



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

DOI: 10.48075/ri.v25i2.30036

Cíntia Franz<sup>1</sup>

**RESUMO:** O presente estudo teve como objetivo compreender como o desenvolvimento de um percurso de ensino convergente com a perspectiva histórico-cultural pode contribuir para formação humana integral dos sujeitos. Movidos por esse objetivo, o estudo teórico-epistemológico e suas implicações teórico-metodológicas ancoraram-se pelo materialismo histórico e dialético (MARX, 2004, VIGOTSKI, 2007 [1984]; 2099 [1934]; LEONTIEV, 1978; HELLER, 2008 [1970]; SAVIANI; DUARTE, 2010). A metodologia de pesquisa volta-se a uma pesquisa-ação (THIOLLENT, 2009 [1985]), e a metodologia da ação, compreende a metodologia defendida por Saviani (2012 [1983]). As reflexões se aprofundaram na temática da leitura e da formação humana potencialmente facultadas pela intervenção pedagógica de então (BRITTO, 2003; 2012; 2015; DUARTE; MARTINS, 2013; SAVIANI; DUARTE, 2010). As compreensões depreensíveis desse processo são relevantes para o campo de estudos em Educação Linguística, na medida em que subsidiam a reflexão e os potenciais avanços no processo de formação humana escolar devido ao planejamento docente. Este planejamento converteu-se num conjunto de ações que possibilitou aos sujeitos a apropriação de conceitos científicos e instrumentos, que permitem aos alunos transcendência das formas pragmáticas de leituras em favor da apropriação de objetos da cultura mais densos.

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

## SCHOOL WORKING WITH READING: APPROPRIATION OF CULTURAL OBJECTS AND INTEGRAL FORMATION OF STUDENTS

<sup>1</sup> Mestra em Letras (ProfLetras) pela Universidade Federal de Santa Catarina. Doutoranda em Linguística na UFSC. Diretora de Gestão Pedagógica da Rede Municipal de Ensino de Rio do Sul – SC. E-mail: cintiafranz@hotmail.com

**ABSTRACT:** This study aimed to understand how the development of a teaching path convergent with the historical-cultural perspective can contribute to the integral human formation of the subjects. Moved by this objective, the theoretical-epistemological study and its theoretical-methodological implications were anchored by historical and dialectical materialism (MARX, 2004, VIGOTSKI, 2007 [1984]; 2099 [1934]; LEONTIEV; HELLER, 2008 [1970]; SAVIANI; DUARTE, 2010). The research methodology focuses on action research (THIOLLENT, 2009 [1985]), and the action methodology comprises the methodology defended by Saviani (2012 [1983]). The reflections went deeper into the theme of reading and human development potentially provided by the pedagogical intervention at the time (BRITTO, 2003; 2012; 2015; DUARTE; MARTINS, 2013; SAVIANI; DUARTE, 2010). The comprehensible understandings of this process are relevant to the field of studies in Linguistic Education, insofar as they subsidize reflection and potential advances in the process of human school formation due to teacher planning. This planning became a set of actions that enabled the subjects to appropriate scientific concepts and instruments, which allow students to transcend pragmatic forms of reading in favor of the appropriation of denser objects of culture.

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

## INTRODUÇÃO

Sob uma perspectiva ingênua e, muitas vezes, respaldada pelo/no senso comum escolar, o trabalho com clássicos da literatura é compreendido como uma ação difícil para alunos da educação básica e que seria adequado o direcionamento de um trabalho com obras com as quais os alunos tivessem maior familiaridade, numa compreensão de que a leitura do fácil levaria necessariamente à leitura do difícil. Nesse sentido, Britto (2015, p. 136) traz à reflexão:

O jovem – dizem – não gosta de ler porque o obrigam a isso e, mais, obrigam-no a ler o que não quer e não tem interesse – uma literatura antiga, cansativa, descritiva, com um vocabulário raro, uma sintaxe (não falam da sintaxe, mas podiam dizer) retorcida, uns assuntos tediosos. Machado de Assis, Camões, Alencar, Eça de Queirós, Graciliano, Lima Barreto – para citar apenas alguns (maus) exemplos de literatura!

A partir desse senso comum que paira no universo educacional, o problema que move este estudo é o de compreender em que medida uma prática pedagógica que coloca o texto literário como centro do trabalho educativo potencializa a formação de leitores. Esse problema é justificado com rápida retomada das concepções associadas ao texto literário no espaço da escola. Isso porque, historicamente, os clássicos da literatura foram defendidos como uma proposta de formação escolar de leitores. Assim, dado o entendimento por tradicional com que tipicamente a literatura foi tratada, contemporaneamente, haure-se da escola a produção literária clássica.

Iniciamos o estudo, que será pormenorizado nas seções seguintes, com uma entrevista genérica estruturada (FLICK, 2004), realizada com todos os alunos da turma em que se deu a intervenção. Além disso, lançamos mão das notas em diário de campo (OLABUÉNAGA; ISPIZUA, 1989); (ROCKWELL, 2011), produzidas em decorrência das observações participantes e (MARKONI; LAKATOS, 2007, MINAYO, 2014).

Buscando explicitar a fundamentação teórico-epistemológica e as implicações teórico-metodológicas que pautam as reflexões sobre o trabalho escolar, se faz a necessária compreensão da constitutividade do sujeito e, a língua, como instrumento psicológico de mediação simbólica (VIGOTSKI, 2007 [1984]). Assim, os pressupostos epistemológicos básicos do processo de humanização, na seção que segue, far-se-á breve apresentação de conceitos centrais do Materialismo Histórico e Dialético e da Psicologia Histórico-Cultural para pensar formação escolar de leitores<sup>2</sup>.

Cabe ressaltar, ainda, que tratamos no estudo de sujeitos situados, para os quais a leitura do texto literário tende, de acordo com o que nos foi informado por ocasião da realização da entrevista semiestruturada, a basear-se em resoluções de/participações em situações rotineiras e práticas, como pagamentos de contas, uso de listas para realização de compras, leitura de textos na esfera religiosa, dentre usos afins.

## **PRESSUPOSTOS EPISTEMOLÓGICOS BÁSICOS DO PROCESSO DE HUMANIZAÇÃO**

Partimos do pressuposto de que o trabalho é a atividade vital humana (MARX, 2004 [1973]) e fundamental tanto para o processo de humanização quanto para a formação das funções psicológicas superiores (VIGOTSKI, 2007 [1984]). Neste sentido, podemos inferir que há uma relação estrita entre as categorias trabalho e linguagem. Esta relação implica uma atividade de transformação, pois o sujeito, ao se apropriar da natureza, por meio do trabalho, incorporando-a à prática social, humaniza-se.

Neste sentido, por intermédio do conceito de mediação, Vigotski (2007 [1984]) afirma que a ação consciente do homem sobre o mundo é mediada pelo uso de instrumentos

---

<sup>2</sup> O estudo do qual será descrito neste trabalho é oriundo das atividades do Mestrado Profissional em Letras -PROFLETRAS da XXXX, na área de concentração Linguagens e Letramentos e na linha de pesquisa Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes. Desenvolvido com alunos de 6º ano de uma escola de Educação Básica da Rede Pública Municipal XXXX cujo objeto de pesquisa foi o estudo e a análise do percurso de/para a apropriação/ressignificação das práticas de leitura de textos em diferentes gêneros e as possíveis implicações decorrentes da imersão em um percurso de escolarização orientado para o desenvolvimento humano integral no processo de apropriação/ressignificação das práticas de leitura pelos alunos da referida escola.

criados pelo homem e que agem como transformadores da realidade sociocultural. A linguagem é, pois, um desses instrumentos. O alinhamento do pensamento de L. Vigotski e de A. Leontiev a essa filosofia ganha nitidez no momento em que, com as contribuições desses pensadores, o desenvolvimento humano passa a ser concebido como derivado das relações estabelecidas pelos sujeitos no bojo da sociedade, por meio do processo de interação, o que implica mediação.

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

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

Assim, a relação do homem com a natureza, derivada do trabalho, se torna possível e fundamental, principalmente por haver um signo mediador (VIGOTSKI, 2007 [1984]), a linguagem, que é responsável pela apreensão dos conhecimentos produzidos pela humanidade e dos instrumentos necessários para a própria atividade humana. O desafio dessas discussões tem como eixo a necessária convergência no ensino de uma concepção de *língua* – no caso específico deste estudo, concebida como *instrumento psicológico de mediação simbólica* (VIGOTSKI, 2007 [1984]) – e uma concepção de *sujeito* (VIGOTSKI, 2007 [1984]; 2009 [1934]) – também neste caso, como historicizado, constituído nas relações interpsicológicas.

Ainda, compreender e apropriar-se dos objetos da cultura escrita são condições elementares para a participação social dos sujeitos (BRITTO, 2012). Desta forma, o papel da escola ganha contornos específicos: instrumentalizar o sujeito para inserção, participação e imersão mais efetiva e autônoma (VIGOTSKI, 2007 [1984]) na cultura escrita, contribuindo para a conscientização pelo sujeito do seu papel no mundo e de sua possibilidade como ser humano de incidir sobre ele (SAVIANI, 2012 [983]). Apropriar-se de tais objetivações é fundamental à condição de movimento histórico, o qual se dá no trânsito metabólico ativo entre homem, natureza e sociedade (LEONTIEV, 2001 [1978]).

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

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

Neste estudo, baseado nos princípios do materialismo histórico-dialético, teve-se no horizonte a dialética entre dimensão biológico/orgânica e social da formação dos seres humanos. Por tratar da gênese humana, a mencionada integração evidencia os processos de formação e de evolução da psique humana, que só se torna possível por compreender que há condições históricas que fazem os sujeitos serem o que são.

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

A filogênese corresponde à história da espécie, por considerar que cada espécie possui limites psicológicos inerentes a elas. O homem tem como característica própria um cérebro que se adapta a algumas necessidades. A ontogênese é caracterizada pelo desenvolvimento do ser humano, em relação à trajetória individual do sujeito e está estritamente ligada à filogênese. A sociogênese implica a história cultural que influencia o desenvolvimento através da forma organizacional de cada cultura, sendo influenciadas pelo meio. A microgênese, por sua vez, demarca como central que cada fenômeno/processo psicológico tem sua história, ou seja, implica a historicidade de cada sujeito, que, mesmo que situações ou fatos reais sejam parecidos entre os membros da espécie, cada qual a vive à sua maneira, cada fato é irrepetível.

Por conceber a aprendizagem como fruto das interações sociais em que os sujeitos desenvolvem suas funções psicológicas superiores (VIGOTSKI, 2007 [1984], p. 100), compreendemos que a teoria histórico-cultural é basilar para a compreensão do desenvolvimento humano e dos processos de aprendizagem. A compreensão que se faz necessária sobre o desenvolvimento do psiquismo humano é referencial imprescindível para

o sentido da existência do professor no processo de escolarização, bem como para a compreensão da própria escola.

### A AÇÃO NA PESQUISA: A OPÇÃO PELA PRÁTICA SOCIAL

A escolha da metodologia de pesquisa deste estudo está em alinhamento com a pesquisa-ação (THIOLLENT, 2009), dada a convergência entre fundamentação teórico-epistemológica e teórico-metodológica defendida no estudo. Registramos nossa ciência de que, na origem, a pesquisa-ação do modo como é concebida por M. Thiollent evidencia um alinhamento, quando levada a termo em esferas educacionais, com as denominadas teorias pedagógicas não críticas (SAVIANI, 2012 [1983]), em especial a de inspiração escolanovista, com o enfoque nos alunos e seu compartilhamento com o lema ‘aprender a aprender’ (SAVIANI, 2012 [1983]; DUARTE, 2011; DUARTE; MARTINS, 2013).

Nossa intenção neste estudo foi o de aproximar o encaminhamento metodológico à base histórico-cultural. Em tal tentativa, vale ter presente a fundamentação teórico-epistemológica e os pressupostos teórico-metodológicos assumidos no estudo. Gesta-se neles nossa compreensão de que a natureza das interações que se dão em sala de aula é, inevitavelmente, assimétrica, na medida em que ali o professor se converte em interlocutor mais experiente, ocupado em facultar a apropriação pelos alunos de conhecimentos historicamente acumulados, fundamentais para a humanização do homem (com base em VIGOTSKI, 2007 [1984]).

A escola em que a pesquisa-ação foi levada a termo comportava à época alunos da Educação Infantil aos Anos Finais do Ensino Fundamental da Educação Básica. No bojo dessa instituição escolar, o estudo foi levado a termo com quatro alunos, em uma turma de 6º ano com 32 alunos, com idades entre 11 e 15 anos e uma turma de 7º ano com 26 alunos, também nessa faixa etária.<sup>3</sup>

Embora, em sua maioria, os integrantes das turmas demonstrassem interesse quanto às atividades propostas, evidenciaram engajamento menor na realização de atividades que envolvem leitura e produção textual escrita, aspecto apreendido pela observação-participante. O planejamento foi levado à prática com todos os alunos, no entanto, há o destaque para quatro, que se tornaram participantes efetivos da pesquisa, cuja análise foi realizada. Essa definição está relacionada com o fato de os quatro estudantes

---

<sup>3</sup> Salientamos que esta pesquisa teve aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos, por meio do parecer nº 1.334.186.

revelarem um processo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) em consolidação ainda quando de nossa entrada em campo.

Compreendendo a concepção de educação no que se refere ao ensino da língua materna orientada para a contribuição a uma formação humana integral, a metodologia definida para a ação empreendida consistiu no método defendido por Saviani (2012 [1983]). Nele, é defendida uma ação didático-pedagógica pautada na *prática social*, sendo ela concebida como ponto de partida e de chegada do trabalho pedagógico<sup>4</sup>.

Nesse sentido, cabe o registro de que não entendemos que a busca de coerência se encerre na escolha metodológica que subjaz a ação. Ao contrário disso, entendemos que a definição de um método de ensino é antes resultado do compartilhamento com uma base teórico-epistemológica, e é na relação com tal base que a coerência dos procedimentos metodológicos se mantém.

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

Esse modo de conceber a escolarização orienta-se para a apropriação do produto dessa atividade humana no curso histórico, apropriação que não se dá apartada do entorno social, histórico e cultural dos sujeitos. O método, preconizado por Saviani e adotado neste estudo, relaciona educação e sociedade. Portanto, a Pedagogia Histórico-Crítica relaciona-se dialeticamente com a sociedade, de modo a influenciá-la, bem como ser determinada por ela, por superar as pedagogias não críticas, ao estar empenhada em valorizar a escola e os sujeitos nela envolvidos.

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

## O TRABALHO COM CLÁSSICOS DA LITERATURA: O DIREITO À HUMANIZAÇÃO

---

<sup>4</sup> Prática Social - método apresentado e defendido em SAVIANI, Dermeval. Escola e Democracia. 42. ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2012 [1983].

A condução teórica em leitura preconizada neste estudo se contrapõe à dimensão pragmática e se insere em uma perspectiva humanizadora, orientada por uma visão de educação linguística que faculta a ampliação de horizontes e possibilita a apropriação de conceitos científicos fundamentais para a compreensão crítica da realidade histórica e social, problematizando a vida concreta (BRITTO, 2012).

Assumir esta perspectiva é voltar-se contra o utilitarismo e o pragmatismo, os quais usam a força e o poder que a leitura exerce na sociedade como objeto de lucratividade, através de práticas extremamente capitalistas, ignorando valores éticos, políticos, sociais, ideológicos que são exercidos através da leitura nas mais diversas manifestações culturais.

Assim concebendo e retomando o problema assumido neste artigo, não é a habilidade/proficiência em leitura, nem o gosto que deve figurar no planejamento docente, se não por outras razões porque a leitura tomada dessa forma não tem potencial de humanizar os sujeitos.

Deve ocupar os professores responsáveis pela educação linguística dos alunos, antes, a necessidade de desnaturalização das práticas sociais, o que inclui a leitura como processo cultural, que cabe ter presente que “é a possibilidade de participar da sociedade que permite o acesso à leitura” (Britto, 2003, p. 134). Contraria-se assim, a verticalização que centra na discussão no trabalho escolar com leitura do texto literário, as razões da ordem do senso comum, que se instalam nos espaços escolares e que contribuem para o afastamento da escola do que é da sua especificidade: contribuir para a humanização dos homens.

Segundo a perspectiva histórico-cultural, a educação é condição para o desenvolvimento humano, na medida em que possibilita, aos sujeitos, a humanização, pela apropriação dos produtos da atividade humana, sejam eles intelectuais e materiais, o que significa afirmar que a apropriação da cultura é fundamental para a elevação ao genérico humano (HELLER, (2008 [1970])). No caso deste estudo, por meio da apropriação dos objetos culturais levados a termo na pesquisa.

A perpetuação de alguns mitos de que quem lê é criativo, de que uma sociedade leitora se torna solidária, de que a leitura é uma fonte de prazer tem, a nosso ver, em convergência com a defesa de Britto (2012), em sua base, a premissa básica de uma sociedade organizada pelo capital: a alienação. A leitura é, nessa perspectiva, para entreter-se, distrair-se; logo, precisa ser fácil, gostosa, contribuir para a internalização de condutas, comportamentos e atitudes importantes para a manutenção do *status quo*.

Numa defesa de que a literatura é mais do que entretenimento, Britto (2012) destaca que por meio dela somos convidados a pensar nossa condição de morte. O autor reflete acerca da essência humana que perpassa o “conhecimento da vida – o que inevitavelmente supõe reconhecimento da morte”. Trata-se assim de uma literatura que retrata a vida pela história da humanidade.

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

Nessa direção, assumir uma perspectiva histórico-ontológica de formação humana significa buscar contribuir para que “as necessidades humanas ampliam-se [ampliem-se] ultrapassando o nível de necessidade de sobrevivência e surgindo [surjam] necessidades propriamente sociais” (SAVIANI; DUARTE, 2010, p. 426). É nesse sentido que a leitura opera tanto na vida prática quanto na valorização e na apropriação de conhecimentos mais abstratos. Entretanto, é inegável que a cultura escrita está distribuída de forma desigual aos indivíduos. Essa cultura historicamente esteve nas mãos de grupos dominantes, quer dizer, daqueles que detém o poder econômico e político (BRITTO, 2012), alargando as rupturas sociais e estreitando esse domínio de poder para poucos.

É neste contexto que deve haver espaço para indagar sobre o lugar que a literatura ocupa nos documentos oficiais, que submete às instituições de ensino metodologias cuja perspectiva assume o viés da vida cotidiana, estimulando a imitação, uma vez que ela é pragmática, induz o professor ao senso comum. Neste sentido, Perrone-Moisés (2006, p. 21) reflete:

O “trabalho sistemático e organizado com a linguagem” (aqui, no singular) é reconhecido como uma “área básica” para “que o aluno possa participar do mundo social”. Informam-nos de que “a linguagem tem sido objeto de estudo da Filosofia, Psicologia, Sociologia, Epistemologia, História, Semiótica, Linguística, Antropologia etc.” A ordem das disciplinas elencadas é, já por si, curiosa. A própria ciência da linguagem verbal, a linguística, aparece em penúltimo lugar, e a literatura fica ausente, embutida no etc.

Com base no exposto, evidencia-se que há a necessidade de que profissionais envolvidos com educação linguística orientem a ação pedagógica em contrariedade ao pragmatismo, pois esta facilidade leitora por base na cotidianidade não significa que seja

sinônimo de bom leitor, mas sim, voltar-se para uma ação docente comprometida com a humanização dos homens, como advertem Saviani e Duarte (2010, p.422-423), ao afirmarem que a escola atinge seu ponto crucial e as ações em educação linguística se direcionam ao desenvolvimento intelectual dos sujeitos, em que:

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

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

## O PLANEJAMENTO DIDÁTICO COM VISTAS À FORMAÇÃO HUMANA

Tendo em vista o que foi destacado até aqui, vale considerar que o planejamento realizado para a pesquisa foi o de contribuir para uma formação humana com esses contornos, pela “[...] [apreensão] [d]a educação, isto é, [d]o processo de formação humana, como o contínuo movimento de apropriação das objetivações humanas produzidas ao longo da história” (SAVIANI; DUARTE, 2010, p.432).

Ainda, com base na perspectiva histórico-cultural, objetivou-se levar os sujeitos à apropriação dos conceitos científicos, tendo por base a cultura historicamente produzida, por ser este o propósito da educação escolar. Com base nesse entendimento, o método proposto por Saviani (2012 [1983]), descrito anteriormente, permite uma convergência com a fundamentação teórico-epistemológica desta pesquisa, por conceber aproximações que permitem o desenvolvimento do pensamento através dos encaminhamentos que reverberaram em ações de prática de leitura.

O aporte teórico necessário para esta compreensão surgiu das leituras provenientes da pesquisa que resultou em dois planejamentos metodológicos, bastante articulados. As aproximações entre a base histórico-cultural e a proposta metodológica em foco encontram-se, principalmente, na compreensão do desenvolvimento do sujeito e sua relação com o objeto, que não se estabelece de forma direta.

Nesse sentido, ao delinear os dois planejamentos aplicados, delineou-se, de antemão, a leitura de clássicos da literatura brasileira, que contrariamente a uma visão utilitarista da leitura, ancora-se em uma perspectiva de formação humanizadora, intentando facultar aos alunos uma formação que contribua para tal processo, na medida em que apresenta e convida à reflexão acerca de aspectos sociais relevantes à condição de humanidade.

À luz desse entendimento, primeiramente foi lida pelos alunos algumas obras centrais: *Felicidade Clandestina* de Clarice Lispector. Em seguida, leram obras de autoria de Monteiro Lobato - *Caçadas de Pedrinho*, *Memórias de Emília*, *Viagens ao Céu*, *Reinações de Narizinho*. Cada aluno escolheu a obra de Lobato que lia dentre as citadas. Por último foi uma obra específica: *Dom Casmurro* de Machado de Assis. O tempo empreendido entre o primeiro planejamento e o segundo totalizou oito meses de intervenção pedagógica no escopo da pesquisa então realizada.

Dentre as estratégias elencadas, a primeira ação relacionada ao primeiro planejamento foi a de inicialmente assistir ao vídeo *Felicidade Clandestina* antes de realizar a leitura do texto com o mesmo título do conto de autoria de Clarice Lispector. O texto escrito foi reproduzido do suporte original, debatendo com o grupo e alunos os elementos constitutivos da dimensão *interpsicológicas* (quando o sujeito aprende e internaliza o aprendido) implicados na leitura do gênero conto e desse conto especificamente.

Após, foi realizada a leitura do texto biográfico da autora, localizando na leitura realizada, informações relevantes como a época, o país de onde ela veio, a localização no Brasil da cidade que foi morar. Em seguida, realizou-se a leitura da crônica *O Mineirinho*, também de autoria de Lispector, situando os alunos no contexto da escrita (baseada em fatos reais) e fazendo-os compreender as diferenças entre os textos lidos em sala de aula.

Os alunos utilizaram para ampliação das possibilidades de compreensão das leituras dicionários e enciclopédias e os significados das palavras foram analisados, de modo a permitir a identificação das diferenças de definições trazidas pelos suportes em relação ao projeto de dizer da autora, bem como identificando a forma pela qual essas palavras são trazidas nos suportes utilizados, compreendendo sua função. Foi proposta uma discussão a fim de facultar a compreensão de quais são os recursos linguísticos utilizados no texto. No momento, o livro didático e a minigramática existentes na biblioteca escolar foram usados como recursos de pesquisa.

Outro texto da autora – o conto *A Galinha* – foi lido de modo facultar a comparação/relação dos dois textos, com vistas a identificar como a autora vai delineando

esse processo no texto, levando os alunos a compreenderem o processo de personificação do objeto *livro* através de adjetivações.

Assim, após este processo de leitura, foram levados à turma os livros da coleção de Monteiro Lobato disponíveis na instituição educacional da qual eram parte e uma leitura individual de uma das obras do autor foi proposta. A finalização da atividade proposta se deu por meio de aulas de leitura/rodas de leitura envolvendo todo o grupo de alunos.

Em relação ao segundo planejamento, a proposta foi a leitura do conto de Machado de Assis intitulado *Conto de Escola*. Como procedimento metodológico, o texto foi discutido com os alunos, destacando os elementos constitutivos da dimensão *interpsicológica* implicados na leitura do gênero conto e desse conto especificamente. Em seguida, realizou-se leitura de texto biográfico do autor selecionado previamente pela docente-pesquisadora.

A próxima estratégia foi a de assistir ao vídeo da série, qual seja *Machado de Assis - Um mestre na periferia do capitalismo*<sup>5</sup> e relacioná-lo ao texto lido. Foi realizada a leitura da crônica machadiana *O jornal e o livro*, destacando aos alunos os originais do jornal digitalizados<sup>6</sup>, contextualizando-os historicamente e ao mesmo tempo contrastando com os jornais atuais. Para isso, foram solicitados anteriormente revistas e jornais para manuseio dos alunos, bem como foram utilizados os disponíveis na escola e discutir similitudes e dissimilaridades entre os textos que circulam em ambos os suportes.

Dadas todas as interações, interlocuções, pesquisas, foram distribuídos em sequência, exemplares do livro *Dom Casmurro* de Machado de Assis, para que fosse lido semanalmente, em duplas. Propôs-se, ainda, uma roda de leitura em que cada dupla se responsabilizou por conduzir uma discussão referente à leitura do trecho realizada na semana anterior. A estratégia adotada contribuiu para a compreensão leitora dos alunos, tanto pela atividade alinhada ao eixo oralidade empreendida pela dupla de alunos, quanto pelos questionamentos levantados posteriormente pelo professor, em caráter complementar à abordagem da dupla.

Houve ainda um trabalho com a narrativa em outra semiose através do filme nacional *Dom Casmurro* e da análise da obra, por meio de um vídeo. Após iniciar a leitura do livro, foi realizada uma sessão de cinema na escola para que os alunos tivessem acesso ao filme produzido com base no livro, a fim de auxiliar na sua compreensão leitora.

---

<sup>5</sup> Disponível em <https://www.dailymotion.com/video/x12m4dj>

<sup>6</sup> Disponível em

<http://hemerotecadigital.bn.br/acervo-digital/correio-mercantil-instrutivopolitico-universal/217280>

Ideação. Revista do Centro de Educação, Letras e Saúde. v. 25, n°2, 2023. e-ISSN: 1982-3010.

A metodologia adotada neste estudo por meio destes planejamentos consistiu numa busca pela transcendência do ecletismo de tendências vivenciado pela docente, ora visivelmente de uma estrutura tradicional, perpassando por concepções de cunho escolanovista, ora pós-modernista, o que se relaciona a inferências realizadas na prática, destituída do entendimento completo necessário, àquela ocasião, que facultasse a relação dialógica entre teoria e prática (SAVIANI, 2012).

## A APROPRIAÇÃO DOS OBJETOS DA CULTURA E POSSÍVEIS REVERBERAÇÕES

Para realizar a leitura das obras de Monteiro Lobato, o planejamento delineou-se tomando como ponto de partida o conto intitulado *Felicidade Clandestina* de Clarice Lispector, primeira das obras, foi escolhida por fazer referência à obra de Lobato – *Reinações de Narizinho*. A leitura de textos nesse gênero em si não era, como evidenciaram as interações descritas na primeira seção deste capítulo, habitual no processo formativo desses sujeitos até então.

Por si só, a participação em tal prática social já se converteu em um modo desafiador de relacionar-se com o escrito para esses alunos, sendo necessário insistir para a importância de realização de operações necessárias para a leitura desse tipo de objeto cultural – reler, buscar informações históricas, referenciais culturais que escapam do cotidiano imediato, significados de elementos lexicais desconhecidos, reconhecer estruturas sintáticas distantes das típicas de interações orais, para citar alguns exemplos.

A dimensão *metacognitiva* (BRITTO, 2012), portanto, implicada nesse tipo de leitura, pareceu desconhecida por tais sujeitos. Assim, a leitura do conto foi mediada por questões que incluíram elementos constitutivos da dimensão *interpsicológica*, pois a leitura considerada como prática social tem origem na interação humana.

Essa relação evidente entre o conto *Felicidade Clandestina* e as obras de Monteiro Lobato (*Reinações de Narizinho*, *Viagens ao Céu*, *Caçadas de Pedrinho*, *Memórias de Emília*) foi bastante significativa para o processo empreendido, na medida em que permitiu um trabalho alinhado à complexificação, que está na base da apropriação conceitual do modo como proposta na Teoria Histórico-cultural: a apropriação depende da apropriação de novos conhecimentos, submetidos a um contínuo processo de complexificação (com base em Vigotski, 2007 [1984]), de modo a facultar, por tal processo de apropriação, o

estabelecimento de novo Nível de Desenvolvimento Real, pela incidência na Zona de Desenvolvimento Imediato.

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

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

Por sua vez, no semestre seguinte, quando aconteceu o mesmo com o livro do qual foi extraído *Conto de Escola* de Machado de Assis, este mesmo aluno pegou o livro em mãos, manuseou-o e perguntou-me do que se tratava o conto intitulado *Pai contra mãe*, identificado no sumário do livro. Perguntado se teria interesse por conhecer o conto, o mesmo respondeu positivamente, e eu sugeri, então, que lêssemos em sala de aula para todos os alunos. Quanto aos outros dois alunos, também foi visível um interesse maior, explicitado pelo manuseio do livro, folheando-o e parando em algumas partes para ler o sumário e perguntar sobre alguns títulos, como, por exemplo, *A casa do Diabo* e *Missa do Galo*, um deles perguntou se na escola havia livros do autor para tomar emprestado. Além disso, indagou, apontando para a ficha catalográfica, do porquê daquele item do qual o mesmo já havia visto em outros livros não entendendo o motivo de sua existência.

Nestas devidas interlocuções, parece, pois, ganhar relevo os níveis de desenvolvimento diferentes que caracterizam os alunos, o que permite a atuação do professor como o interlocutor mais experiente nessa relação. Na perspectiva histórico-cultural, o interlocutor mais experiente é fundamental para o desenvolvimento do humano, processo que é sempre mediado por instrumentos e signos (VIGOTSKI, 2007 [1984]). Várias palavras e expressões presentes nos textos eram desconhecidas pelos alunos, então, conforme planejado, os alunos foram convidados a sublinhar essas palavras e de posse de dicionários procuraram seu significado, onde um dos alunos exclamou não saber usar o mesmo. Esta dificuldade foi identificada por diversos alunos da turma.

Nas observações realizadas constatou-se na interação com esse aluno que afirmou não saber usar o dicionário, é que ele tinha domínio precário da relação entre busca de informação em suportes desse tipo e a ordenação alfabética. Mesmo localizando a letra, ele tinha dificuldades significativas para localizar a palavra alvo da pesquisa. Uma questão que, em nossa compreensão, poderia/deveria ter sido solucionada nos primeiros anos de escolarização.

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

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

O modo como a mencionada pesquisa se deu foi surpreendente devido aos avanços observados no desenvolvimento dos participantes deste estudo. Alguns alunos, além da pesquisa em meio digital, buscaram livros de história, geografia e enciclopédias de modo a

complementar a busca de informações. Dentre os alunos que optaram por associar a pesquisa bibliográfica à pesquisa na internet, estão dois alunos participantes da pesquisa.

Destacamos que o desenvolvimento das funções psíquicas superiores é assegurado por um planejamento que preconiza a interlocução de um sujeito mais experiente (na origem, o professor) com os menos experientes, mediada pela linguagem, comprometida com a incidência na Zona de Desenvolvimento Imediato dos mesmos sujeitos.

Outro dado interessante é a forma com que os alunos contribuíram a cada aula destinada à leitura de *Dom Casmurro*, trazendo elementos da prática social, presentes em suas residências, alguns deles considerados obsoletos até então, e que receberam significado em razão das discussões realizadas nas aulas. Objetos trazidos de casa pelos alunos familiarizavam com os encontrados nas leituras e pesquisas, a exemplo de moedas e dicionários antigos, obra de arte, evidenciando, de certa forma, a tentativa de articular o trabalho realizado no âmbito escolar a partir da prática social a objetos culturais presentes em outras instâncias sociais, como a familiar, por exemplo.

Poder-se-ia considerar tal movimento como a explicitação do interesse desses sujeitos pelo que têm aprendido, ainda que tenhamos ciência de que não é o interesse do aluno pelo que vai ser ensinado que orienta o planejamento da intervenção pedagógica. Na ótica dos estudos com vinculação à Teoria Histórico-Cultural, como a Teoria da Atividade (LEONTIEV, 1978), afora o interesse dos sujeitos, é a atividade motivada que importa aos professores, sempre perpassada pelas vivências dos alunos.

Consoante, ainda, ao exposto, Britto (2012) afirma que se quisermos ir além de um princípio meramente pragmático de leitura, é preciso definir precisamente com qual objeto de leitura trabalhamos. O convite à leitura das obras pareceu-nos um meio para o estabelecimento de novo Nível de Desenvolvimento Real, pela incidência na Zona de Desenvolvimento Imediato, pois a própria razão do ler leva a outra atividade pertinente de leitura: se uma das operações demandadas na leitura de textos que não se prestam ao atendimento de demandas imediatas é o reconhecimento de referenciais culturais de mundo, a leitura de obras de Monteiro Lobato e de Machado de Assis, converteram-se em uma demanda.

É nesse sentido que as obras desses autores foram delineadas no planejamento. Se ler uma obra literária dessa ordem encontrava-se na Zona de Desenvolvimento Imediato dos alunos, a partir das leituras realizadas, o que consistia em uma potência foi internalizado e tornou-se Nível de Desenvolvimento Real.

No momento nodal para o grupo, o da escolha de um dos livros de Monteiro Lobato disponíveis na escola, destacamos que houve algum tumulto entre os alunos. Eram obras diferentes e todos desejavam poder escolher uma delas. Cada livro trazia, em sua introdução, a biografia do autor. Como já haviam tido contato com a biografia de Clarice Lispector em uma das aulas, de imediato, grande parte da turma localizou a informação e na sequência foi lendo.

Semanalmente, havia no escopo da intervenção a realização de rodas de conversa, em que os alunos trocavam informações sobre o que leram na semana. Como algumas obras se repetiam, houve uma interlocução ainda maior, com as interpretações dos pares que liam a mesma obra.

Observamos que diferentemente dos dados projetados pelo INAF<sup>7</sup>, aplicados por aos alunos meio de uma entrevista semiestruturada no início da pesquisa e que teve dois objetivos: (i) (re)conhecer o perfil da turma e (ii) auxiliar na definição dos quatro participantes do estudo, complementando a observação-participante da docente-pesquisadora, assim todos os quatro participantes da pesquisa avançaram, de forma a consolidar como Nível de Desenvolvimento Real o que então era Zona de Desenvolvimento Imediato, abrindo espaço para a incidência em nova Zona de Desenvolvimento Imediato.

Destacamos, por exemplo, dois alunos da pesquisa que socializaram suas leituras na primeira roda. Na ocasião, um deles confidenciou ter esquecido de realizar a tarefa, porque não estava acostumado a ler em casa, e outro afirmou ter lido duas páginas e que como era muito pouco não tinha nada a dizer. Na segunda roda de leitura, entretanto, o contexto foi diferente, e os quatro alunos participantes do estudo socializaram suas leituras. Houve uma interação considerada relevante entre aluno, professora, demais colegas sobre o objeto cultural livro.

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

Em uma retomada de conversa acerca das leituras, os alunos começam a perceber que todas as obras de Monteiro, lidas pela turma, continham personagens, que, em sua

---

<sup>7</sup> Instituto Nacional de Alfabetização. Disponível em <http://www.ipm.org.br/pt-br/programas/inaf/relatoriosinafbrasil/Paginas/default.aspx>, com acesso em 23 nov. 2015.

maioria, têm ligação com a Grécia Antiga e a sua história. A possibilidade de expandir e apreender outros conhecimentos ou por fazer referências a outras leituras dentro de uma mesma obra é baliza para a elevação do genérico humano.

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

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

Ainda no que diz respeito à crônica, levei aos alunos, cópias em papel A3 das edições do Jornal Correio Mercantil, exatamente das datas em que foram impressas e em que a crônica lida fora publicada. O contato com esse material contribuiu para que os alunos se situem em relação a outro tempo histórico, contrapondo-o com a sua própria realidade, uma das características da base histórico-cultural.

Com relação à leitura da obra machadiana *Dom Casmurro*, os alunos demonstraram curiosidade do que se trataria a narrativa e fizeram muitas perguntas antes mesmo de iniciarmos a leitura. A proposta foi de terem uma aula por semana para lerem, fato que se deu em função de não haver livros suficientes para que cada um pudesse realizar a leitura em casa; dessa forma, essa leitura foi feita em duplas.

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

leitura. Porém, nas semanas subsequentes, retornei à leitura para eles, que não reclamaram mais e se demonstraram mais atentos.

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

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

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

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

Ao terminarem a leitura da obra *Dom Casmurro*, foi realizada uma sessão de cinema na escola, em que eles puderam assistir ao filme brasileiro *Dom Casmurro* considerado uma reimaginação da obra de Machado de Assis, lançado em 2003, do gênero drama, com roteiro e direção de Moacyr Góes.

Várias foram as interpelações sobre diferenças substantivas entre o filme e o livro. Essas falas nos conduzem ao entendimento de que a maioria dos alunos, ainda que num primeiro momento tenham relutado em iniciar a leitura da obra, preferiu a leitura do livro ao filme produzido com base nele. Alinhamos, a essa afirmação, o mencionado desenvolvimento do prazer da leitura (BRITTO, 2012), que resulta em “encontrar uma satisfação no exercício intelectual e na ação disciplinada”.

Consoante a esse entendimento, Saviani (2012 [1983], p. 76) preconiza uma pedagogia, assumida por nós, que se dedica a “colocar a educação a serviço da referida transformação das relações de produção”, negando, nesse sentido, a propagação/veiculação da cultura de massas. Essa configuração se dá pelo fato de que esse objeto da cultura escrita é um clássico, e os clássicos permitem o afastamento do que é senso comum, muitas vezes retratado nos filmes. “Seria uma falta de senso supor que crianças pequenas só podem conhecer-se relacionando-se com banalidades e trivialidades” (BRITTO, 2012, p. 114).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações trazidas por meio do estudo descrito buscaram contribuir para as discussões da área de ensino e aprendizagem de língua materna, com especial atenção às ações pedagógicas voltadas para a educação linguística. Ao retomarmos ao objetivo que moveu o estudo conferimos à teoria à qual nos filiamos, a Teoria Histórico-cultural, ancorada no Materialismo Histórico e Dialético, tem o posicionamento de que a educação está a serviço da transformação social e, na base dela, da conscientização/humanização dos sujeitos, contribuindo com reflexões nas relações existentes entre aprendizagem e desenvolvimento. O estabelecimento das zonas de desenvolvimento, a formação dos conceitos científicos e espontâneos, os planos genéticos do desenvolvimento humano, são alguns conceitos imbricados nessa relação entre aprendizagem e desenvolvimento.

Numa mirada ingênua, afirmamos que um trabalho organizado em torno da leitura de clássicos poderia ter sido inviabilizado, já que boa parte desses meninos tinha domínio embrionário da leitura e da escrita. Ao contrário disso, posicionamo-nos, em convergência com Britto (2012), na defesa de que é a imersão na cultura escrita que leva ao domínio de aspectos linguísticos e não o contrário. Tendo isso presente, vale destacar ainda o tratamento dado a produções dessa natureza na escola, uma vez que a discussão é muito maior do que mantê-la ou não nas salas de aula, mas sim, mantê-la em nome de quê? Em favor do quê? De quem? De que projeto formativo?

Na proposta na qual nos inscrevemos, o propósito da leitura é diametralmente distinto: ler pelo direito de ler (BRITTO, 2015); ler pela dimensão política que ela envolve; ler como forma de questionar o sistema, a vida, a condição humana; ler para legitimar opiniões ou revê-las; ler para enovelar-se, enredar-se ainda mais e conscientemente na história; ler para compreender a desnaturalização das coisas e dirimir as muitas formas de alienação;

enfim, ler para, mesmo sendo o mesmo, poder ser outro. Fora desse vínculo, a leitura não faz sentido. Sob tal perspectiva, salientamos que esse processo é complexo e não termina em um planejamento de oito meses.

Também temos a ciência de que não era objetivo dessa pesquisa formar leitores no âmbito dela mesma, mas sim dar início a um percurso em que a leitura de clássicos nas aulas de Língua Portuguesa fosse fundamental, para o desenvolvimento dos sujeitos nas mais variadas formas, para uma formação humana orientada para integralidade, pelo potencial que carrega consigo de humanizar os homens.

## REFERÊNCIAS

ASSIS, Machado de. *Dom Casmurro*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994. 105 p. (Obras Completas. v. 1)

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

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

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

CASMURRO, Dom. Moacyr Goes. 91 min. 2003.

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

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

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

HELLER, Agnes. *O quo[co]tidiano e a história*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008 [1970].  
LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos de metodologia científica*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2007

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

LISPECTO, Clarice. *Felicidade Clandestina*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

LOBATO, Monteiro. *Caçadas de Pedrinho*. 14. ed. Ilustrações de André Le Blanc. São Paulo: Brasiliense, 1962.

LOBATO, Monteiro (1956a). *Memórias da Emília*. São Paulo: Brasiliense.

LOBATO, Monteiro (1956). *Reinações de Narizinho*. 6.ed. São Paulo: Brasiliense.

LOBATO, M. *Viagem ao céu*. São Paulo: Brasiliense, 1995.

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

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

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

PERRONE-MOISÉS, L. *Literatura para todos*. *Literatura e Sociedade (USP)*, v. 9, p. 16-29, 2006.

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

Recebido em 03 de novembro de 2022.

Aprovado em 07 de março de 2023.

