

A TEORIA HISTÓRICO CULTURAL E SUAS IMPLICAÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO HUMANO: UMA ANÁLISE DAS CONCEPÇÕES DE LEITURA DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO ESTADO PARANÁ

Edgar de Campos Neto¹

Jaqueline Pereira Pedro²

Sandra Aparecida Pires Franco³

Tamires Justino Freitas⁴

Resumo

O presente texto teve como problema: quais são as concepções de leitura dos professores da Educação Infantil do Estado do Paraná e como elas norteiam as suas práticas pedagógicas? E como objetivo geral, analisar as concepções de leitura dos professores da Educação Infantil do Estado do Paraná e como elas norteiam as suas práticas pedagógicas. O referencial teórico foi constituído pela epistemologia Materialista Histórica e Dialética e a Teoria Histórico-Cultural. Na metodologia, utilizamos um questionário sociodemográfico, para traçar o perfil dos sujeitos e um questionário sobre as práticas pedagógicas dos professores com a leitura durante a pandemia e pós-pandemia. Foi a partir do respectivo instrumento que realizamos a análise de dados. Como resultados constatamos que os professores tem oportunizado o acesso dos alunos a cultura elaborada.

Palavras-chave: Epistemologia Materialista Histórica e Dialética, Teoria Histórico-Cultural, Práticas pedagógicas; Leitura literária; Educação infantil.

The Historical-Cultural Theory and Its Implications for Human Development: An Analysis of Early Childhood Education Teachers' Conceptions of Reading in the State of PARaná

Abstract

¹ Doutorando em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina - E-mail: edgar.campos.neto@uel.br

² Mestranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina - E-mail: jaqueline.pedro09@uel.br

³ Possui Pós-Doutorado em Educação pela Universidade Estadual Paulista "Júlio Mesquita Filho", Doutorado em Letras pela Universidade Estadual de Londrina, Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Maringá, e Graduação em Letras pela Universidade Estadual de Maringá. Atualmente é docente do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina. E-mail: sandrafranco@uel.br

⁴ Mestranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina - E-mail: tamires.freitas07@uel.br

The present text had as its problem: what are the conceptions of reading among Early Childhood Education teachers in the state of Paraná and how do they guide their pedagogical practices? And as a general objective, to analyze the conceptions of reading among Early Childhood Education teachers in the state of Paraná and how they guide their pedagogical practices. The theoretical framework was constituted by Historical and Dialectical Materialist epistemology and the Historical-Cultural Theory. In the methodology, we used a sociodemographic questionnaire to outline the profile of the subjects and a questionnaire about the teachers' pedagogical practices with reading during and after the pandemic. From this instrument, we carried out the data analysis. As results, we found that teachers have been providing students with access to elaborated culture.

Keywords: Historical and Dialectical Materialist Epistemology, Historical-Cultural Theory, Pedagogical practices, Literary reading, Early childhood education.

Introdução

Como ponto de partida, anunciamos três elementos que são de fundamental importância para a construção do texto. No início da exposição, o primeiro elemento que apresentamos é a epistemologia Materialista Histórica e Dialética, uma vez que é a lente com que olhamos a nossa sociedade. Como segundo elemento, evidenciamos a Teoria Histórico-Cultural que traz conceitos acerca do desenvolvimento humano. Os dois elementos são pensados dialeticamente, dado que não é possível pensar em formação humana desvinculada das condições materiais de existência da vida material.

Como último aspecto a ser considerado, apresentamos a pesquisa interinstitucional intitulada “Leitura e práticas pedagógicas na Escola da Infância em tempos de pandemia: ação docente para o ensino e aprendizagem online e presencial”, que surgiu a partir de uma necessidade da realidade, visto que com o advento da pandemia e o seu término, houve uma demanda de questionamentos sobre a aprendizagem das crianças e também acerca das práticas pedagógicas dos professores.

É nesse contexto que apresentamos como problema: quais são as concepções de leitura dos professores da Educação Infantil do Estado do Paraná e como elas norteiam as suas práticas pedagógicas? A partir desse questionamento, o texto teve como objetivo geral analisar as concepções de leitura dos professores da Educação Infantil do Estado do Paraná e como elas norteiam as suas práticas pedagógicas

as práticas pedagógicas dos professores. Para analisar o questionamento proposto, utilizamos como referencial teórico a epistemologia Materialista Histórica e Dialética e a Teoria Histórico-Cultural.

A epistemologia Materialista Histórica e Dialética como ponto de partida para o conhecimento da realidade

O ponto de partida para as nossas discussões teve como referência a epistemologia Materialista Histórica e Dialética. Ela nos outorga realizarmos uma leitura clara e concisa da nossa sociedade, que tem como características principais: ser burguesa e capitalista, que influencia no desenvolvimento do trabalho humano e resulta em contradições da respectiva atividade no seio do sistema capitalista. Segundo, Fujita e Franco (2018, p.728)

A perspectiva marxista parte do pressuposto de que o homem se constitui por intermédio do trabalho e das relações estabelecidas com o meio. Neste processo, a linguagem é fator preponderante, pois é por meio dela que as especificidades sociais e culturais são transferidas de geração em geração no decorrer da história.

Nesse sentido, a concepção de homem que é explicitada é que ele não é um sujeito isolado do mundo que o cerca, antes por meio de sua atividade principal que é o trabalho, o homem transforma a natureza e também é transformada por ela. É nessa ação dialética que o ser humano se constitui socialmente por meio de suas relações, na qual o homem necessita da linguagem para o seu desenvolvimento cognitivo, pois para Luria (1979, p.80) “a linguagem duplica o mundo perceptível, permite conservar a informação recebida do mundo exterior e cria um mundo de imagens interiores”. Somente com a linguagem é que foi possível ao homem um salto qualitativo no seu processo de humanização.

Nesse contexto, existem dois atores que se entrecruzam, o homem e a sociedade, ambos vivem numa relação de reciprocidade, dado que o homem por meio do trabalho produz o mundo material de sua existência, isto é necessário para a continuação da história humana. Considerando isso, recorreremos ao vocábulo

necessidade, pois é por meio dela que o homem entra em ação para a satisfação de suas carências que lhe são legítimas. Para Leontiev (2004, p. 283)

Pela sua atividade, os homens não fazem senão adaptar-se à natureza. Eles modificam-na função do desenvolvimento de suas necessidades. Criam objetos que devem satisfazer às suas necessidades e igualmente os meios de produção destes objetos, dos instrumentos às máquinas mais complexas. Constroem habitações, produzem as suas roupas e os bens materiais. Os progressos realizados na produção de bens materiais são acompanhados pelo desenvolvimento da cultura dos homens: o seu conhecimento do mundo circundante deles mesmo enriquece-se, desenvolve a ciência e a arte.

Com isso, é perceptível que o homem não desenvolve o trabalho de forma mecânica e sem intenção, antes, ele é um ser teleológico, visto que planeja como satisfazer as suas necessidades. Na sociedade capitalista existe uma diferença entre as necessidades inerentes ao ser humano daquelas que são geradas pelo sistema capitalista. Nem todas as necessidades humanas são satisfeitas exitosamente, pois existe uma contradição entre os objetivos dos sujeitos que compõem a sociedade. Ela é formada por duas classes antagônicas, a burguesia e o proletariado, a primeira tem a primazia de ser a detentora dos meios de produção enquanto que a segunda é a que possui a força de trabalho. Segundo Cury (2000, p. 31), “a contradição não se limita, então, a ser uma categoria que melhor compreende a sociedade. Ela compreende também o mundo do trabalho humano e seus efeitos e se estende a toda atividade humana”. Com isso, evidenciamos que a vida humana na sociedade capitalista é contraditória.

A formação humana na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural

No modelo societal capitalista existe uma necessidade que é colocada sobre a formação de sujeitos sociais que não sejam somente leitores, mas também críticos em relação à leitura do mundo, que por meio do acesso ao conhecimento científico visualizem as contradições existentes em seu entorno. Com isso, a teoria que nos ampara na compreensão do desenvolvimento humano, é a Teoria Histórico-Cultural.

Em sua fase inicial, a Teoria Histórico-Cultural teve três principais representantes: Vygotsky, Leontiev e Luria, esses estudiosos lançaram a base para que estudos posteriores avançassem na compreensão do psiquismo humano. Cada um dos autores teve a sua relevância particular na construção da respectiva teoria.

Nesse ponto, é pertinente destacar que o precursor Lev Vygotsky (1896-1934) ao formular a Teoria Histórico-Cultural teve como objetivo a compreensão do desenvolvimento humano, com ênfase particular na importância da cultura, da linguagem e da interação social. Ferreira e Schlickmann (2002, p.644) inferem que essa teoria considera fatores relativos à interação, elementos linguísticos, contexto histórico do indivíduo, características individuais específicas, experiências pessoais, dimensões biológicas e circunstâncias materiais.

Vygotsky em suas atividades intelectuais, empregou os princípios do Materialismo Histórico e Dialético, este que busca compreender as complexidades da realidade nas suas contradições e, ao mesmo tempo, situando-as dentro do continuum do processo histórico, a fim de organizar e desenvolver sistematicamente um novo paradigma psicológico. O profundo impacto da perspectiva marxista e engelsiana é explícito nas investigações acadêmicas de Vygotsky, que foram significativamente moldadas pelas ideias revolucionárias defendidas por Marx e Engels.

Os trabalhos seminais de Engels (2006, p. 139), afirmam que a cada dia aprendemos a compreender melhor as leis da natureza, reconhecendo tanto os efeitos imediatos quanto as consequências distantes de nossa interferência no seu curso natural de desenvolvimento. Especialmente após os avanços significativos das ciências naturais neste século, estamos mais capacitados a prever e, portanto, a controlar as consequências de longo prazo de nossos atos produtivos, ao menos os mais comuns. E quanto mais isso se tornar realidade, mais os homens sentirão e entenderão sua unidade com a natureza, tornando ainda mais inconcebível a ideia absurda e antinatural da oposição entre espírito e matéria, homem e natureza, alma e corpo [...].

Nesse sentido, ao pensar sobre a ação que o homem realiza sobre a natureza, isso é visto dialeticamente, pois o ser humano e a natureza se influenciam reciprocamente. Vygotsky (1991, p.11) postula que o desenvolvimento do indivíduo está ligado à apropriação da cultura humana, sugerindo que a própria humanidade é construída fundamentalmente por meio de práticas e expressões culturais. Sua pesquisa sobre o desenvolvimento humano enfatizou consistentemente a importância das interações do indivíduo com o ambiente circundante, um processo que é invariavelmente mediado por várias formas de signos, com um foco particular na linguagem oral e escrita como elementos essenciais nessa dinâmica.

Do ponto de vista da Teoria Histórico-Cultural, em um mundo que foi moldado por diversas linguagens, a participação ativa na leitura literária surge como uma via significativa pela qual as experiências dos indivíduos podem ser substancialmente ampliadas, estabelecendo assim bases sólidas que são essenciais para promover seus esforços criativos. Vygotsky (2009, p.25) afirma que esse engajamento literário não apenas enriquece as capacidades cognitivas e imaginativas, mas também serve como um componente crítico no cultivo de suas atividades criativas gerais.

A partir das contribuições de Vygotsky, em nossa abordagem da respectiva teoria, compreendemos que ela é permeada por vários conceitos, por exemplo: signos, mediação, funções psíquicas, instrumentos, dentre outros. Essas ideias estão impregnadas na linguagem cotidiana, mas nem sempre são compreendidas em sua essência. Em nosso referencial teórico temos a clareza de que não podemos cair no erro do ecletismo teórico. Com isso, evidenciamos que a teoria possui dois termos em sua designação: histórico e cultural. O primeiro termo tem relação com a construção do conhecimento humano, esse que não é inato, não é dado ao homem em seu nascimento, mas é produzido por meio de suas interações com os objetos da cultura. E o segundo termo traz a implicação de que a cultura é o resultado da ação humana no mundo material que resulta em um acervo de produtos materiais e imateriais. Esses dois termos são interdependentes. Nesse sentido, Malanchen (2019, p. 51) afirma que

[...] o desenvolvimento da cultura está sempre apoiado numa base material da produção de bens, por meio da qual o ser humano se constitui espécie

distinta, e organiza a sociedade como condição de sobrevivência. Portanto, a cultura é um produto da existência do ser humano, resultando de sua vida concreta na sociedade em que vive e das condições, principalmente sociais que o circunda.

Com essa afirmação, justificamos a necessidade da epistemologia Materialista Histórica e Dialética, pois o homem é um sujeito social que está inserido no mundo material, sendo o responsável pela sua transformação. Não é pertinente, realizarmos uma dicotomia entre o homem e a sua realidade, visto que eles se transformam mutuamente. Com a clareza do homem como produtor de sua história e da cultura humana, apontamos a especificidade do psiquismo humano.

O homem e os animais apesar de viverem no mundo, não possuem a mesma relação com o seu entorno, visto que o primeiro age na transformação da natureza enquanto que o segundo tem somente um processo de adaptação. Desta forma, os estudos de Leontiev (2004) dissertam sobre a formação do psiquismo elementar e superior, destacando as diferenças existentes entre os animais e os seres humanos e mostrando o caminho percorrido na vida animal na formação do psiquismo elementar, este que é o início no processo de humanização.

Vygotsky analisa meticulosamente a trajetória do desenvolvimento humano a partir da fase mais rudimentar do psíquico, que engloba os processos psicológicos elementares, eles que são involuntários e primitivos, intrinsecamente ligados à constituição biológica. À medida que essas estruturas psíquicas fundamentais entram em contato com os elementos multifacetados da cultura, elas passam por uma transformação significativa, que é mediada pela ação dos indivíduos, incluindo, mas não se limitando à utilização de vários instrumentos, a divisão social do trabalho e a necessidade inerente de interação social que impulsiona as relações humanas e a construção de comunidades. Vygotsky (1996, p.118, tradução nossa) afirma que "se estruturam à medida que se formam novas e complexas combinações das funções elementares mediante a aparição das sínteses complexas".

Ao descrevermos o psiquismo humano, estamos abordando um sistema psíquico que é constituído pelas seguintes funções psíquicas: sensação, percepção, atenção, memória, linguagem, imaginação, emoções e sentimentos. Cada uma das

É somente graças riqueza objetivamente desenvolvida da essência humana que a riqueza da sensibilidade humana subjetiva é em parte cultivada, e é em parte criada, que o ouvido humano torna-se musical, que o olho percebe a beleza da forma, em resumo, que os sentidos tornam-se capazes de gozo humano, tornam-se os sentidos que se confirmam como forças essenciais humanas. Pois não só os cinco sentidos, como também os chamados sentidos espirituais, os sentidos práticos (vontade, amor, etc.), em uma palavra, o sentido humano, a humanidade dos sentidos, constituem-se unicamente mediante o modo de existência do seu objeto, mediante a natureza humanizada. A formação dos cinco sentidos é um trabalho de toda a história universal até os nossos dias.

Com isso, afirmamos que o ser humano em seu desenvolvimento é a síntese de um processo que ocorreu ao longo de toda a história da humanidade. A cada nova geração é necessário que ela se aproprie do que existe de humano em nosso mundo, ou seja, do sentido do que é humano.

Metodologia e caracterização da pesquisa

O projeto de pesquisa denominado “Leitura e práticas pedagógicas na escola na infância em tempo de pandemia: ação docente para o ensino e aprendizagem on line e presencial”, teve sete programas participantes em seu desenvolvimento, como proponente o Programa de Pós-Graduação em Educação (Universidade Estadual de Londrina - UEL) e como programas parceiros: Programa de Pós-Graduação em Educação - Campus Marília (UNESP); Programa de Pós-Graduação em Educação Campus - Presidente Prudente (UNESP); Programa de Pós-Graduação em Educação (Universidade Federal de Rondonópolis); Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (Universidade Federal do Maranhão - UFMA); Programa de Pós-Graduação em Educação (UFSJ) e Programa de Pós-Graduação em Educação (UFAL).

A participação dos respectivos programas foi fundamental para o êxito da pesquisa desenvolvida. Com isso, a coleta de dados ocorreu em cinco estados que contemplavam diferentes regiões de nosso país. Elencamos cada estado participante e a sua respectiva região: Alagoas (região Nordeste); Maranhão (região Nordeste); Minas Gerais e São Paulo (região Sudeste) e Paraná (região Sul). Não

apresentaremos os dados específicos de cada região, mas escolhemos o estado do Paraná para a análise.

A fase inicial da pesquisa foi marcada pela apropriação do aporte teórico pelos pesquisadores participantes, com a intenção do aprofundamento dos temas relacionados com a leitura e a prática pedagógica dos professores. Isso ocorreu por meio de reuniões e estudos coletivos de obras que abordavam o tema da pesquisa. Tal ação foi fundamental como norte para o sustentáculo do referencial teórico. Ela foi desenvolvida por meio de pesquisa bibliográfica, que para Severino (2008, p.122) “é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc”, é o momento de busca do refinamento da pesquisa em relação ao seu tema.

Após esse momento, surgiu a necessidade da construção do instrumento para a geração de dados, ele é fruto de uma construção coletiva. Os pesquisadores participantes contribuíram com as suas ideias e isso possibilitou uma depuração na escolha das questões utilizadas. O instrumento foi dividido em duas partes distintas: a primeira era um questionário sociodemográfico, ele possibilitou traçar o perfil dos sujeitos participantes e na segunda parte havia um questionário sobre as práticas pedagógicas dos professores com a leitura durante a pandemia e após, com o retorno das aulas para o ensino presencial.

Com o término do momento da coleta de dados, ocorreu a análise dos dados, que para Gil (2002) isto é concretizado de maneira qualitativa ou quantitativa, dado que a distinção estabelecida está na justificativa pelos critérios estabelecidos na fase da coleta dos dados e na sua respectiva análise. Com isso, apresentamos que os sujeitos participantes da pesquisa são professores da Educação Básica dos estados e regiões citados anteriormente. Como recorte para a análise, apontamos o Estado do Paraná e os professores que atuam na Educação Infantil.

O questionário sociodemográfico possibilitou traçar o perfil dos sujeitos participantes. Neste momento, não é possível contemplar todas as questões do referido instrumento, mas compartilhamos as informações que são pertinentes para o conhecimento de quem são os sujeitos da pesquisa. Nesse sentido, a nossa amostra

teve adesão de 76 participantes, todos são de nacionalidade brasileira. Do total dos sujeitos, 74 correspondem ao sexo feminino enquanto que somente 2 são de sexo masculino e a faixa predominante de idade está entre 29 a 59 anos. Em relação ao estado civil, do total dos participantes em sua maioria são casados.

Considerando o quesito da escola, a área urbana teve predominância com uma representatividade de 58 professores, enquanto que a área rural tem somente 18 professores, e as escolas estão localizadas em 4 cidades do Estado do Paraná, Arapongas, Andirá, Londrina e Santa Amélia. Em relação à formação acadêmica inicial, o curso de Pedagogia ocupa quase a totalidade, seguido do Magistério. Essa formação docente corresponde a um período de 2011 a 2020. Em nível de pós-graduação, 67 professores têm a especialização (Lato Sensu) que foram concluídas entre os anos de 2011 a 2020 e a formação em nível de stricto sensu é quase nula. Destacamos também que uma parcela de professores possui somente a graduação. A carreira docente dos professores está em uma faixa de 6 a 30 anos. Em sua maioria, a função desenvolvida pelos sujeitos na escola é a de professor.

Com isso, é evidente que a presença feminina é a responsável pela ação docente na Educação Infantil. Outro destaque está na formação acadêmica que é representada pelos cursos citados pelos participantes, eles são responsáveis por uma formação específica para com o trabalho pedagógico com as crianças.

Análise dos dados

Nesta seção, analisamos os dados sobre as práticas de leitura instituídas durante a pandemia, bem como a transição subsequente de volta ao ensino presencial. A pandemia da COVID-19 apresentou profundos desafios ao cenário educacional, fazendo com que educadores e estudantes se adaptassem rapidamente às novas metodologias em suas práticas pedagógicas. Nesse meio, as práticas de leitura assumiram um papel fundamental, servindo não apenas como instrumentos de aprendizagem, mas também como recurso para a manutenção do relacionamento emocional e cognitivo entre os alunos e professores. Para Bissoli (2001), a leitura na

infância é uma importante ferramenta de produção cultural, que possui uma confluência de linguagens, que vai além do desenvolvimento intelectual, trata-se também do desenvolvimento psíquico, emocional e do imaginário da criança, além de aperfeiçoar a sua compreensão de mundo.

Neste momento, a análise teve como foco as questões que abordavam a leitura. Em relação a pergunta: com qual frequência você propôs ações exitosas de práticas de leitura para a formação do sujeito leitor no ensino remoto durante a pandemia? Diante da indagação, onze professores realizaram as práticas de leitura todos os dias, enquanto dois professores ofereceram oportunidades quatro vezes por semana; dezesseis professores propuseram três vezes por semana; dez professores fizeram duas vezes por semana; trinta professores propuseram uma vez por semana; cinco relataram que a frequência não estava alinhada com as opções apresentadas, e dois professores nunca fizeram uma proposta.

Posteriormente, foi questionado aos participantes: com que frequência você propôs ações exitosas para a formação do sujeito leitor no retorno ao ensino presencial? Do total dos participantes, vinte e três professores indicaram uma ocorrência diária, enquanto oito professores especificaram uma frequência de quatro vezes por semana; quatorze professores sugeriram três vezes por semana; treze professores propuseram uma frequência de duas vezes por semana; dezoito professores indicaram uma ocorrência semanal.

Nesse sentido, destacamos que em sua maioria os professores têm consciência acerca da importância da prática pedagógica envolvendo a leitura. O ato de não dar acesso às crianças à vivência literária é quase nulo. Assim, a leitura pode ocorrer todos os dias ou somente uma vez na semana, segundo Arena (2003, p. 57) “a criação do hábito, o desenvolvimento do gosto, a promoção do prazer e o estímulo à leitura são ações desencadeadas por agentes que buscam motivar, provocar ou estimular”. Com isso, afirmamos que os professores têm o papel de oportunizar às crianças o acesso ao acervo da cultura produzida pela humanidade, nesse caso utilizando as obras literárias.

À vista disso, as práticas de leituras diárias devem ser pensadas priorizando o enriquecimento do repertório da criança, visto que as atividades de leitura promovem a compreensão de textos e a sua interpretação. Como também amplia as capacidades críticas e analíticas das crianças. Outro aspecto importante é o processo de ouvir e acompanhar uma leitura significativa que é capaz de ampliar a atenção e a concentração.

Da mesma forma, as narrativas permitem que as crianças reconheçam emoções e circunstâncias, auxiliando assim na autocompreensão e compreensão dos outros. Ademais, por meio da leitura, as crianças obtêm acesso a diversas culturas, valores e perspectivas, ampliando a sua visão de mundo. Assim, Rodrigues (2015, p.243) afirma que o ato de ler constitui um dos mecanismos fundamentais pelos quais as crianças compreendem e interpretam seu entorno, facilitando o enriquecimento cultural e social e desempenhando um papel significativo no aprimoramento do desenvolvimento cognitivo e psicológico, juntamente com a aquisição da linguagem.

Dessa maneira, o engajamento em práticas de leitura semanais, ou mesmo diárias, não apenas cumprem somente as responsabilidades curriculares dos Centros de Educação Infantil, mas também trazem incontáveis contribuições para a formação leitora das crianças em suas relações cotidianas. Arena (2010) aborda a importância da leitura não como algo mecânico, mas sim como uma prática social e cultural, onde o meio constituído pelas relações sociais e pela cultura são de suma importância para as relações entre os homens e os objetos em sua ação de ler. Segundo o autor, “são as relações culturais que orientam os modos de ler” (Arena, 2010, p. 242). Nesse sentido, o ato de ler não deve ser uma atividade que atenda outros objetivos e perda de vista a sua essência que é de contribuir para o processo de humanização das crianças.

Outro apontamento, é a questão: como organizou as atividades/situações de ensino de leitura no ensino remoto durante a pandemia? Como resposta a esse questionamento, vinte e nove professores indicaram a utilização de métodos alternativos aos propostos no questionário da pesquisa, dezoito professores empregaram a mediação da plataforma do YouTube, treze professores distribuíram

materiais impressos correspondentes ao gênero que estavam trabalhando, dez professores ofereceram obras literárias em formatos digitais, quatro professores utilizaram todas as estratégias mencionadas anteriormente e dois professores adotaram uma estrutura de indicações relativas aos textos em questão.

Para a questão: como organizou as atividades/situações de ensino de leitura no retorno do ensino presencial? Do total de participantes, trinta e oito professores disponibilizaram materiais impressos que correspondiam ao gênero trabalhado, enquanto quinze optaram por estratégias organizacionais alternativas que não foram especificadas na pesquisa. Além disso, doze professores articularam perguntas norteadoras relativas aos textos, enquanto oito professores empregaram simultaneamente a distribuição de textos impressos alinhados ao gênero trabalhado e a formulação de questões norteadoras sobre os textos. Além disso, vale ressaltar que três professores não implementaram nenhuma atividade ou cenário estruturado de ensino de leitura após a transição de volta ao ensino presencial.

Conforme Damasceno, Valério e Magalhães indicam (2022, p.120), para muitos estudantes, a escola é o principal local de acesso à leitura. Com a implementação da medida de isolamento social, adotada como estratégia para conter a disseminação da Covid-19 e evitar um possível colapso no sistema de saúde brasileiro, as instituições de ensino suspenderam suas atividades presenciais a partir de março de 2020.

Com isso, os alunos perderam o acesso ao espaço físico das bibliotecas escolares, bem como aos livros e materiais impressos disponíveis nesses locais. Sendo assim, é imprescindível a organização do docente para que a prática da leitura não se perca nesse período. Considerando que se trata de uma pesquisa na Educação Infantil, em que a maioria das crianças não fazem a leitura de palavras, faz-se necessário a oferta de livros que contenham ilustrações para que as crianças explorem e façam suas próprias leituras.

Outro destaque, é que durante o período da pandemia, os professores utilizaram diversos recursos, tanto impressos quanto digitais, para que as crianças mantivessem o contato com a leitura, ampliando seu repertório literário, imaginação,

criatividade e vocabulário, entre outros aspectos. Contudo, é importante ressaltar que, no retorno ao ensino presencial, três professores não se organizaram adequadamente para o ensino da leitura na Educação Infantil, o que é alarmante, considerando que grande parte das crianças não têm acesso a livros e histórias em suas casas. Além disso, as leituras realizadas no contexto pandêmico não garantem um bom aproveitamento e qualidade nos momentos em que foram oferecidas. Assim, percebe-se que a falta de organização das práticas de leitura no ambiente escolar pode ocorrer devido à escassez de tempo para o planejamento, ao desconhecimento da relevância da leitura para as crianças e até mesmo à ausência de um professor regente na turma.

Aguiar (2007, p.28) ressalta que, embora toda leitura tenha importância, a literária é essencial devido ao seu amplo papel social. Enquanto os textos informativos abordam temas específicos, a literatura consegue abarcar a totalidade do real, pois, ao representar o particular, alcança uma significação humana mais ampla, para a autora “a literatura, portanto, é uma provocação ao leitor, levando-o a constituir novos sentidos e, conseqüentemente, crescer como ser humano” (Aguiar, 2007, p. 33). Isso é uma representação do papel humanizador da obra literária.

Ao abordar a questão das estratégias empregadas na leitura durante o ensino remoto em meio à pandemia, trinta e oito professores indicaram que as estratégias articuladas na pesquisa não se alinham às que foram implementadas. Além disso, empatando em doze professores que se engajaram na leitura de textos em voz alta para as crianças e que utilizaram projetos interdisciplinares, enquanto oito professores empregaram a leitura compartilhada de textos livres por crianças e/ou pais, com base nas atividades especificadas. Dois professores colaboraram com a turma na descoberta coletiva de textos, e concomitantemente um educador que compartilhou um livro sobre a vida da turma e um professor utilizou todas as estratégias mencionadas acima. Enquanto no retorno ao ensino presencial, quarenta e quatro professores, utilizaram estratégias não mencionadas na pesquisa, dezessete leram o texto em voz alta para as crianças, cinco exploraram textos em colaboração com a turma, empatando em quatro professores que utilizam projetos interdisciplinares e

todas as opções descritas na pesquisa para trabalhar a leitura e dois professores realizaram leituras compartilhadas de textos livres das crianças.

A leitura não é um comportamento natural do ser humano, como comer ou dormir; ela é cultural e precisa ser apreendida. Normalmente, a escola é o lócus da nossa introdução ao mundo da cultura letrada. É nesse espaço que vivenciamos as nossas experiências sociais com os artefatos literários. No entanto, a leitura não começa quando a criança é inserida no contexto escolar, visto que as crianças em seu entorno, ou seja, na vida em sociedade ela percebe os impressos mais corriqueiros, como os cartazes, as logomarcas, os letreiros de ônibus, as chamadas televisivas entre uma diversidade de mensagens. Assim, percebemos que existe uma diferença entre o espaço urbano e rural na relação com o mundo letrado. Nesse momento, as crianças começam a fazer associação entre as manchas escritas e a significação que elas contêm, embora sem saber soletrar (Aguiar 2007, p.27).

Em relação ao ensino da Literatura Infantil no ensino remoto, quarenta professores empregaram técnicas não elucidadas no estudo, doze utilizaram a leitura oral feita pelo professor, sete executaram a narrativa sem envolvimento direto com o texto, empatando em quatro professores que exploraram enunciados visuais e escritos, bem como a materialidade da obra, que utilizaram todas as opções mencionadas na pesquisa e que não utilizaram nenhuma abordagem para trabalhar com a Literatura Infantil, três professores utilizaram a estratégia de localização de letras do alfabeto a partir do texto infantil, e dois professores fizeram leitura compartilhada e discussão do livro infantil.

A Literatura Infantil no retorno ao ensino presencial foi trabalhada por quarenta e nove professores com estratégias não elucidadas no questionário, quatorze fizeram a leitura oral para as crianças, cinco oportunizaram a leitura compartilhada e discussão do livro infantil, empatando em três professores que exploraram enunciados visuais e escritos, bem como a materialidade da obra e a contação de histórias sem utilização direta da obra e empatando em um professor que não trabalhou nenhuma das abordagens descritas e fez a localização de letras do alfabeto a partir do texto

infantil. Na escola, deve ser o responsável pela ação de ensinar leitura, Arena (2010, p. 243) aborda a diferença entre o ensinar a ler o ensinar a leitura:

Gostaria, entretanto, de discutir brevemente essa possível diferença entre ensinar a ler e ensinar leitura, porque leitura me parece como produção protagonizada pelo sujeito que tenta ler. A leitura somente ganha existência quando o leitor a cria na relação entre o que ele é, o que sabe, e o que o texto criado pelo outro está a oferecer. Ao apoiar-me nessa argumentação, poderia entender que professor ensina o ato de ler, isto é, o modo como o leitor em formação deve agir sobre o texto para, nesse processo, criar leitura.

Assim, o professor não estaria apenas ensinando a habilidade de leitura, mas orientando a criança a desenvolver sua própria leitura como um ato cultural (Arena, 2010), por isso a importância de pensar em quais métodos utilizar em cada aula e o porquê que ele será utilizado. Segundo Souza e Girotto (2010), o professor deve despertar novas necessidades na criança, estimulando-a a reiniciar sua educação literária com uma nova abordagem que favoreça a formação de leitores jovens. Para isso, é fundamental compreender os aspectos da leitura literária, suas características e propósitos, além de escolher as estratégias mais relevantes para alcançar os objetivos previamente definidos.

Considerações Finais

Na Teoria Histórico-Cultural, a leitura e o desenvolvimento da linguagem são essenciais para a formação integral da criança, pois promovem o avanço das funções psicológicas superiores e o acesso a conhecimentos mais complexos. Com a pandemia de COVID-19 e a mudança para o ensino remoto, as professoras enfrentaram o desafio de adaptar suas estratégias e recursos para que a prática da leitura continuasse sendo significativa e acessível às crianças na Educação Infantil, apesar das limitações do distanciamento.

Diversas metodologias foram adotadas – como o uso de tecnologias digitais, envio de materiais manipuláveis para as famílias, gravação de vídeos e encontros virtuais – exemplificando o empenho dos professores em manter a interação e

mediação, fundamentais para o aprendizado na infância. Essas estratégias foram baseadas na ideia central da Teoria Histórico-Cultural de que o desenvolvimento ocorre por meio de interações sociais e culturais. Assim, mesmo no ambiente virtual, buscou-se oferecer experiências que ampliassem a imaginação, compreensão e criação de significados, promovendo o desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças.

Com o retorno ao ensino presencial, surgiu o desafio de reintegrar as crianças ao ambiente escolar, promovendo a socialização e retomando as práticas de leitura em grupo e de maneira presencial. Esse retorno exigiu que os professores adaptassem as metodologias híbridas desenvolvidas durante o ensino remoto, valorizando o aprendizado construído nesse período e incorporando novas possibilidades, como o uso de recursos audiovisuais e tecnologias digitais, agora somados ao contato direto com livros, contação de histórias e atividades coletivas.

A experiência da pandemia destacou a importância de uma abordagem flexível e diversificada para o ensino da leitura e reforçou o papel essencial do professor. A resignificação dos métodos de ensino demonstrou ser um legado positivo, que pode ser integrado para enriquecer o ensino da leitura e da linguagem na Educação Infantil. Essa prática dialógica e inclusiva, promovida pela Teoria Histórico-Cultural, reafirma o papel fundamental da escola como um espaço de desenvolvimento integral, mesmo diante de desafios.

Referências

AGUIAR, Vera Teixeira. Leitura e conhecimento. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 26-41, jul. 2007. ISSN 1982-2014. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/246/199>>. Acesso em: 04 nov. 2024.

ARENA, Dagoberto Buim. Nem hábito, nem gosto, nem prazer. In: _____ **Atuação de professores: propostas para ação reflexiva no ensino fundamental**. 1. Ed. Araraquara: JM Editora, 2003, p.53-61.

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. Disponível em:

<<http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/8193/5210>> Acesso em: 03 de nov. 2024.

BISSOLI, M. de F. **A Literatura Infantil como mediação ao desenvolvimento da psique da criança: contribuições da escola de Vigotski**. 2001. 224 f. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2001

CURY, Carlos Roberto Jamil. As categorias. In: CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2000, p. 21-52.

DAMASCENO, Márcia de Souza; VALÉRIO, Cláudia Lúcia Landgraf; MAGALHÃES, Epaminondas de Matos. **Leitura em meio à pandemia da COVID-19: o que os estudantes estão lendo durante o isolamento social**. *Revista Panorâmica*, São Paulo, v. 35, p. 1-20, jan./abr. 2022. Disponível em: <<https://periodicoscientificos.ufmt.br/revistapanoramica/index.php/revistapanoramica/article/view/1477>> . Acesso em: 04 nov. 2024.

ENGELS, F. **O PAPEL DO TRABALHO NA TRANSFORMAÇÃO DO MACACO EM HOMEM** (1876). *Revista Trabalho Necessário*, v. 4, n. 4, 12 dez. 2006.

FERREIRA, Tarciana Cecília de Souza.; SCHLICKMANN, Maria Sirlene Pereira. **A teoria histórico-cultural e a educação escolar numa perspectiva humanizadora**. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 17, n. esp.1, p. 0643–0660, 2022. DOI: 10.21723/riaee.v17iesp.1.15753. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/15753>>. Acesso em: 29 out. 2024.

FUJITA, Elza Tie; FRANCO, Sandra Aparecida Pires. O ato de ler na educação básica e a formação de alunos leitores. **Perspectiva**: revista do Centro de Ciências da Educação, Florianópolis, v.36, n. 2, p. 724-740, abr. / junho. 2018.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002. 175 p.

GIROTTI, C. G. G. S.; SOUZA, Renata Junqueira de. **Estratégias de leitura**: para ensinar alunos a compreender o que leem. *Ler e compreender: estratégias de leitura*. Campinas: Mercado de Letras, p. 45-114, 2010.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. Tradução de Rubens Eduardo Farias. São Paulo: Centauro, 2004. Título original: *Le développement du psychisme*.

Lev Semianovitch Vygotsky no Brasil. Repercussões no campo educacional.
Tese (Doutorado) – UNB, Brasília, 2010.

LURIA, A. R. **Curso de Psicologia geral: Atenção e Memória.** 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991b. v. III.

LURIA, A. R. **Curso de Psicologia geral: Linguagem e Pensamento.** 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979b. v. IV.

LURIA, A. R. **Curso de Psicologia Geral:** Sensações e Percepções introdução evolucionista à psicologia. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979 (a). 115 p. Título original: Evolyutsiõnnoe Vvedênie V'psikhológuiyu.

MALANCHEN, Julia. Cultura, processo de humanização e emancipação: definição e compreensão a partir da teoria marxista. In: BARROS, Marta Silene Ferreira; PASCHOAL, Jaqueline Delgado; PADILHA, Augusta. **Formação, ensino e emancipação humana:** desafios da contemporaneidade para educação escolar. Curitiba: CRV, 2019. p. 43-54.

MARX, Karl. Terceiro manuscrito. In: _____. **Manuscritos econômicos - filosóficos e outros textos escolhidos.** 2.ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978. p. 3 - 32.

PRESTES, Z. R. **Quando não é quase a mesma coisa. Análise de traduções de RODRIGUES, Suzana Machado.** A prática de leitura na educação infantil como incentivo na formação de futuros leitores. **Revista Eventos Pedagógicos:** Articulação universidade e escola nas ações do ensino de matemática e ciências, v. 6, n. 2, p. 241-249, jun./jul. 2015. Disponível em: <<https://periodicos.unemat.br/index.php/reps/article/view/9653/5831>>. Acesso em: 30 out. 2024.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico.** 23ª ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007. 304 p.

VYGOTSKI, L. S. **Paidología del adolescente.** Obras Escogidas. TOMO IV. Madri: Visor, 1996, p. 9 -248.

VYGOTSKY, L. S. – **A formação Social da Mente.** 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, Lev Semionovicht. **Imaginação e criação na infância.** 2. ed. São Paulo: Ática, 2009.



Criar Educação, Criciúma, v. 14, nº1, jan/jul 2025.– PPGE – UNESC – ISSN 2317-2452

Recebido em outubro de 2024

Aprovado em fevereiro de 2025.