formas de superação e emancipação humana e social.

Nesse contexto, é fundamental construir rupturas com essas imposições políticas conservadoras e moralizantes, no sentido de apresentar sugestões de melhoria para os processos formativos, em prol de um ensino que ofereça, de forma intencional, oportunidades de acesso à literatura, nas suas mais diversas possibilidades. É preciso fortalecer os saberes e autonomia docente, sendo essencial lutar para a transformação da realidade, pensar um ensino a partir da Arte, com caráter emancipatório, pautado no respeito, na equidade e na justiça. Por isso, tomo como base as palavras de Freire (1996):

É esta percepção do homem e da mulher como seres “programados, mas para aprender” e, portanto, para ensinar, para conhecer, para intervir, que me fez entender a prática educativa como um exercício constante em favor da produção e do desenvolvimento da autonomia de educadores e educandos. Como prática estritamente humana jamais pude entender a educação como uma experiência fria, sem alma em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos devessem ser reprimidos por uma espécie de ditadura racionalista, nem tampouco jamais compreendi a prática educativa como uma experiência a que faltasse o rigor em que se gera a necessária disciplina intelectual. (FREIRE, 1996, p. 142, aspas do autor).

Dessa maneira, as pesquisas e as produções no campo da alfabetização não podem ser negligenciadas; devemos ser resistentes em defesa de novos caminhos e perspectivas. Em particular, destacamos as propostas atuais, impostas pelo governo anterior, na esperança de práticas de alfabetização humanizadoras e emancipatórias, em que as práticas de apropriação da linguagem escrita aconteçam diante do seu real significado social e cultural. Que essas práticas façam sentido para os educandos, que eles se tornem autores e leitores ativos!!!

Almejamos que as práticas mecânicas, retrógradas e ineficientes de decodificação do

escrito, sejam ressignificadas e substituídas pelos princípios da Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski (2009) e Vigotskii, Luria e Leontiev (1988). Para os autores, a escrita deve fazer sentido para a criança, de modo que ela consiga fazer uso dela socialmente, expressando suas opiniões, desejos e sentimentos.

Nesse caminho, entram as amplas possibilidades da literatura, algo seminal. Sonhamos com um “Brasil literário” (MARIA, 2011, p. 70), em que todos tenham o direito à leitura. Neste trabalho, temos a literatura como alimento para alfabetização, sintetizamos que ela é criação humana, a qual se manifesta historicamente por meio da linguagem escrita ou das ilustrações. Tem a possibilidade de oferecer à criança ampla leitura de mundo, enriquece suas experiências cotidianas e contribui para formação de conceitos subjetivos.

Para que as atividades tenham sentido pessoal para o educando, as aprendizagens devem ser conscientizadas, sendo que é preciso um planejamento intencional, com significado social. Portanto, destacamos o trabalho a partir da literatura como possibilidade de abertura às maravilhas do mundo e não a partir de textos vazios desprovidos de encanto, centrados no código pelo código, baseados em famílias silábicas que não se constituem como signos, sem significados.

Dessa maneira, a escola deve fornecer o contato com livros literários, pois as crianças das classes populares de alfabetização não têm contato com livros e histórias, com a cultura escrita. Quanto maior for a imersão da criança em situações de linguagens, maior a facilidade para aprender a linguagem escrita. Vigotskii, Luria e Leontiev (1988) chamaram de zona de desenvolvimento imediato, ou seja, com mediação pedagógica intencional, acontecem as funções psíquicas superiores. Aqui, destacamos a imaginação, a criação e a linguagem escrita.

Por fim, este trabalho considera os pressupostos vigotskianos da literatura como expressão da arte e ressalta a importância da arte no ensino das crianças desde pequenas. Porém, aqui, destacamos o início do Ensino Fundamental como possibilidade de desenvolver as funções psíquicas superiores, por exemplo a imaginação e a criação. É preciso colocar a imaginação no processo de leitura da literatura, sendo que “essas histórias servem para levar prazer de ler e, assim, seduzir o pequeno leitor a se tornar, na idade adulta, um prisioneiro feliz da literatura.” (ARENA, 2010, p. 29).

Então, consideramos a importância da literatura desde a Educação Infantil, destacamos a transição para Ensino Fundamental, em que recorreremos à teoria da atividade de Leontiev (2021[1975]), para entendermos que essa transição é um momento que envolve preparação psíquica das crianças, na intenção de compreender, enquanto docente, que é uma mudança na situação social e pessoal do estudante.

Reconhecemos a leitura deleite como ação pedagógica rica de sentido e significado, capaz de oferecer oportunidade para o ensino da linguagem escrita vinculada à real função social e cultural. Salientamos a importância de uma ação e mediação pedagógica bem planejadas, atendendo aos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural. Em outras palavras, defendemos uma alfabetização rica de sentido pessoal, a partir do ensino de literatura baseado nas expressões das Artes, como possibilidade de formação humana.

Ademais, é importante reafirmar o nosso compromisso social com o desenvolvimento humano, no enfrentamento das contradições políticas, culturais e históricas a serem enfrentadas no que tange à apropriação da linguagem escrita, tomando como princípio a garantia de oportunidades intencionais às crianças, independente de classe social, o acesso ao mundo da literatura. É preciso que o educador transforme seus motivos individuais em motivos coletivos de aprendizagem, no combate à fragmentação de atividades pedagógicas e construção de planejamentos que garantam o conhecimento de forma integral, com consciência.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, R. O prazer da leitura. *In*: ALVES, R. **Por uma educação romântica**. 8. ed. Campinas: Papirus, 2009. p. 39-44.
- ARENA, D. B. A literatura infantil como produção cultural e como iniciação da criança no mundo da cultura escrita. *In*: SOUZA, R. J. (org.). **Ler e compreender: estratégias de leitura**. Campinas: Mercado das Letras, 2010. p. 13-44.
- ARENA, D. B. Por uma alfabetização humanizadora. **NAHum - Núcleo de Alfabetização Humanizadora**, [S. l.], 2020. Disponível em: <https://nahum-lescrever.com.br/aula-publica-alfabetizacao-humanizadora/>. Acesso em: 10 abr. 2023.
- ASBAHR, F. S. F. “**Por que aprender isso professora?**” Sentido pessoal e atividade de estudo na Psicologia Histórico-Cultural. 2011. Tese (Doutorado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/T.47.2011.tde-24032011-094830>. Acesso em: 4 abr. 2023.
- ASBAHR, F. S. F. A pesquisa sobre formação de pensamento teórico. **Revista Simbio-Logias**, Botucatu, v. 12, n. 17, p. 85-102, 2020. Disponível em: [https://www.ibb.unesp.br/Home/ensino/departamentos/educacao/a\\_pesquisa\\_sobre\\_formacao\\_de\\_pensamento.pdf](https://www.ibb.unesp.br/Home/ensino/departamentos/educacao/a_pesquisa_sobre_formacao_de_pensamento.pdf). Acesso em: 10 abr. 2023.
- ASBAHR, F. S. F. O Projeto Político-Pedagógico em ação: contribuições à organização da atividade pedagógica. *In*: PASQUALINI, J. C.; TSUHAKO, Y. N. (org.). **Proposta pedagógica da Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP**. Bauru: Secretaria Municipal de Educação, 2016. p. 723-733.
- ASBAHR, F. S. F. **Sentido pessoal e projeto político pedagógico: análise da atividade pedagógica a partir da psicologia histórico-cultural**. 2005. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/D.47.2005.tde-24112005-195626>. Acesso em: 10 abr. 2023.
- ASBAHR, F. S. F. Sentido pessoal, significado social e atividade de estudo: uma revisão teórica. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 265-272, maio/ago. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2014/0182744>. Acesso em: 4 abr. 2023.
- ASBAHR, F. S. F.; MENDONÇA, A. B. J. Atividade de estudo como conceito central para a psicologia escolar. **Revista Obutchénie. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, Uberlândia, v. 6, n. 1, p. 198-223, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/OBv6n1.a2022-64391>. Acesso em: 10 abr. 2023.
- ASBAHR, F. S. F.; NASCIMENTO, C. P. Criança não é manga, não amadurece: conceito de maturação na Teoria Histórico-Cultural. **Psicologia: Ciência e Profissão**, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 414-427, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-98932013000200012>. Acesso em: 4 abr. 2023.
- ASBAHR, F. S. F.; SOUZA, M. P. R. “Por que aprender isso, professora?” Sentido pessoal e atividade de estudo na Psicologia Histórico-Cultural. **Estudos de Psicologia (UFRN)**, Natal, v. 19, n. 3, p. 157-238, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2014000300002>. Acesso em: 4 abr. 2023.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BORBA, E. R. M. **Leitura deleite e formação docente**: O saber pelo prazer. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018. Disponível em: <http://guaiaca.ufpel.edu.br:8080/handle/prefix/4371>. Acesso em: 4 abr. 2023.

BRASIL. **Decreto n. 9.099, de 18 de julho de 2017**. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2017a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2017/decreto-9099-18-julho-2017-785224-publicacaooriginal-153392-pe.html>. Acesso em: 10 abr. 2023.

BRASIL. **Lei n. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília, DF: Presidência da República, 2006. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/lei/11274.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/11274.htm). Acesso em: 4 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017b. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#infantil>. Acesso em: 6 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA: Política Nacional de Alfabetização**. Brasília, DF: MEC: SEALF, 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio a Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Currículo na alfabetização**: concepções e princípios. Direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização – Língua Portuguesa. Brasília, DF: MEC: SEB, 2012.

BRITO, C. M. C. D. Leitura Convencional. **Leitura: Teoria e Prática**, Campinas, ano 30, n. 58, p. 510-517, jun. 2012. (Suplemento especial). Disponível em: [https://alb.org.br/wp-content/uploads/2015/11/ltp\\_58\\_suplemento\\_18cole.pdf](https://alb.org.br/wp-content/uploads/2015/11/ltp_58_suplemento_18cole.pdf). Acesso em: 25abr.2023.

BUNZEN, C. Um breve decálogo sobre o conceito de ‘Literacia’ na Política Nacional de Alfabetização (PNA, 2019). **Revista Brasileira de Alfabetização**, Belo Horizonte, v. 1, n. 10, p. 44-51, jul./dez. 2019. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/352>. Acesso em: 23 jan. 2023.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: CANDIDO, A. **Vários escritos**. 4. ed. Rio de Janeiro: Duas Cidades : Ouro sobre Azul, 2004. p. 169-191.

CARBONIERI, J.; EIDT, N. M.; MAGALHÃES, C. A transição da educação infantil para o ensino fundamental: a gestação da atividade de estudo. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 24, p. 1-8, e215280, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/97Tn9BTwb5zcyjPdPStGktzk/>. Acesso em: 28 fev. 2023.

CARROLL, L. **Alice no país das Maravilhas**. 1. ed. [S. l.]: [s. n.], 1865 (Edição brasileira).



- CHAVES, M. **Práticas pedagógicas e literatura infantil**. Maringá: Eduem, 2011.
- COELHO, B. **Contar histórias: uma arte sem idade**. São Paulo: Ática, 2001.
- COELHO, N. N. **A literatura infantil: história, teoria, análise: das origens orientais ao Brasil de hoje**. São Paulo: Quíron, 1981.
- COELHO, N. N. **Dicionário crítico de escritoras brasileiras: (1711-2001)**. São Paulo: Escrituras, 2011.
- COELHO, N. N. **Literatura: arte, conhecimento e vida**. São Paulo: Peirópolis, 2000a.
- COELHO, N. N. **Literatura Infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2000b.
- COELHO, N. N. **Panorama Histórico da Literatura Infantil/Juvenil**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1991.
- CUNHA, M. A. A. **Literatura infantil: teoria e prática**. 10. ed. São Paulo: Ática, 1990.
- DAYRELL, J. A Escola como espaço sócio-cultural. *In*: DAYRELL, J. (org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. 2ª reimp. Belo Horizonte: UFMG, 2001. p. 136-161.
- DIAS, M. C. M. Metáfora e pensamento: considerações sobre a importância do jogo na aquisição do conhecimento e implicações para a educação pré-escolar. *In*: KISHIMOTO, T. M. (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2017.
- DUARTE, N. Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 44-63, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622004000100004>. Acesso em: 8 abr. 2023.
- FACCI, M. G. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 64-81, abr. 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622004000100005>. Acesso em: 10 abr. 2023.
- FERREIRA, J. M.; VECTORE, C.; DECHICHI, C. Mediação pedagógica como estratégia de atuação junto ao aluno do atendimento educacional especializado. *In*: FERREIRA, J. M.; DECHICHI, C.; SILVA, L. C. (org.). **Curso básico: educação especial e atendimento educacional especializado**. Uberlândia: Edufu, 2012. p. 71-89.
- FERREIRA, N. S. A. Pensem, com ênfase, nas tristes crianças mudas e telepáticas. *In*: FARIA, A. L. G.; MELLO, S. A. (org.). **O mundo da escrita no universo da pequena infância**. 3ª ed. rev. e ampl. [livro eletrônico]. Campinas: Autores Associados, 2012. (Coleção Polêmicas do nosso tempo, 93).
- FERREIRA, T. B. Mediação pedagógica por tecnologias digitais. *In*: COLÓQUIO INTERNACIONAL “EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE”, 7., 2013, São Cristóvão. **Anais [...]**. São Cristóvão: UFS, 2013. p. 1-8. Disponível em: <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/10271/75/74.pdf>. Acesso em: 4 abr. 2023.
- FONTANA, R.; CRUZ, N. **Psicologia e Trabalho Pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997.

FREIRE, P. **Conscientização: Teoria e Prática da Libertação.** Uma Introdução ao Pensamento de Paulo Freire. Tradução Kátia de Mello e Silva. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALVÃO, A. C. Prefácio: Dos caminhos fáceis ao efetivo compromisso com a educação. *In:* FRANCO, A. F.; MARTINS, L. M. (org.). **Palavra Escrita: vida registrada em letras: a alfabetização para além da Política Nacional de Alfabetização (PNA).** Goiânia: Editora Phillos Academy, 2021. p. 11-14.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2012.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. **INAF Brasil 2018: resultados preliminares.** [São Paulo]: IPM, 2018.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil.** 5. ed. São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2022. Disponível em: <https://www.prolivro.org.br/5a-edicao-de-retratos-da-leitura-no-brasil-2/a-pesquisa-5a-edicao/>. Acesso em: 6 abr. 2023.

JUNQUEIRA, C. C.; GOMES, C. A. V. Literatura e psiquismo cultural: o encontro da arte com os direitos humanos na infância. **Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos**, Bauru, v. 9, n. 1, p. 31-45, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5016/ridh.v9i1.36>. Acesso em: 4 abr. 2023.

KANASHIRO, J. P.; FRANCO, S. A. P. F.; SILVA, K. A. I. O ensino da leitura literária na perspectiva histórico-cultural. *In:* ANPED SUL, 10., 2014, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: ANPED, 2014. p. 1-13. Disponível em: [http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq\\_pdf/987-1.pdf](http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/987-1.pdf). Acesso em: 4 abr. 2023.

KRAMER, S. **Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso.** São Paulo: Ática, 2001.

KRAMER, S. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, n. 96, p. 797-818, out. 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000300009>. Acesso em: 10 abr. 2023.

KRAMER, S. Professoras de Educação Infantil e Mudança: Reflexões a partir de Bakhtin. **Cadernos de Pesquisa**, Curitiba, v. 34, n. 122, p. 497-515, maio/ago. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/gpgWz9kD3jpmQn5nphS4qfB/?lang=pt>. Acesso em: 4 abr. 2023.

LEONTIEV, A. N. **Atividade, Consciência e Personalidade.** Tradução Priscila Marques. Bauru: Mireveja, 2021. (Obra original publicada em 1975).

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo.** Lisboa: Horizonte Universitário, 1978. (Obra original publicada em 1975).

LEONTIEV, A. N. Os Princípios Psicológicos da Brincadeira Pré-escolar. *In:* VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem.** Tradução Maria da Penha Villalobos. 3. ed. São Paulo: Ícone Editora, 1988. p. 119-142.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. *In*: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. (org.). **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. 3. ed. São Paulo: Ícone: Edusp, 1988. p. 59-84.

LERNER, D. **Ler e escrever na escola**: O real, o possível e o necessário. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Artemed, 2002.

LIMA, B. A. **Cartilha Caminho Suave**: Alfabetização pela imagem. 133. ed. São Paulo: Ed. Edipro, 2019. (Obra original publicada em 1948).

LONGAREZI, A. M.; FRANCO, P. L. J. Educação escolar enquanto unidade significado social/sentido pessoal. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 24, n. 1, p. 92-109, jan./abr. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.14572/nuances.v24i1.2157>. Acesso em: 4 abr. 2023.

LURIA, A. R. O Desenvolvimento da Escrita na Criança. *In*: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Tradução Maria da Penha Villalobos. 3. ed. São Paulo: Ícone Editora, 1988. p. 143-189.

MAGALHÃES, C.; MELLO, S. A.; CARBONIERI, J. Em tempos de Pandemia: Ivo voltou a ver a uva. **Cadernos da Fucamp**, Monte Carmelo, v. 21, n. 53, p. 155-176, 2022. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2900>. Acesso em: 4 abr. 2023.

MARÇAL, C.; ANDRÉ, T. C. Alfabetização e Literatura Infantil: Contribuições da Teoria Histórico Cultural. **Revista Pleiade**, Foz do Iguaçu, v. 16, n. 34, p. 84-90, 2022. Disponível em: <https://pleiade.uniamerica.br/index.php/pleiade/article/view/704>. Acesso em: 4 abr. 2023.

MARIA, L. Eduquemos para a Leitura e as crianças aprenderão a ler “sozinhas”. *In*: ZACCUR, E. (org.). **Alfabetização e Letramento**: O que muda quando muda o nome? Rio de Janeiro: Rovel, 2011. p. 69-91.

MARX, K. **O Capital**: Crítica da Economia Política. Tradução Régis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Abril Cultural, 1984. (v. I, tomo 2). (Obra original publicada em 1867).

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. Teses sobre Feuerbach. Tradução Sílvio Donizete Chagas. 8. ed. São Paulo: Centauro Editora, 2005. (Obra original publicada em 1932).

MEIRELES, C. **Problemas da literatura infantil**. 4. ed. São Paulo: Global Editora, 2016.

MELLO, S. A. Ensinar e Aprender a Linguagem Escrita na Perspectiva Histórico-Cultural. **Revista Psicologia Política**, São Paulo, v. 10, n. 20, p. 329-343, 2010. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1519-549X2010000200011](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2010000200011). Acesso em: 4 abr. 2023.

MELLO, S. A. Método fônico na educação infantil: bem-vindos à Idade Média. **NAHum - Núcleo de Alfabetização Humanizadora**, [S. l.], n. 7, p. 1-3, 2021.

MELLO, S. A. O processo de aquisição da escrita na educação infantil: contribuições de Vygotsky. *In*: FARIA, A. L. G.; MELLO, S. A. (org.). **Linguagens Infantis**: outras formas de leitura. Campinas: Autores Associados, 2005. (v. 1). p. 23-40.

- MENDONÇA, A. B. J. **Atividade de estudo: uma síntese à luz da Psicologia Histórico-Cultural**. 2019. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2019.
- MASETTO, M. T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. *In*: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 19. ed. Campinas: Papirus, 2011. p. 133-173.
- MORAIS, A. G. Análise crítica da PNA (Política Nacional de Alfabetização) imposta pelo MEC através de decreto em 2019. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Belo Horizonte, v. 1, n. 10, p. 66-75, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/357>. Acesso em: 10 abr. 2023.
- MOREIRA, M. A. **A teoria da mediação de Vygotsky**. São Paulo: EPU, 1999.
- MORTATTI, M. R. L. A “Política Nacional de Alfabetização” (Brasil, 2019): uma “guinada” (ideo) metodológica para trás e pela direita. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Belo Horizonte, v. 1, n. 10, p. 26-31, jul./dez. 2019.. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/348>. Acesso em: 23 jan. 2023.
- MUKHINA, V. **Psicologia da idade pré-escolar: um manual completo para compreender e ensinar a crianças desde o nascimento até os sete anos**. Tradução Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- NAMURA, M. R. Por que Vygotski se centra no sentido: uma breve incursão pela história do sentido na psicologia. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 19, p. 91-117, 2004. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n19/n19a06.pdf>. Acesso em: 4 abr. 2023.
- NASCIMENTO, R. O. **Um estudo de mediação na teoria de Lev Vigotski e suas implicações para Educação**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/ufu.te.2014.99>. Acesso em: 4 abr. 2023.
- NUNES, L. G. A.; SILVA, M. C. S.; PESSOA, C. T. Porque outros olhares são necessários - Psicologia, Cinema e Desenvolvimento Humano. *In*: PESSOA, C. T.; SILVA, F. D. A. (org.). **Pesquisas Educacionais e a organização do trabalho pedagógico: diálogos a partir da Psicologia Histórico-Cultural**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. (Coleção Biblioteca Psicopedagógica e Didática. Série Profissionalização Docente e Didática. v. 13). p. 77-100.
- OSTETTO, L. E. **Educação infantil e arte: sentidos e práticas possíveis**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.
- OSTETTO, L. E. **Educação infantil, arte e criação: ensaios para transver o mundo**. Florianópolis: Secretaria Municipal de Educação, 2007.
- PAES, J. P. **Poemas para brincar**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1991.
- PARO, V. H. Parem de preparar para o trabalho!!! Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica. *In*: FERRETTI, C. J.; SILVA

JÚNIOR, J. D. R.; OLIVEIRA, M. R. N. (org.). **Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola?** São Paulo: Xamã, 1999. p. 101-120.

PASQUALINI, J. C.; EIDT, N. M. A educação como produção da humanidade na criança; contribuições da Psicologia Histórico-Cultural. *In:* MAGALHÃES, C.; EIDT, N. M. (org.). **Apropriações teóricas e suas implicações na educação infantil.** Curitiba: Editora CRV, 2019. p. 59-80.

PASTRE, C. A. S. **Teoria histórico-cultural e literatura para crianças: possibilidades de desenvolvimento humano na educação infantil.** 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2018. Disponível em: <http://repositorio.uem.br:8080/jspui/handle/1/5849>. Acesso em: 4 abr. 2023.

PESSOA, C. T. **“Ser professora”:** um estudo do sentido pessoal sobre a atividade docente a partir da Psicologia Histórico-Cultural. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2018. Disponível em: [http://sites.uem.br/ppi/arquivos-2019/PPI\\_2018\\_Camila%20Turati%20Pessoa%20-%20Tese.pdf](http://sites.uem.br/ppi/arquivos-2019/PPI_2018_Camila%20Turati%20Pessoa%20-%20Tese.pdf). Acesso em: 4 abr. 2023.

PESSOA, C. T. **Psicologia Educacional e Escolar:** Inspirando ideias para a Formação Continuada de Educadores por meio da Arte. 2014. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/ufu.di.2014.91>. Acesso em: 4 abr. 2023.

PUENTES, R. V. Teoria da atividade de estudo: estado da arte das pesquisas russas e ucranianas (1958-2018). *In:* PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. (org.). **Teoria da atividade de estudo:** contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin. Curitiba: CRV; Uberlândia: EDUFU, 2019. p. 83-137.

SAVIANI, D. A filosofia da educação e o problema da inovação em educação. *In:* GARCIA, W. (org.). **Inovação educacional no Brasil:** problemas e perspectivas. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1980. p. 15-29.

SAVIANI, D. **Educação:** do senso comum à consciência filosófica. 10. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

SAVIANI, D. Escola e democracia. 43. ed. Campinas: Autores Associados, 2018. SAVIANI, D. **Escola e Democracia.** Campinas: Autores Associados, 2008.

SFORNI, M. S. F.; SERCONEK, G. C.; LIZZI, M. S. S. S. Atividade de estudo e organização do trabalho docente. **Obutchénie. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica,** Uberlândia, v. 5, n. 3, p. 611-629, set./dez. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/OBv5n3.a2021-59155>. Acesso em: 4 abr. 2023.

SILVA, C. L. **Concepção histórico-cultural do cérebro na obra de Vigotski.** 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/T.48.2012.tde-22062012-140612>. Acesso em: 11 abr. 2023.

SILVA, E. G. Leitura e produção textual: o desafio de ensino a ler e escrever textos na escola. **Construir Notícias,** [Recife], ano 18, ed. 101, jul./ago. 2018. Disponível em:



<https://www.construirnoticias.com.br/leitura-e-producao-textual-o-desafio-de-ensinar-a-ler-e-escrever-textos-na-escola/>. Acesso em: 11 abr. 2023.

SILVA, F. D. A.; SIGNORELLI, G.; SOUZA, V. A. Programa “Conta pra Mim”: análises a partir da Psicologia Histórico-Cultural. *In*: PESSOA, C. T.; SILVA, F. D. A. (org.).

**Pesquisas Educacionais e a organização do trabalho pedagógico: diálogos a partir da Psicologia Histórico-Cultural.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. (Coleção Biblioteca Psicopedagógica e Didática. Série Profissionalização Docente e Didática. v. 13). p. 51-76.

SILVA, F. D. A.; SOUZA, V. A.; SIGNORELLI, G. Programa “Conta pra Mim”: a proposta da “educação literária” no cerco da Política Nacional de Alfabetização. **Revista Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia, v. 10, n. 2, p. 698-715, 2021. Disponível em:

<https://doi.org/10.14393/REPOD-v10n2a2021-62475>. Acesso em: 8 abr. 2023.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita: A alfabetização como processo discursivo.** 13. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SMOLKA, A. L. B. Apresentação: A atividade criadora do homem: a trama e o drama. *In*: VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância.** Tradução Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009. p. 7-10.

SOARES, M. **Metamemória – memórias: travessia de uma educadora.** São Paulo: Cortez, 1991.

TEDESCO, A. J. C. Elementos para um diagnóstico del sistema educativo tradicional em America Latina. *In*: UNESCO/CEPAL/PNUD. **Et cambio educativo: situación y condiciones.** [S. l.]: [s. n.], 1981. (Informes Finales 2).

TOSTA, C. G. Vigotski e o Desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores.

**Perspectivas em Psicologia**, v. 16, n. 1, jan./jun. 2012, p. 57-67. Disponível em:

<https://seer.ufu.br/index.php/perspectivasempsicologia/article/view/27548>. Acesso em: 03 jun. 2023.

TRINDADE, C. **Fracasso Escolar?** O sentido pessoal do ensino superior para estudantes que vivenciam processos de dificuldades acadêmicas. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2021.

TRINDADE, C. **Para além da atividade de ensinar: os sentidos do trabalho produzidos por docentes do ciclo de alfabetização.** 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

TULESKI, S. C. **Vygotski: a construção de uma psicologia marxista.** 2. ed. Maringá: Eduem, 2008.

TULESKI, S. C.; CHAVES, M.; BARROCO, S. M. S. Aquisição da linguagem escrita e intervenções pedagógicas: uma abordagem histórico-cultural. **Fractal: Revista de Psicologia**, Niterói, v. 24, n. 1, p. 27-44, jan./abr. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1984-02922012000100003>. Acesso em: 8 abr. 2023.

VALIENGO, A. **Educação Infantil e Ensino Fundamental: bases orientadoras à aquisição da leitura e da escrita e o problema da antecipação da escolaridade.** 2008. Dissertação

(Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2008. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/91288>. Acesso em: 4 abr. 2023.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000. (Obra original publicada em 1934).

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto Solange Castro Afeche. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância: Ensaio Psicológico. Apresentação e comentários de Ana Luiza Smolka**. Tradução Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009. (Obra original publicada em INFORMAR).

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999. (Obra original publicada em INFORMAR).

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *In*: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Tradução Maria da Penha Villalobos. 3. ed. São Paulo: Ícone Editora, 1988. p. 103-117.

ZACCUR, E. Alfabetização: Práticas emancipatórias em vez de velhos métodos com novos discursos. *In*: ZACCUR, E. (org.). **Alfabetização e Letramento: O que muda quando muda o nome?** Rio de Janeiro: Rovellet, 2011. p. 91-115.

ZILBERMAN, R. **A literatura infantil na escola**. 11. ed. rev. atual. e ampl. São Paulo: Global, 2003.

ZILBERMAN, R. **A literatura infantil na escola**. 5. ed. São Paulo: Global, 1985.

ZILBERMAN, R. **Como e por que ler a literatura infantil brasileira**. São Paulo: Objetiva, 2007.