

Proposta didática para práticas com leitura literária nos Anos Iniciais: à luz da Teoria da Atividade de Estudo

A didactic proposal for literary reading practices in the Early Years:
in light of the Theory of Study Activity

Adrielly Rocateli Marestone¹

Sandra Aparecida Pires Franco²

RESUMO

Este trabalho apresenta um recorte de pesquisa de Doutorado em Educação vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina. Tem como objetivo geral oferecer subsídios para repensar a introdução de mudanças no contexto escolar e pensar em atividades de estudo nas práticas pedagógicas acerca da leitura literária compromissada com a melhoria do processo de ensino e de aprendizagem e para a formação de leitores. Apresenta-se como problema de pesquisa: Como a Teoria da Atividade de Estudo, por

ABSTRACT

This paper presents an excerpt from a PhD research project in Education linked to the Postgraduate Program in Education at the State University of Londrina. The general aim of the proposal is to provide support for rethinking the introduction of changes in the school context and to think about study activities in pedagogical practices of literary reading that are committed to improving the teaching and learning process and to training readers. The research problem considered was: How does the Study Activity Theory, through a didactic proposal, contribute to literary reading practices in the Early Years of Primary School?

¹ Doutora e Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Membro do Grupo de Pesquisa Leitura e Educação: práticas pedagógicas na perspectiva da Pedagogia Histórico Crítica. Especialista em Psicopedagogia Clínica, Institucional e Hospitalar (UNINGÁ). Graduada em Pedagogia pela UEL (2017). Formação de Docentes em nível Médio na modalidade Normal (2012). Professora da Rede Municipal de Cambé - PR. <https://orcid.org/0000-0002-7653-4450>. Contato: adri.rocateli@gmail.com.

² Doutora em Letras na UEL (2008) e Pós-Doutora em Educação pela UNESP de Marília - SP (2016). Mestra em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (2003). Graduada em Letras pela UEM, Graduada em Pedagogia. Líder do Grupo de Pesquisa Leitura e Educação: práticas pedagógicas na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica. Professora adjunto do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina - UEL, na área de Didática e professora da Programa de Pós-Graduação em Educação - UEL. <https://orcid.org/0000-0002-7205-744X>. Contato: sandrafranco26@hotmail.com.

meio de uma proposição didática, contribui para práticas de leitura literária nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental? Com tratamento de dados qualitativos, alicerçados no Materialismo Histórico-Dialético e na Teoria Histórico Cultural. É imprescindível que professores conheçam a Teoria da Atividade de Estudo e reconheçam a possibilidade de organizar seus planos de aulas, desenvolvidos com base no diálogo, para que incluam a participação dos estudantes nas tomadas de decisões necessárias à condução das atividades em sala de aula.

Palavras-chave: Teoria da Atividade de Estudo. Práticas de leitura literária. Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Qualitative data treatment was adopted, based on Historical-Dialectical Materialism and Historical-Cultural Theory. The findings showed that it is essential for teachers to be familiar with the Theory of Study Activity and recognize the possibility of organizing their lesson plans, based on dialogue, so that student participation is included in the decision-making necessary to conduct classroom activities.

Key-words: Study Activity Theory. Literary reading practices. Early Years of Elementary School.

1 Introdução

Diante do cenário atual em que as preocupações com a educação giram em torno da perda sofrida pelos estudantes na pandemia da COVID-19, muito se discute a respeito da defasagem na alfabetização, em que essa realidade não só aumentou os déficits educacionais, mas também agravou as desigualdades. Temos conhecimento de que algumas instituições escolares desenvolvem suas ações docentes com a leitura literária voltadas para práticas conteudistas, utilizando o texto sem um contexto. E acreditamos que não haja um embasamento teórico nas instituições escolares para desenvolver ações de estudo com a leitura literária.

Apontamos a necessidade de as instituições escolares conhecerem e terem a possibilidade de utilizarem uma Aprendizagem Desenvolvimental, que trata do desenvolvimento do sujeito, busca pela transformação do pensamento teórico – reflexivo dos estudantes e que difere da educação tradicional.

Na educação tradicional, o sistema de conceitos é orientado para a sua assimilação a partir da formulação de seus conceitos, suas definições. Existe, pois, uma relação exata do que o aluno deve saber. Na aprendizagem desenvolvimental os conceitos científicos

existem em uma variante fácil: no modelo da ação. O aluno assimila o modo, suas bases, sabe como construir essa ação e como argumentá-la. Na Aprendizagem Desenvolvidor, não é conveniente e nem possível apresentar definições prontas. A formulação do conceito é o resultado ao qual o aluno deve chegar ao final de sua análise (REPKIN, 2020a, p. 403).

Com a aprendizagem desenvolvimental, as ações de estudo ocorrem de modo que o aluno assimila o conceito, identifica a estrutura, aprende como construir e, ao final, apresenta sua análise sobre esse conceito estudado. Enquanto percorre cada ação de estudo, aprende e desenvolve suas capacidades.

Nesse sentido, esta pesquisa teve como objetivo principal oferecer subsídios para repensar a introdução de mudanças no contexto escolar e pensar em atividades de estudo nas práticas pedagógicas acerca da leitura literária compromissada com a melhoria do processo de ensino e de aprendizagem e para a formação de leitores.

Diante disso, entendemos que a Teoria da Atividade de Estudo vai permitir a transformação do pensamento teórico dos professores e, futuramente, das práticas literárias, pois defendemos a tese de que há a possibilidade de desenvolver, de forma consciente, as práticas de leitura literária por meio da Atividade de Estudo.

2 Referencial teórico

Podemos salientar que a Teoria Histórico-Cultural parte do pressuposto de que, na presença de condições adequadas de vida e de educação, as crianças desenvolvem, desde os primeiros anos de vida, distintas atividades práticas e intelectuais e iniciam a formação de ideias, sentimentos e hábitos morais, traços de personalidades (MELLO, 2004). O papel do educador, nesta perspectiva, é o de mediador, isto é, despertar nos alunos a necessidade de apropriação de novos conhecimentos, além de mediar os conteúdos já elaborados pelos homens e os

alunos, propiciando a formação e as transformações das funções psicológicas superiores³ por meio de aquisições dos conhecimentos.

As pesquisas de Leontiev (1978; 2004) contribuem com análises que visem compreender como esse processo se realiza em situações sócio-históricas distintas. Por conseguinte, a Teoria da Atividade viabiliza pensar nos significados sociais e sentidos pessoais que objetos alcançam ao longo de seu processo sócio-histórico e concede um aparato teórico para empreender à crítica essa constituição. Leontiev (2004) afirma que para que a criança se aproprie dos objetos da cultura humana não basta que ela seja colocada diante dos objetos, mas é preciso que desenvolva uma atividade efetiva, ou seja, a criança deve agir ativamente em relação a eles.

Para isso, o trabalho do professor deve ir em direção à formação do pensamento teórico, visto que esse possui papel fundamental na constituição de seus alunos. De acordo com o exposto por Leontiev, os alunos devem agir ativamente em relação aos objetos, sendo sujeitos na realização de atividades de ensino. As propostas desse professor devem gerar necessidade nos alunos ao concluir o objetivo. Ao saciar essa necessidade anterior, uma nova necessidade certamente irá aparecer, do contrário não serão atividades de ensino pautadas na perspectiva de Leontiev. Diante do exposto, evidenciamos a importância da Teoria da Atividade na educação atual, sendo esta capaz de promover situações que possibilitem a apropriação de conceitos científicos, do pensamento teórico, como

³ “As concepções de Vigotsky sobre o funcionamento do cérebro humano fundamentam-se em sua idéia [sic] de que as funções psicológicas superiores são constituídas ao longo da história social do homem. Na sua relação com o mundo, mediada pelos instrumentos e símbolos desenvolvidos culturalmente, o ser humano cria as formas de ação que o distingue de outros animais” (OLIVEIRA, 1993, p. 24).

“As funções psicológicas superiores, como a capacidade de solucionar problemas, o armazenamento e uso adequado da memória, a formação de novos conceitos e a vontade, aparecem inicialmente no social após surge no plano psicológico, ou seja, no próprio indivíduo (STADLER *et al.*, 2004)”.

uma forma de superar a formação de bases no pensamento empírico (ROLINDO, 2007).

No contexto da Teoria da Atividade, a atividade humana assume o significado de mundo objetivo motivada por um desejo e que resulta em transformação do mundo e do sujeito que a realiza. Afirma Leontiev (1978) que

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente *dadas* aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas *postas*. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles as suas aptidões, “os órgãos da sua individualidade”, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através de outros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança *aprende* a atividade adequada. Pela sua função este processo é, portanto, um processo de *educação* (LEONTIEV, 1978, p. 290, grifos do autor).

Ao falar que a criança deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante por meio de outros homens, abordamos a mediação. Nesse contexto, sabemos que é necessário que o próprio leitor sinta a necessidade pela leitura e não a realize por obrigação. Porém, é na atuação do mediador que ocorre o estímulo para a leitura, no momento de escolher um livro que lhe agrade, um tipo de leitura que o satisfaça, para adquirir conhecimentos sobre determinado assunto e/ou recrear-se. Dessa forma, o mediador possibilita o acesso aos diversos tipos de leituras: livros de diversos gêneros, jornal, revista e oportuniza o contato com diversas obras literárias, para que tenha intimidade com a leitura e o conhecimento.

Ler tem origem na palavra latina *legere* (legere), que tem por significado *recolher com os olhos*. Quando a unimos a ato, também oriunda do latim *actu*, temos *movimento*. Movimento de recolher com os olhos, mas ao nos envolver com a palavra oralizada, também podemos recolher com os ouvidos.

[...] Cada um traz para o ato de ler sua bagagem existencial e social e, a partir de seu horizonte de experiências, atribui significados às indicações oferecidas pelo texto, privilegiando alguns dados e desprezando outros, montando entre eles uma rede de conexões possíveis, de modo a obter um resultado significativo para seu universo compreensivo (AGUIAR, 2013, p. 154).

O ato de ler é considerado como prática social, histórica e cultural. E está para além de decodificar a escrita, pois envolve muito mais do que grafemas e fonemas. A leitura envolve “uma operação complexa, que exige a percepção de relações entre texto e o contexto do autor e do leitor” (GIROTTI, 2013, p. 346).

[...] entendemos que a leitura é mais que decodificação, podemos assumir sem medo que a criança é capaz de ler mais do que estes textos de frase, de palavras soltas, de letras grandes. A criança lê, sobretudo com os ouvidos. É no momento em que o professor, intermediando com sua leitura de adulto a leitura da criança, faz com que ele certamente estará num universo discursivo denso, que ele certamente estará contribuindo para a sua formação intelectual e sua visão de mundo (BRITTO, 1997, p. 113).

A obra literária, artística ou científica é a expressão de uma visão de mundo, de um fenômeno da consciência coletiva que alcança um grau de clareza conceitual, sensível ou prática. A visão de mundo não é o empírico imediato, mas uma representação possível de dada totalidade posta aos membros de uma determinada coletividade. Ao trazer meios (via conhecimento científico, artístico ou do senso comum, objetivado, produzido e apropriado) de superação da própria inteligência e personalidade humana, torna-se instrumento de luta, ferramenta cognitivo-volitiva para compreender as expressões imediatas e não-imediatas do pensamento dos homens. A visão de mundo, na acepção de Lucien Goldmann, torna-se um

conjunto de aspirações, de sentimentos e ideias de um grupo social que se opõe a outros grupos (GOLDMANN, 1979).

[...] Ler é, assim, apropriar-se de um produto cultural, gerado intencionalmente por um ou mais autores inseridos em determinada comunidade. É entrar em contato com um objeto histórico e social, construído ideologicamente, através do qual o sujeito marca sua presença na coletividade em que vive (AGUIAR, 2013, p. 154).

Essa transmissão da cultura pode ser expressa de várias formas, como os poemas com suas repetições, aliteraões, versos para poder mencionar a rotina dos sujeitos na sociedade. A forma de uma obra é apenas uma expressão do conteúdo da realidade, abstrata, que está presente no autor e que passará a existir no leitor, no destinatário. A obra literária é uma forma concreta que expressa um conteúdo abstrato. Conteúdo e forma devem ser analisados concomitantes, pois são inseparáveis (AMORA, 2004).

Com base em uma teoria da literatura lukcasiana, a categoria que merece atenção para a compreensão de uma obra de arte é a particularidade. A particularidade é a categoria central da estética para Lukács (1968). Interessante apresentar um comentário de Lênin sobre a relação dialética do universal e do singular, presente no livro de Lukács, introdução a uma estética marxista. Sobre a categoria particularidade,

Por conseguinte, os opostos (o singular se opõe ao universal) são idênticos: o singular só existe na ligação que conduz ao universal. O universal só existe no singular, através do singular. Todas as coisas singulares são (de um ou de outro modo) universais. Cada coisa universal é uma parte, ou um lado, ou a essência do singular. Qualquer universal abarca apenas aproximadamente todos os objetos singulares. Qualquer elemento singular só entra incompletamente no universal. E assim por diante. Todo singular se liga por milhares de transições às singularidades pertencentes a outro gênero (coisas, fenômenos, processos). E inversamente (LENIN, 1932 *apud* LUKÁCS, 1968, p. 06).

É importante retomar que a nossa pesquisa tem o aporte teórico do Materialismo Histórico-Dialético e embasamento da Teoria Histórico-Cultural, teoria essa criada a partir de trabalhos de Lev Semionovitch Vigotski (1896-1934) e de seu grupo de estudos e pesquisa, que contava com a participação de Alexander Romanovich Luria (1902-1977) e com Alexei Nikolaievich Leontiev (1903-1979). De acordo com Lompscher e Hedegaard (1999),

Um dos tópicos centrais na teoria histórico-cultural é a relação entre desenvolvimento psíquico e aprendizagem, as causas, condições, leis e regularidades de desenvolvimento das funções psíquicas superiores (humanas), e o papel e os potenciais da aprendizagem e da escolaridade nesses processos. Nesse contexto, a aprendizagem é considerada como uma atividade especial (LOMPSCHER; HEDEGAARD, 1999, p. 11).

Essa atividade especial mencionada por Lompscher e Hedegaard é denominada Atividade de Estudo, que tem por característica ser a atividade dominante das crianças que ingressam na escola e se dedicam ao processo de aprendizagem dos conteúdos. Esse período é representado como Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A Atividade de Estudo surge da atividade do brincar (jogo de papéis) e da comunicação cotidiana, pois, ao iniciar na escola, a situação social de seu desenvolvimento se altera: as relações sociais se modificam, colocando-lhe novas tarefas em sua condição de escolar, contribuindo para o desenvolvimento do pensamento teórico da criança desde os primeiros anos do Ensino Fundamental (LOMPSCHER; HEDEGAARD, 1999).

O ensino desenvolvimental coloca a Atividade de Estudo do aluno em conjunto com pessoas mais experientes que ele, um mediador do conhecimento, no caso o professor, que,

Por essa razão, nos escolares de menor idade, a Atividade de Estudo realiza-se coletivamente, pelo diálogo entre os alunos e o professor e alunos entre si, pondo em marcha as ações de estudo voltadas à assimilação do conhecimento teórico, conteúdo dessa atividade. [...]

Por meio das ações realizadas pelo escolar durante a Atividade de Estudo movimenta-se o processo de apropriação dos conhecimentos social e historicamente produzidos, processo esse que constitui a condição essencial para o surgimento das neoformações que caracterizam o desenvolvimento intelectual na idade escolar, como análise, reflexão e planificação das ações mentais, que, ao mesmo tempo em que estão sendo formadas, participam ativamente da formação do pensamento teórico do aluno. Nesse processo, são geradas as principais mudanças qualitativas em seu psiquismo, sua consciência e sua personalidade (MAME; MIGUEL; MILLER, 2020, p. 03).

Quando a criança entrar na escola, terá condições para desenvolver a sua psique, agora por meio da atividade dominante: Atividade de Estudo, período em que acontecem as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança em idade escolar (MAME; MIGUEL; MILLER, 2020).

O objetivo dessa atividade dominante é o de desenvolver o pensamento teórico por meio de conceitos científicos. Estabelecendo uma oposição ao ensino que promove o pensamento empírico das crianças, a Atividade de Estudo busca expressar um dado objeto sob a forma de um conceito, isto é, compreendê-lo em sua essência. Ao realizar as tarefas da Atividade de Estudo, o aluno é levado a fazer um movimento no percurso: primeiro, com análise, dados da tarefa seguindo para a abstração. Em seguida, do abstrato ao concreto pela análise, reflexão e planificação das ações mentais no trabalho. Dessa forma, o sujeito assimila novos conceitos, consegue explicar o que está aprendendo, apropriando-se, por esse meio, de novos procedimentos de ação e transformando-se como sujeito de sua própria aprendizagem (MAME; MIGUEL; MILLER, 2020).

2.1 Didáticas pensadas por autores brasileiros

Apresentaremos algumas sugestões de didáticas que foram pensadas por autores brasileiros estudiosos da Teoria Histórico-Cultural e Teoria da Atividade de Estudo, que elaboraram práticas para aplicação de experimentos a partir da didática desenvolvimental elaborada por Davidov (1988), o qual apresentou ações

de estudo para a concretização da Atividade de Estudo em sala de aula. Nessas ações, esses pesquisadores apresentam suas visões a respeito dessa prática, apontando caminhos para os professores refletirem sobre possibilidade de utilizar a Atividade de Estudo em conteúdos disciplinares.

Libâneo (2016) apresenta, em seu trabalho intitulado “*A teoria do ensino para o desenvolvimento humano e o planejamento de ensino*”, alguns caminhos para a elaboração do plano de ensino, seguindo os pressupostos pensados por Davidov. O autor supracitado orienta seguir alguns procedimentos para a efetivação da teoria:

a) Análise do conteúdo: Elaboração do núcleo conceitual (núcleo do conceito) da matéria (princípio geral básico, relações gerais básicas), que contém a generalização esperada para que o aluno a interiorize e a utilize para deduzir relações particulares da relação básica identificada. Para isso, busca-se a gênese de desenvolvimento do conteúdo, isto é, o processo histórico de sua constituição, recorrendo aos métodos e procedimentos de investigação próprios desta ciência;

b) Identificação das ações mentais, habilidades cognitivas gerais e específicas presentes no conteúdo e que deverão ser adquiridas pelos alunos ao longo do estudo da matéria;

c) Construção da rede de conceitos básicos que dão suporte a esse núcleo conceitual, com as devidas relações e articulações;

d) Formulação de tarefas de estudo, com base em situações-problema que exijam do aluno assimilar o modo de pensamento presente na matéria (possibilitem a formação de capacidades e habilidades cognitivas gerais e específicas em relação à matéria);

e) Previsão de formas de avaliação para verificar se o aluno desenvolveu ou está desenvolvendo a capacidade de utilizar os conceitos como ferramentas mentais.

Libâneo (2016) aborda que, além da análise do conteúdo, é necessário considerar os motivos dos estudantes e a articulação dos conteúdos de práticas socioculturais em que estão envolvidos. O motivo tem grande relevância, pois na

aprendizagem de conteúdos o estudante desenvolve com mais êxito a sua personalidade quando existe uma relação entre o conteúdo e os motivos para aprender, o que implica a necessidade de adequar os conteúdos às disposições internas e interesses dos alunos.

O planejamento deve prezar por incorporar práticas socioculturais vivenciadas pelos estudantes no cotidiano, pois é por meio dessas práticas que manifestam a diversidade social e cultural, os valores, as experiências e vivências, que serão objeto de reflexão dos estudantes pelo uso dos conceitos teóricos. Libâneo apresenta um modelo de plano de ensino para que o professor possa ter um exemplo de como formular esse planejamento.

Quadro 1 – Modelo de plano de ensino sugerido por Libâneo (2016)

Modelo esquemático para o plano de ensino segundo Libâneo
1. Conteúdo de um conjunto de aulas
2. Descrição do núcleo do conceito (relação geral básica, descrição da generalização do conteúdo a formar)
3. Problema de aprendizagem como elemento que confere uma forma investigativa à Atividade de Estudo
4. Designação dos conteúdos (expressando relações entre os conceitos);
5. Formulação dos objetivos (na forma de habilidades intelectuais);
6. Procedimentos didáticos (centrados em tarefas de estudo);
7. Procedimentos de avaliação.

Fonte: Quadro de elaboração própria.

O autor deixa evidente que a utilidade do conhecimento pedagógico-didático no planejamento do ensino necessita de três dimensões: a epistemológica, a psicopedagógica e a sócio-histórica-cultural.

1. Dimensão epistemológica: refere-se à lógica científica das disciplinas, porque o ensino de um saber implica levar em conta a forma de constituição desse saber. Ter conhecimento pedagógico do conteúdo não é somente ter um “método” para ensinar os conteúdos, mas compreender a metodologia de ensino com os procedimentos investigativos da ciência que se ensina, da qual surgem as ações

mentais a serem formadas, assim como os problemas, exemplos, explicações e tarefas.

2. *Dimensão psicopedagógica*: refere-se ao fato de que o ensino deve estar dirigido à aprendizagem, de modo que importa levar em conta as características individuais e sociais dos alunos, seus conhecimentos prévios sobre a matéria, seus motivos e modos de aprender.

3. *Dimensão sócio-histórica-cultural*: implica integrar ao conteúdo as práticas sociais e culturais vivenciadas pelos alunos em sua vida cotidiana, por meio das quais podem ser evidenciadas as suas concepções em relação aos temas da matéria e os obstáculos epistemológicos e culturais para sua aprendizagem, permitindo superá-los.

Sforni (2015) apresenta, em seu artigo intitulado “*Interação entre Didática e Teoria Histórico-Cultural*”, os princípios didáticos e ações docentes favoráveis à aprendizagem, apontando orientações didáticas pautadas na Teoria Histórico-Cultural e na Teoria da Atividade. Ela opta por destacar os princípios apresentados por esses teóricos que contribuíram para o desenvolvimento dessas orientações. Também informa que, em seu grupo de estudos, existem vários experimentos didáticos realizados a partir destas teorias (RODRIGUES, 2006; CAVALEIRO, 2009; BELIERI, 2012; OLIVEIRA, 2013).

Assim, ela apresenta, nesse artigo, uma síntese sobre todo esse processo e sua escrita teve por base: a) as obras de autores da Teoria Histórico-Cultural (Vigotski, Luria, Leontiev, Elkonin, Galperin e Davidov); b) as obras de autores brasileiros que, apoiados nessa teoria, têm refletido a respeito da Didática (Moura, Núñez e Nascimento) e c) os dados coletados durante experimentos didáticos realizados em sala de aula por seu grupo de pesquisa. Ressalta, ainda, que os dados das pesquisas de campo realizadas por esse grupo foram decisivos na definição dos princípios que abordaram neste artigo. Portanto, a autora supracitada apresenta uma síntese de princípios didáticos e ações docentes pensados por ela e por seu grupo de pesquisa. Podemos observar, abaixo, quais são as etapas a serem analisadas ao elaborar um planejamento.

Quadro 2 – Síntese de princípios didáticos e ações docentes

PRINCÍPIOS DIDÁTICOS	AÇÕES DOCENTES
1. Princípio do ensino que desenvolve	<p>a) Avaliação do nível de desenvolvimento atual e previsão do nível de desenvolvimento esperado;</p> <p>b) Uso de atividades com os conceitos que mobilizam as Funções Psíquicas Superiores;</p> <p>c) Criação de situações em que os estudantes expressem verbalmente o que e como estão pensando (como estão atuando mentalmente com os conceitos).</p>
2. Princípio do caráter ativo da aprendizagem	<p>a) Elaboração de situações-problema que permitam inserir o estudante no horizonte investigativo que deu origem ao conceito;</p> <p>b) Previsão de momentos em que os alunos dialoguem entre si, elaborem sínteses coletivas, mesmo que provisórias;</p> <p>c) Orientação do processo de elaboração de sínteses conceituais pelos estudantes.</p>
3. Princípio do caráter consciente da atividade	<p>a) Elaboração de atividades que tenham potencial para promover o modo de ação geral com o conceito;</p> <p>b) Previsão de ações mentais para que o conteúdo central da atividade seja o foco da consciência dos estudantes;</p> <p>c) Atenção para as explicitações verbais dos estudantes, as quais sinalizam se eles estão estabelecendo relação entre o particular e o geral;</p>
4. Princípio da unidade entre o plano material (ou materializado) e o verbal:	<p>a) Organização de atividades que coloquem em interação o plano material ou materializado (ilustrativo) e a linguagem verbal (oral e escrita);</p> <p>b) Uso de textos científicos e clássicos da respectiva área de conhecimento.</p>
5. Princípio da ação mediada pelo conceito:	<p>a) Análise da gênese do conceito no seu aspecto lógico-histórico para buscar o que é nuclear no conceito;</p> <p>b) Elaboração de problemas desencadeadores, cuja solução exige do aluno a mediação do conceito;</p> <p>c) Inclusão de novos problemas de aprendizagem ao final do processo de estudo para analisar se os alunos operam mentalmente com o conceito.</p>

Fonte: Sforini (2015).

Marta Sforini (2015) conclui seu artigo destacando que os princípios formulados e as ações descritas nesta síntese não são os únicos possíveis; não são definitivos, nem expressam a organização do ensino com base na Teoria Histórico-Cultural, mas que cumprem a função de sinalizar possibilidades para o trabalho

docente em aspectos do planejamento, execução e avaliação da atividade de ensino. Enfim, apresenta uma possibilidade para que os professores possam refletir sobre suas práticas e planejamento de ensino.

Stela Miller (2017) apresenta, em seu artigo “*Gêneros discursivos, Atividade de Estudo e formação do pensamento teórico dos alunos no contexto de uma prática pedagógica humanizadora*”, uma discussão sobre a relação existente entre o trabalho pedagógico humanizador com os gêneros do discurso e o desenvolvimento do pensamento teórico do aluno por meio da atividade de estudo.

Miller esclarece que a Atividade de Estudo trabalha com o conhecimento teórico dos objetos, fatos e fenômenos da realidade, desenvolvendo o pensamento teórico, criativo e produtivo do estudante. Ela ocorre por meio de uma estrutura denominada tarefa de estudos (ações de estudo realizadas dentro de determinadas condições de realização). A autora ainda aborda cada uma dessas ações apresentando alguns exemplos de utilização no conteúdo curricular.

Quadro 3 – Ações de estudo elaborado por Miller (2017)

1- Transformação dos dados da tarefa de estudo: ocorre por meio da análise objetual-sensorial dos dados da tarefa de estudo. A autora utiliza como exemplo para ilustrar a constituição desse procedimento geral de resolução da tarefa o ensino dos gêneros do discurso, o estudo da macroestrutura que organiza cada modalidade de enunciado discursivo, pensando em como um objeto da tarefa de estudo, enquanto macroestrutura, em um primeiro momento, é analisada, com base na leitura e análise de textos do mesmo gênero. Os alunos são orientados a descobrir a ideia geral que define a modalidade em questão: notícia, fábula, carta etc.
2- Modelação: forma objetual, gráfica ou com letras que se constitui como uma forma essencial no processo de assimilação dos conhecimentos teóricos. No estudo do gênero discursivo, pode ser feita pela idealização de um quadro esquemático em que aparecem os elementos que compõem a estrutura desse gênero, com elementos essenciais organizados em um conjunto que revela sua constituição.

3- Transformação do modelo: nessa ação, os alunos atingem a compreensão de como o objeto sobre o qual estão estudando está organizado. Nesse movimento, os alunos elaboram uma linha de raciocínio e chegam ao conceito correspondente ao objeto. A autora sugere desconstruir e reconstruir textos, omitir trechos a serem completados, encontrar trechos intrusos no texto. Nesse processo, os alunos são convidados a refletir sobre a forma como se organiza a macroestrutura dos gêneros discursivos.

4- Dedução e a construção de um determinado sistema de tarefas particulares: o procedimento geral de organização dos discursos é aplicado à produção escrita inserida em projetos de interação com o outro, ou seja, feita em consonância com situações de escrita com função social.

5- Ação de controle: tem por objetivo manter a coerência operacional das ações, adequando a sua realização às condições em que são executadas e conservando, por esse meio, a integridade do sistema de ações que compõem a Atividade de Estudo.

6- Ação de avaliação: pensando na macroestrutura de diferentes gêneros discursivos, os alunos são orientados a fazer uma reflexão contínua sobre suas ações durante a realização da tarefa de estudos, tanto para controlar o passo a passo de cada uma das ações, como para avaliar se o processo todo caminha de acordo com a finalidade da tarefa.

Fonte: Quadro de elaboração própria.

A professora Stela Miller orientou teses como a de Helbel (2022), que utiliza o gênero crônica, e Kohle (2022), com o gênero diário. Ambas trazem experimentos didáticos que apresentam a capacidade autoral das crianças demonstrando a apropriação e objetivação de gêneros do enunciado por meio da Atividade de Estudo.

As ideias dos autores apresentados acima são apontadas como uma forma de refletir sobre as possibilidades de trabalhar com as ações de estudo em sala de aula. Convidamos os leitores a lerem os trabalhos citados de forma integral e procurarem por outros artigos e livros escritos ou orientados por eles, pois são estudiosos da área e têm muito a ofertar para aqueles que buscam conhecer e aplicar os preceitos desta teoria nas instituições escolares.

2.2 Proposição Didática

Este tópico se caracteriza por apresentar uma proposição didática elaborada pelas autoras tendo como tema norteador a leitura literária. Desse modo, tem o intuito de contribuir com a ação docente frente ao trabalho com a literatura e a possibilidade de utilizar a Teoria da Atividade de Estudo em sala de aula. Embora tenhamos selecionado estes três autores brasileiros para discorrer sobre suas proposições, optamos por seguir as ações de estudo pautadas em Davidov (1988), pois a tese baseia-se em seus pressupostos teóricos e dedicamos uma seção para vida, obra e contribuições para a educação que este autor deixou como legado devido à aproximação com Vigotski, Leontiev, Elkonin, Repkin e outros teóricos da época.

Para tanto, pretendemos fazer uso da literatura como mediadora desse processo, pois “é um sistema vivo de obras, agindo umas sobre as outras e sobre os leitores; e só vive na medida em que estes a vivem, decifrando-a, aceitando-a, deformando-a” (CANDIDO, 2006, p. 84), possibilitando a ampliação da visão de mundo das crianças.

Diante disso, trabalhamos no decorrer dessa pesquisa com a inquietação: Como a Teoria da Atividade de Estudo, por meio de uma proposição didática, contribui para práticas de leitura literária nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental? Temos condições para se pensar que a prática com a leitura literária em sala de aula ocorre de forma única, em que cada professor estabelece seu roteiro de planejamento, não se preocupando muito em seguir uma teoria.

Todavia, acreditamos que é possível desenvolver, de forma consciente, a leitura literária por meio da Atividade de Estudo e, para isso, apresentaremos, a seguir, uma proposição didática elaborada pelas autoras, a fim de oferecer subsídios para repensar a introdução de mudanças no contexto escolar e pensar em atividades de estudo nas práticas pedagógicas acerca da leitura literária compromissada com a melhoria do processo de ensino e de aprendizagem e para a formação de leitores, além de contribuir para a formação de professores inseridos/mergulhados no processo de trabalho – muitas vezes mais marcado pelas limitações e carências, que pelas possibilidades.

Desse modo, é necessário valorizar a atividade principal da criança. Especificamente, a proposição didática deste trabalho é para os Anos Iniciais, crianças entre 6 e 10 anos, em que, de acordo com a periodização do desenvolvimento de Elkonin (2017), o estudo é a atividade-guia em que acontece a assimilação de novos conhecimentos. É a partir desse período que a criança entra em contato com os conhecimentos produzidos ao longo da história. É por meio dessa atividade dominante que ocorre a formação das forças intelectuais e cognitivas da criança, que se insere em todo o sistema de relações com os adultos, incluindo a comunicação pessoal na família.

Para a elaboração da proposição didática das atividades de práticas de leitura literária, utilizamos os pressupostos teóricos e metodológicos de Davidov (1988). As ações de estudo são as bases que fundamentam o desenvolvimento da Atividade de Estudo, que têm por objetivo a transformação do pensamento teórico-reflexivo, que partem de três elementos constituidores:

a planificação (a habilidade para orientar-se corretamente na atividade conjunta e própria), a análise (a capacidade de diferenciar em seus conhecimentos e ações: o fundamental e o derivado, o principal e o secundário), a reflexão (a habilidade para passar do exame dos resultados de suas ações à explicação dos procedimentos mesmos de sua realização) (DAVÍDOV e SLOBÓDCHIKOV, 1991, s/p).

Cleber Clarindo (2020) apresenta uma síntese das considerações feitas sobre as ações de estudo segundo Davidov (1988), indicando as ações de estudo a serem planejadas pelo professor. Observamos a seguir:

Os métodos de ação na Atividade de Estudo

1ª Ação: Encontro da ideia geral

Conteúdo da ação: Transformação dos dados da tarefa com o objetivo de expor a relação universal do objeto estudado, buscando, descobrindo e definindo uma relação definida do objeto íntegro.

Finalidades da ação: Ser fonte da Constituição do aspecto real dos dados transformados. Atuar como base e fonte genética das peculiaridades do objeto integral para constituição da relação universal. Buscar a relação universal que conforma a análise mental como conteúdo do início da formação do conceito.

2ª Ação: Modelagem

Conteúdo da ação: Modelação da relação universal encontrada no material de estudo sob a forma objetiva, com letras ou gráfica.

Finalidades da ação: Representar a relação universal do objeto no processo de transformação dos dados da tarefa. Fixar as características internas do objeto não observadas de maneira direta. Propiciar a atividade mental do sujeito sobre o objeto de estudo.

3ª Ação: Transformação do modelo

Conteúdo da ação: Transformação do modelo da relação universal para estudar suas propriedades em forma pura.

Finalidades da ação: Descobrir as propriedades da relação universal do objeto.

4ª Ação: Aplicação

Conteúdo da ação: Construção do sistema de tarefas particulares a ser resolvido por um procedimento geral

Finalidades da ação: Formar o procedimento geral para resolver a tarefa de estudo. Deduzir um sistema de diferentes tarefas particulares, durante cuja resolução os alunos aplicam o procedimento geral encontrado para a solução da tarefa de estudo.

5ª Ação: Controle

Conteúdo da ação: Controle sobre o cumprimento das ações anteriores.

Finalidades da ação: Permitir ao estudante ter plenitude na composição operacional das ações, como também controlar a forma correta de sua execução.

6ª Ação: Avaliação

Conteúdo da ação: Avaliação do procedimento geral como resultado da solução da tarefa de estudo dada.

Finalidades da ação: Determinar se o procedimento geral de solução da tarefa está ou não assimilado e se o resultado das ações corresponde ou não a seu objetivo. Fazer o exame qualitativo e essencial do resultado da assimilação desse procedimento e do conceito formado em relação à finalidade da tarefa.

Quadro 4 – Esquema da proposição didática elaborado pela autora

Esquema da proposição didática⁴

Conteúdo: (Gênero literário e obras escolhidas)

Objetivo geral: (Inserir o objetivo que deseja atingir ao final dessa atividade. Deixar evidente para as crianças qual é esse objetivo).

1- Primeira ação de estudo: Análise objetual-sensorial do conteúdo

Objetivos específicos: (Inserir o objetivo que deseja atingir ao final desta ação de estudo).

Contato com as obras literárias: Apresentar, inicialmente, as capas dos livros, falar um pouco sobre os autores e os ilustradores. Posteriormente, fazer a proferição da leitura, alternando as vozes dos personagens, além de expressões faciais, proporcionando momentos em que as crianças participem ativamente da história. Nesta ação de estudo, o professor apresentará vários livros do mesmo gênero textual para que as crianças percebam as aproximações e distanciamentos entre as obras.

Necessidades/problema: Questionar sobre os elementos das histórias. Quais as características observadas? Você vê esses elementos das histórias no dia a dia? O que sentiu com essas histórias? Conseguiram identificar o enredo, personagens, tempo e lugar? Quais necessidades surgiram nas crianças ao ter contato com esse gênero? Escrever essas observações em forma de síntese para, no final, refletirem sobre o processo de estudo.

2- Segunda ação de estudo: Fixação da relação universal por meio da modelação

Objetivos específicos: (Inserir o objetivo que deseja atingir ao final desta ação de estudo).

Motivos/razão de estudar isso: Enfatizar sobre as referências que a própria obra literária proporciona. Desta maneira, propor a experiência de estar no lugar do outro.

- Apresentar a estrutura do gênero lido. Listar com a turma quais as etapas que identificaram na história: Início, meio e fim. Desenvolvimento dos acontecimentos, momento de tensão - clímax, e solução – desfecho.

3- Terceira ação de estudo: transformação dos dados do modelo

Objetivos específicos: (Inserir o objetivo que deseja atingir ao final desta ação de estudo).

- Nesta ação de estudo, as crianças terão a oportunidade de criar a própria história, utilizando as etapas que identificaram na ação de estudo anterior: a modelação.
- Professor planeja atividade criadora e opta por ser individual ou em grupo. Elege uma forma de apresentação. No coletivo, escolhem os elementos que precisam estar

⁴ Para quem deseja saber mais: a tese, na íntegra, apresenta a utilização dessa proposição didática com as práticas de leitura literária para alunos do 2º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na qual é possível ver a utilização da proposição apresentada anteriormente, que se trata da introdução do conteúdo conto de fadas.

Ver mais em: <https://www.ppedu.uel.br/pt/mais/dissertacoes-teses/teses/category/28-2024>

presentes na história. Listam os procedimentos que serão utilizados nesta etapa. Colocam-se no lugar de autor da obra.

- Professor supõe planificação mental dos alunos.

4- Quarta ação de estudo: Dedução e construção de um sistema particular de tarefa

Objetivos específicos: (Inserir o objetivo que deseja atingir ao final desta ação de estudo).

- Alunos chegam à síntese.
- Reflexão final.

5- Checagem dos elementos do gênero e avaliação da conduta autora pelas crianças

Objetivos específicos: (Inserir o objetivo que deseja atingir ao final desta ação de estudo).

- A necessidade foi suprimida?
- Qual outra necessidade surgiu?

Fonte: Elaboração própria.

Poderíamos utilizar essa proposição didática para trabalharmos o gênero Conto de fadas, por exemplo:

A clássica pergunta “o que é conto de fadas?” só pode ser satisfatoriamente respondida se levarmos em conta os vários fatores envolvidos em sua criação, transmissão e caracterização como gênero narrativo. Um bom ponto de partida é fornecido por Ana Maria Machado, segundo a qual o conto de fadas seria a *história popular, de origem diferenciada em relação aos clássicos, que surgiu anonimamente no seio do povo e foi sendo recontada durante séculos*. [...] é também história autoral, escrita ou narrada segundo o modelo aceito para o conto de fadas e evocando a mesma atmosfera de sonho, ideal e sobrenaturalidade (MEREGE, 2019, p. 14).

Propor as ações da Atividade de Estudo para a criação de contos possibilitaria às crianças iniciarem o desenvolvimento de suas capacidades de análise, de reflexão e de planificação mental, apresentando esse gênero para as crianças, realizando a proferição de cada obra, para terem contato com esses modelos que estão presentes há tempos na sociedade e sugerir a transformação desses modelos, proporcionando momentos autorais de criação de contos de fadas pela turma.

3 Considerações finais

Acreditamos que a Teoria da Atividade de Estudo permite a transformação do pensamento teórico dos professores e das práticas literárias. Constatamos que nossa tese se confirma, pois há a possibilidade de desenvolver de forma consciente as práticas de leitura literária por meio da Atividade de Estudo.

Podemos observar nas proposições didáticas apresentadas por esses três autores brasileiros que orientaram trabalhos (publicados durante a escrita da tese que originou este artigo) com experimentos didáticos com os quais se comprova a utilização das ações da Atividade de Estudo para a transformação do pensamento teórico – reflexivo, utilizando-as em suas práticas com leitura literária, como também com a proposição didática apresentada na tese, visto que a pesquisadora a utilizou em sua prática e pode constatar que novas necessidades e novos motivos surgiram a partir do que foi proposto inicialmente aos alunos de sua turma.

Reafirmamos a tese ao sugerir algumas ações de estudo para que o professor dos Anos Iniciais possa conhecer, refletir e transformar sua prática de trabalho com a leitura literária em sala de aula, podendo utilizar a Atividade de Estudo para desenvolver as capacidades das crianças e, por fim, efetivar a transformação do pensamento teórico de seus estudantes.

Sabemos que a Educação desenvolvimental é voltada à promoção do desenvolvimento dos estudantes, da possibilidade de formação de novas capacidades teóricas do pensamento. Desta forma, é imprescindível que professores conheçam a Teoria da Atividade de Estudo e reconheçam a possibilidade de organizar seus planos de aulas, desenvolvidos com base no diálogo, para que incluam a participação dos estudantes nas tomadas de decisões necessárias à condução das atividades em sala de aula.

Propuesta didáctica para prácticas de lectura literaria en los Primeros Años: a la luz de la Teoría de la Actividad de Estudio

RESUMEN

Este artículo presenta un extracto de un proyecto de investigación de doctorado en Educación vinculado al Programa de Postgrado en Educación de la Universidad Estatal de Londrina. Su objetivo general es proporcionar apoyo para repensar la introducción de cambios en el contexto escolar y pensar las actividades de estudio en las prácticas pedagógicas sobre la lectura literaria

comprometidas con la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje y con la formación de lectores. El problema de investigación es: ¿Cómo contribuye la Teoría de la Actividad de Estudio, a través de una propuesta didáctica, a las prácticas de lectura literaria en el Nivel Inicial de la Enseñanza Primaria? Con tratamiento cualitativo de datos, basado en el Materialismo Histórico-Dialéctico y en la Teoría Histórico-Cultural. Es fundamental que los docentes conozcan la Teoría de la Actividad de Estudio y reconozcan la posibilidad de organizar sus planes de clase, a partir del diálogo, de modo que incluyan la participación de los alumnos en la toma de decisiones necesarias para la realización de las actividades en el aula.

Palabras clave: Teoría de la Actividad de Estudio. Prácticas de lectura literaria. Educación Primaria.

4 Referências

AGUIAR, Vera Teixeira de. O saldo da leitura. In: DALVI, Maria Amélia. REZENDE, Neide Luzia de. JOVER-FALEIROS, Rita. (org.). *Leitura literária na escola*. São Paulo, SP: Parábola, 2013. p. 154.

AMORA, Antônio Soares. *Introdução à teoria da literatura*. São Paulo: Editora Cultrix, 2004.

BELIERI, Cleder Mariano. *Aprendizagem de Conceitos Filosóficos no Ensino Médio*. 2012. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2012.

BRITTO, Luiz Percival Leme de. A criança não é tola. In: PAULINO, Graça (org.). *O Jogo do livro infantil*. Belo Horizonte: Dimensão, 1997.

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

CAVALEIRO, Patrícia Cristina Formaggi. *Organização do Ensino da Linguagem Escrita: contribuições da Abordagem Histórico-Cultural*. 2009. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2009.

CLARINDO, Cleber Barbosa da Silva. *Atividade de Estudo e capacidades do pensamento teórico: análise, reflexão e planificação mental*. Marília: Oficina Universitária: São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020.

DAVIDOV, Vasili Vasilievich. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*. Moscú: Editorial Progreso, 1988.

DAVÍDOV, Vasily Vassilyevich. SLOBÓDCHIKOV, Víctor Ivanovitch. La enseñanza que desarrolla en la escuela del desarrollo. In: LIJNETS, J. L. *La*

educación y la enseñanza: una mirada al futuro. Moscú: Progreso, 1991, p. 118-144.

ELKONIN, Daniil Borisovich. Sobre o problema da periodização do desenvolvimento psíquico na infância. In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (org.). *Ensino desenvolvimental*. Antologia. Livro 1. Uberlândia: Edufu, 2017. p. 149-172.

GIROTTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões. Reflexões sobre a formação do leitor mirim: leitura, literatura infantil e biblioteca escolar. *Ensino Em Re-Vista*, [S.l], v. 20, n. 2, p. 341-356, jul./dez. 2013. DOI: <https://doi.org/10.14393/ER-v20n2a2013-6%20%20%20%20%20>. Acesso em: 11 maio. 2023.

GOLDMANN, Lucien. *Dialética e Cultura*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

HELBEL, Dioneia Foschiani. *A formação da autoria em alunos do ensino técnico no processo de criação de enunciados do gênero crônica por meio da Atividade de Estudo*. 2022. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista (Unesp), 2022. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/217627>>.

KOHLE, Érika Christina. *O desenvolvimento da capacidade autoral em crianças dos Anos Iniciais do ensino fundamental por meio da Atividade de Estudo*. 2021. Tese (Doutorado). Universidade Estadual Paulista (Unesp), 2022. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/217313>

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. *Actividad, conciencia y personalidad*. Buenos Aires, AR: Ediciones Ciencia Del Hombre, 1978.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. *O desenvolvimento do psiquismo*. Tradução de Manuel Dias Duarte. Lisboa: Livros Horizonte, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. A teoria do ensino para o desenvolvimento humano e o planejamento de ensino. *Revista Educativa-Revista de Educação*, v. 19, n. 2, p. 353-387, 2016. DOI: <https://doi.org/10.18224/educ.v19i2.5391>

LOMPSCHER, Joachim. HEDEGAARD, Mariane. Introduction. In M. Hedegaard, & J. Lompscher (Ed.), *Learning activity and development* (p. 10-21). Aarhus, DK: Aarhus University Press, 1999.

LUKÁCS, Georg. *Introdução a uma estética marxista: sobre a categoria da particularidade*. 2.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

MAME, Osvaldo Augusto Chissonde; MIGUEL, José Carlos; MILLER, Stela. Atividade de Estudo: sua contribuição para o desenvolvimento do pensamento teórico da criança em situação escolar. *Acta Scientiarum. Education*, v. 42, 2020. DOI: <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v42i1.45463>

MELLO, Suely Amaral. A escola de Vygotsky. In: CARRARA, Kester. (org.). *Introdução à psicologia da educação: seis abordagens*. São Paulo: Avercamp. p. 135-155, 2004.

MEREGE, Ana Lúcia. *Os contos de fadas: origens, história e permanência no mundo moderno*. Editora Nova Alexandria, 2019.

MILLER, Stela. Gêneros discursivos, Atividade de Estudo e formação do pensamento teórico dos alunos no contexto de uma prática pedagógica humanizadora. *Ensino Em Re-Vista*, Uberlândia, MG, v. 24, n. 1, p. 13-35, 2017. DOI: <https://doi.org/10.14393/ER-v24n1a2017-1>

OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Vygotsky. Aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1993.

OLIVEIRA, Natalia Cristina de; OLIVEIRA, Luiz Antoniodo; SANTOS, João Marcos Vitorino dos. O materialismo histórico e suas categorias de análise: algumas considerações. *VII Seminário de Pedagogia-SEPED*, p. 183-200, 2013.

REPKN, Vladimir Vladmirovski. Aorendizagem desenvolvimental e atividade de estudo. In: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. *Teoria da Atividade de Estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin*. Uberlândia: Edufu; Paraná: CRV, 2020a, p. 83-140.

RODRIGUES, Vera Lúcia Gouvêa de Camargo. *Aprendizagem do Conceito de Volume e o Desenvolvimento Intelectual: uma experiência no ensino fundamental*. 2006. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2006.

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

SFORNI, Marta Sueli de Faria. Interação entre didática e teoria histórico-cultural. *Educação e Realidade*, v. 40, n. 2, p. 375-397, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-623645965>

STADLER, Gesane; ROMANOWSKI, Joana Paulin; LAZARIN, Luciane; ENS, Romilda Teodora; VASCONCELLOS, Sílvia. Proposta pedagógica interacionista. 2004. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/23861975-Proposta-pedagogica-interacionista.html>>. Acesso em: 11 ago. 2021.

Recebido em julho de 2024.
Aprovado em outubro de 2024.