

O que, como e por que ler? A teoria da atividade de estudo e a análise como ação necessária para a compreensão leitora

Resumo

O presente artigo teve por objetivo apresentar a relação entre a ação de análise e a formação de leitores nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a fim de demonstrar como a Teoria da Atividade de Estudo pode proporcionar ao estudante a compreensão sobre o que, como e por que ler. A metodologia consistiu na pesquisa bibliográfica e no experimento didático-formativo, no interior da abordagem crítico dialética. Participaram da pesquisa quatorze estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental de uma instituição municipal localizada no Estado do Paraná, a professora regente da turma - pesquisadora autora deste trabalho - e uma professora de apoio permanente, durante os meses de maio a dezembro de 2022. Foram trabalhados com os estudantes textos do gênero discursivo carta de reclamação. O experimento didático-formativo foi gravado, e as falas e as ações dos participantes da pesquisa foram transcritas em diários de campo. Para a análise dos dados, foi utilizada a categoria dialética análise e síntese. Os resultados indicam uma relação importante entre a formação de leitores e a Teoria da Atividade de Estudo, evidenciada no ato em que os estudantes, por meio da ação de análise, compreendem a ideia geral do gênero discursivo trabalhado, agem a partir de necessidades reais de leitura e realizam ações voltadas à compreensão do texto, buscando seus significados e compartilhando sentidos.

Palavras-chave: teoria da atividade de estudo; análise; compreensão leitora.

Letícia Vidigal

Universidade Estadual de Londrina –
UEL – Londrina/PR – Brasil
leticiavidigalprof@gmail.com

Sandra Aparecida Pires Franco

Universidade Estadual de Londrina –
UEL – Londrina/PR – Brasil
sandrafranco@uel.br

Para citar este artigo:

VIDIGAL, Letícia; FRANCO, Sandra Aparecida Pires. O que, como e por que ler? A teoria da atividade de estudo e a análise como ação necessária para a compreensão leitora. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 27, n. 63, p. 397-425, jan./abr. 2026.

DOI: 10.5965/1984723827632026397

<http://dx.doi.org/10.5965/1984723827632026397>

What, how and why to read? The theory of study activity and analysis as a necessary action for reading comprehension

¿Qué, cómo y por qué leer? La teoría de la actividad de estudio y el análisis como acción necesaria para la comprensión lectora

Abstract

This article aimed to present the relationship between the act of analysis and the formation of readers in the early years of elementary school, in order to demonstrate how the Study Activity Theory can provide students with an understanding of what, how, and why to read. The methodology consisted of bibliographic research and a didactic-formative experiment, within the critical-dialectical approach. Fourteen fourth-grade elementary school students from a municipal institution located in the State of Paraná participated in the research, along with the class teacher – the author of this work – and a permanent support teacher, during the months of May to December 2022. Texts of the discursive genre of complaint letters were used with the students. The didactic-formative experiment was recorded, and the participants' speech and actions were transcribed in field diaries. For data analysis, the dialectical category of analysis and synthesis was used. The results indicate an important relationship between reader development and the Study Activity Theory, evidenced in the act where students, through the act of analysis, understand the general idea of the discursive genre being studied, act based on real reading needs, and carry out actions aimed at understanding the text, seeking its meanings and sharing senses.

Keywords: theory of study activity; analysis; reading comprehension.

Resumen

Este artículo tuvo como objetivo presentar la relación entre el acto de análisis y la formación de lectores en los primeros años de la escuela primaria, para demostrar cómo la Teoría de la Actividad de Estudio puede brindar a los estudiantes una comprensión de qué, cómo y por qué leer. La metodología consistió en una investigación bibliográfica y un experimento didáctico-formativo, dentro del enfoque crítico-dialéctico. Catorce estudiantes de cuarto grado de una escuela primaria municipal ubicada en el estado de Paraná participaron en la investigación, junto con la maestra de la clase —autora de este trabajo— y una maestra de apoyo permanente, durante los meses de mayo a diciembre de 2022. Se utilizaron textos del género discursivo de cartas de queja con los estudiantes. El experimento didáctico-formativo fue grabado y las intervenciones y acciones de los participantes fueron transcritas en diarios de campo. Para el análisis de datos, se utilizó la categoría dialéctica de análisis y síntesis. Los resultados indican una importante relación entre el desarrollo del lector y la Teoría de la Actividad de Estudio, evidenciada en el acto por el cual los estudiantes, a través del análisis, comprenden la idea general del género discursivo estudiado, actúan en función de necesidades de lectura reales y realizan acciones dirigidas a comprender el texto, buscar sus significados y compartir sentidos.

Palabras clave: teoría de la actividad de estudio; análisis; comprensión lectora.

Introdução

A Teoria da Atividade de Estudo, como um sistema didático necessário à formação de leitores nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, revelou-se a nós por meio de uma pesquisa de doutoramento em educação finalizada em dezembro de 2024. Este sistema didático, organizado por pesquisadores como Elkonin, Davidov e Repkin, é fundamentado na Didática Desenvolvimental, uma corrente teórico-metodológica cujos pressupostos são voltados para uma aprendizagem capaz de promover o desenvolvimento do estudante e de suas funções psicológicas superiores (Puentes, 2019).

A Didática Desenvolvimental teve origem na Ex-União Soviética, na década de 1950, em articulação com a psicologia histórico-cultural, no contexto das transformações sociais e educacionais vinculadas à construção da sociedade socialista. O objetivo das pesquisas no interior dessa corrente consistia em confirmar a tese de Vigotski sobre o papel essencial da aprendizagem das crianças em seu desenvolvimento psíquico, partindo da hipótese de que as bases do pensamento teórico se formam durante a assimilação de conhecimentos e atitudes, durante a atividade de estudo (Puentes, 2019).

Puentes (2020a) sintetiza o desenvolvimento do sistema didático Elkonin-Davidov-Repkin como um processo histórico que envolveu sua concepção, expansão, censura e posterior consolidação, iniciado em 1958 e estendido até a atualidade. O grupo responsável realizou pesquisas experimentais, formações docentes e elaboração de materiais didáticos, com o objetivo de estruturar um modelo de ensino para as escolas de massas. Apesar das perseguições políticas a Davidov e da morte de Elkonin, que interromperam sua implementação em larga escala, o sistema foi posteriormente reconhecido e incorporado como referência para a organização da aprendizagem. Com isso, observa-se um contexto que insere novas concepções de homem, sociedade e educação, em meio a conflitos políticos e ideológicos próprios de regimes autoritários. Esses tensionamentos, ao mesmo tempo em que impuseram limites à consolidação do sistema, também revelaram sua potência teórico-prática, uma vez que a proposta se sustentou na defesa de uma educação voltada ao desenvolvimento humano e à formação da consciência.

Em relação ao sistema didático, Davidov e Márkova (2019, p. 197) explicam que ele

se organiza a partir da própria atividade de estudo, cujo conteúdo principal “[...] é a assimilação dos procedimentos gerais de ação na esfera dos conceitos científicos e as trocas qualitativas no desenvolvimento psíquico da criança [...]”. Por meio desses atos, o estudante compreende seu processo de aprendizagem e constrói os conceitos científicos necessários à resolução dos problemas postos.

A estrutura elaborada por Davidov (2020), em texto inicialmente publicado em 1986, selecionada em função da maior quantidade de publicações as quais tivemos acesso no momento do estudo, compreende seis ações que buscam reproduzir o movimento dialético do conhecimento, que parte do geral em direção ao particular e que objetiva a ascensão do abstrato ao concreto. As ações são:

1. Transformação das condições da tarefa para detectar a relação universal do objeto em estudo; 2. Modelagem [...], 3. Transformação do modelo [...], 4. A construção de um sistema de tarefas particulares que é resolvido por um modo generalizado; 5. Controle [...] e 6. Avaliação [...] (Davidov, 2020, p. 221).

Ancorado na primeira ação de estudo, o presente texto teve por objetivo apresentar a relação entre a ação de análise e a formação de leitores nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a fim de demonstrar como a Teoria da Atividade de Estudo pode proporcionar ao estudante a compreensão sobre o que, como e por que ler.

Para tanto, a metodologia que orientou a pesquisa aqui descrita consistiu em pesquisa bibliográfica voltada a autores próprios do campo da formação de leitores no âmbito da perspectiva histórico-cultural, nos boletins do Núcleo de Alfabetização Humanizadora (NAHum) e na Teoria da Atividade de Estudo, e em experimento didático-formativo¹, no interior da abordagem crítico dialética. Para o experimento, participaram quatorze estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental de uma instituição municipal localizada no Estado do Paraná, a professora regente da turma - pesquisadora autora deste trabalho - e uma professora de apoio permanente, durante os meses de maio a dezembro de 2022. Foram trabalhados com os estudantes textos do gênero discursivo carta de reclamação. O experimento didático-formativo foi gravado, e as falas e as ações

¹ Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, sob o parecer nº 5.363.245, em conformidade com as resoluções vigentes do Ministério da Saúde (Resolução 466/2012 e Resolução 510/2016) e na Norma Operacional do Conselho Nacional de Saúde (Norma Operacional CNS 001/2013).

dos participantes da pesquisa foram transcritas em diários de campo. Para compreender o desenvolvimento dos estudantes no decorrer da ação de análise, foram utilizadas as categorias dialéticas análise e síntese.

Neste artigo, apresentamos o conceito de leitura como ato cultural de interlocução entre autor, leitor e obra e como apropriação de significados sociais em sua relação com a atribuição de sentidos pessoais (Arena, 2010; Jolibert, 1994; Silva; Arena, 2012). Discutimos, também, sobre a importância da criação de necessidades de leitura e defendemos que a compreensão seja privilegiada durante a formação do ato de ler (Bajard, 2021; Kohle, 2021; Miller, 2020; Miller; Arena, 2011). Com isso, apresentamos as ações de análise do texto desenvolvidas durante o experimento didático-formativo, enquanto parte dos dados coletados, revelando suas possibilidades e seus limites a partir das categorias dialéticas análise e síntese.

A relevância deste estudo está relacionada à reflexão sobre como a Teoria da Atividade de Estudo pode contribuir para a formação de leitores nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental ao indicar possibilidades didáticas envolvendo o ensino do ato de ler como uma atividade voltado ao desenvolvimento do pensamento teórico. Consequentemente, o estudo amplia as discussões no campo da educação acerca do papel desenvolvimental do ensino.

O ato de ler e sua dimensão conceitual, cultural e social

A compreensão acerca da relação entre a Teoria da Atividade de Estudo e a formação de leitores na educação escolar suscita a necessidade de entendermos as dimensões que envolvem o ato de ler, ato este que se revela a nós como ação de interlocução entre autor, leitor e obra, como encontro de experiências, como possibilidade de novos olhares e novas compreensões, como produção de sentidos e, sobretudo, como ato cultural (Silva; Arena, 2012).

Com base em Arena (2010), utilizamos a terminologia “ato de ler”, uma vez que, conforme o autor, a leitura ganha existência no momento em que é protagonizada pelo sujeito que tenta ler. Assim, o professor não ensina seus estudantes a leitura, mas sim as ações de leitura, que são complexas e vão além de técnicas. O ato de ler é, portanto,

encontro entre o sujeito que lê, seus conhecimentos anteriores e o que é oferecido pelo outro por meio do texto.

Conforme Jolibert (1994), os estudantes leem para se comunicar com os familiares, com a cidade, com seu bairro, com sua aldeia; leem para descobrir informações que lhes são necessárias a partir de diversos suportes textuais, como por exemplo, um cardápio do refeitório da escola, uma tabela de preços de brinquedos em um parque, um mapa para localização, entre outros gêneros. O empreendimento da leitura se dá para aprender como jogar, para reproduzir receitas, para fazer compras, para nutrir o imaginário por meio da literatura infantil e para a apreciação de informações.

Nesse sentido, Arena (2010) e Jolibert (1994) reconhecem a leitura como prática social e cultural. O primeiro autor enfatiza a ação do sujeito que lê e as dimensões internas do ato de ler, enquanto a segunda acentua o caráter social dessa prática e suas finalidades comunicativas no cotidiano escolar.

Nessa perspectiva, a língua pode ser considerada uma tecnologia elaborada cultural, social e historicamente que pode ser apropriada pela criança na escola. Esta criança também é cultural, histórica e social e, a partir disso, recria um sentido sobre a língua escrita quando é lida; portanto, há uma relação dialética entre leitor, como sujeito cultural, e texto, como produto cultural (Arena, 2010).

Essa compreensão foi percorrida por Jolibert (1994), ao retomar, também, as conclusões de pesquisas realizadas nos Estados Unidos e na Europa e difundidas na França. A autora explica que ler é atribuir sentido a algo escrito, é questionar a partir de uma necessidade, é levantar e verificar hipóteses por meio de indícios presentes no texto e é ler escritos reais.

Essa relação dialógica é explicitada por Hernandez (2022, p. 1), ao afirmar que:

[...] a linguagem escrita não é um objeto isolado, não é estéril ou neutro, mas, ao invés disso, se constitui nas interações entre os sujeitos dialógicos, homens reais e contextualizados que, em diálogo, produzem enunciados únicos e irrepetíveis.

Assim, tal como afirma a autora, importa-nos entender como se dá a aprendizagem dessa linguagem escrita na relação entre o sujeito e a realidade social, por

meio dos objetos culturais e sua implicação em sua consciência.

A apropriação dos significados sociais compreende o processo de humanização, por meio do qual o sujeito adquire faculdades que o levam a superar os limites impostos por sua espécie, desenvolvendo-se social e intelectualmente. É por meio dessa apropriação, isto é, do processo de educação das novas gerações por meio das gerações precedentes, que o homem se torna humano (Miller; Arena, 2011).

Para Girotto e Souza (2010), a leitura é “[...] sinônimo de atribuição de sentido [...]” (Girotto; Souza, 2010, p. 46). Esta compreensão vai ao encontro de uma perspectiva em torno do ato de ler que reconhece a importância do entendimento das palavras e do contato com diversos textos, a fim de que a compreensão esteja em primeiro plano. Do contrário, incorremos ao risco de desenvolver um ensino pautado na língua escrita a partir do domínio de técnicas de decodificação, isto é, da correspondência grafema-fonema (Girotto; Souza, 2010).

Conhecer diversos gêneros discursivos, a partir de suas funções na sociedade e suas finalidades comunicacionais, consiste num encaminhamento a ser considerado (Miller, 2020). O ser humano emprega a língua a partir de enunciados orais e escritos que refletem condições e finalidades específicas de cada campo da atividade humana conforme seu conteúdo temático, seu estilo de linguagem e sua construção composicional. Os gêneros do discurso, nesse sentido, condizem com os campos de utilização da língua de acordo com seus tipos de enunciados, o que confere riqueza, diversidade e inesgotabilidade, uma vez que a atividade humana é repleta de possibilidades (Bakhtin, 2006).

Girotto e Souza (2010) citam dois elementos fundamentais inseridos na perspectiva enfatizada neste trabalho: a importância de criarmos necessidades autênticas de leitura no estudante, a fim de que a prática lhe faça sentido, e o valor de todo o contexto de produção, ou seja, a situação discursiva necessária neste processo, para que a compreensão seja enfatizada (Girotto; Souza, 2010).

Assim, o ato de ler, em sua dimensão conceitual, cultural e social, pode ser compreendido como uma atividade de interlocução e de produção de sentidos que envolve o sujeito, o texto e o contexto. Girotto e Souza (2010) e Miller (2020), apoiadas

em Bakhtin (2006), reforçam a ideia de que a leitura é uma linguagem discursiva e culturalmente situada. Nessa perspectiva, o ato de ler ultrapassa a decodificação de signos e se constitui como prática humana de apropriação da linguagem, por meio da qual o leitor se desenvolve e participa da cultura.

O que e por que ler? A criação de necessidades autênticas de leitura e a compreensão como finalidade do ato de ler

De acordo com Kohle (2021), no âmbito de uma formação humana, há a defesa por um ensino inserido na linguagem viva, termo que dá cabo ao título de seu texto, presente no boletim do NAHum. A linguagem viva presente no estudo, no âmbito da educação escolar, diz respeito às ações que inserem o estudante em uma situação de comunicação real, fornecendo condições para que ele considere os atos, sejam eles de leitura ou de escrita, como essenciais para sua vida, isto é, para a comunicação entre os seres humanos nas relações propriamente ditas.

Para a autora, cujas ideias estão fundamentadas em Ilyenkov, filósofo marxista soviético, um ensino que vise à simples transmissão de conteúdo, que tenha como resultado um conteúdo formal, descritivo, que pode ser definido, explicado e demonstrado por meio de exercícios para fixação, um ensino que “[...] enxerta e entulha a cabeça das crianças de conteúdos inúteis” (Kohle, 2021, p. 1), não causa um impacto na formação humana do estudante.

Miller e Arena (2011) também situam suas discussões no interior da mesma finalidade educacional, a humanização. Os autores explicam que a formação humana, ou como citam humanizadora, consiste na apropriação, pelos sujeitos, da experiência humana acumulada historicamente, fruto do trabalho de outras gerações. A partir de sua própria atividade, mediada pelos membros mais experientes, os homens, ao encontrarem um resultado material ou imaterial, isto é, o patrimônio cultural da humanidade, têm a possibilidade de adquirirem as faculdades necessárias para superarem os limites biológicos impostos a eles. Conforme os autores, “esse processo de humanização corresponde ao processo de educação por que passa o homem ao longo de sua vida” (Miller; Arena, 2011, p. 342).

Quando, no processo de educação escolar, organizamos o ensino de tal modo que os conhecimentos historicamente elaborados não façam sentido ao nosso estudante e ao seu processo de aprendizagem; quando ensinamos atos de leitura por meio de ações que são alheias ao processo de desenvolvimento histórico da cultura humana pelos próprios homens e quando utilizamos objetos de leitura que não condizem com as necessidades propriamente humanas dos homens em seu processo de vida e trabalho, não estamos trabalhando em prol da formação humana, e mais, não estamos criando necessidades de leitura em nossos estudantes. Assim, o que o estudante conhece na escola, não lhe permite “[...] compreender a linguagem escrita como um processo de interlocução entre sujeitos [...]” (Kohle, 2021, p. 1). Isso porque as ações de leitura não propiciam esta interlocução, mas condizem com ações mecânicas restritas ao espaço da escola.

É preciso, então, proporcionar situações para que o estudante entre em atividade durante sua aprendizagem, de modo que o processo se dirija a partir de um motivo. Portanto, “torna-se crucial criar uma situação tal que os alunos encontrem um motivo para querer integrar-se na atividade” (Miller; Arena, 2011, p. 347). Em relação ao ato de ler, o motivo precisa estar direcionado ao âmbito da comunicação real.

Queremos sujeitos que compreendam como utilizar os recursos da língua e que criem seus próprios discursos. Mas, para isso, a leitura precisa ser vista como necessária. O professor é a autoridade nesse processo e é fundamental que esse profissional possua uma relação viva com o ato de ler. Para afetar o outro por meio das diversas formas de linguagem, o professor precisa, antes, ser afetado por elas, pois, conforme a perspectiva bakhtiniana, toda compreensão é uma resposta ativa ao enunciado do outro, seja esse outro o texto, o autor ou o interlocutor, implicando envolvimento, escuta e abertura para o diálogo (Bakhtin, 2006). Isso reforça a importância de um curso de Pedagogia que forme professores numa perspectiva também humanizadora. Não bastam técnicas de ensino, não bastam estudos acerca dos objetos de conhecimento indicados por um documento normativo. O professor precisa de uma formação acadêmica que seja científica, política, histórica, filosófica e artística.

Miller (2020, p. 21) explica que, na atividade do estudante, uma necessidade só tem potência suficiente para gerar ação se o estudante encontrar o objeto que a satisfaça. Ao encontrar o objeto, emerge nele o motivo para agir na direção do objetivo

de consegui-lo, a fim de satisfazer a necessidade. Em outras palavras, Marino Filho (2011, p. 58) afirma que “a necessidade [...] desencadeia ações para [alcançar objetivos] assim que estes são reconhecidos pela consciência. A tomada de consciência do objeto que possui as características próprias para a satisfação da necessidade motiva o indivíduo em sua direção”.

De acordo com Davidov (2020, p. 214), “a atividade de estudo dos alunos das séries iniciais do nível fundamental é construída de acordo com o método de exposição do conhecimento científico (ascensão do abstrato para o concreto)”. O teórico explica que é preciso, no início de uma disciplina escolar, que os alunos analisem o conteúdo do material didático, buscando, com a mediação do professor, as relações gerais iniciais e particulares manifestadas no material dado, a fim de que a relação geral inicial seja fixada e a abstração do conteúdo seja construída. Esta abstração será o ponto de partida para o estabelecimento de novas relações, estas com outras manifestações e, com isso, a generalização do objeto será alcançada.

No processo de ascensão do abstrato ao concreto, próprio do método de exposição do conhecimento científico, merece destaque o momento explicitado pelo autor no que se refere à necessidade de análise do conteúdo do material para que as relações gerais possam ser descobertas pelo estudante e, a partir da construção da abstração do conteúdo, ele possa generalizar seu objeto.

Quando refletimos sobre a relação entre o processo de exposição do conhecimento científico e a leitura, esbarramo-nos com uma particularidade em comum. O uso da linguagem está relacionado aos diversos campos da atividade humana na forma de enunciados orais e escritos. Esses enunciados são concretos, únicos, reflexos das condições específicas e finalidades dos diferentes campos da atividade humana e possuem uma determinada construção composicional, isto é, possuem um conteúdo temático, um estilo e uma construção composicional específicos de acordo com a particularidade da utilização da língua (Bakhtin, 2006).

Se, na atividade de estudo, o estudante precisa, por meio de uma análise, encontrar a gênese do conhecimento científico, a ciência está para nos dizer que, no campo da linguagem, os textos lidos possuem características próprias, pois se revelam a partir dos enunciados. O estudante, no processo de formação como leitor, estará diante

de enunciados, e a leitura fará sentido a ele se tais enunciados forem analisados a partir das condições específicas do campo da atividade humana que eles estão inseridos.

A partir da análise do conteúdo, estilo, estrutura, finalidade, situação comunicativa, entre outros aspectos próprios do gênero do discurso e a partir de diversas manifestações de um determinado tipo de enunciado, a leitura fará sentido ao estudante. Esse é o objetivo central do trabalho com os conteúdos científicos na atividade de estudo, atrelado à criação de necessidades autênticas de ações de estudo, inerentes às ações concretas desenvolvidas historicamente pela humanidade.

Conforme Bajard (2021), no processo de aprendizagem da língua, é necessário levar em consideração, também, o funcionamento visual da escrita desde o início da aprendizagem. Por isso, é imprescindível o contato com os livros, com textos e com enunciados pertencentes a um determinado contexto de criação, sendo os estudantes leitores autônomos ou não.

Assim, foram proporcionados momentos de descoberta do texto lido, de modo que, nas ações de estudo, fossem incluídas tarefas de inferência de significados a partir de observações, levantamento de hipóteses, verificações, busca de indícios, relações para fazer sentido, partir do geral para os detalhes, partir dos elementos conhecidos aos desconhecidos e argumentar. Essas ações oportunizam uma investigação do próprio texto, uma vez posto o entendimento de que “[...] o ato de ler consiste em fazer sentido com uma sequência de palavras individualizadas pelos espaços em branco” (Bajard, 2021, p. 129).

Durante o experimento didático-formativo, as tarefas de estudo foram planejadas considerando “[...] a importância de mostrar textos às crianças nos quais as palavras estão presas em uma rede linguística. Quando a palavra se apresenta isoladamente, é importante que ela provenha da extração de um determinado contexto, conservando a memória da sua fonte” (Bajard, 2021, p. 133).

A escolha do texto a ser compreendido e sua exposição à classe inteira, a leitura silenciosa - chamada de leitura pelos olhos, os questionamentos do professor sobre o sentido do texto, a síntese das descobertas e de seu significado, bem como a sua transmissão vocal, compreendem o protocolo de descoberta utilizado por Bajard (2021) e

foram considerados durante as ações de estudo.

Estas ações vão ao encontro do que Davidov (2020) indica como especificidade da Teoria da Atividade de Estudo, que é o papel do estudante na organização da aprendizagem. Essa atuação do discente se dá por meio da elaboração de tarefas de estudo, de modo que a visão do professor como detentor do conhecimento e das formas dá espaço ao empenho do aluno, com a mediação organizada pelo professor, inicialmente com a sua colaboração, dos meios para alcançar o conhecimento científico.

A seguir, serão abordadas as tarefas de estudo desenvolvidas junto aos quatorze estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental, no interior da ação de análise, tendo por base as categorias dialéticas análise e síntese. Serão buscadas respostas aos seguintes questionamentos: como a ação de estudo foi proposta? As ações possibilitaram que os estudantes analisassem os textos trabalhados? Quais os limites identificados durante o experimento para o desenvolvimento da ação de análise, que revelam contradições que permeiam o processo de aprendizagem? A partir de uma síntese do experimento, foi perceptível a aprendizagem desta ação de estudo pelos estudantes da turma no decorrer das propostas?

Como ler? A ação de análise e o ato de ler no experimento didático-formativo

No decorrer dos meses de maio a outubro de 2022, foram desenvolvidos dois planejamentos de aula para a formação do conceito científico em torno do gênero do discurso carta de reclamação, composto por tarefas de estudo definidas e organizadas de maneira semanal. Deter-nos-emos ao trabalho realizado em torno de dois textos próprios do gênero do discurso carta de reclamação, com foco para as tarefas de estudo presentes no interior da ação de análise².

Dentre os conteúdos indicados pelo documento curricular da instituição de ensino para os quartos anos do Ensino Fundamental (Currículo [...], 2016)³, foram trabalhados os

² Textos literários e de outros gêneros, sobretudo ao explorar outros componentes curriculares, foram trabalhados. Além disso, os instrumentos avaliativos contaram com produções textuais diversificadas para avaliação da aprendizagem. Estes materiais foram abordados no texto, em alguns momentos, para a elucidação do objeto de estudo.

³ O nome do município, usualmente empregado na citação desses documentos, foi suprimido para preservar o anonimato da rede de ensino.

conceitos científicos próprios do gênero carta de reclamação, no sentido de analisar e sintetizar sua estrutura, finalidade, destinatário, autoria, bem como o conteúdo temático, com o objetivo geral de compreender textos por meio do ato de ler. Para que os estudantes pudessem desenvolver a ação de análise, foi preciso criar necessidades de aprendizagem por meio de ações sistematizadas de estudo.

Conforme Clarindo (2020), análise é uma capacidade mental relacionada com a ação de assimilação das relações essenciais de um determinado problema. Por meio da análise, o sujeito deve buscar as condições para a solução de uma determinada tarefa, descobrindo as relações gerais que organizam o objeto de estudo, isto é, o que é essencial e o que é acessório na situação. Essa capacidade, por sua vez, está intimamente relacionada com a capacidade de síntese que, dialeticamente, compõe os objetos mentalmente, reconstruindo o todo novamente a partir dos nexos estabelecidos (Clarindo, 2020).

Com o fito de buscar desenvolver nos estudantes essas capacidades de separação e reunião dos elementos essenciais para a resolução de um determinado problema, fundamentais para o desenvolvimento do pensamento teórico, o primeiro texto proposto foi uma carta de reclamação direcionada aos vereadores da Câmara Municipal de Maringá (Figura 1). Consiste num texto elaborado por um autor chamado Carlos Lopes e encontrado em materiais didáticos destinados ao trabalho com o gênero discursivo em questão.

Figura 1 – Carta de reclamação

Maringá, 17 de novembro de 2014
SENHOR PRESIDENTE DA CÂMARA DOS VEREADORES DE MARINGÁ
Venho, por meio desta, reclamar das árvores caídas ao longo da avenida principal, devido ao temporal do último final de semana.
As árvores estão atrapalhando as passagens dos pedestres. Eles estão com dificuldade de atravessarem os canteiros e muitas mães têm que rodear elas com carrinhos de bebês. Os motoristas também não estão podendo estacionar os seus carros perto do seu trabalho.
Peço que, na medida do possível, retirem as árvores caídas.
Grato,
Carlos Lopes

Fonte: Silva (2016, p. 26). Texto adaptado.

Então, foram planejadas tarefas de estudo que exigissem do estudante a ação de análise. Contudo, para que os estudantes criassem uma necessidade de aprendizagem do conceito de carta de reclamação, foi planejado um momento capaz de fazê-los perceberem que o conceito está presente em sua realidade de uma maneira ampla, para além do texto em questão, que seria apresentado posteriormente.

Para tanto, foi apresentada à turma, por meio de instrumento audiovisual, a literatura “Nunca acontece nada na minha rua”, de Ellen Raskin. A proferição foi feita pela artista musical Carol Levy. O livro “[...] narra a história de Luís Rodolfo, um garoto aparentemente pessimista ou simplesmente insatisfeito com o fato de nada acontecer em sua rua. No entanto, as ilustrações apresentam descobertas e eventos que Luís não percebe [...]” (Nunca [...], 2023, p. 1).

A partir do diálogo sobre a história, os estudantes expressaram incômodo com a postura do personagem que reclamava excessivamente e, ao relacionarem a narrativa ao próprio cotidiano, elencaram situações que os levavam a reclamar, como os riscos nas carteiras e o barulho em sala, refletindo sobre a quem poderiam dirigir tais reclamações e quais soluções seriam possíveis. Essa conversa, orientada pela professora-pesquisadora, permitiu aproximar os estudantes dos conceitos científicos do gênero carta de reclamação, ao transformar experiências cotidianas em objeto de reflexão e criar uma necessidade autêntica de aprendizagem sobre textos que articulam problema, argumentação e solicitação.

Durante a criação das necessidades de aprendizagem e análise do objeto a ser explorado posteriormente, a realidade foi tomada como ponto de partida, o que não significa dizer que, na atividade de estudo, o estudante se deteve a um conhecimento empírico ao invés de um conhecimento teórico, isto é, científico.

Miller (2019) explica que a aprendizagem de uma objetivação elaborada historicamente, na educação escolar, ocorre por meio da apropriação dos conteúdos escolares, que são base do processo de humanização. Conforme a autora, na educação escolar, essa aprendizagem deve se encaminhar por intermédio da atividade de estudo, de modo a provocar mudanças qualitativas no desenvolvimento do estudante.

O trabalho inicial se dá sobre uma análise do conteúdo no plano objetual-sensorial,

o que não significa que esta seja uma etapa empírica do estudo, uma vez que se comparam, ao invés de traços característicos do objeto de estudo em sua aparência externa para fins de classificação, elementos essenciais que definem o objeto e permitem que ele seja compreendido como objeto integral, em sua relação com outros objetos, num sistema de conhecimentos (Miller, 2019).

A importância de tomar como ponto de partida a realidade do estudante, sem que isso seja confundido com um conhecimento empírico, é destacada por Clarindo (2020) ao apresentar as características do pensamento no interior da Teoria Histórico-Cultural. Com base em Magkaev, compreende-se que “o pensamento é a forma dialógica e coletiva de análise dos conteúdos da realidade [...]” (Clarindo, 2020, p. 139). Além disso,

[...] como um meio de comunicação, o pensamento desempenha o papel de base e fundamento para o desenvolvimento da consciência e da personalidade dos seres humanos, principalmente [...] quando há uma reflexão recíproca dos posicionamentos, das visões dos participantes, das suas atitudes reais em relação a um aspecto da realidade (Clarindo, 2020, p. 139).

A criação de necessidades de aprendizagem, portanto, não ocorre quando o professor informa aos estudantes que um determinado conteúdo é importante para eles ou quando concede prêmios por estudá-lo para ser aprovado, por exemplo. Os estudantes se envolvem com o que está sendo estudado quando a criação de necessidades se dá sobre a realidade, a partir do próprio objeto de estudo, no sentido de responder a uma problemática da realidade na qual está inserido. Nesse sentido, embora houvesse uma tarefa de estudo específica para este objetivo, ao se apoiarem nas problemáticas próprias da realidade, os estudantes puderam se envolver com aquilo que estava sendo estudado.

Após o momento da criação de necessidades de estudo, foi entregue, impressa, a carta de reclamação, objeto de análise dos estudantes. Como a atividade de estudo não fazia parte da rotina de trabalho da turma, as tarefas de estudo foram elaboradas pela docente, no sentido de problematizar os objetos para que, posteriormente, a autonomia dos estudantes fosse vislumbrada.

Na primeira tarefa de estudo, os estudantes foram orientados a realizarem a descoberta do texto, considerando que, no momento de análise do material a ser

estudado, é fundamental partir do geral rumo aos detalhes, bem como dos elementos dominados aos desconhecidos. A descoberta do texto possibilita que os estudantes discutam, argumentem e reflitam sobre o texto como um todo a partir de suas partes e vice-versa, buscando alcançar sua compreensão para além da oralidade obtida pela concatenação de fonemas. O texto em tamanho ampliado foi projetado em aparelho multimídia para a turma.

Com base na fundamentação teórica de Bajard (2021), foram propostos três momentos para a realização da descoberta do texto. Num primeiro momento, os estudantes foram convidados a realizarem a leitura do texto de maneira silenciosa, com base no que conseguiam compreender. Importante frisar que, nesse momento, cerca de 57% da turma não conseguia realizar o ato de ler sem a mediação de um leitor experiente, o que foi um grande desafio, considerando que os conhecimentos e conceitos a serem trabalhados estavam organizados de acordo com o proposto para estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental, ano em que já se espera que os leitores sejam leitores autônomos. Nessa etapa, enfatizou-se, portanto, a necessidade de ler para além das letras, a partir das imagens, da estrutura do texto e daquilo que era reconhecido pela memória.

O segundo momento consistiu no diálogo sobre o sentido atribuído por cada um ao texto, por meio de marcações de palavras que remetiam ao mesmo sentido com cores iguais (na projeção de maneira coletiva). E, por fim, a proferição à turma foi realizada pela professora-pesquisadora.

Foi possível observar que essa era uma prática desconhecida pelos estudantes e, portanto, não surgiram muitas descobertas pela leitura silenciosa. Ao serem questionados a respeito da forma adequada para compreender um texto, aqueles que optavam por se pronunciar diziam: “lendo”. Ao serem questionados sobre a forma de ler, diziam: “começando a ler do início”. A relação entre todo e partes, necessária para a realização da análise, não era uma tarefa de estudo realizada pela turma.

Ao final da proferição, juntos, estudantes e professora-pesquisadora elaboraram um enunciado que indicasse o assunto do texto, chegando à seguinte conclusão: “A turma chegou à conclusão de que o assunto do texto é a reclamação das árvores caídas que atrapalham os pedestres e os motoristas”.

A realização dessa tarefa evidenciou uma aproximação ao movimento dialético entre análise e síntese, conforme o proposto pela Teoria da Atividade de Estudo. Ao realizar a descoberta do texto, os estudantes foram mobilizados a decompor o objeto de estudo, a carta de reclamação, em suas partes constitutivas, buscando compreender as relações essenciais entre tema, objetivo comunicativo e estrutura composicional do gênero. Tal movimento reflete a capacidade de análise descrita por Clarindo (2020). Nesse processo, a ação docente foi fundamental para orientar a passagem do conhecimento imediato, da leitura empírica e fragmentada do texto, para o abstrato mediado pela reflexão sobre as relações internas que organizam o gênero. Ao final, o retorno ao todo por meio da formulação coletiva do enunciado sobre o assunto do texto expressou a síntese: uma reconstrução qualitativamente superior do objeto, na qual os estudantes reorganizaram os elementos analisados e produziram uma compreensão mais ampla e consciente do texto estudado.

A segunda tarefa de estudo foi desenvolvida como “tarefa de casa”, a fim de sistematizar a compreensão do texto obtida coletivamente, como meio de análise do contexto do gênero, por meio de questões como: a) Em que outra situação podemos utilizar esse tipo de texto? Desenhe. Essa questão foi analisada, uma vez que demonstra um certo grau de generalização acerca da finalidade de um texto próprio do gênero carta de reclamação.

Foi possível observar que, dos estudantes que participaram da aula e realizaram a tarefa de casa, E13⁴, E9, E12, E5 e E1 realizaram o desenho da situação expressa no texto analisado, isto é, não generalizaram a finalidade do texto, própria da ação de análise. Os estudantes E11, E10, E7, E8 e E6 desenharam situações passíveis de escrita de uma carta de reclamação, como aluno urinando no lixo do banheiro, alunos riscando carteiras da sala de aula, bem como colegas conversando durante a aula.

O diálogo foi fundamental para a construção do conceito de “finalidade” no interior de uma carta de reclamação, uma vez que os estudantes tiveram a oportunidade de terem suas respostas à tarefa problematizadas pela professora-pesquisadora e pelos

⁴ Para preservar as identidades dos quatorze estudantes da turma, participantes da pesquisa, cientes das ações, e que tiveram o aceite de seus responsáveis legais para a participação das aulas e uso de seus dados para a pesquisa, utilizamos símbolos alfanuméricos, sem qualquer relação intencional, sendo E1, E2, E3... E14, com E se referindo à palavra “estudante”.

demais colegas, afinal, “[...] se comunicar com outros seres humanos pode ser um ponto inicial para compreender a essência de um fenômeno [...]” (Clarindo, 2020, p. 139).

Em momento posterior, a fim de possibilitar que os estudantes encontrassem a relação geral do objeto de estudo, a professora-pesquisadora os orientou a realizarem uma tarefa de estudo que dizia respeito à análise das partes da estrutura do corpo de uma carta de reclamação, que são: motivo, argumento e solicitação. Para que a compreensão fosse proporcionada, os pronomes pessoais presentes na carta foram objeto de estudo de maneira articulada, com o objetivo de conferir sentido ao texto e generalizar os conceitos específicos do gênero (motivo, argumento e solicitação).

Para tanto, foi proposta aos estudantes, dispostos em duplas, a leitura do seguinte trecho da carta estudada: “As árvores estão atrapalhando as passagens dos pedestres. Eles estão com dificuldade de atravessarem os canteiros e muitas mães têm que rodear elas com carrinhos de bebês”, e as questões a seguir: a) Faça um desenho que represente o primeiro argumento; b) Faça um desenho que represente o segundo argumento; c) No período “Eles estão com dificuldade de atravessarem os canteiros”, quem são ELES? d) No período “muitas mães têm que rodear elas”, quem são ELAS? e) Como ficaria o texto sem os pronomes pessoais?

As questões foram explicadas e ocorreu uma mediação mais individualizada junto às duplas. Nesse momento, foi possível observar pouca autonomia na compreensão dos conceitos pelos estudantes, os quais se confundiram entre as definições de problema, argumento e solicitação.

A dependência pela professora-pesquisadora também foi verificada, uma vez que não havia a compreensão de que, por meio de um processo de análise, fosse possível que o próprio estudante resolvesse os problemas postos na tarefa de estudo, isto é, esperava-se que os estudantes retomassem o texto e buscassem em seu registro gráfico indícios necessários para a construção de sentidos, que é a ideia geral do conceito de leitura. Importante destacar que essa compreensão também era nova à professora-pesquisadora e, portanto, romper com práticas consolidadas foi um desafio a todos. O seguinte diálogo foi empreendido:

Professora-pesquisadora: Qual o primeiro argumento?

E11: A árvore caída?

Professora-pesquisadora: Não. Quero um argumento. Por que esse problema é um problema mesmo? Por que está atrapalhando? No primeiro quadrinho o que desenhamos?

E7: Uma pessoa passando.

Professora-pesquisadora: E no segundo desenho?

Os estudantes não conseguiram responder, e a professora-pesquisadora os lembrou sobre a volta que as mães precisam dar com os carrinhos de bebê.

Professora-pesquisadora: Ele tentou convencer de duas formas que isso era um problema (as árvores caídas).⁵

Foi possível perceber que a realização da proposta, ao invés de mediada, foi guiada pela professora-pesquisadora. Os estudantes realizaram o desenho somente a partir da orientação. Essa condução mais diretiva, própria das primeiras aproximações com a atividade de estudo, ainda que necessária no contexto da turma, revela a tensão entre o papel do professor e a autonomia que é requisitada aos estudantes. Tal postura pode limitar a investigação pelos próprios estudantes e interferir na manifestação da ação de análise. Contudo, reconhece-se que a autonomia é construída por meio de um processo, e as ações de estudo eram novas aos estudantes, habituados a uma outra organização escolar.

A escola é permeada por olhares e atenções diversos, voltados a finalidades díspares. Não há, pois, uma unidade quanto ao entendimento sobre o papel da instituição educativa escolar. As formações continuadas voltadas aos docentes, os materiais didáticos propostos para utilização em sala de aula, bem como a organização dos conteúdos, atendem a interesses de grupos particulares. Essa questão nos permite pensar sobre a importância de um trabalho articulado em torno da Teoria da Atividade de Estudo por toda a comunidade escolar, tal como ocorreu em sua própria gênese, a fim de que essa autonomia possa ser desenvolvida desde o início da escolarização.

Após a tarefa de estudo sobre as partes de uma carta de reclamação, a professora-pesquisadora retomou uma situação vivida pelos estudantes, o problema das carteiras riscadas pela turma do período vespertino, partindo da realidade para estabelecer um diálogo sobre o conceito estudado. Nesse momento, a docente propôs que, em outra oportunidade, os próprios estudantes redigissem e apresentassem ao diretor da escola

⁵ Situação observada e registrada em diário de campo, em 2023.

uma solicitação formal, elaborada de maneira educada e argumentativa, relacionando a tarefa de estudo à prática social de uso da linguagem. A sugestão foi recebida com entusiasmo pelos estudantes, que demonstraram engajamento e compreensão do sentido da tarefa, evidenciando que o conteúdo estudado começava a ser apropriado como possibilidade de ação no mundo.

Professora-pesquisadora: Qual vai ser o argumento de vocês?

E10: Diretor, pede para as pessoas da tarde “parar” de rabiscar a mesa?

Professora-pesquisadora: Isso é uma solicitação. Ele vai falar: por quê?

E10: Porque se a gente for usar a mesa, não tem como, por causa que tá muito rabiscada.

E6: Não adianta eles rabiscarem a mesa e nós usarmos oleado (material plástico de uso individual utilizado para proteger as mesas).

E11: Se riscar vai sujar tudo.

E12: E fica difícil para quem vai limpar. A limpeza!

A importância de uma proposta nesses termos vai ao encontro da criação de necessidades de aprendizagem de acordo com o próprio objeto do conhecimento. Os conceitos são retirados da realidade e analisados a partir dela. Além disso, são estudados e retornam à realidade de maneira compreendida.

Em seguida, outras tarefas relacionadas a aspectos gramaticais, como pronomes pessoais, pronomes de tratamento e verbos, foram propostas. Foi possível perceber que não houve possibilidade de uma formação, propriamente dita, de todos estes conceitos. Buscou-se, na medida do possível, manter o contexto e a sequência didática para o trabalho com aspectos gramaticais, preservando a análise do texto próprio do gênero estudado. Contudo, notou-se, ainda, uma fragmentação.

De acordo com Saviani (2008), o conhecimento a ser trabalhado na escola deve ser selecionado com base no que é necessário para o ser humano enfrentar os problemas da realidade, no âmbito de uma formação humana. Essa compreensão se difere da defesa que temos observado atualmente sobre o trabalho com habilidades e competências, que fracionam o conhecimento e o distanciam da resolução de problemas da prática social dos homens.

Destacamos, também, que não foi possível realizar o controle das ações, pois os estudantes ainda não estavam familiarizados com as atividades de estudo.

Demonstraram dificuldade em compreender que tal prática estava vinculada ao texto a ser analisado, na relação própria da ciência de movimento do geral ao particular. Os estudantes e a própria professora-pesquisadora estavam mais habituados a realizarem exercícios de fixação, e mudar toda a engrenagem da aprendizagem demanda um tempo maior e mais ações. Além disso, fatores externos acabaram implicando no processo.

Aspectos positivos, contudo, foram presenciados, como o fato de os estudantes explorarem o conteúdo a partir da própria realidade e do seu envolvimento nos momentos de reflexão sobre os conceitos científicos para resolverem problemas da vida cotidiana. Pode-se inferir que, mesmo diante de alguns desafios, houve um entendimento da célula do gênero do discurso carta de reclamação. A avaliação, em tais propostas, ocorreu somente pela professora-pesquisadora, por meio das ações diárias, bem como a partir de instrumentos próprios, como prova. Observou-se, nestes instrumentos, que a compreensão dos textos não havia ocorrido, ainda, por meio da criação de tarefas pelos próprios estudantes, utilizando-se a descoberta do texto e as estratégias de leitura, por exemplo. Essas tarefas, bem como as marcações nos escritos ocorreram apenas quando foram orientados.

No interior desse primeiro planejamento, ainda foram desenvolvidas ações de análise sobre textos literários. Embora estes não tenham o objetivo de proporcionar a formação de conceitos científicos, algumas situações foram tomadas como base para refletirmos sobre as ações de estudo necessárias à compreensão leitora, em meio às tentativas de estabelecer uma familiaridade com a atividade de estudo, seja por meio dos gêneros primários, seja por meio do gênero secundário. Foi possível perceber diálogo, envolvimento e trocas em relação às leituras. Foi algo, realmente, dialógico e as ações organizaram esses momentos a fim de atingir o núcleo de cada conceito.

O segundo texto proposto (Figura 2), presente no interior do conceito carta de reclamação, consistiu em uma carta enviada por uma consumidora ao gerente de uma loja de informática de Maringá-PR. O texto foi encontrado em material didático e selecionado pelo fato de a temática estar próxima à cotidianidade dos estudantes.

Figura 2 – Carta de reclamação

Sr. Antonio Candido
Gerente
Loja Informática Del In.

Sirvo-me da presente para efetuar a seguinte reclamação:

Em 25 de setembro de 2014 adquiri neste estabelecimento 1 celular Moto G, o qual apresentou os seguintes defeitos: o Wifi não funciona, ao ativar o wifi no aparelho o mesmo não aparece ativado. Dessa forma, estando dentro do prazo previsto no artigo 26 do Código de Defesa do Consumidor para reclamar de vícios em produtos e constatando-se que o defeito acima exposto compromete, essencialmente, o seu desempenho, apresento-o para solicitar a solução do problema, tendo em vista as possibilidades previstas no artigo 18 do Código de Defesa do Consumidor, que seguem descritas:

I - substituição do produto por outro da mesma espécie, em perfeitas condições de uso;
II - restituição imediata da quantia paga, monetariamente atualizada, sem prejuízo de eventuais perdas e danos;
III - abatimento proporcional do preço.

Aguardo contato dentro de sete dias do recebimento desta a fim de que o vício seja sanado no prazo máximo de trinta dias, sob pena de procedimento determinado pelo artigo 18, parágrafo 1º, do Código de Defesa do Consumidor.

Desde já agradeço a atenção dispensada,

Maringá 30 de outubro de 2014

Margareth Almeida

Fonte: Silva (2016, p. 21)

A carta foi apresentada aos estudantes em tamanho ampliado, no interior de um envelope, gerando curiosidade. Após abrir o envelope, o texto foi afixado na lousa, e os estudantes demonstraram muita curiosidade para descobrirem seu conteúdo. E14 fez uma observação fundamental: “Por que o Antonio mandou essa carta pra nós, se nós não compramos nada?”. Isso nos faz pensar nas formas de ensino. Como estudar o objeto em sua relação com a própria realidade? A professora-pesquisadora poderia ter reproduzido o movimento real de trocas de cartas para oportunizar o ato de ler aos estudantes, o que não ocorreu. Embora a forma não tenha propiciado o encontro com a situação real, houve uma aproximação, o que causou envolvimento. Criou-se uma necessidade de leitura: a necessidade era descobrir o teor da carta, e isso é fundamental na atividade de estudo.

Uma cópia da carta em tamanho reduzido foi distribuída aos estudantes e colada no caderno. Então, eles foram questionados sobre qual seria a primeira coisa que as pessoas fazem quando recebem um texto. E7 disse que é “descobrir o texto”. Essa ação diz respeito ao controle e avaliação durante a atividade de estudo, uma vez que os

estudantes refletem sobre a adequação ou não de suas ações durante o estudo, bem como as possibilidades de ações.

Professora-pesquisadora: o que é fazer uma análise do texto?

E6: Ver

Professora-pesquisadora: não é só ver.

Os estudantes não lembraram. Então, foi ensinado que a gente tenta encontrar o que é mais importante, isto é, a ideia essencial.

Professora-pesquisadora: nós vamos descobrir se essa é a ideia mais importante (que o Antonio não pagou a loja). Vamos fazer uma análise?

O diálogo estabelecido entre professora-pesquisadora e estudantes ilustra o movimento inicial da ação de análise, conforme Davídov (2020), ao transformar as condições da tarefa e orientar os alunos à busca das relações gerais do objeto. Ao questionar o que é fazer uma análise do texto e conduzir a reflexão para a identificação da ideia essencial, a professora-pesquisadora levou os estudantes a se deslocarem da leitura imediata para uma ação investigativa, em que o problema central era compreender o que organizava o texto em sua totalidade. Nesse processo, o pensamento dos alunos foi mobilizado a distinguir o que é fundamental do que é secundário, alcançando a relação universal do objeto de estudo, princípio constitutivo da ação de análise na Teoria da Atividade de Estudo.

Para tanto, fizeram a descoberta do texto, por meio da, primeiramente, leitura silenciosa. Em seguida, fizeram marcações nas principais palavras para entender a essência do texto. E8 destacou a palavra “Maringá”, e foi estabelecido um diálogo sobre isso. Os estudantes foram convidados para circularem as palavras escolhidas na carta maior, da lousa. E14 marcou a palavra “celular”; E6 marcou “problema”; E4 marcou “Código”; E12 marcou “Margareth Almeida”; E7 marcou “reclamação”; E9 marcou “prejuízo”; E11 marcou “Desde” mas não compreendeu; E1 marcou “atenção” e E10 marcou “estabelecimento”.

Foi possível observar que, na proposta, a maioria dos estudantes conseguiu reconhecer enunciados que expressassem o sentido geral do texto, e a relação entre o enunciado escolhido por cada um deles revelou uma teia de significações capaz de desvelar o sentido do texto. Silva (2021) explica que não é fácil, no início, conduzir essa forma de descoberta, pois não estamos acostumados com essa metodologia, mas ao

possibilitar a recriação de sentidos, compreendemos que se trata de uma atividade promotora do ensino do ato de ler.

Os estudantes e a professora-pesquisadora conversaram sobre a relação entre as palavras e, juntos, construíram o sentido do texto.

Professora-pesquisadora: O texto falará sobre um problema? Problema do quê? Celular? É um texto sobre uma reclamação?

E10: Ele reclamou do problema do celular e fez uma reclamação. O prejuízo que você me deu.

E14: Eu já entendi, prof. Ele comprou o celular estragado.

Professora-pesquisadora: Quem escreveu essa carta? Para quem? O Antonio trabalha onde?

E4: Loja de informática.

A professora-pesquisadora fez a proferição da carta e, por meio de novas perguntas, a turma terminou a construção do sentido do texto.

A construção do sentido do texto, no âmbito da Teoria da Atividade de Estudo, está relacionada à ação de análise, pois é por meio dela que o estudante apreende as relações internas que constituem o objeto de estudo. Assim, ao buscar o sentido do texto, o estudante realiza uma forma de análise: examina as partes do enunciado, identifica as relações entre seus elementos (locutor, interlocutor, problema e argumento) e, ao integrá-los, alcança a compreensão de sua ideia geral. O sentido, portanto, não é dado de antemão, mas resulta do próprio movimento de pensamento que conduz à descoberta da essência do texto.

Foi possível avaliar um avanço na compreensão da turma acerca da ação de análise em momento posterior, por meio do trabalho com o poema *Pescaria*, de Cecília Meireles. A professora-pesquisadora iniciou a tarefa questionando como poderiam começar a análise de um texto, quando E4 respondeu “pelo título” e E12 completou “lendo o cenário”, demonstrando superação em relação às ações anteriores, que se limitavam à leitura linear. Ao discutir o cenário, os estudantes buscaram indícios no texto e nas palavras, associando o mar, os peixes e o chão à situação representada. Durante a leitura, levantaram hipóteses, confirmaram-nas e realizaram correções entre si, revelando envolvimento e atenção aos indícios textuais. Ao final da leitura, os comentários emocionados, como “triste”, “não pode fazer isso”, “os animais têm emoções”, evidenciaram a atribuição de sentidos sobre o poema.

Os estudantes, ao serem questionados pela professora-pesquisadora sobre a forma de analisar o poema, sugeriram tarefas, como: “olhando e lendo”, “olhando o desenho”, “as letras”, “o título”, revelando o desenvolvimento dos estudantes junto à ação de análise, uma vez que, durante as mediações dos primeiros textos, suas ações restringiam-se às tentativas de leitura sequencial, e conforme os estudos ocorreram, novas possibilidades de relação com os suportes textuais para sua compreensão foram sendo pensadas e compartilhadas. Além disso, durante o experimento didático-formativo, os estudantes não estavam desanimados ou enfadonhos. Estavam bastante participativos.

De acordo com Zago (2013, p. 112), “a dialética marxiana pressupõe uma visão totalizante do real [...]. O agir e o pensar, mesmo que não nos demos conta disso, sempre implicam a percepção do todo, uma certa visão do conjunto das relações.” Notamos, portanto, ao final de um longo percurso de trabalho em torno do ato de ler, que a ação de análise foi sendo aprendida e desenvolvida pelos estudantes, a partir dos conhecimentos até então apropriados, sendo necessário destacar que a pesquisa contou com um número reduzido de participantes (14 estudantes), o que delimita a generalização dos resultados a este recorte analítico.

Os estudantes analisaram os textos, pois estabeleceram, mesmo que sob orientação da professora-pesquisadora, nesse primeiro momento, relações entre as partes e todo. Esse movimento constitui-se como fundamental, uma vez que proporciona aos estudantes desenvolverem capacidades especificamente humanas, necessárias à superação do pensamento de senso comum, que, conforme, Zago (2013), representa os objetos de modo desligado de suas condições históricas e sociais e, conseqüentemente, nega-se o movimento dialético dos elementos.

A categoria síntese manifesta-se quando os estudantes retornam ao objeto de estudo, reconstruindo-o de forma qualitativamente superior a partir das relações identificadas durante a ação de análise. Nesse momento, o conhecimento deixa de ser apenas fragmentado ou empírico e passa a ser compreendido em sua totalidade conceitual. No experimento didático-formativo, a síntese pode ser observada quando os estudantes, após discutirem sobre o problema, o argumento e a solicitação nas cartas de reclamação, formularam coletivamente o enunciado que expressava o sentido geral do

texto, reconhecendo sua finalidade comunicativa e sua estrutura. Também ocorreu quando se animaram diante da possibilidade de redação de uma carta ao diretor da escola, demonstrando que compreenderam o gênero não apenas como forma textual, mas como prática discursiva. Por fim, destaca-se a presença das sensações provenientes de uma obra literária a partir de sua forma discursiva. Assim, a síntese revelou-se como momento de generalização e de reorganização do pensamento, condição essencial para o desenvolvimento do pensamento teórico (Clarindo, 2020; Davidov, 2020).

As ações também revelaram contradições e, portanto, limites, como a dificuldade de desenvolver nos estudantes o controle para criarem seus próprios modos de ação, considerando que: a atividade de estudo foi trabalhada somente nas aulas de Língua Portuguesa; a escola possui um currículo inadequado à formação dos conceitos científicos, tendo em vista a gama de conteúdos a serem trabalhados, e a organização escolar se distancia das ideias preconizadas pela Teoria da Atividade de Estudo.

Considerações finais

O presente artigo teve por objetivo apresentar a relação entre a ação de análise e a formação de leitores nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a fim de demonstrar como a Teoria da Atividade de Estudo pode proporcionar ao estudante a compreensão sobre o que, como e por que ler.

Com relação ao conceito de carta de reclamação, ao longo do desenvolvimento das tarefas de estudo, no interior da ação de análise, consideramos que houve desenvolvimento dos estudantes no que se refere à compreensão da ideia geral referente à discursividade sobre uma reclamação a respeito de um problema.

Durante as primeiras tarefas de estudo, ao serem criadas necessidades de aprendizagem, os estudantes aprenderam a olhar para o objeto de estudo da realidade como ponto de partida e de chegada. Assim, demonstraram envolvimento ao estudarem o conceito carta de reclamação, pois perceberam que se tratava de um conteúdo próprio da realidade na qual estavam inseridos.

Durante o ato de ler, por meio da análise dos textos coletivamente, evidenciaram a existência da reclamação de um problema. Num primeiro momento, alguns estudantes

ainda se apoiaram nas situações particulares de cada texto. Ao longo das tarefas, contudo, observamos uma generalização do conceito, inserindo os elementos específicos de cada situação como acessórios e encontrando o núcleo do gênero. Aos poucos, os estudantes perceberam que poderiam se utilizar dos textos como objetos de análise para a resolução das situações postas nas tarefas de estudo.

O entendimento acerca do conceito de leitura, o reconhecimento da importância de criar necessidades autênticas para o ato de ler e a relação intrínseca entre essa prática e a compreensão revelaram a importância da ação de análise durante o trabalho com textos de variados gêneros discursivos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

A experiência didático-formativa relatada contribuiu para a compreensão de que o desenvolvimento da ação de análise está relacionado à formação de leitores capazes de atribuir sentidos aos textos e às situações da realidade. Os resultados indicam que, ao organizar o ensino de modo a criar necessidades autênticas de leitura, é possível proporcionar o envolvimento e a compreensão conceitual dos estudantes. Contudo, a transferência dessa prática para outros contextos escolares requer condições institucionais que favoreçam o trabalho sistematizado com as ações de estudo, como tempo pedagógico adequado, planejamento coletivo e continuidade das propostas, de modo que o processo de humanização pela leitura não se restrinja a experiências pontuais, mas se consolide como prática pedagógica regular.

Referências

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

BAJARD, Élie. **Eles leem, mas não compreendem**: onde está o equívoco? São Paulo: Cortez, 2021.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

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, Vasily Vasilovich. Conteúdo e estrutura da atividade de estudo. In: PUENTES, Roberto Valdés; CARDOSO, Cecília Garcia Coelho; AMORIM, Paula Alves Prudente (orgs.). **Teoria da atividade de estudo**: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin. 2. ed. Uberlândia: CRV, EDUFU, 2020. Livro I. p. 213-231.

DAVIDOV, Vasili Vasilovich; MÁRKOVA, Aelita Kapitonovna. A concepção de atividade de estudo dos alunos. In: PUENTES, Roberto Valdés; MELLO, Suely Amaral (org.). **Teoria da atividade de estudo**: contribuições de pesquisadores brasileiros e estrangeiros. Uberlândia: EDUFU, 2019. Livro II. p. 189-210.

CURRÍCULO para a rede municipal de ensino. [S. l.]: Secretaria Municipal de Educação, 2016.

GIROTTI, Cyntia Graziela Guizelin Simões; SOUZA, Renata Junqueira. **Estratégia de leitura**: para ensinar alunos a compreender o que leem. Campinas: Mercado das Letras, 2010.

HERNANDES, Elianeth Dias Kanthack. Sentido no que fazemos. **NAHum**: Núcleo de Alfabetização Humanizadora, [s.l.] n. 8, p. 1-6, jan./fev. 2022.

JOLIBERT, Josette. **Formando crianças leitoras**. Porte Alegre: Artes Médicas, 1994.

KOHLE, Érika Christina. A aprendizagem da escrita e os textos do cotidiano. **NAHum**: Núcleo de Alfabetização Humanizadora, [s.l.], n. 5, p. 2-3, jul./ago. 2021.

MARINO FILHO, Armando. **A atividade de estudo no ensino fundamental**: necessidade e motivação. 236f. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2011.

MILLER, Stela. Atividade de estudo: especificidades e possibilidades educativas. In: PUENTES, Roberto Valdés; MELLO, Suely Amaral (org.). **Teoria da atividade de estudo**: contribuições de pesquisadores brasileiros e estrangeiros. Uberlândia: EDUFU, 2019. Livro II. p. 71-94.

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

MILLER, Stela. O ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita como um processo humanizador. **Educação em Análise**, Londrina, v. 5, n.1, p. 7-30, 2020. Dossiê: o ensino e a aprendizagem nos anos iniciais no ensino fundamental. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/educanalise/article/view/40185>. Acesso em: 05 nov. 2022

NUNCA ACONTECE NADA NA MINHA RUA: sinopse. [São Paulo]: Livraria da Vila, 2023. Disponível em: <https://www.livrariadavila.com.br/nunca-acontece-nada-na-minha-rua-509045/p>. Acesso em: 08 ago. 2023.

PUENTES, Roberto Valdés. Didática desenvolvimental da atividade: uma aproximação ao sistema Elkonin-Davidov-Repkin (1958-2015). In: PUENTES, Roberto Valdés; MELLO, Suely Amaral (org.). **Teoria da atividade de estudo**: contribuições de pesquisadores brasileiros e estrangeiros. Uberlândia: EDUFU, 2019. Livro II. p. 25-52.

PUENTES, Roberto Valdés. O sistema Elkonin-Davidov-Repkin no contexto da didática desenvolvimental da atividade (1958-2015). In: PUENTES, Roberto Valdés; CARDOSO, Cecília Garcia Coelho; AMORIM, Paula Alves Prudente. (orgs.). **Teoria da atividade de estudo**: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin. 2. ed. Uberlândia: CRV: EDUFU, 2020a. Livro I. p. 53-79.

PUENTES, Roberto Valdés. Uma nova abordagem da teoria da aprendizagem desenvolvimental. In: PUENTES, Roberto Valdés; CARDOSO, Cecília Garcia Coelho; AMORIM, Paula Alves Prudente. (orgs.). **Teoria da atividade de estudo**: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin. 2. ed. Uberlândia: CRV: EDUFU, 2020b. Livro I. p. 31-52.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 10. ed., Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVA, Regina Marcia Michelato da. Gênero “Carta de Reclamação”: uma proposta de intervenção a partir da metodologia das sequências didáticas. In: PARANÁ. Secretaria de Educação. **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE**: Produções didático-pedagógicas. Paraná: A Secretaria, 2016. v. 2. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_pdp_port_uenp_reginamarciamichelatosilva.pdf. Acesso em: 29 nov. 2023

SILVA, Greice Ferreira da. Os atos de ler e de escrever: algumas reflexões. **Revista Brasileira de Alfabetização**, [s.l.], n. 14, p. 77-88, 2021.

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

ZAGO, Luis Henrique. O método dialético e a análise do real. **Kriterion**, Belo Horizonte, n. 127, p. 109-124, jun. 2013.

Recebido em: 31/03/2025
Revisões requeridas: 30/09/2025
Aprovado em: 18/12/2025

Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE
Revista Linhas
Volume 27 - Número 63 - Ano 2026
revistalinhas.faed@udesc.br