

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA
FILHO - UNESP
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA E DO PRAZER ESTÉTICO
MEDIADO PELAS OBRAS LITERÁRIAS CLÁSSICAS**

**BAURU
2022**

GRAZIELI CRUZ DOS SANTOS

**FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA E DO PRAZER ESTÉTICO
MEDIADA PELAS OBRAS LITERÁRIAS CLÁSSICAS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Educação, vinculado à Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, *campus* de Bauru – SP, como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Rosa Maria Manzoni

**BAURU
2022**

Grazieli Cruz dos Santos.

Formação da consciência e do prazer estético mediada pelas obras literárias clássicas
/ CRUZ DOS SANTOS, Grazieli, 2022
94f.

Orientador: Rosa Maria Manzoni

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) – Universidade Estadual Paulista.
Faculdade de Ciências, Bauru, 2022.

1. Teoria da atividade. Obras literárias clássicas. Formação da consciência. Estética literária. Desenvolvimento Humano. Ensino fundamental - anos iniciais. I. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências. II. Título.

GRAZIELI CRUZ DOS SANTOS

**FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA E DO PRAZER ESTÉTICO
MEDIADA PELAS OBRAS LITERÁRIAS CLÁSSICAS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Educação, vinculado à Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, *campus* de Bauru – SP, como requisito parcial para a obtenção do título de licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Rosa Maria Manzoni

BANCA EXAMINADORA

**Profa. Dra. Rosa Maria Manzoni
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita
Filho”**

**Prof. Dr. Angelo Antonio Abrantes
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita
Filho”**

**Profa. Dra. Livia Mendes Pereira
Pós-doutoranda da Universidade Estadual Paulista
“Júlio de Mesquita Filho” – Unesp | Marília**

**BAURU
2022**

Aos meus pais - Dercy e Manoelita - que nunca mediram esforços para que minha formação moral e acadêmica fossem excelentes.

À minha querida professora Rosa Maria Manzoni, que, com muito zelo e cuidado, me conduziu nessa jornada acadêmica.

AGRADECIMENTOS

À Deus, o grande Criador, que me deu o sopro da vida e, com ela, uma grande missão. Porque dEle, por Ele e para Ele são todas as coisas.

Ao meu pai, Dercy e, à minha mãe, Manoelita, cujos esforços nunca mediram para me incentivar e apoiar em todos os meus mais ousados sonhos. Minha gratidão a eles é eterna!

Aos meus irmãos, Karina, Amanda, Anna Clara, Raphael e Miguel, meu maior símbolo do que é ter uma família.

Ao Gustavo Bassetto, meu grande amor, que me deu o apoio e incentivo necessário ao longo de toda a jornada para a construção deste trabalho.

À minha orientadora, Professora Rosa Maria Manzoni, que se dedicou a este trabalho junto comigo, sempre com palavras de incentivo. Sua orientação foi para mim uma honra, me conduziu ao amadurecimento enquanto aluna e pesquisadora, e me auxiliou a discernir o que vem a seguir em minha carreira profissional.

Aos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, que contribuíram diretamente com o meu aprendizado por meio desta pesquisa.

À professora Juliana, que, com todo o cuidado e profissionalismo, auxiliou no desenvolvimento deste trabalho.

À Daniela Ferraz, bibliotecária, grande amiga e colega de profissão, que, durante o desenvolvimento deste trabalho, dividiu seus conhecimentos e experiências comigo.

Às minhas amigas de graduação, Laura Viana, Sabrina Paes e Alessa Egídio, que estiveram comigo ao longo de todo o árduo caminho da graduação. E aos demais colegas que, assim como eu, encerram a graduação em breve.

Ao professor Ângelo Antonio Abrantes e à professora Lívia Mendes Pereira, que aceitaram compor a banca examinadora.

"Não se adquire um bom vocabulário com a leitura de livros escritos conforme uma ideia do que seja o vocabulário da faixa etária do leitor. Ele vem da leitura de livros acima da sua capacidade"

J.R.R. Tolkien

RESUMO

O ensino da leitura assume particular relevância nas aulas de língua portuguesa. Assim, esta pesquisa pretende estudar a contribuição das obras literárias clássicas para a formação gradativa da consciência humana, ao mesmo tempo em que forma o leitor. Destaca-se, neste estudo, a atual condição da literatura clássica na sociedade contemporânea e os desafios de ensinar esta ferramenta complexa para crianças atualmente. Neste contexto do clássico, este estudo pretende buscar estratégias para valorizar a importância do leitor mirim nos dias atuais e preparar o aluno para ser sujeito do ato. Para definir o conceito e a relação da formação da consciência humana com as obras literárias clássicas, esta pesquisa apoia-se nos fundamentos do Desenvolvimento do Psiquismo (LEONTIEV, 1964) e a questão do Prazer Estético (VYGOTSKY, 1999, 2004) (BAKHTIN, 2010), além de analisar o Cotidiano e a História (HELLER, 1989), nesta relação. Para compreender os traços particulares que definem uma obra literária clássica, este estudo pretende articular este instrumento com a fruição estética, a formação afetivo-cognitiva e a reflexão de problemas que absorvem a realidade do gênero humano, própria da vida cotidiana. A pesquisa de campo, realizada neste estudo, foi desenvolvida com uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental, em uma escola municipal do interior do Estado de SP. Inicialmente, foi aplicado um questionário, a fim de avaliar o conhecimento sobre literatura clássica por parte deste público. A partir dos resultados obtidos, foi planejada e desenvolvida uma Sequência Didática (SD), fundamentada nos estudos de DOLZ; NOVERRAZ e SCHNEUWLY (2011), para, além de demonstrar as especificidades de uma obra literária clássica para estes alunos, estruturar métodos e estratégias de ensino que auxiliem no interesse da criança para a leitura de obras literárias clássicas. Assim, visando a gestar no educando uma atitude crítica diante da realidade capacitando-a a mudar, primeiramente o seu mundo e, gradualmente, as realidades possíveis. As análises das produções dos participantes foram escritas e orais e, o critério ao longo de todo o processo, foi o desenvolvimento gradativo da consciência mediada pelas obras literárias clássicas. Concluímos que a arte literária clássica contribui, de maneira significativa, para a formação da consciência humana e que é possível articular fruição estética, formação afetivo-cognitiva e reflexão de problemas próprios da realidade humana por meio da literatura clássica desde a infância.

Palavras-chave: Obras literárias clássicas. Literatura clássica. Formação da consciência humana.

ABSTRACT

The teaching of reading is of particular relevance in Portuguese language classes. Thus, this research intends to study the contribution of classic literary works to the gradual formation of human consciousness, at the same time that it form the reader. This study highlights the current condition of classical literature in contemporary society and the challenges of teaching this complex tool to children today. In this context of the classic, this study intends to seek strategies to value the importance of the young reader nowadays and prepare the student to be the main character of the act. In order to define the concept and relationship of the formation of human consciousness with classic literary works, this research is based on the foundations of Psyche Development (LEONTIEV, 1964) and the question of Aesthetic Pleasure (VIGOTSKY, 1999;2004; BAKHTIN, 2010), in addition to analyzing Everyday Life and History (HELLER, 1989). Intending to understand the particular traits that define a classic literary work, this study intends to articulate this instrument with the aesthetic fruition, the affective-cognitive formation and the reflection of problems that absorb the human race reality, typical of everyday life. The field research carried out in this study was conducted with a group of the 5th year of Elementary School, in a municipal school in the interior of the State of São Paulo. A questionnaire was initially applied in order to assess the knowledge of classical literature of this group. Based on the results obtained, a Didactic Sequence was planned and developed, based on studies by DOLZ; NOVERRAZ and SCHNEUWLY (2011), in addition to demonstrating the specificities of a classic literary work for these students, structure teaching methods and strategies that help in the child's interest in reading classic literary works. Thus, aiming to encourage in the student a critical attitude in the face of reality, enabling it to change, firstly its world and, gradually, the possible realities. The analyses of the participants' productions were written and oral, and the criterion throughout the entire process was the gradual development of consciousness mediated by classic literary works. We conclude that classical literary art contributes significantly to the formation of human consciousness and that it is possible to articulate aesthetic fruition, affective-cognitive formation and reflection on problems of human reality through classical literature from childhood.

Keywords: Classic literary works. Classic Literature. Formation of human consciousness.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 : Esquema da Sequência Didática proposta pela Escola de Genebra.....	42
---	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Obras clássicas selecionadas e conteúdos.....	35
Quadro 2: Quatro instruções para a construção do gênero diário de leitura.....	40
Quadro 3: Grade de análise dos três componentes reais da consciência.....	41
Quadro 4: Síntese da sequência didática.....	43
Quadro 5: Modelo esquemático de diário de leitura apresentado aos alunos.....	48
Quadro 6: Módulo 1 Oficina 3.....	49
Quadro 7: Módulo 2 Oficina 5 Etapa 1.....	50
Quadro 8: Módulo 2 Oficina 5 Etapa 2.....	50
Quadro 9: Módulo 3 Oficina 8.....	52
Quadro 10: Módulo 3 Oficina 9.....	53
Quadro 11: Produção Inicial Eduardo.....	55
Quadro 12: Produção inicial Luísa.....	57
Quadro 13: Produção Escrita de Eduardo no módulo 1 oficina 2.....	59
Quadro 14: Produção escrita de Luísa no módulo 1 oficina 2.....	61
Quadro 15: Entrevista oral individual I de Ana.....	63
Quadro 16: Entrevista oral individual I de Helena.....	66
Quadro 17: Entrevista oral individual II de Ana.....	68
Quadro 18: Entrevista individual oral II de Helena.....	70

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

SD	Sequência Didática
PI	Produção Inicial
PF	Produção Final
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNESP	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	17
2. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DA PESQUISA.....	20
2.1 O trabalho humano.....	20
2.1.1 A atividade e a ação humana.....	22
2.1.2 O instrumento no trabalho humano e formação do pensamento.....	23
2.1.3 O significado, o sentido pessoal e o conteúdo sensível.....	24
2.2 A importância das obras literárias clássicas para o desenvolvimento do prazer estético e da consciência da realidade.....	28
2.2.1 O prazer estético na leitura das obras literárias clássicas.....	29
2.2.2 A literatura como obra de arte.....	30
2.2.3 A importância das obras clássicas.....	31
3. ABORDAGEM METODOLÓGICA: PERCURSO DA PESQUISA.....	34
3.1 Contexto da pesquisa.....	34
3.1.1 Sujeitos da Pesquisa.....	34
3.2 Construção do corpus da pesquisa.....	35
3.2.1 Formação do <i>corpus</i> das obras clássicas mediadoras do desenvolvimento da consciência.....	35
3.2.2 Formação do <i>corpus</i> de análise dos textos escritos e orais produzidos pelos alunos.....	35
3.2.3 Critérios de análise do questionário.....	36
3.2.4 Critérios para a seleção do gênero diário de leitura.....	39
3.2.5 Grade de análise da consciência.....	40
3.3 Sinopse da SD.....	41
3.3.1 Descrição das atividades desenvolvidas na SD.....	45
3.3.2 Primeira etapa da SD: apresentação da situação de comunicação.....	45
3.3.3 Segunda etapa da SD: produção inicial.....	45
3.3.4 Terceira etapa da SD: módulos.....	46
3.3.5 Quarta etapa da SD: produção final.....	51
4. DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA MEDIADA POR OBRAS CLÁSSICAS DA LITERATURA INFANTOJUVENIL.....	53

4.1 Análise da Produção Inicial.....	54
4.1.1 Produção inicial de Eduardo.....	54
4.1.2 Produção inicial de Luísa.....	55
4.2 Produções da terceira etapa da SD.....	57
4.2.1 Produção de Eduardo na terceira etapa da SD.....	57
4.2.2 Produção de Luísa na terceira etapa da SD.....	59
4.3 Análise das entrevistas.....	61
4.3.1 Entrevista oral de Ana no módulo 3 da terceira etapa da SD.....	61
4.3.2 Entrevista oral de Helena no módulo 3 da terceira etapa da SD.....	64
4.4 Análise da Produção Final.....	66
4.4.1 Análise da Produção Final de Ana.....	66
4.4.2 Análise da Produção Final de Helena.....	68
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	72
REFERÊNCIAS.....	75
APÊNDICE A - Questionário de pesquisa de campo.....	77
APÊNDICE B - Apresentação expositiva de autores e obras literárias clássicas - Módulo 1 Oficina 3.....	80
ANEXO A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	92

1. INTRODUÇÃO

A leitura, dentre muitas outras atividades de linguagem, como a escrita e a fala, faz parte do processo de alfabetização e letramento do aprendiz, assumindo uma importância ímpar para sua formação, pois dá-lhe o acesso ao conhecimento e à cultura letrada e inicia sua formação de comportamento leitor e às práticas de letramento literário. Durante a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, a criança tem suas primeiras experiências formais com a literatura. Antes desse período, na maioria das vezes, já teve em casa ou num ambiente extraescolar, por meio dos gêneros da literatura infantil. Porém, sabemos que nem toda criança está inserida num ambiente familiar que possa propiciar essa experiência com a leitura, sobretudo com a leitura dos clássicos da literatura infantojuvenil.

A forma como se dá o contato inicial com a leitura pode definir o interesse do aluno por essa prática e também a sua relação com a leitura por toda sua vida. E esse interesse, de maneira geral, é desenvolvido na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A criança que, em sua formação, tem contato direto com os gêneros da esfera literária, desenvolve o interesse pelo ato de ler, cuja prática, conseqüentemente, aumenta seu nível cultural, pois a leitura agrega saberes e solidifica conhecimentos.

Dentre os vários tipos de leitura, a leitura literária pode ser compreendida como uma das mais emocionantes e extraordinárias experiências vivenciadas pelo ser humano. Inserida neste contexto, a literatura clássica abrange condições de conhecimento e significativa importância no processo da transformação humana. Faz-se indispensável à compreensão, a necessidade da leitura dos clássicos.

É a crença nesse movimento que este estudo teve sua motivação, além de levar em conta nossas inquietações sobre a riqueza de saberes e a transformação pessoal que a literatura infantil, aqui, de modo especial a clássica, pode oferecer e propiciar à criança. O fator lúdico presente no jogo da linguagem literária e nas histórias dos livros conquista a criança e contribui para a sua formação estética e intelectual, pois lhe estimula a imaginação e a criatividade, desde cedo.

Neste sentido, intentou-se trazer por meio deste trabalho, discussões que aprimorem a formação do leitor nos anos iniciais do Ensino Fundamental, tendo a literatura infantil como mediadora desse processo didático pedagógico, privilegiando o seu caráter lúdico e crítico, em situação de aprendizagem, na qual se busca a significação e da qual se sai com o horizonte de expectativas ampliado, porque se defronta com outras realidades e visões, contribuindo, assim, com a formação da consciência humana.

Assim, a proposta de pesquisa que apresentamos volta-se para o tema da formação da consciência humana em relação à apropriação da realidade e, delimita-se para o trabalho com obras de literatura clássicas dado o seu potencial formador, por meio de um ensino sistematizado e intencional. Evidencia-se, nesta pesquisa, o contexto atual da literatura clássica na sociedade contemporânea, a falta de acesso à tais obras e os desafios de se trabalhar com um instrumento complexo como as obras literárias clássicas como meio de refletir a realidade aos leitores mirins e, como consequência, resgatar sua importância e seu papel na formação da consciência humana.

Após a revisão da literatura e o aprofundamento da pesquisa bibliográfica e também por meio de pesquisa de campo, este estudo pretende responder a seguinte pergunta norteadora: Como trabalhar obras literárias clássicas com crianças do 5º ano do Ensino Fundamental I para formação da consciência, articulando a fruição estética, a formação afetivo-cognitiva e a reflexão de problemas que absorvem a realidade do gênero humano, própria da vida cotidiana?

Tal escolha temática envolve diversos motivos, como a análise crítica da infinidade de razões que expressam a importância da literatura clássica para a formação da consciência humana, bem como o estudo dos motivos pelos quais a escolha de livros clássicos pelos leitores, reduziu com o passar do tempo.

Quanto aos principais autores que constituirão a fundamentação teórica desta pesquisa, encontram-se: Agnes Heller (1989); Alexis Leontiev (1959); Ana Maria Machado (2009); Mikhail Bakhtin (2010); Ítalo Calvino (1993); Regina Zilberman (2003); Lígia Márcia Martins (2015) e Lev Vigotsky (2001), dentre outros estudiosos que trabalharam o conceito de clássico e obras clássicas.

Para responder o questionamento feito, esta pesquisa teve como objetivo geral verificar qual a contribuição da obra literária clássica para a formação da consciência humana, articulando a fruição estética, a formação afetivo-cognitiva e a reflexão de problemas que refletem a realidade humana, própria da vida cotidiana.

Afim de atender a esse objetivo geral, estabelecemos os seguintes objetivos específicos:

- 1) Investigar e comprovar a contribuição da obra literária clássica para a formação da consciência humana;
- 2) Estruturar métodos e estratégias de ensino que auxiliem no interesse da criança para a leitura de obras literárias clássicas.

A fim de atingir esses objetivos, esta pesquisa estrutura-se em quatro seções. A primeira trata-se desta **introdução** na qual são apresentadas as motivações pessoais da pesquisa, as perguntas norteadoras e seus objetivos. A segunda seção refere-se aos **Pressupostos teóricos**

da pesquisa e foi desdobrada em oito subseções: O trabalho humano (2.1), apresenta os aspectos relacionados ao surgimento do trabalho para o ser humano; A atividade e a ação humana (2.1.1), aborda os conceitos de atividade e ação desenvolvidos por Leontiev (1964); O instrumento no trabalho humano e formação do pensamento (2.1.2) desdobra sobre os primeiros indícios da relação entre o pensamento e o desenvolvimento da consciência humana; o significado, o sentido pessoal e o conteúdo sensível (2.1.3), descreve os três componentes reais da consciência humana; A importância das obras literárias clássicas para o desenvolvimento do prazer estético e da consciência da realidade (2.2) apresenta três subseções, dentre as quais encontram-se relacionadas ao prazer estético pela literatura clássica, a obra de arte literária e a importância da leitura dos clássicos; O prazer estético na leitura das obras literárias clássicas (2.2.1), desdobra a questão da estética literária; A literatura como obra de arte (2.2.2), retrata aspectos relacionados a obra de arte em geral e as especificidades da obra de arte literária e, por fim, A importância das obras clássicas (2.2.3), evidencia os desdobramentos a respeito da importância da leitura de obras literárias clássicas para a formação da consciência. A terceira seção, **Abordagem metodológica da pesquisa**, descreve os procedimentos adotados, bem como o contexto da pesquisa, seus participantes e o seu percurso, a planificação da sequência didática e descrição das atividades desenvolvidas. Já a quarta seção, intitulada **Desenvolvimento da consciência mediada por obras clássicas da literatura infantojuvenil**, apresenta a análise das produções iniciais e finais, tendo em vista a verificação do desenvolvimento da consciência.

As últimas três seções correspondem às considerações finais, aos apêndices e aos anexos da pesquisa, respectivamente.

2. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DA PESQUISA

O aporte teórico epistemológico desta pesquisa é o da Psicologia Histórico-Cultural.

Assim, esta seção aborda autores como Vigotski (1999; 2004) e Leontiev (1959) que foram estudados para fundamentar as questões sobre o prazer estético e o papel do leitor e a formação da consciência humana com base na teoria da atividade humana para o desenvolvimento do psiquismo, respectivamente. Além dos estudos de autores como Duarte (2001) e Martins (2015), para fundamentar a teoria da atividade para a formação da consciência humana.

2.1 O trabalho humano

De acordo com Leontiev (1964, p.64), para compreender a formação da consciência faz-se necessário o conhecimento do surgimento do trabalho como atividade propriamente humana ao longo da história da humanidade. Dessa forma, o desenvolvimento do trabalho com o passar dos tempos é responsável pelas transformações anatômicas e fisiológicas do homem. Neste sentido, o trabalho representa a forma humana de se relacionar com a realidade e, portanto, o ser humano supera o desenvolvimento dependente da adaptação biológica e passa a desenvolver-se por determinações históricas e culturais. Dentre as necessidades humanas surgidas a partir do processo produtivo, a comunicação passa a organizar o trabalho coletivo. A linguagem é a objetivação dessa relação que envolve o processo de comunicar e compreender a realidade. Portanto, o corpo humano passou por modificações naturais de acordo com as necessidades impulsionantes da vida comum, mesmo aquelas necessidades desenvolvidas primordialmente nas formas mais originárias da vida social humana. Esse fator é determinante para a compreensão do surgimento e desenvolvimento dos reflexos psíquicos dos seres humanos; os seres superiores do mundo animal. Nessa perspectiva, este elemento torna-se precursor da linguagem, responsável por mediar as relações humanas de trabalho.

Segundo Leontiev (1964, p.80), o trabalho é considerado meio processual de ação pela qual a natureza se liga ao homem, sendo a força de seu corpo e o uso de seus membros capazes de transformar a natureza. E, nesse processo, afirma que, ao modificar a natureza exterior, o homem modifica a sua própria natureza humana. Essa forma de compreensão das relações entre o trabalho e a transformação da natureza humana compõe-se de dois elementos: o uso e fabricação de instrumentos e o elemento transformador como atividade comum coletiva. Este último diz respeito às relações sociais e essa relação configura sentido ao trabalho humano. À

vista disso, o trabalho por meio da ação humana e do uso dos instrumentos, contém em si uma objetivação determinada, em que o indivíduo se apropria de elementos materiais e não materiais para concluí-lo. A objetificação da ação é, portanto, uma importante característica neste meio. Sobre isso, Duarte (2001, p.45) esclarece que “O trabalho é uma atividade objetivadora. Para que o indivíduo possa realizar a objetivação no trabalho precisa se apropriar dos meios materiais e não materiais, sem os quais não há essa objetivação”.

Logo, o trabalho é visto como um processo entre o homem e a natureza em que o homem transforma a natureza e o processo de produção transforma o homem e, nessa intrínseca relação, o homem dispõe das funções naturais de seu próprio corpo. O homem, ao longo desse processo de transformação da natureza externa, gradativamente modifica sua estrutura psíquica. Nas palavras de Marx (1989, p.149 apud MARTINS, 2015, p. 34),

Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural com uma força natural. Ele põe em movimento forças naturais pertencentes à sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento sobre a natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica ao mesmo tempo sua própria natureza.

Da relação do trabalho como atividade social, Martins (2015, p.58), afirma que seu desenvolvimento para o ser humano se adequou a partir da organização das ações humanas sobre o mundo por meio das relações sociais. Essas relações estabelecidas pelos homens entre si na coletividade e com a natureza, e estas de forma particularmente humana, refletem a realidade por meio da consciência.

O trabalho, para o ser humano, diferentemente de como se desenvolve entre outros seres da natureza, realiza-se como atividade social de ação sobre a natureza, movida pela cooperação entre os indivíduos. Como afirma Leontiev (1964, p.81),

O trabalho humano é em contrapartida, uma atividade originariamente social, assente na cooperação entre os indivíduos que supõe uma divisão técnica, embrionária que seja, das funções do trabalho; assim, o trabalho é uma ação sobre a natureza, ligando entre si os participantes, mediatizando a comunicação. Marx escreve: “Na produção os homens não agem apenas sobre a natureza. Eles só produzem colaborando de uma maneira determinada e trocando entre si as atividades. Para produzir, entram em ligações e relações determinadas uns com os outros e não é senão nos limites destas relações e destas ligações sociais que se estabelece a sua ação sobre a natureza, a produção.”

Posteriormente, a partir da compreensão da importância do trabalho no processo evolutivo do homem, e sobre sua contribuição para o desenvolvimento do psiquismo humano, são apresentados os conceitos de *atividade* e *ação* intitulados por Leontiev (1964).

2.1.1 A atividade e a ação humana

O conceito de *ação* inserido no contexto da atividade social humana pode ser compreendido como a capacidade do indivíduo de encontrar sentido em sua ação. Portanto, tal relação inclui o conhecimento, por parte do sujeito, de seu papel social ao encontrar-se imerso no seio da atividade humana coletiva. Esses são os primeiros indícios da natureza do psiquismo humano mediado pela atividade social humana. Leontiev (1964, p.85), ao retratar o conceito de *ação*, exemplifica a diferença entre a *ação social* e a *ação individual*, como no caso do processo de uma caçada completa onde cada indivíduo tem seu papel mediante a necessidade biológica natural humana de se alimentar. Porém, é notável que tais procedimentos, quando analisados dentro da ação de cada indivíduo, são vazios de sentido, como no caso do batedor, que tem como função assustar a caça para conduzi-la ao lugar onde encontram-se os caçadores, e que apenas tem sentido completo quando vista como parte do processo de caça coletiva e a partir das condições de que sem tal ação, esse processo seria ainda mais desafiador. É neste sentido que, na visão de Martins (2015, p. 62), a atividade humana depende de alguns motivos que o conduz a determinados fins, ou seja, esta conduz o indivíduo a compreender as motivações para sua ação e sua finalidade. Esta interligação entre a atividade humana, suas motivações e fins, produz no ser humano a capacidade de se relacionar com seu meio e o torna capaz de enxergar suas necessidades essenciais através da realização das atividades propriamente humanas.

É, portanto, nesse vínculo entre a *ação* e a *atividade* que o indivíduo passa a compreender as razões pelas quais encontra-se inserido em determinado meio e, a partir de então, percebe a atividade como trabalho coletivo humano. Diante do conhecimento dessa relação, o indivíduo descobre um mundo além de sua individualidade e que suas ações individuais fazem parte de um todo coletivo, representado pela atividade coletiva. Como afirma Leontiev (1964, p.86),

Doravante, está presente ao sujeito a ligação que existe entre o objeto de uma ação (o seu fim) e o gerador da atividade (o seu motivo). Ela surge-lhe na sua forma imediatamente sensível, sob a forma da atividade de trabalho da coletividade humana. Esta atividade, reflete-se agora na cabeça do homem não já em fusão subjetiva com o objeto, mas como relação prático-objetiva do sujeito para o objeto. [...]

Segundo Martins (2015, p. 60), a consciência relaciona-se com à realidade objetiva que existe fora dela e, a partir da junção entre consciência e realidade objetiva, encontra-se o vínculo entre consciência e atividade. A partir dessas afirmações, é possível compreender e concluir que a formação da consciência humana determina-se pela atividade. Esses indícios que confirmam a relação entre atividade e consciência, também reafirmam o fato de que esta interconexão não permite que haja separação entre tais elementos. É exatamente esta relação que garante a formação da consciência humana, como esclarece Martins (2015, p. 61),

Afirmar unidade entre consciência e atividade implica conceber o próprio psiquismo como um processo no qual a atividade condiciona a formação da consciência, e esta por sua vez a regula. Trata-se de firmar a impossibilidade da separação entre ambas, ou seja, afirmar sua interconexão, sua intercondicionalidade.

Portanto, afirma Leontiev (1964, p.87) que a indispensável relação entre a atividade humana e a ação produzem os primeiros indícios da consciência humana que, nesse processo, distingue a atividade e seu objeto, bem como sua relação com as necessidades naturais do mundo.

2.1.2 O instrumento no trabalho humano e formação do pensamento

Segundo Leontiev (1964, p.88), o trabalho humano necessita de instrumentos para sua realização, sendo esses os condutores de sua ação. Para a fabricação e uso de seus instrumentos se faz necessário que o homem compreenda conscientemente o fim da ação de seu trabalho, ou seja, seu objetivo. É dessa forma que o indivíduo assimila o trabalho coletivo, seus meios (uso dos instrumentos) e o sentido de seu fim. Porém, o instrumento não se limita apenas ao objeto físico, mas pode ser também um objeto social, com papel social determinado e finalidade definida por meio do trabalho coletivo em que se realiza, além de seu valor social.

Nesse aspecto, e em meio ao intuito desta pesquisa, compreende-se que o instrumento social tratado é a obra literária clássica e a atividade é a leitura de tais obras e, será visto ao longo deste estudo, as razões e as formas da produção social por meio da literatura clássica.

Para compreender a relação existente entre os instrumentos e o trabalho humano, se faz necessário visar a existência do pensamento para o ser humano. Diferentemente dos animais, o homem é capaz de compreender conscientemente sua realidade através do pensamento. Leontiev (1964, p. 90) afirma que “Chamamos pensamento, em sentido próprio, o processo de

reflexo consciente da realidade, nas suas propriedades, ligações e relações objetivas, incluindo os mesmos objetos inacessíveis, à percepção sensível imediata.[...]”. O pensamento compõe a consciência em unidade com outras funções psíquicas e é, portanto, a condição para a formação da consciência humana, uma vez que o pensamento medeia o processo de transformação do homem sobre a natureza, e à medida em que essa transformação ocorre, também o homem desenvolve novas formas de transformá-la. Trata-se, portanto, de um processo de contínua evolução por meio do pensamento, da inteligência e da consciência propriamente humana.

Se a condição para a formação da consciência humana é o pensamento, a ferramenta concreta e operante da consciência humana é a linguagem. Segundo Martins (2015, p. 39) “Pela linguagem, passa a ser possível entre os homens não apenas o intercâmbio de objetos, mas acima de tudo o intercâmbio de pensamentos”. Nessa perspectiva, o meio prático responsável por criar e desenvolver a relação existente entre a linguagem e a consciência é o processo de trabalho. Segundo Leontiev (1964, p.92), é por meio do trabalho que o ser humano se relaciona com seu contexto, e nesta coletividade surge a necessidade de comunicação com seus pares, de forma que todos agem igualmente envolvidos em um processo de único fim. Por esta razão, a consciência e a linguagem surgem ao mesmo tempo, sendo que a consciência não existe sem a linguagem e ambas coexistem por meio do processo de trabalho.

Desta relação, Martins (2015, p.40), afirma que o desenvolvimento de formação da consciência se executa a partir do domínio dos significados do mundo, e nesse contexto, depende da atividade externa em que objetos e instrumentos são utilizados no processo de atividade exterior, onde encontra-se por exemplo, a linguagem.

A seguir, são apresentados, com base nos fundamentos teóricos desenvolvidos por Leontiev (1964) sobre o desenvolvimento do psiquismo e, teóricos como Vygotsky (2009) e Martins (2015), o conceito de três componentes reais da consciência: o *significado*, o *sentido pessoal* e o *conteúdo sensível*.

2.1.3 O significado, o sentido pessoal e o conteúdo sensível

Segundo Leontiev (1964, p.94), para compreender de forma completa as relações entre a linguagem, o trabalho, a consciência humana e o pensamento, faz-se necessária a superação da ideia de que tais relações atingem apenas o campo prático, correspondente a atividade prática imediata. É nesse processo que se torna possível compreender que a linguagem não existe apenas para contribuir com a comunicação humana, mas se torna um meio de suporte que

mobiliza a consciência da realidade. É desta forma que a linguagem se transforma em um meio capaz de atingir o psiquismo humano, pois é a partir da separação entre palavra e linguagem e a atividade prática imediata que a significação verbal, conseqüentemente, dá forma e significado de mundo ao indivíduo. Nesta relação, Leontiev (1964,p.94) afirma que, “[...] a consciência é o reflexo da realidade, refratada através do prisma das significações e dos conceitos linguísticos, elaborados socialmente.” É neste sentido que Vygotsky (2009, p. 398) sustenta que “A palavra desprovida de significado não é palavra, é um som vazio”

A palavra deve carregar em si um significado, sendo que este deve encontrar-se vinculado às relações psíquicas do indivíduo e o significado se objetiva nas relações intersíquicas, além de conter dimensão social, cultural e coletiva, e portanto, trata-se da incorporação do significado no interior de uma atividade social. É neste processo, mediado pelo pensamento e por meio da compreensão de que este significado, não apenas voltado a materialização daquilo que a palavra representa, que esta palavra torna-se meio de consciência significativa ao indivíduo. De acordo com afirma Vygotsky (2009, p.398),

[...]o significado da palavra é, ao mesmo tempo, um fenômeno de discurso e intelectual, mas isto não significa a sua filiação puramente externa a dois diferentes campos da vida psíquica. O significado da palavra só é um fenômeno de pensamento na medida em que o pensamento está relacionado à palavra e nela materializado, e vice-versa: é um fenômeno de discurso apenas na medida em que o discurso está vinculado ao pensamento e focalizado por sua luz. É um fenômeno do pensamento discursivo ou da palavra consciente, é uma unidade da palavra com o pensamento.

Nesta perspectiva, a palavra pode ser compreendida como meio instrumental capaz de expressar significado. Segundo Leontiev (1964, p. 100), “A significação é a generalização da realidade que é cristalizada e fixada num vetor sensível, ordinariamente a palavra ou a locução”.

Está claro que, o significado engloba as relações do indivíduo com o mundo a partir de meios como a linguagem, o trabalho, a consciência humana e o pensamento. Porém, este processo de significação perpassa a realidade pessoal do indivíduo e atinge suas relações sociais. Portanto, o processo de compreensão da realidade traça, primeiramente, um trajeto de significação particular do indivíduo até encontrar-se no reflexo do mundo através da prática e inserção social, por meio do qual este indivíduo apropria-se da experiência humana refletida e generalizada. Nas palavras de Leontiev (1964, p. 101),

A realidade aparece ao homem na sua significação, mas de maneira particular. A significação mediatiza o reflexo do mundo pelo homem na medida em que ele tem consciência deste, isto é, na medida em que seu reflexo do mundo se apóia na experiência da prática social e a integra.

Sobre os significados socialmente elaborados, Martins (2015, p. 59-60) afirma que a formação da consciência humana se realiza à medida que o ser humano compreende a realidade através de suas próprias impressões e, à medida em que é capaz de compreender tais significados em dimensão social. Esta habilidade, propriamente humana, está vinculada à linguagem. Por esta razão, afirma-se que a consciência é social em sua natureza.

Porém, é importante compreender que as condições que relacionam a vida do indivíduo e suas relações sociais não se trata da continuação de uma à outra, pois não é possível desconsiderar as experiências próprias de cada indivíduo, mas este desenvolvimento consiste em que cada indivíduo compreenda a objetividade da realidade social por meio de sua própria realidade à medida que reafirma os significados sociais e, nesse processo, encontra para si um *sentido pessoal*.

Nessa relação, enquanto o significado perpassa o meio e as relações sociais para conduzir o indivíduo a compreensão da realidade, o sentido, neste processo, representa a compreensão consciente da realidade por meio da individualidade humana.

Quanto ao sentido pessoal, como exposto anteriormente, enquanto a natureza da significação consiste em atingir primeiramente a consciência individual humana e conduzir o sujeito a perceber-se como ser sócio histórico, o sentido envolve o pessoal e as motivações da realidade próprias do indivíduo. Acerca destas diferenciações entre sentido e significado, entende-se que o sentido abrange a capacidade do sujeito real em compreender o mundo que o cerca por meio de suas próprias relações conscientes com a vida e por meio de suas experiências e atividades propriamente humanas. Sobre isso, Leontiev (1964, p.103) afirma que,

[...] Ela não parte da análise dos fenômenos da tomada de consciência, mas dos fenômenos da vida, característicos da integração real que existe entre o sujeito real e o mundo que o cerca, em toda a objetividade e independentemente de suas relações, ligações e propriedades. Razão por que num estudo histórico da consciência, o sentido é antes de mais nada uma relação que se cria na vida, na atividade do sujeito.

A relação entre o sujeito e sua atividade dentro da sociedade é organizada por um sentido propriamente individual. Esse processo configura-se por meio da compreensão consciente, do ponto de vista psicológico, em que o sujeito pertence ao conjunto de ações realizadas por ele, ou seja, seu papel social, que o conduz ao entendimento de suas relações entre aquilo que o leva a agir com finalidades em sua *ação* e o que o motiva, isso é, o sentido da ação. Sobre a relação entre o encontro do sentido por parte de sujeito por intermédio de sua ação, Leontiev (1964, p. 103), assegura que,

[...] Posteriormente, e pela primeira vez no homem, o sujeito distingue esta relação como sendo a sua, e toma consciência disso. De um ponto de vista psicológico concreto, este sentido consciente é criado pela relação objetiva que se reflete no cérebro do homem, entre aquilo que o incita a agir e aquilo para o qual a sua ação se orienta como resultado imediato. Por outras palavras, o sentido consciente traduz a relação do motivo ao fim [...]

Desse modo, a partir do momento que o indivíduo se torna capaz de refletir psiquicamente as relações existentes entre suas próprias ações e seus respectivos fins, compreende que o sentido de suas ações não se findam tão apenas na prática pela prática da *ação*, mas percebe que se desenvolvem à medida que estão ligadas às motivações da atividade. Assim, dada a relação entre a ação, seus fins e suas motivações, a atividade conecta-se em forma de ideias na consciência do indivíduo. É desta forma que o sentido se constrói por meio da atividade e atinge diretamente a consciência humana. Nesse ponto de vista, Martins (2015, p.64) declara,

Essas características da atividade demandam que o sujeito da ação possa refletir psiquicamente as relações entre as ações (e seus fins), pois o sentido do ato já não se encerra em si mesmo, não se fecha na especificidade de seu fim, refletindo-se em suas ligações com os motivos e as finalidades da atividade na qual se insere. Assim sendo, para que o homem possa apreender as ligações entre o motivo da atividade e as relações entre as ações em seus fins específicos, há a necessidade de que essas conexões se firmem a partir da ação concreta na *cabeça* do homem, configura-se na forma de ideais a serem conservadas pela consciência. Apenas por via poderá o homem chegar ao sentido de suas próprias ações.

Sendo o sentido responsável por carregar em si as motivações estimulantes para a realização da *ação*, logo, a mesma ação pode conter vários sentidos. Como por exemplo, a ação da leitura, retratada e exemplificada por Leontiev (1964, p. 104) onde, um aluno, ao ler uma obra científica, tem como motivação consciente apropriar-se do conteúdo contido em tal obra. Neste caso, o sentido é particular a este aluno quando sua finalidade será apropriar-se de tal conhecimento para preparar-se para sua futura profissão. Enquanto esta mesma leitura realizada por outro perfil de leitor que apenas almeja preparar-se para um exame, compreenderá de outro sentido, o que fará com que esta leitura seja assimilada de outra forma pelo leitor, pois embora se trate da mesma ação (a leitura), o *sentido pessoal*, bem como seu motivo, será diferente para cada indivíduo.

Segundo Martins (2015, p. 64-65), a apropriação do conceito do sentido particular, para cada ser humano, reitera ao sujeito suas relações com o mundo e, nesse processo, o sentido se torna subjetivo, pois se baseia nas experiências particulares de cada ser. Porém, a subjetividade do sentido não o afasta da objetividade dada e movida pela significação social, mas adquire uma condição particular, em relação à ligação real existente entre o sujeito e o mundo. A partir

da combinação entre o sentido e significado nas ações humanas, há atuação direta sobre a estrutura da consciência de um mesmo sujeito.

Sob esta perspectiva, Leontiev (1964, p.104) afirma que é importante destacar que, embora sentido pessoal e significação estejam intrinsecamente voltados para a formação da consciência e, portanto, suas diferenças e as relações os tornem ligados, se faz necessária a compreensão de que o sentido se manifesta nas significações, e que é a partir desta relação respectivamente, expressa o motivo para seus fins. À vista disso, os indivíduos têm, socialmente, consciência do significado das questões que permeiam a realidade humana.

Tendo em vista que a relação entre *sentido pessoal* e *significado* representa expressiva importância na estrutura interna da consciência humana, nesta mesma relação encontra-se outro importante componente: o *conteúdo sensível*. Desse modo, o *conteúdo sensível* abrange representações materiais que atingem a sensibilidade humana, bem como exerce a fundamental função de criar reflexos exteriores capazes de atingir o psiquismo humano. Contudo, apesar de sua importância, o *conteúdo sensível* não atinge diretamente e por si só a consciência humana, mas tem como uma de suas principais finalidades o papel de criar as condições necessárias que atinjam a consciência humana por meio das sensações. Nas palavras de Leontiev (1964, p.105),

É o conteúdo sensível (sensações, imagens de percepção, representações) que cria a base e as condições de toda a consciência. De certo modo, é o tecido material da consciência que cria a riqueza e as cores do reflexo consciente do mundo. Por outro lado, este conteúdo é imediato na consciência; ele é aquilo que cria diretamente “a transformação da energia do estímulo exterior em fato de consciência”. Mas na medida em que este “componente” é a base e a condição de toda a consciência, ele não exprime em si toda a especificidade da consciência.

Por isso, nesta relação entre a *significação*, *sentido pessoal* e *conteúdo sensível*, no que diz respeito à sua contribuição para a formação da consciência humana, Leontiev (1964, p.106) destaca que, por exemplo, a perda de algum dos sentidos (olfato, visão, tato, audição ou paladar) pelo sujeito não interfere em sua consciência de mundo, pois, o psiquismo humano não depende exclusivamente dos sentidos, porém este fator não exclui sua importância. Afinal, como exposto anteriormente, a importância dos sentidos para a formação da consciência está em sua capacidade de criar bases e condições que atinjam a consciência. Consequentemente, os sentidos atuam como uma eficaz ferramenta neste processo.

2.2 A importância das obras literárias clássicas para o desenvolvimento do prazer estético e da consciência da realidade

Tendo em vista os fundamentos norteadores desenvolvidos anteriormente a respeito dos fatores essenciais para a formação da consciência humana, esta subseção apresenta os desafios existentes para a conquista do prazer estético por meio da leitura de textos literários clássicos para o leitor infantojuvenil, tendo como base o aporte teórico de Vygotsky (1999,2004), Calvino (1993), Bakhtin (1993), Machado (2009), Martins (1997), Zilberman (2003), além de destacar os aspectos da literatura como elemento artístico.

2.2.1 O prazer estético na leitura das obras literárias clássicas

Sobre a perspectiva do conceito de atividade desenvolvido na subseção anterior, para essa pesquisa, assume-se a leitura de obras literárias clássicas como atividade complexa, pois exige do leitor além do que os sentidos naturais podem oferecer. Nas palavras de Vygotsky (2004, p. 336) "a percepção do discurso em verso não só não é uma percepção atenuada como é uma percepção até complexificada, ou seja, que exige um trabalho complementar em comparação com o discurso comum". Portanto, entende-se que é necessário um trabalho complementar ao exercido pelos sentidos propriamente humanos, pois depende das forças intelectuais e por meio delas, a busca por atingir o psiquismo humano.

Assim sendo, Zilberman (2003, p.57) esclarece que a atividade da leitura das obras literárias consiste em oferecer à criança a possibilidade de desbravar a criatividade e a fantasia, além de organizar a percepção infantil por meio da linguagem narrativa. Este é um fator determinante no contexto da importância do acesso das crianças à literatura, pois também considera fatores estéticos em que o texto deve ser coerente e verossímil, de forma que este indivíduo se perceba como sujeito de recepção da leitura literária. Apesar disso, a literatura como obra de arte tem a capacidade de atuar não apenas como meio de recepção para o leitor, mas se trata de uma atividade capaz de atingir o psiquismo humano. De acordo com Vygotsky (1999, p. 258), "o autor considera firmemente estabelecido que o prazer artístico não é mera recepção mas requer elevadíssima atividade do psiquismo".

Nesta perspectiva, é inquestionável a contribuição da linguística existente na literatura clássica para o desenvolvimento da atividade intelectual, especialmente para a criança que encontra-se em processo de desenvolvimento integral. A atividade da leitura expande em complexidade uma vez que opera na intelectualidade por meio da linguagem e reflete a

realidade quando ultrapassa os sentidos naturais e se torna atividade estética. Nas palavras de Bakhtin (1993, p. 17),

Para a poética, como também para qualquer estética especial, onde, além dos princípios de estética geral, é preciso levar em conta a natureza do material (no nosso caso, o material vocabular), a linguística é, naturalmente, indispensável como disciplina auxiliar.

A seguir apresenta-se a literatura clássica como obra de arte e suas especificidades e, nesta perspectiva, destaca a função estética artística da literatura clássica.

2.2.2 A literatura como obra de arte

Segundo Vygotsky (2004, p. 342), “Uma obra de arte vivenciada pode efetivamente ampliar a nossa concepção de algum campo de fenômenos, levar-nos a ver esse campo com novos olhos, a generalizar e unificar fatos amiúde inteiramente dispersos”. Deste modo, a obra de arte pode ser compreendida como uma das mais significativas ferramentas capazes de atingir o psiquismo humano, pois carrega em si a capacidade de conduzir o indivíduo ao mais alto grau de concepção da realidade. Nessa lógica, a arte tem o potencial de ultrapassar os sentidos naturais humanos e interagir com as emoções. Na visão de Vygotsky (1999, p. 272): “Poderíamos dizer que a base da reação estética são as emoções suscitadas pela arte e por nós vivenciadas com toda realidade e força, mas encontram a sua descarga naquela atividade da fantasia que sempre requer de nós a percepção da arte”.

Logo, para Vygotsky (2004, p.333), a relação entre a estética da obra de arte literária e o prazer pelo ato da leitura, permeiam entre a atividade complexa da leitura e os efeitos sensoriais da natureza humana, sendo estes sentidos apenas o efeito primário de todo o processo, pois sua finalidade é atingir o psiquismo humano. Desta forma, a reação aos efeitos sensoriais se desenvolve por meio da atividade complexa, onde o ser humano torna-se receptor e criador do objeto estético, mediado pela atividade da leitura.

De acordo com Bakhtin (1993, p. 16), apesar da capacidade de interagir com as emoções, o conceito de estético artístico literário não se define apenas por via intuitiva ou empírica, pois não deve atuar como objeto subjetivo. Por esta razão, a compreensão do conceito estético encontra-se inserida em meio à cultura humana. Sobre isso o autor afirma que “para se

definir de forma segura e precisa esse conceito, há necessidade de uma definição recíproca com os outros domínios, na unidade da cultura humana”.

No entanto, ainda segundo Bakhtin, no que se refere ao valor cultural a ser despertado por meio da estética, tem-se que a arte necessita de um sentido e um significado por meio da cultura, mediada pela ordem psicológica, responsável por atingir o psiquismo humano e histórico, onde encontra-se o valor cultural. Nessa relação, o sentido está inserido no potencial psicológico da estética artística literária, enquanto o significado desperta a historicidade da mesma e representa o valor social cultural. Nas palavras do autor (1993, p. 16),

Nenhum valor cultural, nenhum ponto de vista criador pode e deve permanecer ao nível da simples manifestação, do fato puro de ordem psicológica e histórica; somente uma definição sistemática na unidade semântica da cultura superará o caráter fatual do valor cultural. A autonomia da arte é baseada e garantida pela sua participação na unidade da cultura, tanto que a definição sistemática ocupa aqui um lugar não só singular, mas também *indispensável e insubstituível*; caso contrário essa autonomia seria simplesmente arbitrária. Por outro lado, poderia se impor à arte quaisquer objetivos e significações estranhos à sua natureza puramente fatual: a arte não teria nada a objetar, pois a natureza em si só pode ser explorada; o fato e a singularidade puramente fatual não têm o direito à voz; para consegui-lo eles precisam transformar-se em sentido, sem ter adquirido unidade: um significado isolado é uma *contradictio in adjecto*.

A estética artística em forma de atividade de leitura das obras literárias clássicas sofre influência do meio (histórico, cultural e social). Nesse aspecto, deve-se compreender a importância do cotidiano, pois é por meio dele que o indivíduo compreende as questões que permeiam toda a vida social, o que lhe constitui sentido e significado e através destes fatores, vê refletida a sua própria realidade. De acordo com Heller (1989, p.18), “A vida cotidiana é, em grande medida, heterogênea; e isso sob vários aspectos, sobretudo no que se refere ao conteúdo e à significação ou importância de nossos tipos de atividade [...]”

2.2.3 A importância das obras clássicas

A leitura de obras clássicas exerce o papel fundamental de atuar particularmente sobre cada indivíduo, através da influência social, histórica, plena e enriquecedora ao expor uma estrutura literária única e capaz de refletir a realidade humana. De acordo com Calvino (1993, p. 10) “Os clássicos são livros que exercem uma influência particular quando se impõem como

inesquecíveis e também quando se ocultam nas dobras da memória, mimetizando-se como inconsciente coletivo ou individual.”

Nos tempos atuais, é inquestionável que a motivação à leitura de obras clássicas pelo público infantojuvenil trata-se de um desafio. Porém, o trabalho de incentivo para tanto, se dá, inicialmente, por meio do acesso a tais obras. Através deste contato, espera-se que o leitor compreenda a riqueza na leitura das obras clássicas e que, ao considerar a infância um período que conduzirá o indivíduo à fase adulta, tais leituras perdurem na lembrança e, possa tornar-se um hábito. A respeito desse pensamento, Machado (2009, p. 12) afirma “que o que se deve procurar propiciar é a oportunidade de um primeiro encontro. Na esperança de que possa ser sedutor, atraente, tentador. E que possa redundar na construção de uma lembrança (mesmo vaga) que fique por toda a vida”. Tendo em vista que a literatura clássica ultrapassa as gerações, a leitura das obras literárias clássicas se diferenciam pois um livro clássico sempre terá algo novo a dizer.

Nesta perspectiva, destaca-se a importância de demonstrar ao leitor as questões culturais que perpassam os anos que o precederam. E, neste sentido, é possível compreender que as obras literárias clássicas abordam aspectos e fatos que nunca deixarão de dizer algo novo às pessoas, pois sempre se revelam novos e inesperados. Segundo Calvino (1993, p. 11), “Os clássicos são aqueles livros que chegam até nós trazendo consigo as marcas das leituras que precederam a nossa e atrás de si os traços que deixaram na cultura ou nas culturas que atravessaram (ou simplesmente na linguagem ou nos costumes)”.

Em relação ao tempo histórico ao qual a grande maioria das obras clássicas se marcaram, deve-se pensar em como inseri-las de forma que sejam compreensíveis aos leitores mirins atuais, além de conduzi-los a compreender uma realidade que, embora referente ao passado, talvez de séculos, ainda reflete a realidade atual, e portanto, reflete a realidade humana, indiferentemente do tempo histórico em que está sendo lida. E que, mesmo neste desafio, ainda pode ser uma leitura atraente e prazerosa. Sobre esse aspecto, Machado (2009, p. 21) esclarece que “Outra coisa muito prazerosa que encontramos num bom livro é o prazer de decifração, de exploração daquilo que é tão novo que parece difícil e, por isso mesmo, oferece obstáculos e atrai com intensidade.”

Assim sendo, dado o valor à leitura das obras literárias clássicas entende-se a importância em compreender as formas metodológicas pelas quais o leitor encontrará sua

própria realidade inserida na leitura. Sobre este aspecto Martins (1997, p.65-66) aborda a questão da leitura racional e salienta que a partir de seu caráter reflexivo e dinâmico, torna o leitor capaz de sair de si ao encontro de sua própria realidade inserida no texto lido, e voltar-se a sua experiência pessoal através deste conteúdo. Portanto, a leitura racional estabelece um ponto de interação entre o leitor e o conhecimento e, nesta relação, o ato de ler permite ao indivíduo questionar sua própria individualidade humana em meio às relações sociais. Neste percurso encontra-se o potencial em refletir a realidade humana através da leitura, uma vez que, a mesma obra de arte pode conter diferentes sentidos entre as pessoas.

Num panorama prático metodológico Leite e Marques (1982, p.38) expõem que a leitura literária é um trabalho da linguagem e, nesse processo, a leitura atravessa a história do mundo e do indivíduo em particular, pois assume o potencial em refletir as experiências propriamente humanas. As autoras reiteram que a atividade da leitura literária é uma forma de trabalho intelectual e que, assim como visto anteriormente sobre a habilidade do trabalho em transformar o indivíduo a medida em que o mesmo transforma a natureza, o trabalho da leitura transforma o leitor à medida em que incorpora o mundo de vivências por meio de seu conteúdo, ou seja, ao refletir a realidade social e propriamente humana, nessa condição, é capaz de formar a consciência humana por meio da leitura das obras literárias clássicas.

3. ABORDAGEM METODOLÓGICA: PERCURSO DA PESQUISA

Nesta seção, descrevemos os procedimentos metodológicos da pesquisa; o contexto da pesquisa; os critérios da seleção das obras clássicas em torno das quais foi realizado o procedimento didático; a construção do *corpus* de obras clássicas e do *corpus* de análise; a apresentação da grade de análise do desenvolvimento da consciência; e os encaminhamentos didático-metodológicos da sequência didática.

3.1 Contexto da pesquisa

Esta subseção abrange a descrição dos aspectos físico, geográfico e pedagógico da instituição de ensino onde foi realizada esta pesquisa. Trata-se de uma Escola Municipal de Educação do Ensino Fundamental do interior do estado de São Paulo, no município de Botucatu. A escola recebe, em sua maioria, alunos de bairros próximos ao da escola, em que aproximadamente, 295 alunos matriculados do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, distribuídos pelos turnos da manhã e tarde.

Em seu espaço físico, a escola conta com 13 salas de aula; cozinha; refeitório; 1 laboratório de informática; banheiros adequados para alunos com deficiência; pátio coberto; sala de recursos multifuncionais para atendimento especializado; banheiros com chuveiro; sala de professores; sala de leitura; sala de diretoria; despensa; parque infantil; almoxarifado; e quadra de esportes. Dentre os recursos disponíveis aos alunos, a infraestrutura da escola dispõe de alimentação escolar; lixo destinado à coleta regular; esgoto e água; energia elétrica e acesso à internet.

A escola segue o currículo comum proposto pelo Sistema de Ensino Municipal, dentre as quais fundamenta-se dos pressupostos teóricos da pedagogia histórico-crítica.

3.1.1 Sujeitos da Pesquisa

Em relação aos participantes da pesquisa, tratam-se de alunos de uma sala, matriculados no 5º ano do Ensino Fundamental I, durante o período matutino. Somam ao todo, 31 alunos.

Foi apresentado e enviado aos pais pela professora responsável pela classe, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), todos os pais assinaram o termo (Anexo A). A

professora da turma, também participante desta pesquisa e a pesquisadora, procederam em conjunto para o desenvolvimento deste trabalho.

3.2 Construção do corpus da pesquisa

3.2.1 Formação do *corpus* das obras clássicas mediadoras do desenvolvimento da consciência

O critério para a construção do *corpus* das obras literárias clássicas para esta pesquisa deu-se por meio das relações estabelecidas entre os conteúdos expostos mutuamente por tais obras. O quadro a seguir esboça a relação entre as obras selecionadas e os conteúdos discutidos coletivamente em sala de aula e norteadores das produções elaboradas pelos alunos.

Quadro 1 - Obras clássicas selecionadas e conteúdos

OBRAS SELECIONADA	AUTOR	CONTEÚDOS
A história de Keesh	Jack London	Injustiça social, coragem, respeito, desigualdade social e a falta de empatia.
A história de Alnaschar: o conto do sonhador fantasioso	Sherazade	Respeito, ambição, preguiça e o trabalho como valor humano.
Uma canção de Natal	Charles Dickens	Desigualdade social, ambição e falta de empatia.
De quantas terras precisa o homem	Liev Tolstói	Ganância e ambição.
O bicho	Manuel Bandeira	Desigualdade social, pobreza e exclusão social.

3.2.2 Formação do *corpus* de análise dos textos escritos e orais produzidos pelos alunos

A formação do *corpus* de análise dos textos escritos e orais produzidos pelos alunos é composta por duas produções iniciais e duas produções elaboradas na terceira etapa da SD, mais precisamente no módulo 1, após a exposição das instruções para a construção do gênero diário de leitura e da exposição de um modelo deste mesmo gênero aos alunos, além das discussões coletivas sobre os conteúdos das obras clássicas selecionadas. Posteriormente, foram

analisadas duas entrevistas. Por fim, para a conclusão da análise das produções foram explorados os resultados da produção final dos alunos por duas entrevistas.

Para a análise dessas produções foram delimitados três critérios. O primeiro, corresponde às quatro instruções para a construção do gênero diário de leitura de Machado (2005), exposto na subseção 3.2.4 (quadro 2). O segundo equivale aos componentes reais da consciência intitulados por Leontiev (1964), destacados na subseção 3.2.5 (quadro 3). E o terceiro critério é representado pelos conteúdos encontrados nas obras literárias clássicas desenvolvidas, apresentada na subseção 3.2.1 (quadro 1).

A subseção seguinte apresenta os critérios de análise do questionário aplicado aos sujeitos da pesquisa.

3.2.3 Critérios de análise do questionário

Nesta subseção, detalhamos as justificativas pela escolha do questionário diagnóstico como parte da SD e demonstramos os resultados obtidos. As respostas consistem em expor o contexto dos alunos para a definição parcial da SD, sendo que a conclusão das etapas seguintes (etapas 3 e 4) sucedeu após a conclusão da etapa 2 da SD, correspondente à produção inicial por parte dos alunos.

Primeiramente, para investigar o nível de conhecimento dos alunos relacionado à literatura clássica, foi aplicado um questionário contendo 14 questões abertas (Apêndice A). Portanto, o questionário auxiliou-nos no diagnóstico dos conhecimentos dos sujeitos desta pesquisa sobre a literatura clássica.

Apenas 23 dos 31 participantes desta pesquisa responderam ao questionário. Dentre estes, 1 sujeito era autista e 2 não haviam concluído o processo de alfabetização, necessitando de auxílio para a elaboração das respostas do questionário.

Logo, a partir dos resultados obtidos e de acordo com os objetivos desta pesquisa, dividimos os resultados obtidos através do questionário (Apêndice A) em três categorias:

Categoria 1: referente às questões de número um a oito e questão 14, que neste quesito estão direcionadas à afeição e contato dos sujeitos da pesquisa com a literatura infantil, de maneira geral através da análise de aspectos como: gosto pela leitura, nas questões 1, 2 e 3; opinião dos alunos a respeito dos benefícios da leitura, na questão 4; referências familiares sobre o contato com a literatura de forma geral, nas questões 5 e 6; acesso à literatura em ambientes extracurriculares, na questão 7; escolha entre o livro ou o filme, na questão 8 e apresentar o(os) livro(os) motivador(es) pela afeição pela leitura, na questão 14.

Categoria 2: referente às questões 9, 10 e 11. A finalidade desta categoria deu-se para compreender aspectos, como: gosto dos alunos por ficção, na questão 9; capacidade consciente de relacioná-la ao mundo real, na questão 10 e habilidade em relacionar histórias fictícias e fantasiosas à sua própria realidade de vida.

Categoria 3: referente às questões 12 e 13. Esta categoria corresponde aos conhecimentos dos alunos sobre: o conceito da palavra clássico, na questão 12 e o contato e conhecimentos dos alunos sobre literatura clássica, na questão 13.

Feitas as análises, cada categoria apresentou os seguintes resultados:

Na primeira questão, relacionada ao gosto pela leitura, 7 participantes responderam negativamente, enquanto 16 afirmaram gostar de ler. Já para a segunda questão, correspondente à quantidade de livros lidos pelos alunos, as respostas foram genéricas onde, sem afirmar a quantidade efetivamente, 15 responderam que leem poucos livros, enquanto 8 afirmaram ler muitos livros. A terceira questão, referente à preferência na escolha dos livros, as respostas foram variadas: 8 responderam aventura e suspense, respectivamente, 4 responderam quadrinhos, 1 respondeu romance e 1 fantasia.

A quarta questão volta-se à opinião dos sujeitos da pesquisa sobre os benefícios da leitura literária. Nesta, todos afirmaram positivamente. Por se tratar de uma questão aberta, as justificativas foram variadas, dentre as quais obtivemos respostas como: “nos torna mais inteligentes”, “auxilia no aprendizado”, “melhora na leitura e na escrita”, “ajuda a compreender a vida”, “auxilia a se desligar das telas que interferem na visão”, “auxilia no desenvolvimento cerebral”, “conhecimento de histórias”, “relaxa e distrai a mente” e “produz ideias”.

Para investigar a relação com a literatura no ambiente familiar, a quinta questão inquiriu a quantidade de livros na residência. Apesar de não representarem quantitativamente o número de livros em suas residências, os sujeitos definiram de forma genérica com o uso dos termos “muitos” e “poucos”. Sobre isso, 15 responderam que há poucos livros em sua residência e apenas 8 têm muitos livros. Ainda neste contexto, na sexta questão direcionada aos hábitos de leitura familiares, 5 responderam que sim e que há familiares que leem com frequência, enquanto 17 afirmaram que não há nenhum familiar com hábitos de leitura em casa.

Na sétima questão, referente à frequência de idas a bibliotecas ou livrarias pelos alunos, todos afirmaram que vão apenas à biblioteca escolar, no dia agendado para a visita, exceto uma aluna que afirmou visitar a livraria do shopping da cidade.

A oitava questão relacionada à escolha entre um filme ou livro sobre a mesma história, 15 afirmaram que escolheriam o filme e as justificativas foram diversas: “prefiro o filme”, “compreendo mais através do filme pois é visual”, “tem mais aventuras”, “porque é possível

fazer outras coisas enquanto assisto o filme”, “porque não gosto de ler” e “porque posso assistir junto com a minha família”. Já os alunos que preferem o livro totalizaram 8, cujas justificativas são: “melhora a leitura”, “aprendemos mais”, “tem mais detalhes”, “primeiro leio o livro e depois assisto o filme” e “prefiro ler”.

As questões 9 e 10 referem-se à ficção. A nona questão indaga aos sujeitos o gosto por ficção: 22 afirmaram que sim e apenas 1 afirmou que não. A décima questão pedia aos alunos para relacionar alguma história fictícia ao que conhecem no mundo real. Nas respostas, obtivemos: “não imagino o mundo encantado”, “não sei o que é ficção” e “acho que não tem possibilidade, mas se acontecesse seria legal”. Além de variações em que associaram a ficção aos super heróis e a histórias conhecidas, como *Harry Potter*, da autora J. K. Rowling.

A décima primeira questão, ainda relacionada à décima, em que o sujeito deveria associar alguma história que já ouviu ou leu à sua própria realidade de vida, 11 alunos afirmaram não conhecer histórias relacionadas à própria vida, enquanto 12 afirmaram que sim. As justificativas positivas variaram entre: “uma história de aventura”, “uma história triste”, “uma história de futebol”, “uma história de terror”, “uma história de um menino que não tinha amigos”, “o patinho feio”, “Cinderela” e “uma menina simples que muda de casa, mas não se adapta à mudança”.

As questões 12 e 13 indagavam os conhecimentos sobre o conceito de *clássico* e de *literatura clássica* dos sujeitos da pesquisa. Na questão 12, relacionada ao conceito da palavra *clássico*, as respostas variaram em: “uma coisa simples e antiga”, “filmes antigos”, “carro antigo”, “uma coisa única e original”, “velho e conhecido”, “filme clássico”, “coisas tradicionais”, “coisas normais”, “livros antigos” e “música clássica”. Na questão 13, ao indagar se os alunos já ouviram falar sobre *literatura clássica*, 17 afirmaram que não e apenas 6 afirmaram que sim. Alguns associaram a *literatura clássica* a livros antigos ou histórias clássicas da Disney.

A décima quarta questão pedia aos alunos que respondessem se havia algum livro que despertou seu interesse pela leitura: 14 afirmaram que sim e 9 que não. Dentre as justificativas negativas, obtivemos: “porque não gosto de ler”, “porque não tenho interesse” e “porque não achei ainda”. Nas variações positivas: “sempre gostei de ler”, “A casa da madrinha, porque aprendi palavras novas”, “Pequeno príncipe, porque foi meu primeiro livro e antes eu não gostava de ler”, “Harry Potter, porque tem ação e suspense”, “Diário de um banana, porque é interessante e eu gosto”, “livros sobre dinossauros, porque acho legal”, “Bat Bat, porque quando li achei legal e adorável”, “Harry Potter, porque tem mistérios e suspense e isso me despertou

o interesse por livros” e “porque alguns livros me fizeram assistir ao filme, como Coraline e o Diário de um banana”.

De acordo com as categorias definidas e após a análise destes resultados, concluímos que a segunda etapa da SD, seguinte à aplicação deste questionário, deveria corresponder ao primeiro acesso dos sujeitos desta pesquisa à *literatura clássica* e a, partir desta condição, desenvolver estratégias de afeição afetivo-cognitiva pela leitura de obras literárias clássicas.

3.2.4 Critérios para a seleção do gênero diário de leitura

Nesta subseção, justificamos a escolha e a forma de aplicação do gênero diário de leitura como instrumento linguístico-discursivo na sequência didática.

De acordo com Schneuwly (2011), os gêneros são considerados um instrumento e, portanto, estão intrinsecamente ligados a uma situação de comunicação. Apesar de a formação da consciência mediada pelas obras literárias clássicas compor o principal objeto de estudo desta pesquisa, assumimos o gênero diário de leitura como potencial instrumento analítico pedagógico para as etapas da SD. Salientamos, porém, que esse gênero não foi o único e exclusivo meio para estas análises (subseção 3.2.3), tendo em vista o aparato de outros recursos como entrevistas, ilustrações e exposições orais coletivas por parte dos sujeitos desta pesquisa. Portanto, não foi premeditado o domínio do gênero diário de leitura na etapa da produção final por parte dos discentes envolvidos, mas sim a investigação por parte desta pesquisadora sobre os aspectos discursivos expostos pelos alunos sobre o desenvolvimento da consciência humana, bem como a habilidade de relacionar fatos e assuntos destacados nas obras literárias clássicas, selecionadas aos assuntos comuns da vida cotidiana.

O gênero diário de leitura dispõe de pouco aporte teórico que estabeleça uma esquematização concisa de sua estrutura. Por esta razão, para compreender os aspectos relacionados às suas condições estruturais, recorreremos aos estudos desenvolvidos por Anna Rachel Machado (2005).

Segundo Machado (2005, p. 64), o diário de leitura é a comunicação entre autor e leitor por meio de um texto repleto de características dialogais acentuadas que, nas palavras da autora, conduz “os alunos a desenvolverem, por meio da escrita, diferentes operações de linguagem que leitores maduros naturalmente realizam, quando se encontram em situação de leitura”.

Ao abordar o gênero diário de leitura em sala de aula, ocupamos-nos em expor a sistematização dos elementos constitutivos organizados por Machado (2005, p.69) aos alunos.

A autora organiza os elementos necessários para a construção do gênero diário de leitura por meio de quatro instruções. Como encontra-se exposto no quadro a seguir:

Quadro 2: Quatro instruções para a construção do gênero diário de leitura

1) Indicarem o que julgam mais interessante no texto, tanto em relação à forma quanto ao conteúdo;
2) Exporem suas dúvidas e posicionamentos diante do que o texto propõe;
3) Explicitarem em que o texto lido contribui para sua aprendizagem, para mudanças em sua prática de leitura ou para a prática de produção e mesmo para sua futura profissão;
4) Relacionarem as informações que o texto lhes traz aos diferentes tipos de conhecimentos que eles já têm, a diferentes discursos com os quais já entraram em contato, a suas diferentes experiências de vida etc.

Fonte: MACHADO (2005, p. 69)

Em seguida, demonstramos a grade de análise da consciência utilizada para o estabelecimento dos critérios norteadores e analíticos da SD.

3.2.5 Grade de análise da consciência

Para compreender a estrutura da consciência e as questões das relações humanas sócio-históricas, buscamos nos estudos de Leontiev (1964) os componentes reais da consciência humana. Segundo o autor, a formação da consciência depende do modo de vida humano, relacionado a questões próprias da existência humana, ou seja, das particularidades humanas, relacionadas às condições históricas e sociais. A partir dessa compreensão torna-se possível estudar a estrutura interna da consciência. Nas palavras de Leontiev (1964, p.98),

[...] Devemos, pelo contrário, estudar como a consciência do homem depende do seu modo de vida humano, da sua existência. Isto significa que devemos estudar como se formam as relações vitais do homem em tais ou tais condições sociais históricas e que estrutura particular engendra dadas relações. Devemos em seguida estudar como a estrutura da consciência do homem se transforma com a estrutura da sua atividade. Determinar os caracteres da estrutura interna da consciência é caracterizá-la psicologicamente.

Em *O desenvolvimento do psiquismo*, Leontiev (1964) apresenta os três componentes reais da consciência: o *significado*, o *sentido pessoal* e o *conteúdo sensível*, cujo detalhamento do seu conteúdo é apresentado no capítulo anterior (subseção 2.1.3). O quadro 3, demonstrado a seguir, define de forma sintetizada os principais aspectos que definem cada um destes três componentes.

Quadro 3 - Grade de análise dos três componentes reais da consciência

	Significado	Sentido pessoal	Conteúdo sensível
Critérios de análise	1) Reconhecer os significados das palavras e conceitos linguísticos socialmente elaborados; 2) Exposição das relações do indivíduo com o mundo por meio da linguagem; 3) Reconhecimento do indivíduo como ser sócio histórico; 4) Apropriação das significações do mundo historicamente elaboradas; 5) Capacidade de assimilação da experiência generalizada e refletida.	1) Habilidade do sujeito real em reconhecer o mundo por meio das relações conscientes com sua vida e por meio das atividades humanas; 2) Compreensão da objetividade determinante para as ações e os fins (resultados); 3) Capacidade de descobrir e reconhecer o sentido pessoal de suas ações.	1) Capacidade de captar e reconhecer os assuntos relacionados à vida humana por meio de representações (obras literárias clássicas selecionadas); 2) Desenvolvimento da sensibilidade e transformação consciente do estímulo exterior através das obras literárias clássicas (prazer estético); 3) Habilidade em articular e organizar conscientemente os conteúdos existentes na literatura clássica.

Fonte: elaborado pela pesquisadora com base em Leontiev (1964)

Na subseção seguinte, apresentamos o quadro da SD.

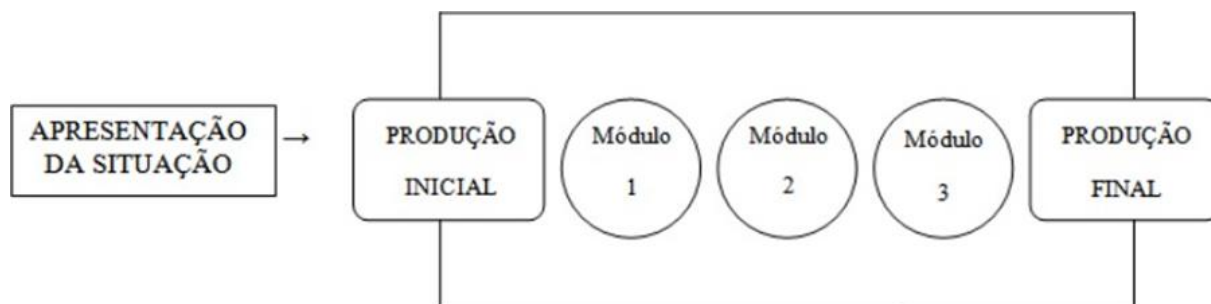
3.3 Sinopse da SD

Esta subseção demonstra a definição das quatro etapas da SD e o quadro de sinopse da SD (Quadro 4).

Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011, p. 82), a Sequência didática (SD) “é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” e é organizada em quatro etapas: a *apresentação da situação*, a *produção inicial*, os *módulos* e a *produção final*.

A figura 1 demonstra o esquema da SD (ver página seguinte).

Figura 1: Esquema da Sequência Didática proposta pela Escola de Genebra



Fonte: DOLZ, J.; NOVERRAZ, M; SCHNEUWLY, B. (2011, p. 83)

De acordo com Dolz e Schneuwly (2011, p.84-85), a primeira etapa da SD corresponde à *apresentação da situação* e visa a exposição aos discentes do projeto de comunicação a ser desenvolvido ao longo do processo. Esta etapa consiste em duas importantes dimensões: apresentar um problema de comunicação bem definido e a preparação dos textos que serão produzidos. A primeira dimensão, resumidamente, consiste na escolha e exposição do gênero a ser abordado, além de seus produtores e destinatários. A segunda dimensão está relacionada aos conteúdos a serem elaborados por meio do gênero escolhido.

A segunda etapa corresponde a *produção inicial* (PI), segundo Dolz e Schneuwly (2011, p.86-87) sendo a primeira produção do gênero textual por parte do aluno. Sua finalidade é permitir ao discente um primeiro contato com o gênero de forma completa. Portanto, a importância da PI encontra-se na capacidade de expor ao professor as condições de seu corpo discente e medir suas estratégias a fim de realizar de forma completa e eficiente a apropriação do gênero textual a ser desenvolvido. Além do mais, proporciona ao docente a possibilidade de refinar, modular e adaptar sua sequência didática de maneira integral. Logo, a *produção inicial* é um processo de avaliação formativa.

A terceira etapa da SD é constituída pelos *módulos*. De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011, p. 87), os *módulos* são atividades elaboradas com o objetivo de trabalhar os problemas encontrados na etapa anterior. E, por fim, segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011, p. 87), a conclusão da SD deve ocorrer através de “uma produção final que dá ao aluno a possibilidade de pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos”.

O quadro 4 apresenta as etapas da SD desenvolvidas, os *módulos*, as *oficinas*, os objetivos de ensino e as atividades realizadas com a turma do 5º ano do ensino fundamental.

Quadro 4 – Síntese da Sequência Didática

Etapas da SD	Módulos	Oficinas	Objetivos de ensino	Atividades realizadas	Materiais
1ª Etapa da SD: apresentação da situação	Apresentação do projeto da pesquisa aos alunos	Apresentação do projeto e levantamento de dados	1) Coletar dados sobre os conhecimentos dos alunos em relação à literatura clássica e identificar a forma com a qual os discentes reconhecem a literatura clássica de maneira geral; 2) Apresentar o projeto de comunicação: <i>Meu diário de leitura</i> , mediada por obras clássicas.	Aplicação coletiva do questionário sobre conhecimentos relacionados à literatura clássica e discussão prévia sobre o projeto a ser desenvolvido.	- Questionário (Apêndice A)
2ª Etapa da SD: Produção Inicial	Produção inicial	Oficina 1: Primeira contação de história e produção Inicial	1) Promover o primeiro contato com a literatura clássica; 2) Diagnosticar como os discentes relacionam a arte literária e os problemas que refletem o cotidiano da realidade humana (consciência); 3) Investigar as condições dos discentes na produção de um texto inicial sobre suas percepções relacionadas à obra literária clássica lida.	1) Leitura da primeira obra clássica e discussão coletiva para levantamento dos conteúdos existentes na história; 2) Produção inicial do primeiro registro do diário de leitura.	- Obra selecionada: <i>A história de Keesh</i> (Jack London)
3ª Etapa da SD: Módulos	Módulo 1	Oficina 2: Segunda contação de história	1) Promover o levantamento dos temas relevantes através da obra literária clássica; 2) Apresentar os elementos constitutivos do gênero Diário de Leitura.	1) Realização da leitura da segunda obra clássica; 2) Discussão coletiva para levantamento dos conteúdos existentes na obra literária clássica lida; 3) Apresentação dos elementos constitutivos do gênero diário de leitura; 4) Produção textual do diário de leitura.	- Obra selecionada: <i>A história de Alnaschar: o conto do sonhador fantástico</i> (Sherazade)
		Oficina 3: Percepção inicial da estética literária	Expor elementos estéticos próprios da literatura clássica.	Apresentação expositiva de autores e obras literárias clássicas aos discentes.	- Obras literárias selecionadas; - Projetor multimídia

	Oficina 5: Investigação da habilidade em expressar os conhecimentos adquiridos	Oficina 4: Desenvolvimento do conhecimento (relação entre literatura e conhecimento científico - realidade)	Investigar a habilidade dos discentes em compreender assuntos próprios da realidade humana através da leitura de uma obra literária clássica.	1) Leitura da terceira obra literária clássica; 2) Discussão coletiva para o levantamento dos conteúdos existentes na obra literária clássica lida; 3) Produção textual do diário de leitura	- Obra selecionada: <i>Uma canção de Natal</i> (Charles Dickens)
			Verificar a habilidade dos discentes em expressar a compreensão dos conteúdos expostos nas obras selecionadas e desenvolvidas.	1) Produção ilustrativa para representar os conteúdos abordados nas três histórias lidas. 2) Produção oral das impressões dos alunos sobre os conteúdos desenvolvidos - (entrevista I).	- Papel sulfite; - Lápis de cor; - Gravador de áudio
	Módulo 3	Oficina 6: Conscientização sobre os problemas que refletem a vida cotidiana	Analisar as condições dos discentes na tomada de consciência sobre os problemas que refletem a vida cotidiana.	1) Leitura da quarta obra literária clássica; 2) Discussão coletiva para o levantamento dos conteúdos existentes na obra literária clássica lida; 3) Produção textual do diário de leitura.	- Obra selecionada: <i>De quantas terras precisa o homem</i> (Liev Tolstói)
		Oficina 7: Exposição da estética literária	Demonstrar aspectos da estética literária clássica por meio da narrativa poética.	1) Leitura coletiva de um poema; 2) Análise coletiva de aspectos estéticos e de conteúdo.	- Obra selecionada: <i>O bicho</i> (Manuel Bandeira)
	4ª Etapa da SD: Produção Final	Oficina 8: Desenvolvimento da consciência	Analisar a condição de apropriação dos conteúdos e habilidade dos discentes em discutir coletivamente os conteúdos abordados nas cinco obras literárias clássicas selecionadas.	1) Retomada dos conteúdos abordados em comum nas cinco obras literárias lidas coletivamente; 2) Produção de cartazes em grupos de 4 e 5 alunos; 3) Exposição dos cartazes do projeto <i>Meu diário de leitura</i> .	- Cartolina; - Lápis de cor; - Revistas para recorte e colagem.
		Oficina 9: Exposição oral dos conhecimentos adquiridos	Verificar se houve indícios de desenvolvimento da consciência se colocar em curso por meio dos conteúdos expostos nas obras literárias clássicas selecionadas.	Diário de leitura oral de alunos selecionados - (entrevista II)	- Gravador de áudio

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

A seguir, descrevemos as atividades desenvolvidas na SD.

3.3.1 Descrição das atividades desenvolvidas na SD

Posteriormente à apresentação do quadro síntese da SD, na seção a seguir são apresentadas e descritas de forma detalhada, as quatro etapas da SD: a *apresentação da situação*, a *produção inicial*, os *módulos* e a *produção final*. Ao longo da descrição, são destacadas a elaboração e o desenvolvimento das atividades correspondentes ao gênero diário de leitura, entre outras atividades que serviram de instrumento para a execução das etapas da SD.

3.3.2 Primeira etapa da SD: apresentação da situação de comunicação

A importância da *apresentação da situação* realizou-se através da demonstração prévia aos discentes sobre a proposta geral do projeto em questão. Em vista disso, esta pesquisa adotou o gênero diário de leitura como instrumento de análise dos conhecimentos dos alunos acerca da formação da consciência e do prazer estético mediada pelas obras literárias clássicas. Importante ressaltar que as orientações dadas aos alunos para a elaboração do gênero em questão se deram de forma escrita e oral.

Nesta pesquisa, esta etapa permeou dois momentos: a aplicação de um questionário diagnóstico aberto aos alunos e a apresentação do projeto “Meu diário de leitura”. A aplicação do questionário teve como objetivo a análise diagnóstica dos conhecimentos dos alunos a respeito da literatura clássica de maneira geral. Portanto, foram respondidas 14 questões por 23 alunos, do total de 31 alunos (subseção 3.2.3). O segundo momento desta etapa deteve-se na breve explicação do projeto que se daria a partir da leitura de obras literárias clássicas e do registro interpretativo de tais obras por parte dos alunos, mediadas pela pesquisadora e a professora da sala.

3.3.3 Segunda etapa da SD: produção inicial

Inicialmente, esclarecemos que a escolha de contos e adaptações de obras clássicas ao invés de narrativas longas, foi inevitável tendo em vista os objetivos desta pesquisa: a necessidade do acesso à diversidade de obras literárias clássicas para a apropriação dos conteúdos planejados para esta pesquisa, através da seleção dessas obras e o curto tempo existente para elaboração e desenvolvimento desta SD.

O primeiro momento da produção da PI consistiu em demonstrar aos alunos as principais informações (autor, ano e localidade de publicação) da obra literária clássica a ser lida. A obra literária em questão foi *A história de Keesh*, do autor americano *Jack London*.

Após a leitura, foram levantadas as primeiras impressões dos alunos sobre a obra oralmente que, posteriormente, seriam registradas no diário de leitura. A partir do diálogo entre os alunos e a pesquisadora, surgem os primeiros conteúdos responsáveis por nortear os a grade de análise dos três componentes reais da consciência (quadro 3) para esta pesquisa. Os apontamentos foram listados na lousa coletivamente, com a participação dos alunos e mediados pela pesquisadora. À vista disso, neste primeiro momento, destacam-se os conteúdos: injustiça social, coragem, desigualdade social e a falta de empatia.

Posteriormente, foi proposto aos discentes a produção textual inicial de suas impressões do conto clássico. Tendo em vista que as partes constitutivas estavam claras e conteúdo temático estava informado aos discentes, deu-se início às produções. Importante destacar que, inicialmente, a estrutura constitutiva completa do gênero diário de leitura não foi demonstrada aos alunos por meio de um modelo, considerando a necessidade de neste primeiro momento, diagnosticar as habilidades de exposição crítica oral a respeito dos conteúdos temáticos em destaque na obra literária clássica lida, sendo estes responsáveis pela formação da consciência, objeto principal desta pesquisa. Portanto, o modelo para a apropriação das características estruturais do gênero foi apresentado aos alunos apenas na etapa seguinte.

3.3.4 Terceira etapa da SD: módulos

Essa subseção apresenta a terceira etapa da SD correspondente aos módulos.

Para esta pesquisa, elaboramos os três módulos nos quais foram divididos em seis oficinas, conforme o que segue:

Módulo 1: formado pelas oficinas dois e três. Este módulo teve como finalidade demonstrar os elementos constitutivos do gênero diário de leitura escrito e a primeira exposição dos traços particulares próprios da literatura clássica para o conhecimento dos participantes da pesquisa.

A oficina dois configurou-se em duas etapas. A primeira deu-se a partir da contação da segunda história, *A história de Alnaschar: o conto do sonhador fantasioso*, conto clássico de *Sherazade e histórias de as mil e uma noites*. Assim como na etapa anterior, após a apresentação dos conteúdos encontrados na história foram discutidos e elencados coletivamente na lousa os temas, respeito, ambição, preguiça e a importância do trabalho para o homem. Este primeiro

momento teve como objetivo o desenvolvimento crítico oral dos alunos, a fim de promover a organização dos conteúdos existentes na obra literária clássica selecionada com a finalidade de promover o desenvolvimento da consciência.

A segunda etapa teve como objetivo a exposição das instruções para a construção do gênero diário de leitura (Quadro 2), para nortear a produção escrita dos alunos. Assim, para a produção escrita do gênero diário de leitura, foi apresentado aos alunos o modelo a seguir (ver próxima página).

Quadro 5 - Modelo esquemático de diário de leitura apresentado aos alunos

Livro: Robinson Crusoe Autor: Daniel Defoe	Informações da obra
Hoje pela manhã terminei de ler o meu livro preferido de todos os que li até hoje. Ele se chama Robinson Crusoe. Conheço algumas pessoas com esse nome, mas nunca conheci nenhum Robinson tão corajoso quanto esse Robinson.	Primeiras impressões do leitor da obra/autor do diário de leitura
Vou deixar aqui registrado um pouco do que me chamou atenção nessa história. E, a primeira coisa que me chamou a atenção, foi o tempo que a história se passa. Foi na época das grandes navegações, em que muitas pessoas se sustentavam por meio da troca de produtos e, estes produtos eram levados em navios que atravessavam os grandes oceanos do nosso planeta. Mas o que mais me intrigou mesmo em toda essa história, foi como Robinson, que era tão rico e tão dependente das praticidades da modernidade, conseguiu sobreviver 28 anos perdido numa ilha sem nenhuma pessoa para ajudar. E, pior ainda, só com os restos do navio e com o que a natureza selvagem da ilha poderia oferecer. Posso afirmar que esse personagem em sua grande aventura, me ensinou que nada é impossível, e que não há limites para quem tem coragem. Ele realmente foi um guerreiro!	Posicionamentos próprios, relações com as situações
Bom, por hoje é só. Espero um dia encontrar tanta coragem quanto Robinson. Quem sabe quando eu crescer, também não sigo me aventurando por aí pelos mares a fora.	Conclusão das observações

Fonte: elaborado pela pesquisadora com base nas instruções do gênero diário de leitura de Machado (2005)

A terceira oficina deste módulo voltou-se para a primeira exposição aos alunos de obras literárias clássicas diversas. O objetivo dessa oficina consistiu em realizar uma demonstração inicial dos traços particulares próprios da literatura clássica. Para a exposição foram projetados por meio do uso de slides o nome da obra, a sinopse, a foto do autor e ano de publicação. Além do mais, os alunos tiveram acesso às adaptações dessas obras.

Quadro 6 - Módulo 1 | oficina 3

AUTOR	OBRA	ANO DE PUBLICAÇÃO
Esopo	A cigarra e a formiga A lebre e a tartaruga O leão e o ratinho A raposa e a cegonha	620-560 a.c
Charles Perrault	A Bela Adormecida no Bosque O Barba Azul O Gato De Botas As Fadas Cinderela O Pequeno Polegar	1600
Irmãos Grimm	João e Maria Branca De Neve Rapunzel O Rei Sapo Henrique De Ferro	1700
Hans Andersen Christian	A roupa nova do Rei A princesa e a ervilha O rouxinol e o Imperador da China A pequena vendedora de fósforos A polegarzinha A pequena Sereia	
C. S. Lewis	As Crônicas De Nárnia	1949-1954
J.R.R. Tolkien	O Senhor Dos Anéis O Hobbit	1954 1989
Eleanor H. Porter	Pollyanna	1913
L. M. Montgomery	Anne Of Green Gables	1908
Júlio Verne	Viagem Ao Centro Da Terra Da Terra A Lua Vinte Mil Léguas Submarinas Volta Ao Mundo Em 80 Dias	1864 1865 1870 1872
Daniel Defoe	Robinson Crusoe	1719
Lewis Carrol	Alice no país das maravilhas	1865
Miguel de Cervantes	Dom Quixote de La Mancha	1605
Victor Hugo	O corcunda de Notre Dame Os miseráveis	1831 1862
Robert Louis Stevenson	A Ilha Do Tesouro Médico E Monstro	1882 1886

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Módulo 2: formado pelas oficinas quatro e cinco. A finalidade desse módulo resume-se em analisar a habilidade dos sujeitos da pesquisa em relacionar aspectos das obras literárias clássicas selecionadas aos assuntos próprios da realidade humana e verificar a capacidade em expressar tais percepções.

À vista disso, na quarta oficina apresentamos aos alunos a terceira história, *Uma canção de Natal*, de *Charles Dickens*. Assim como nas anteriores, elencamos coletivamente os conteúdos pertinentes a serem desenvolvidos na produção textual dos alunos. Neste caso, e em continuidade aos dois contos anteriores, os conteúdos em destaque foram a desigualdade social, ambição e falta de empatia. Após esse diálogo entre a pesquisadora, a professora e os alunos, iniciamos as produções no diário de leitura.

A quinta oficina teve como finalidade verificar a capacidade dos estudantes em expressar os conhecimentos adquiridos por meio das últimas três obras clássicas lidas em sala de aula. Portanto, a atividade proposta nesta oficina foi construída em duas etapas. A primeira tratou-se da proposta de uma ilustração referente aos conteúdos: desigualdade social e injustiça social. A propósito desta atividade consistiu em analisar as impressões dos alunos em relação aos temas desigualdade social e injustiça social. Para atingir esse fim e por meio das ilustrações, compreender o desenvolvimento formativo da consciência até o atual momento da pesquisa.

A seguir, a consigna proposta para a turma.

Quadro 7: Módulo 2 | oficina 5 | etapa 1

Pensando nas três histórias estudadas nos últimos encontros, nas discussões realizadas em sala de aula e em suas anotações em seu diário de leitura, represente, por meio de um desenho, a desigualdade social e a injustiça.

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

A segunda etapa da quinta oficina decorreu de uma breve entrevista com dois alunos, e teve como critério para a escolha de tais sujeitos a participação das aulas anteriores em que as histórias foram contadas. As questões abordavam as temáticas referentes às três histórias conhecidas nos últimos encontros e, assim como a primeira etapa, teve como finalidade conhecer as impressões dos alunos sobre os conteúdos e investigar a capacidade de relacionar a arte literária clássica aos problemas próprios da realidade humana.

O quadro 8 apresenta as questões da entrevista feita aos dois alunos.

Quadro 8: Módulo 2 | oficina 5 | etapa 2

1) Na sua opinião, o que é trabalho e por que as pessoas trabalham?
2) Você conseguiu perceber essa questão do trabalho nas histórias?
3) O que você pensa sobre a preguiça?
4) O que você achou da atitude do Keesh?
5) Na sua opinião, o que é injustiça?
6) Você acha que todas as pessoas ricas são maldosas?
7) As histórias que nós lemos te ajudaram a entender o sentido desses assuntos?

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Módulo 3: formado pelas oficinas seis e sete. Esse módulo teve por finalidade expor aos educandos novas possibilidades de reflexão dos assuntos próprios da realidade humana e da estética literária clássica através da prosa e da poesia.

Na oficina seis, apresentamos aos alunos a quarta história, *De quantas terras precisa o homem*, do autor russo *Liev Tolstói*. Após a apresentação, discutimos e elencamos os conteúdos coletivamente na lousa. Os conteúdos destacados nessa obra foram: a ganância e a ambição. Posteriormente, os alunos iniciaram as produções escritas.

Na oficina sete, a fim de demonstrar a estética literária clássica de outras formas além da prosa, apresentamos aos educandos o poema *O bicho*, do autor brasileiro *Manuel Bandeira*. Após a leitura, primeiramente discutimos os aspectos temáticos existentes na obra, dentre estes: a desigualdade social, a pobreza e a exclusão social. No segundo momento, expusemos aos alunos aspectos estéticos próprios da poesia.

3.3.5 Quarta etapa da SD: produção final

Essa subseção apresenta a quarta e última etapa da SD desenvolvida em sala de aula: a *produção final*.

Para esta pesquisa, essa etapa foi composta por duas oficinas avaliativas, a primeira composta por uma atividade coletiva e a segunda realizada individualmente com alguns alunos selecionados pela pesquisadora.

Na oficina oito, os alunos foram divididos em seis grupos entre quatro e cinco integrantes. Para esta atividade os alunos ficaram encarregados em escolher uma das obras

clássicas selecionadas e desenvolvidas em sala de aula nas etapas anteriores e, a partir da escolha, discutir coletivamente os conteúdos presentes na narrativa. A finalidade dessa discussão consistiu em analisar as condições dos sujeitos da pesquisa em organizar esses conteúdos desenvolvidos por meio das obras literárias clássicas e, por meio dos resultados, verificar o desenvolvimento da formação da consciência nesses alunos.

O quadro a seguir demonstra as orientações para a elaboração dos cartazes proposta para a turma.

Quadro 9: Módulo 3 | oficina 8

Após conhecer as cinco obras literárias clássicas nas últimas aulas, em grupo com seus colegas, discutam os conteúdos das histórias e escolham aquela que mais gostaram.
No cartaz, vocês devem representar os conteúdos discutidos na história escolhida por meio de frases, ilustrações e colagens.

A organização das informações no cartaz deve seguir o seguinte modelo:

Projeto: “Meu diário de leitura” O que a literatura clássica me ensinou? (Nome da obra, autor e ano de publicação) (Representações realizadas pelo grupo)

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Após a conclusão, os alunos realizaram uma exposição dos cartazes pelos espaços da escola. A exposição foi chamada de “Projeto meu diário de leitura”.

Com o objetivo de verificar a apropriação de todos os conhecimentos adquiridos por meio das obras literárias clássicas ao longo da SD, a nona e última oficina realizou-se através de uma entrevista realizada com dois alunos selecionados pela pesquisadora. O critério para a escolha dos alunos selecionados desta entrevista era a participação da oficina anterior.

As questões direcionadas aos alunos encontram-se no quadro abaixo.

Quadro 10: módulo 3 | oficina 9

1) Quais assuntos você conseguiu identificar com as histórias que lemos?
2) Você consegue comparar as histórias com sua própria vida? De um exemplo.
3) O que é literatura clássica pra você?
4) Qual a diferença entre um texto comum e um texto clássico?
5) Agora, depois de conhecer a literatura clássica, você acha que ela é importante?
6) Você entende qual é a diferença na estética de uma história clássica para uma história contemporânea?

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

A seção seguinte, apresenta a análise das produções iniciais, dos módulos e das produções finais dos alunos.

4. DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA MEDIADA POR OBRAS CLÁSSICAS DA LITERATURA INFANTOJUVENIL

Nesta seção, analisamos e discutimos as produções escritas e orais realizadas pelos alunos durante o desenvolvimento da SD, para através destas, compreender a formação da consciência mediada pelas obras literárias clássicas. A ordem das produções ocorreu da seguinte forma: **A)** Primeira produção escrita (diário de leitura - *A história de Keesh*); **B)** Produção escrita no módulo 1, da terceira etapa da SD (*A história de Alnaschar: o conto do sonhador fantasioso*); **C)** Produção oral individual I (entrevista); **D)** Produção final oral individual II (entrevista).

Para melhor organizar e expor a análise dessas produções, dividimos em duas etapas. A primeira etapa corresponde à análise das produções escritas, correspondentes às produções do gênero diário de leitura. Já na segunda etapa, apresentamos a análise das produções orais.

Portanto, para a análise das produções escritas (**A** e **B**) realizadas pelos alunos, organizamos tendo em vista três critérios. Estes são: **1)** As quatro instruções para a construção do gênero diário de leitura, de Machado (2005), presente no quadro 2; **2)** Conteúdos encontrados nas obras literárias clássicas desenvolvidas (quadro 1); **3)** Os componentes reais da consciência intitulados por Leontiev (1964), destacados no quadro 3.

As produções orais, correspondentes aos itens C e D, não estão relacionadas ao gênero diário de leitura, portanto não são analisadas considerando o critério 1. Além disso, as questões das entrevistas são pontuais e abordam os conteúdos encontrados nas obras literárias clássicas presentes no critério 2. Por esta razão, a análise dessas produções são realizadas tendo em vista apenas o critério 3.

No decurso da SD foram realizadas outras produções escritas e orais conforme descreve a sinopse da SD. Entretanto, apresentamos nesta seção somente as produções selecionadas previamente como objeto de análise especificada.

Salientamos que, erros relacionados à gramática dos textos não serão comentados nestas análises. Apenas serão comentados aspectos relacionados aos conteúdos das produções com a finalidade de identificar indícios de desenvolvimento da consciência.

Nas subseções seguintes, são descritas e analisadas as produções escritas e orais de acordo com a ordem em que decorreram.

4.1 Análise da Produção Inicial

Essa subseção descreve a análise de quatro produções realizadas por dois sujeitos da pesquisa: Eduardo e Luísa. Inicialmente, analisamos a primeira produção textual realizada após a abordagem da *A história de Keesh*, de Jack London. Posteriormente, é apresentada a segunda produção textual desses mesmos sujeitos, porém, desta vez sobre outra obra clássica: *A história de Alnaschar: o conto de um sonhador fantasioso* (Sherazade), produzida após a demonstração das quatro instruções para a construção do gênero diário de leitura (quadro 2). Sendo que este último critério foi válido apenas para as produções textuais desenvolvidas pelos alunos.

4.1.1 Produção inicial de Eduardo

O quadro a seguir apresenta a PI de Eduardo.

Quadro 11: Produção inicial Eduardo

- | |
|---|
| 1 TÍTULO: A HISTÓRIA DE KEESH |
| 2 AUTOR: JACK LONDON |
| 3 KEESH ERA UM MENINO MUITO INTELIGENTE |
| 4 MORAVA NA ANTÁRTICA E TINHA |
| 5 13 ANOS E SEU PAI ACABOU |
| 6 CAINDO NA MORTE POIS FOI |
| 7 TENTAR MATAR UM URSO PARA |
| 8 ALIMENTAR SUA TRIBO. |

Em relação ao critério 1, relacionado às quatro instruções para a construção do gênero diário de leitura (Quadro 2), em sua produção textual, Eduardo apenas desenvolve uma breve introdução sobre a história ao leitor, em que, de forma resumida, relata apenas o nome e uma característica do personagem (linha 3). Nas linhas 5, 6, 7 e 8, Eduardo descreve brevemente a integridade dos fatos da história sem desenvolver argumentos relacionados aos conteúdos discutidos em sala de aula, mas apenas sintetiza os aspectos práticos do enredo (quem é o personagem? onde mora? o que ele fez?), instrução exposta por Machado (2005), no item 1 do quadro 2. Além disso, Eduardo não expõe dúvidas e posicionamentos diante do texto e, não elabora argumentos sobre a contribuição desta leitura para a sua aprendizagem. E, por fim, não relaciona as informações do texto experiências de vida ou outros textos lidos. Conclui-se,

portanto, que Eduardo apenas resume o enredo, ao expor somente as informações sobre a história e o personagem.

No critério 2 (Quadro 1), notamos que Eduardo não desenvolveu os conteúdos elencados coletivamente em sala (injustiça social, coragem, desigualdade social e falta de empatia) em sua produção textual.

Sobre o *significado*, pertencente ao terceiro critério, relacionado aos componentes reais da consciência (quadro 3), foi possível analisar. Já que Eduardo reconhece os significados dos conceitos linguísticos expostos na história e a partir desta compreensão, realiza uma síntese dos fatos da história. Já para o *sentido pessoal*, apesar de Eduardo reconhecer a *ação* do personagem em matar o urso (linha 7), questão relacionada à compreensão da objetividade de *ações* e *fins*, ou seja, Eduardo compreende que o personagem da história realiza a caça do urso para alimentar sua tribo (coragem e empatia), não desenvolve argumentos sobre tal *ação*, apenas apresenta fatos da história. Em relação aos *conteúdos sensíveis*, Eduardo não abordou nenhum dos conteúdos.

Logo, concluímos que Eduardo, em sua PI, não reconhece os conteúdos esperados para a obra literária clássica selecionada para esta produção, e, por isso, não desenvolve as desenvolve em sua escrita. Portanto, na PI de Eduardo não encontramos, na superfície do texto, indícios de desenvolvimento da consciência.

4.1.2 Produção inicial de Luísa

O quadro a seguir apresenta a PI de Luísa.

Quadro 12 : Produção inicial Luísa

1 TÍTUL: A HISTÓRIA DE KEESH
2 AUTOR: JACK LONDON

3 ESTÁ HISTÓRIA É DA ANTARTICA ONDE TINHAM
4 MUITOS URSOS POLARES ONDE ELE TEVE A CORAGEM
5 DE MATAR UM DELES COM SUA INTELIGENCIA
6 E UM POUCO DE (ILEGÍVEL) ELE TAMBÉM
7 QUERIA QUE TIVESSE A MEMORIA
8 DE SEU PAI QUE APÓS SUA ,PRTE ESQU_
9 ECERAM DELE DE COMO ELE ERA, ELE
10 QUERIA PROIBIR A DESIGUALDADE ENQUANTO
11 UNS PASSAVAM MAL DE TANTO COMER
12 UNS MORRIAM DE PASSAR MAL DE NÃO COMER,
13 ELE TINHA MUITA CORAGEM E RESPEITO
14 A CORAGEM É DE ELE ENFRENTAR A CONVER_
15 SAR COM OS MAIS VELHOS E O RESPEITO QUE
16 ELE QUERIA COM AS CRIANÇAS PORQUE AO MES_
17 MO TEMPO ELE TERIA COM OS MAIS
18 VELHOS.

19 E ESSA É A HISTÓRIA

Em relação ao critério 1, é possível analisar que a PI de Luísa expõe os fatos da história nas linhas 3 e 4. É possível notar indícios de argumentação e posicionamentos de na sequência de sua produção na linha 10, em que explica atitudes do personagem da história por meio do conceito *desigualdade*. Nas linhas seguintes (11 e 12), Luísa sustenta este posicionamento. Na linha 13, cita os conceitos *coragem* e *respeito* e, apesar de não construir seu argumento de forma precisa e desenvolver tais conceitos, nota-se que Luísa explica sobre a *coragem* que o personagem teve para enfrentar “os mais velhos” de sua tribo (linhas 14 e 15) com a finalidade de obter o *respeito* para as crianças. Estes aspectos relacionam-se com o item 2 das instruções para a construção do gênero diário de leitura (Quadro 2).

Os itens 3 e 4 não são desenvolvidos em sua produção, visto que, apesar dos indícios de seu posicionamento em relação aos conteúdos (respeito, coragem e desigualdade), Luísa não elabora argumentos sobre a contribuição desta leitura para a sua aprendizagem (item 3), além

de não relacionar o texto lido a outros tipos de conhecimentos que já tem, relacionados a outras leituras ou a experiências de vida.

Concluimos que foi possível notar indícios de desenvolvimento da consciência na produção textual de Luísa, visto que não apenas expôs fatos da história (como no caso de Eduardo), mas abordou, em seu texto, alguns dos conteúdos (desigualdade, coragem e respeito) e os sustentou com aspectos da própria história.

Em relação ao critério 2, Luísa cita a *desigualdade social, a coragem e o respeito*, conteúdos elencados para esta obra e, portanto, cumpriu com a finalidade deste critério ao identificá-los.

Já em relação ao critério 3, sobre o *significado*, é possível analisar que Luísa reconheceu os significados das palavras e dos conceitos linguísticos socialmente elaborados, pois, ao citar a palavra *desigualdade*, por exemplo, o define com os fatos da própria história lida. Além disso, afirma que a *desigualdade* existia pois “enquanto uns passavam mal de tanto comer, uns morriam de passar mal de não comer” (linhas 10, 11 e 12). O mesmo ocorre ao citar o *respeito* e a *coragem*, em que Luísa novamente sustenta seus argumentos com fatos da história (linhas 13-18).

Quanto ao *sentido pessoal*, nota-se que ao explicar a objetividade da *ação* do personagem (matar o urso), Luísa sustenta seu argumento com um sentido diferente daquele pontuado por Eduardo (subseção 4.1.1), que justifica tal *ação* como sendo necessária para alimentar a tribo. Já para Luísa, o sentido desta *ação* consiste em garantir aos outros membros da tribo a memória do pai do personagem (linhas 7, 8 e 9). Nesse aspecto, nota-se que o *sentido pessoal* para Eduardo e Luísa diverge sobre o mesmo argumento (a ação de matar o urso), tendo em vista a interpretação dos fatos realizada por cada indivíduo.

E, por fim, sobre o último componente: o *conteúdo sensível*, foi possível verificar que Luísa reconheceu alguns dos conteúdos presentes na obra literária clássica selecionada (desigualdade social, coragem e respeito) e sustenta a citação de tais conteúdos de forma consciente, com base nos fatos da própria história.

A seguir, apresentamos as produções realizadas por Eduardo e Luísa na terceira etapa da SD, após a intervenção apresentando as instruções para a construção do gênero diário de leitura (Quadro 2) e do modelo de diário de leitura (Quadro 5)

Contudo, é possível concluir que Luísa reconhece os conteúdos e os esboça, apesar de se tratar de uma produção anterior às orientações do gênero diário de leitura.

4.2 Produções da terceira etapa da SD

4.2.1 Produção de Eduardo na terceira etapa da SD

Quadro 13: Produção escrita de Eduardo no módulo 1 | oficina 2

1 TÍTULO: A HISTÓRIA DE ALNASCHAR: O CONTO DE UM SONHADOR FANTASIOSO

2 QUE ALNASCHAR ERA MUITO PREGUIÇOSO E INVES DELE

3 COMER UM PÃO COMO UM DIA DE SEU SUOR, ELE PREFERIU

4 PEDIR ESMOLA PARA PESSOAS BOAS E CADA VEZ QUE

5 ELE PEDIA, ELE APANHAVA DINHEIRO, ELE SONHAVA

6 EM SER RICO COM ESSE DINHEIRO QUE ELE GANHAVA, E

7 COM O DINHEIRO QUE ELE GANHAVA ELE COMPRAVA

8 VASOS, COPOS E ETC E ELE PENSAVA QUE SE ELE VENDESSE

9 ESSES ITENS IA MULTIPLICANDO O DINHEIRO DELE E

10 FICAVA JULGANDO AS PESSOAS PORQUE IA FICAR RICO, TAMBÉM

11 ELE QUERIA SE CASAR COM A FILHA DO GUARDA E

12 QUANDO ELE SE CASOU COMEÇOU A MALTRATAR SUA

13 ESPOSA POR FALTA DE HUMILDADE E COM ESSA

14 MALDADE ELE ACABOU QUEBRANDO SEUS ITENS QUE

15 ELE VENDIA E ACABOU FICANDO MAIS POBRE DO

16 QUE ELE ERA ANTES.

17 NA MINHA OPINIÃO EU ACHEI ESSA HISTÓRIA

18 LEGAL E INSINUATIVA POIS ENSINA QUE NÃO PODE

19 SER FORGADO, AMBICIOSO, MALTRATADOR E SEM HUMILDADE

20 PORQUE ASSIM NUNCA TERA SORTE NA VIDA E

21 UM DIA TERA ASAR SE NUNCA CORRER ATRÁS DOS

22 SEUS SONHOS DE MANEIRA CERTA

Na segunda produção de Eduardo, orientando a análise pelo critério 1, notamos avanços qualitativos em sua produção escrita em comparação à PI e em relação as quatro instruções para a construção do gênero diário de leitura (Quadro 2), além da superação da escrita de apenas um breve resumo da história para uma produção com argumentos relacionados aos conteúdos como ocorreu em sua PI.

De maneira geral, concluímos que Eduardo correspondeu positivamente as quatro instruções (Quadro 2), pois, em relação à indicação dos elementos julgados mais interessantes

no texto, Eduardo descreve, nas últimas linhas (17-22), sua opinião em relação aos conteúdos presentes na história e seu posicionamento. A partir destes mesmos argumentos, Eduardo expressa considerar o aprendizado através da leitura da história (linhas 18 e 19), tendo em vista os conteúdos que foi capaz de identificar (preguiça, ambição, maldade e falta de humildade). O reconhecimento desses conteúdos também atinge o critério 2, relacionado à identificação dos conteúdos para esta obra. Portanto, Eduardo atinge a finalidade do critério em questão.

Já no critério 3, em relação ao componente *significado*, notamos que Eduardo compreende o significado das palavras (conteúdos), e dos conceitos linguísticos socialmente elaborados expostos por ele ao longo de seu texto. Este fator pode ser observado em alguns trechos. Neste caso, por exemplo, ao tratar da *ambição* e da *preguiça*, Eduardo organiza uma sequência de fatores relacionados à realidade exposta na obra lida sobre a definição das palavras *ambição* e *preguiça*. Inicialmente, na linha 2, Eduardo afirma que o personagem Alnaschar é preguiçoso. Logo em seguida, nas linhas 3, 4 e 5, afirma que o personagem prefere pedir esmolas a se alimentar com o dinheiro de “seu suor”. As linhas 7, 8 e 9, retratam aspectos voltados à ambição do personagem que, segundo Eduardo, reforça o fato de que o personagem almeja multiplicar cada vez mais seu dinheiro. Em relação ao *sentido pessoal*, constatamos que Eduardo desenvolve a habilidade de reconhecer e relacionar os conteúdos às relações conscientes próprias da vida humana. Esta questão é evidenciada nas três últimas linhas (20, 21 e 22) de seu texto. Para Eduardo, a preguiça, a ambição, a maldade e a falta de humildade faz com que o indivíduo não busque a realização de seus sonhos de maneira correta e, como consequência, terá o azar de não conquistá-los. Esta observação, realizada por Eduardo ao fim de seus textos, demonstra sua capacidade de reconhecer o sentido pessoal de suas próprias ações e, conseqüentemente, reconhecer as relações conscientes. E, por fim, sobre os *conteúdos sensíveis*, verificamos que Eduardo foi capaz de captar e reconhecer os conteúdos por meio das representações simbólicas da história. Este fato é evidente na conclusão dada por Eduardo ao desfecho da história, nas linhas 20, 21 e 22, em que elabora suas próprias conclusões sobre os efeitos negativos que a *preguiça, a ambição, a maldade e a falta de humildade* atingem o ser humano.

Portanto, concluímos que, a produção escrita por Eduardo no primeiro módulo da terceira etapa da SD, em comparação à PI, apresenta avanços na formação da consciência nos três critérios de análise estabelecidos anteriormente. Além de Eduardo atender aos três critérios estabelecidos, desenvolve a maior parte dos conteúdos esperados para esta obra literária clássica.

4.2.2 Produção de Luísa na terceira etapa da SD

Quadro 14 : Produção escrita de Luísa no módulo 1 | oficina 2

1 TÍTULO: A HISTÓRIA DE ALNASCHAR: O CONTO
2 DO SONHADOR FANTASIOSO
3 AUTOR: SCHERAZADE
4 LIVRO: SCHERAZADE DAS CRIANÇAS

5 HOJE LI UM CONTO DO LIVRO “SHERAZADE DAS
6 CRIANÇAS” QUE É DA REGIÃO DA ARABIA QUE
7 FALA A VIDA DE ALNASCHAR.
8 A HISTÓRIA FALOU QUE ELE QUERIA A HERANÇA
9 DO PAI DE 100 MOEDAS DE PRATA MAS ELE
10 TAMBÉM ERA MUITO PREGUIÇOSO NÃO QUERIA
11 TRABALHAR PARA TER ALGO PARA TER O PÃO
12 DE CADA DEU E PARA CONSEGUIR (ILEGÍVEL)
13 QUERIA NO CASO PREFERIA PEDIR ESMOLA
14 COM A HERANÇA DE SEU PAI COMPROU
15 UNS CRISTAIS COMO TAÇAS, PRATOS, ETC...
16 ELE IMAGINAVA QUE ELE IRIA FICAR RICO
17 E IRIA SE TORNAR REI MELHOR QUE TODOS
18 E COM ISTO PODERA HUMILHAR AS PESSOAS E SUA
19 PRÓPRIA MULHER (EM SUA IMAGINAÇÃO)
20 ELE FALAVA HUMILDADE E ELE ERA MUITO
21 AMBICIOSO QUE QUERIA TUDO PRA ELE
22 E ISTO QUE FAZERIA ELE MENOR.
23 BOM, ESSE FOI A HISTÓRIA DO DIA MEU
24 QUERIDO DIÁRIO DIÁRIO ELE ENCINA A NÃO DEIXAR
25 DE TER HUMILDADE COM OS OUTROS.

Na segunda produção de Luísa, em relação à análise do critério 1, notamos que, inicialmente, Luísa contextualiza questões pontuais para a compreensão da história (onde a história se passa? quem é o personagem principal?), além de, ao longo de sua produção, retratar aspectos do conteúdo da história, como por exemplo, ao explicar que o dinheiro adquirido pelo personagem proveio de uma herança (linha 8), referentes ao item 1 (Quadro 2). Sobre os posicionamentos diante do que o texto propõe e daquilo que o texto lido contribuiu para sua aprendizagem, é possível notar que, nas duas últimas linhas (24 e 25), Luísa realiza uma síntese sobre o que aprendeu com a obra lida e, em sua conclusão apresenta o conteúdo *humildade*.

Em relação ao critério 2, Luísa constata alguns conteúdos respondendo às expectativas desse critério e os pontua ao longo de sua produção. São esses: *preguiça, humildade e ambição*.

E, por fim, para o *significado*, no critério 3, notamos que Luísa reconhece o conceito das palavras socialmente elaboradas, como, por exemplo, nas linhas 10, 11 e 12, ao tratar sobre a *preguiça*, afirma que o preguiçoso é aquele que não quer trabalhar para ter o pão de cada dia. Em outro momento, ao tratar sobre a *ambição*, afirma que o ambicioso é aquele que deseja ter tudo para si. É possível notar a apropriação do *sentido pessoal*, pois Luísa aborda a definição de tais conteúdos por meio de associações. Ao tratar sobre a “preguiça”, nas linhas 11 e 12, sua afirmação de que “para ter o pão de cada dia” está associada à *ação* de trabalhar. Portanto, evidencia-se que o sentido da palavra *preguiça*, para Luísa, está ligada à ausência de trabalho. Além disso, essa construção social da palavra “preguiça”, para Luísa, também retrata sua compreensão sobre a objetividade do trabalho, em que tal *ação* teria como fim “ter o pão de cada dia”. E, no último componente, o *conteúdo sensível*, notamos que Luísa teve a capacidade de reconhecer os assuntos próprios da vida humana por meio das representações da obra em questão. Em sua síntese final (linhas 24 e 25), Luísa retoma a questão da *humildade*, conteúdo desenvolvido anteriormente (linha 20). Trata-se, portanto, do desenvolvimento da consciencia de Luísa sobre este assunto, próprio da realidade humana, através da obra clássica lida. Além disso, demonstra habilidade em organizar e articular os conteúdos expostos em seu texto.

De forma geral, Luísa atende aos três critérios estabelecidos e desenvolve a maior parte dos conteúdos esperados para esta obra literária clássica.

4.3 Análise das entrevistas

Nesta subseção, apresentamos as duas entrevistas realizadas no módulo 2 da terceira etapa da SD do desenvolvimento da SD. Os dois sujeitos da pesquisa são: Ana e Helena. Conforme esclarecido anteriormente no início desta seção, para análise da entrevista oral individual I, consideramos apenas o critério 3.

4.3.1 Entrevista oral de Ana no módulo 3 da terceira etapa da SD

Quadro 15 - Entrevista oral individual I de Ana

1) Na sua opinião, o que é trabalho e por que as pessoas trabalham?

Resp.: Por que elas precisam ganhar dinheiro para sustentar ela e a família. E tipo, e se as pessoas derem o dinheiro pra ela, a pessoa não vai conseguir dar valor, por que ela sempre vai saber que as pessoas vão dar e não vai ter aquele sustento pra trabalhar e saber que ela consegue. Eu acho que é isso.

2) Você conseguiu perceber essa questão do trabalho nas histórias?

Resp.: Sim. Na segunda história (Alnaschar) ele sempre queria dinheiro, mas ele só ganhou a herança e ele nem sabia que a pessoa existia. Ele não ia dar valor pra essa herança, porque ele não sabia o quanto era difícil ganhar aquele dinheiro.

3) O que você pensa sobre a preguiça?

Resp.: A gente tem que dar muito valor para as coisas, senão a gente não vai conseguir o que a gente quer.

4) O que você achou da atitude do Kesh?

Resp.: Achei muito interessante porque, na hora que ele precisou, ninguém ajudou. Mas, na hora que todo mundo precisou, ele foi lá e ajudou.

5) Na sua opinião, o que é injustiça?

Resp.: É a pessoa que tem muito e acha que é melhor que os outros porque ela tem mais dinheiro e outras não tem. Isso acaba sendo uma injustiça, porque ela se acha superior, melhor do que outras pessoas.

6) Você já presenciou uma situação de injustiça?

Resp.: Eu acho que não, na minha vida não, mas em filmes como quando uma pessoa vai comprar uma roupa, e só porque ela não tinha uma roupa assim “certa” pra ir numa loja assim e a outra que tem dinheiro fala que não ia dar a roupa pra ela, não deixa ela comprar a roupa.

7) Você acha que todas as pessoas ricas são maldosas?

Resp.: Não. Porque acho que tem gente que ganha esse dinheiro batalhando, sendo pobre. Não nasceu em berço de ouro. Então, tipo, ela deu valor enquanto era pobre, mas agora ela está dando valor enquanto é rica. Às vezes pensamos, que porque a pessoa é rica, ela é má. Tipo o Alnaschar, que queria passar por cima de todo mundo, não queria dividir ou pensar de outra maneira. Às vezes, nem precisava dividir, mas não humilhar as pessoas só porque ele era rico.

8) As histórias que nós lemos te ajudaram a entender o sentido desses assuntos?

Resp.: Sim. Eu pensei dessa forma, que posso usar isso pra minha vida. Se eu for rica um dia, eu posso ser melhor, não posso passar por cima das pessoas.

Em relação ao *significado*, notamos na fala de Ana, o reconhecimento do conceito linguístico socialmente elaborado da palavra *trabalho*. Inicialmente, Ana define o *trabalho* como a *ação* necessária para o ganho financeiro, que teria como *fim* o sustento da família. Além desse argumento, complementa que o *trabalho* é necessário em contraponto à *preguiça*. Apesar de não citar a palavra *preguiça*, propriamente dita, esse conteúdo foi desenvolvido na SD com *A história de Alnaschar: o conto do sonhador fantasioso*, sendo a única das obras clássicas

selecionadas a desenvolver a questão do trabalho e da preguiça sob esta perspectiva retratada por Ana, em sua fala. Esse fato comprova-se com a resposta de Ana, na segunda questão, em que sustenta sua argumentação a partir de fatos da própria história e, ao fim de sua resposta, afirma: “Porque ele não sabia o quanto era difícil ganhar aquele dinheiro”. Ou seja, que só compreende o valor do dinheiro aquele que trabalha. Na terceira questão para definir a palavra preguiça, Ana reafirma o valor do *trabalho* sob a mesma perspectiva. Ressaltamos que, a definição da palavra *trabalho* atrelada à necessidade de sustento da família pode ser considerada um *significado* socialmente elaborado, fator que influencia a interpretação de Ana sobre o *significado* da palavra, além do desenvolvimento desse conteúdo por meio da história, ou seja, da apropriação das significações do mundo historicamente elaboradas.

A partir dessa afirmação de Ana, é possível compreender os avanços do desenvolvimento da consciência a partir dos fatos da obra selecionada e de seus conteúdos, em que Ana faz associações da história com a vida real, ao explicar o valor do *trabalho* e de sua relação com a *preguiça*.

Em relação ao *sentido pessoal*, para responder à quinta questão, Ana associa a *injustiça* à condição financeira e sustenta sua fala ao afirmar que pessoas, financeiramente favorecidas, julgam-se melhor que as outras. Nota-se, portanto, a construção do *sentido pessoal* da palavra *injustiça* para Ana que parte do pressuposto das condições financeiras. Porém, é sabido que a injustiça não se trata apenas dos favorecidos e desfavorecidos financeiramente, mas este torna-se o *sentido pessoal* deste conceito para Ana. Em seu exemplo, na questão seis, novamente há associação da *injustiça* ao poder de compra, pois Ana cita o exemplo do que vê em filmes partindo do mesmo pressuposto de que a *injustiça* é a diferenciação entre um indivíduo e outro tendo em vista sua condição financeira.

Além do mais, na questão 4, relacionada à obra *A história de Keesh*, de Jack London, Ana destaca sua própria interpretação sobre a *coragem* do personagem e dos fatos ocorridos na história, em que expressa o *sentido pessoal* da *coragem* atrelada à *injustiça*, tendo em vista que, em sua fala: “Na hora que ele precisou ninguém ajudou. Mas na hora que todo mundo precisou, ele foi lá e ajudou”, expõe o contexto da história ao mesmo tempo que demonstra sua própria interpretação dos fatos.

Na questão sete, em sua resposta, Ana justifica seu argumento sobre o *trabalho*, a *preguiça* e a *maldade*. É possível notar que sua afirmação em relação aos conceitos *trabalho* e *injustiça* estão relacionados, uma vez que explica: “Porque acho que tem gente que ganha esse dinheiro batalhando, sendo pobre. Não nasceu em berço de ouro”. Novamente, Ana afirma que

só dá valor ao dinheiro aquele que trabalha para conquistá-lo. No fechamento de sua fala nesta resposta, Ana cita o exemplo do personagem Alnaschar, que enriqueceu sem exercer o *trabalho*.

Em relação aos *conteúdos sensíveis*, Ana expressa o que reconhece dos conteúdos e os desenvolve de maneira clara, além de associá-los com as obras literárias lidas durante o desenvolvimento da SD. Essa habilidade de realizar tais associações se comprovam também a partir das perguntas direcionadas a ela, que não citam as obras. Portanto, Ana associa os conteúdos às histórias espontaneamente. E, por fim, na oitava e última questão, Ana expõe que sua compreensão sobre como as discussões dos conteúdos (injustiça, preguiça e falta de humildade) a fizeram refletir sobre sua própria vida.

4.3.2 Entrevista oral de Helena no módulo 3 da terceira etapa da SD

Quadro 16 - Entrevista oral individual I de Helena

1) Na sua opinião, por que as pessoas trabalham?

Resp: Para elas conseguirem ter um sustento, sem depender de... vamos supor, quem teve filho (na pandemia), conseguiu um auxílio. Tem gente que não conseguiu, aí teria que trabalhar.

2) Você conseguiu perceber essa questão do trabalho nas histórias?

Resp.: Não.

3) O que você pensa sobre a preguiça?

Resp.: Eu penso que seria uma pessoa que pensasse que não precisaria fazer nada pra conseguir ter o que ela queria. Que poderia ficar deitada o dia inteiro e não precisasse acordar cedo pra ir trabalhar, igual as outras pessoas normais. Então pra mim é isso que é preguiça.

4) O que você achou da atitude de Keesh quando decide tentar matar o urso sozinho?

Resp.: Eu achei que foi uma atitude de falta de respeito. E eu achei bem ruim assim... matar um animal, ele faz parte da natureza e tem animais, pode não ser o urso, mas que a gente depende dele pra ter o que comer, para se alimentar.

5) O que você pensa sobre a injustiça?

Resp.: Para mim, injustiça seria, acho que, uma pessoa conseguir ter tudo, uma mansão e ainda ficar se exibindo ou, conseguir comprar um monte de comida e outras coisas, mas não ajuda o próximo. Igual no desenho que eu estava fazendo (atividade da oficina 5), eu fiz de uma criancinha perguntando para a mãe “Mãe, o que é desigualdade?”, e ela não conseguiu responder, ela só estava vendo o moço rico jogando comida no lixo, que ele comeu.

6) Você acha que todas as pessoas ricas são maldosas?

Resp.: Não. Tem uns que conseguem pensar como era, tipo... os famosos contando como foi a vida deles antes da fama. Eles contavam que eram muito pobres, não tinham o que comer quase, mas agora conseguem. Tanto que tem uns que falam, a maioria são tudo ricos, mas ao mesmo tempo tem uns que não falam. Eles quer fazer que isso não aconteça com outras pessoas. Então, eles ajudam os que não tem e que estavam na realidade deles no passado.

As pessoas que tiveram essa história no passado, de muita pobreza, como acontece nos dias atuais, elas não querem ver a pobreza dos outros. Igual quem já nasceu rico, tipo... o meu pensamento é que, quem já nasceu rico, não conhece isso. Então, pra mim, eles não querem que aconteça isso, porque, vamos supor, no passado deles deve ter acontecido que um rico passou e não deu nada, não deu atenção, deu risada e tudo. Então eles pensam “eu não quero que aconteça isso com os outros”, porque sabem que tipo, a pessoa é famosa, passou e nem viu. Aí eles querem passar e falar “oi, o que você está precisando?”

7) Você conseguiu perceber isso nas histórias?

Resp.: Consegui.

8) Você já viu alguma situação como a das histórias na sua vida?

Resp.: Não, não que eu lembre.

Sobre o *significado*, notamos que Helena reconheceu os conceitos linguísticos socialmente elaborados ao definir a palavra *trabalho*, assim como Ana, como a forma de sustento da família. Helena, complementa sua resposta com um exemplo dos auxílios do

governo recebidos durante a pandemia e afirma que aqueles que não conseguiram, tiveram que trabalhar para se sustentar. Essa associação de Helena retrata a capacidade de assimilação da experiência generalizada e refletida, que, embora Helena não detalhe sua experiência, possivelmente, vivenciou tal situação ou assistiu alguém próximo a ela vivenciar. Porém, na questão seguinte, Helena nega ter notado a questão do *trabalho* nas histórias.

Já na terceira questão, sobre o conteúdo da *preguiça*, Helena afirma que a *preguiça* é não fazer nada para adquirir o que se almeja. Posteriormente, por meio de um exemplo prático, associa a preguiça à *ação de trabalhar*, quando diz: “Que poderia ficar deitada o dia inteiro e não precisasse acordar cedo pra ir trabalhar, igual as outras pessoas normais. Então pra mim é isso que é preguiça”,

Ao tratar o *sentido pessoal*, na questão três, sobre a *coragem* do personagem Keesh ao matar o urso para alimentar sua tribo, Helena retrata outra interpretação de tais fatos. Em sua fala, Helena afirma que a atitude de Keesh é negativa, pois considera o ato de matar um animal da natureza, algo ruim. Portanto, em nenhum momento, aborda a questão do *respeito* e da *coragem*, sob a perspectiva esperada. O *sentido pessoal* de tais fatos, para Helena, é diferente daquele pontuado e discutido na sala de aula, ao elencar os conteúdos da história. Posteriormente, na questão cinco, a definição de Helena sobre *injustiça* também é direcionada às condições materiais e fisiológicas (alimentação), quando afirma: “Para mim, injustiça seria, acho que, uma pessoa conseguir ter tudo, uma mansão e ainda ficar se exibindo ou, conseguir comprar um monte de comida e outras coisas, mas não ajuda o próximo”.

Ainda sobre o *sentido pessoal*, na sexta questão, Helena realiza algumas associações entre a *injustiça* e a *pobreza*. Helena parte do princípio de que pessoas que foram pobres anteriormente, dão mais valor às conquistas do que aqueles que já tinham o que precisavam. Nessa constatação, Helena cita exemplos de seus conhecimentos sobre as relações conscientes próprias do cotidiano, ao citar: “os famosos contando como foi a vida deles antes da fama. Eles contavam que eram muito pobres, não tinham o que comer quase, mas agora conseguem”.

Sobre os *conteúdos sensíveis*, notamos que Helena responde todas as questões realizando associações com assuntos próprios da vida humana, mas não os relaciona com nenhuma das histórias. Apesar de responder positivamente ter reconhecido a existência de tais conteúdos nas obras literárias lidas, não realiza as associações com as histórias. Contudo, podemos compreender traços de desenvolvimento da consciência através da fala de Helena, pois, reconhece os assuntos (desigualdade social, injustiça, ganância, ambição, preguiça), apesar de não desenvolvê-los por meio das representações (obras literárias clássicas).

4.4 Análise da Produção Final

Nesta subseção, apresentamos as duas entrevistas realizadas como produção final na SD. Os dois sujeitos da pesquisa são: Ana e Helena.

Conforme esclarecido anteriormente no início desta seção, para análise da entrevista oral individual II, consideramos apenas o critério 3.

4.4.1 Análise da Produção Final de Ana

Quadro 17 - Entrevista oral individual II de Ana

1) Quais assuntos você conseguiu identificar com as histórias que lemos?

Resp.: Acho que todos, porque na história do Keesh, ele fez tudo e ninguém fez nada pra ele, mas quando ele teve a oportunidade ele fez tudo pra todo mundo. Ele poderia muito bem sair de lá e seguir a vida com a mãe dele. Ele usou a inteligência e dividiu o conhecimento que ele ganhou. Na história do homem que precisa de muita terra (*De quantas terras precisa o homem?*, Liev Tolstói), ele tinha tudo o que precisava, mas ele sempre queria mais. Tanto que ele queria mais, eu vejo assim que ele morreu de ganância e não porque ele correu demais, porque se ele não precisasse, se ele corresse o tanto que ele sabia que ele ia conseguir, ele não teria morrido, teria aproveitado tudo o que ele conseguiu.

E da canção de Natal (Charles Dickens), a professora explicou que o empregado do homem, ele tinha uma doença. E os três fantasmas foi e mostrou como ele era feliz, e tal.

E do moço que queria ser rico (Alnalschar), ele era muito ganancioso, ele sempre queria mais e sempre queria humilhar as pessoas. Nunca pensava em dividir alguma coisa dele.

2) Você consegue comparar as histórias com sua própria vida? De um exemplo.

Resp.: A história que ele era rico, do moço. Porque uma vez, eu tinha comprado um celular novo e antes eu não tinha, tipo, nenhuma menina queria ficar comigo, não dessa escola, da outra. Daí quando eu comprei, a gente podia levar, daí todas vieram comigo.

3) O que é literatura clássica pra você?

Resp.: Literatura clássica é uma coisa que tipo, ensina as coisas lá de quando a gente ainda não era vivo, que a gente não lembra. E também ensina lições pra nossa vida, coisas que a gente pode levar pra vida inteira. E também, acho que literatura clássica é tipo uma coisa que foi passado de pai pra filho, de filho pro filho, de geração por geração. Acho que é isso.

4) Qual a diferença entre um texto comum e um texto clássico?

Resp.: Deixa eu ver um... Pollyanna seria um clássico? Não seria né?
(respondo que sim)

Então, a novela tem muita coisa de hoje em dia, que com certeza eles tiram só os personagens. O livro é sempre original e sempre clássico.

Por exemplo, o diário de um banana não é clássico porque fala, tipo, de hoje em dia, o que realmente acontece. E tipo, comparando, eu realmente gostei de ouvir esse (falando das obras selecionadas), como eu gosto de ouvir o diário de um banana. Eu nunca achei que eu ia me interessar, achei que ia ser chato, por ser clássico, antigo. Mas eu gostei. Eu me surpreendi.

5) Agora, depois de conhecer a literatura clássica, você acha que ela é importante?

Resp.: Sim. Pra mim foi importante aprender a não ser gananciosa, não maltratar os outros, não passar por cima, sempre pensar em mim e no próximo. E eu acho que vai ajudar muitas pessoas como me ajudou, assim. Porque a gente aprende mais, é um conhecimento, assim. E é muito legal, eu realmente gostei.

Ana realiza, em resposta à primeira questão, uma breve síntese das histórias e de sua interpretação sobre os fatos. Em relação à *significação*, analisamos que, apesar de não citar os conteúdos propriamente ditos, Ana relaciona os fatos ocorridos nas histórias com o significado socialmente elaborado destes conteúdos (Quadro 1). Nessa mesma resposta, ao tratar da história *De quantas terras precisa o homem?*, de Liev Tolstói, Ana explica o *significado* da palavra *ganância* por meio de fatos ocorridos na história. O mesmo se repete ao final de sua resposta, ao citar a ganância do personagem da *história de Alnaschar: o conto do sonhador fantasioso*.

Na segunda questão, ao tratar sobre o *sentido pessoal* dos conteúdos das obras literárias lidas, Ana diz: “A história que ele era rico”, referindo-se à *Uma canção de Natal*, de Charles Dickens. Ana narra uma situação vivenciada em sua própria vida, fazendo referência à história de Scrooge, personagem da história em questão. Este fato destaca a habilidade de Ana em reconhecer o *sentido pessoal* de suas *ações*, bem como a capacidade de reconhecer o mundo por meio das relações conscientes com os assuntos próprios da vida humana. Constatamos que Ana demonstra, a partir dos componentes *significado* e *sentido pessoal*, traços de desenvolvimento da consciência.

As três últimas questões, direcionadas à literatura clássica e ao prazer estético, correspondem ao terceiro componente real: *conteúdo sensível*. Ao definir a literatura clássica, Ana afirma que a literatura clássica expõe aprendizados e lições para a vida, além de afirmar que os conteúdos existentes nas obras literárias clássicas ultrapassam gerações. Este fato se complementa em sua fala, na quarta questão, ao comparar o livro da série: *O diário de um banana*, de Jeff Kinney. afirma que, apesar desta obra não se tratar de um clássico, foi capaz de reconhecer os mesmos conteúdos nas obras literárias clássicas conhecidas em sala de aula, durante a pesquisa. Portanto, é possível notar o desenvolvimento da sensibilidade e a transformação da consciência, mediadores do prazer estético. Ao fim da entrevista, na quinta e última questão, Ana afirma: “Eu nunca achei que eu ia me interessar, achei que ia ser chato, por ser clássico, antigo. Mas eu gostei. Eu me surpreendi“. Com essa fala, é possível compreender que, além da habilidade em diferenciar uma obra clássica de uma obra contemporânea, Ana conclui que a literatura clássica ensina, por meio de assuntos próprios da vida humana e que causa prazer em lê-la.

4.4.2 Análise da Produção Final de Helena

Quadro 18 - Entrevista individual oral II de Helena

1) Quais assuntos você conseguiu identificar com as histórias que lemos?

Resp.: Pelo que eu me lembro a gente viu um pouco sobre desigualdade, que teve nas histórias, um pouco de pobreza que eles tinham, no lugar que eles moravam.

2) Você consegue comparar as histórias com sua própria vida? De um exemplo.

Resp.: Não consegui perceber que aconteceu comigo, dos temas das histórias, eu não percebi que aconteceu uma coisa parecida com aquilo.

3) O que é literatura clássica pra você?

Resp.: Pra mim a literatura clássica desse projeto que você passou, eu aprendi bastante coisas que eu não sabia o que era literatura. Tudo das histórias assim, que você passou e tudo. Eu aprendi bastante coisa. Pela literatura clássica eu entendi que passa os temas que aconteceram antes e que passou um pouco de tempo e tá acontecendo. Então, eles passam uma coisa meio antiga só que, ao mesmo tempo, parece que é atual. Então, é isso basicamente que eu entendi da literatura.

4) Qual a diferença entre um texto comum e um texto clássico?

Resp.: Sim, dá pra perceber uma boa diferença das histórias atuais, assim, porque geralmente, eles fazem as histórias mais curtas e explicam mais em filmes. Agora essas (obras clássicas) não, porque como antes era difícil ter cinema, assim, essas coisas. Então, eles colocam uma história bem completa assim, então dá pra perceber bastante diferença das antigas para as atuais.

5) Agora, depois de conhecer a literatura clássica, você acha que ela é importante?

Resp.: Eu acho que sim. As histórias de literatura clássicas são bem importantes, ainda mais para as gerações que estão pra vim. Porque aprende bastante coisa, tipo, nos dias atuais tem muita desigualdade, tem bastante coisa errada agora no mundo, não é nem só no Brasil, é no mundo inteiro. Então, seria bom, muito, muito bom, que as gerações que estão pra vim, descubra o que que é a literatura clássica. Ou, nem que seja, tipo, aqueles livros difíceis, pode ser esses livros mesmo que você passou, que tem as ilustrações, tudo. Mesmo que seja pra nossa idade assim, deu pra pensar em coisas que sejam meio que uma idade mais avançada, parece. Então, seria interessante as próximas gerações aprenderem o que é.

Em sua primeira resposta, ao contrário de Ana, Helena apenas cita dois dos conteúdos presentes nas obras clássicas selecionadas: *pobreza* e *desigualdade*, porém não desenvolve a definição de tais conteúdos e não os relaciona com sua própria vida. Na terceira questão, apesar de não explicitar os conteúdos, propriamente ditos, Helena afirma compreender que as obras clássicas tratam de assuntos atuais, pois refletem fatos próprios da vida humana, e afirma: “Pela literatura clássica eu entendi que passa os temas que aconteceram antes e que passou um pouco de tempo e tá acontecendo. Então, eles passam uma coisa meio antiga só que, ao mesmo tempo, parece que é atual”.

Apesar de não abordar questões das obras clássicas ou de sua própria vida, é possível constatar que os conteúdos, de maneira geral, se desenvolveram em *significado* e *sentido*

pessoal para Helena, tendo em vista sua fala na quinta questão: “Porque aprende bastante coisa, tipo, nos dias atuais tem muita desigualdade, tem bastante coisa errada agora no mundo, não é nem só no Brasil, é no mundo inteiro”.

Além disso, em relação ao *conteúdo sensível*, na quinta questão, Helena afirma que é possível que uma criança se interesse por literatura clássica e explica que, apesar do desafio, é possível gostar de ler, pois há obras ilustradas e que é possível aprender através de tais leituras. Portanto, constatamos o desenvolvimento da sensibilidade e a transformação consciente através das obras literárias clássicas, além da habilidade de reconhecer que os assuntos tratados em tais obras são próprios da vida humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa seção apresenta as considerações finais da pesquisa. Para isso, retomamos a pergunta que a norteou, expressa na introdução deste trabalho (*Como trabalhar obras literárias clássicas com crianças do 5º ano do Ensino Fundamental I para formação da consciência, articulando a fruição estética, a formação afetivo-cognitiva e a reflexão de problemas que absorvem a realidade do gênero humano, própria da vida cotidiana?*). Recuperamos também os objetivos e discorremos acerca das realizações, tendo em vista os meios para que fossem alcançados. Retrataros as limitações e as contribuições desta pesquisa e, por fim, explicitamos as potencialidades oferecidas pelos estudos deste trabalho.

No que se refere aos objetivos propostos nesta pesquisa, julgamos que foram atingidos, tendo em vista o objetivo geral que consistia em *verificar qual a contribuição da obra literária clássica para a formação da consciência humana, articulando a fruição estética, a formação afetivo-cognitiva e a reflexão de problemas que refletem a realidade humana, própria da vida cotidiana*.

Verificamos, ao longo do desenvolvimento da SD, a apropriação dos conteúdos das obras literárias clássicas selecionadas. Por meio dos resultados obtidos nas produções escritas e orais, notamos os traços de desenvolvimento da consciência humana. Dado que a análise comparativa demonstrou um salto qualitativo na habilidade de articular e associar os assuntos conhecidos por meio das obras literárias clássicas como sendo próprios da realidade humana.

Em relação ao primeiro objetivo (*Investigar e comprovar a contribuição da obra literária clássica para a formação da consciência humana*); nós o consideramos alcançado, tendo em vista o conteúdo das produções escritas e orais e da participação dos alunos em sala de aula para o levantamento dos conteúdos existentes em cada obra literária selecionada demonstrada na SD. O resultado da análise dos três componentes reais da consciência intitulados por Leontiev (1964): o *significado*, o *sentido particular* e o *conteúdo sensível*, nas produções dos alunos também sinaliza o alcance desse objetivo. Constatamos, portanto, que a literatura clássica contribui para a formação da consciência humana ao transmitir ao indivíduo, por meio dessas histórias, os assuntos próprios da realidade humana, bem como o potencial de tais obras em conduzi-lo a compreender-se como ser sócio-histórico.

Já o segundo objetivo, (*Estruturar método e estratégias de ensino que auxiliem no interesse da criança para a leitura de obras literárias clássicas*); a partir do método de sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e do desenvolvimento da SD, da

leitura de obras literárias clássicas, identificação conjunta sobre os conteúdos e desenvolvimento escrito e oral dos alunos, compreendemos nesse processo uma estratégia de mediar o acesso dos alunos à literatura clássica e, a partir de tal estratégia, verificar o desenvolvimento da consciência humana nesses indivíduos.

O processo de elaboração de atividades para que, a partir das quais, fosse possível a identificação de indícios de desenvolvimento da consciência humana a partir das produções escritas nos ofereceu certa dificuldade. Após a discussão com a turma em sala e o levantamento coletivo de tais conteúdos, as duas produções seguintes apresentaram resultados superiores em qualidade e responderam aos três critérios estabelecidos. As quatro entrevistas realizadas demonstraram a apropriação dos conteúdos das obras pelos alunos, bem como a compreensão dos traços particulares da literatura clássica.

Além disso, em relação às particularidades da literatura clássica, apropriamo-nos dos estudos de Calvino (1993); Machado (2009); Bakhtin (2010) e outros teóricos, os quais embasaram-nos a notar a apropriação do conhecimento, por parte dos sujeitos da pesquisa, de que a obra literária clássica tem como traço particular a capacidade de vencer o tempo e permanecer entre as gerações, além de seu potencial de refletir a realidade humana a partir da ficção e da fantasia.

A realização desta pesquisa demonstrou-nos o potencial da arte literária clássica em expor, por meio da ficção e da fantasia, os assuntos próprios da realidade humana. Além disso, ao longo de seu desenvolvimento, notamos o surgimento da formação afetivo-cognitiva para com tais obras, antes inexistente para os sujeitos da pesquisa, conforme os resultados demonstrados no questionário inicial, discutido no item 3.2.3.

Esta pesquisa permitiu-nos o conhecimento da capacidade das obras literárias clássicas em ultrapassar os tempos e as gerações, mantendo o potencial de refletir a realidade humana. Tal conhecimento contribuiu diretamente para nossa formação humana e acadêmica enquanto pesquisadora e professora, que ensinará literatura às novas gerações.

Dentre as limitações desta pesquisa, citamos o desafiador processo de exposição de conhecimentos dos alunos através de produções escritas, tendo em vista que o projeto inicial para a SD contava com mais produções do gênero diário de leitura do que foi demonstrado. Portanto, ao longo do processo, as atividades foram adaptadas de acordo com as possibilidades e, tais mudanças, propiciaram bons resultados, principalmente aqueles demonstrados pelas entrevistas orais. Além do mais, a questão da fruição estética, cuja base teórica contava com estudiosos como Bakhtin (2010) e Vygotsky (1999), ofereceu-nos dificuldades, considerando a complexidade do assunto e a prioridade em buscar formas de desenvolver a consciência destes

alunos através das obras literárias clássicas (objeto de estudo principal desta pesquisa), o que ocasionou na necessidade de mais tempo do que foi planejado inicialmente.

Por fim, ressaltamos que não temos a intenção de finalizar esta pesquisa, pois acreditamos no potencial destes estudos em contribuir com a formação da consciência humana e como estratégia de interesse pela leitura de obras literárias clássicas para crianças desde o Ensino Fundamental - anos iniciais. Há, portanto, o desejo de continuá-la, aprofundando-a teórica e metodologicamente em nível de pesquisa de mestrado.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. SP: Hucitec, 2010.
- BANDEIRA, Manuel *et al.* **Caminhos da poesia**. São Paulo: Global, 2006. 64 p.
- CALVINO, Italo. **Por que ler os clássicos?** São Paulo - SP: Companhia das Letras, 1993. 279 p. Tradução: Nilson Moulin.
- DICKENS, Charles. **Uma Canção de Natal**. São Paulo: Caramelo, 2011. 40 p. Tradução Tatiana Belinky.
- DOLZ, Joaquim; SCHENEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. 239 p.
- DUARTE, Newton. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2001. 115 p.
- FABRA, Jorgi Sierra I. **Sherazade das Crianças:: histórias de as mil e uma noites**. São Paulo: Paulinas, 2013. 247 p. Tradução e adaptação José Arrabal.
- HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. 3. ed. São Paulo - SP: Paz e Terra Filosofia, 1989. 121 p.
- HUGO, Victor. **Os Miseráveis**. São Paulo: Nova Alexandria, 2008. 48 p. Tradução e adaptação Klévisson Viana.
- LEITE, Dante Moreira. **Psicologia e literatura**. 4. ed. São Paulo - SP: Unesp, 1987. 256 p.
- LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Moraes, 1959. 356 p.
- LONDON, Jack. **A história de Keesh**. 5. ed. São Paulo: Ática, 1995. 103 p. (Para gostar de ler - Contos Universais).
- MACHADO, Ana Maria. **Como e por que ler os clássicos universais desde cedo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009. 143 p.
- MACHADO, A. R. **Diários de leituras: a construção de diferentes diálogos na sala de aula**. Linha D'Água, [S. l.], n. 18, p. 61-80, 2005.
- MARTINS, Ligia Marcia. **A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano**. 2. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2015. 143 p.
- MARTINS, Maria Helena. **O que É Leitura**. 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 1997.
- TOLSTÓI, Liev. **De quanta terra precisa o homem?** 2. ed. São Paulo: Cia das Letrinhas, 2009. 55 p. Tradução e adaptação Cárcamo
- VYGOTSKI, Lev Semenovitch. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999. p.377

VYGOTSKI, Lev Semenovitch. **Psicologia pedagógica**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004. 561 p.

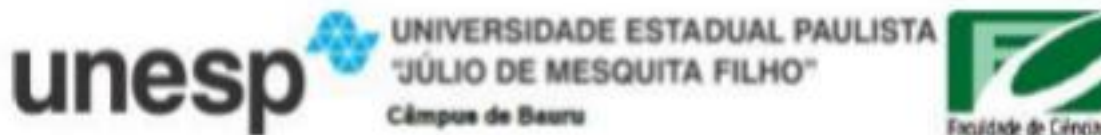
VYGOTSKI, Lev Semenovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009. 495 p.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 11. ed. São Paulo: Global, 2003. 235 p.

ZILBERMAN, Regina *et al* (org.). **Leitura em crise na escola**: as alternativas do professor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982. 164 p.

APÊNDICE

APÊNDICE A – Questionário de pesquisa de campo



QUESTIONÁRIO DE PESQUISA DE CAMPO

Formação da consciência e do prazer estético mediada pelas obras literárias clássicas

NOME: _____

1. Você gosta de ler?

2. Quantos livros você já leu? Quais?

3. No caso de ter lido vários livros, qual mais gostou? Por quê?

4. Na sua opinião, a leitura de um livro pode nos fazer bem? Justifique sua resposta.

5. Quantos livros há na sua casa?

6. Na sua casa, a sua família tem o hábito de ler livros? Com que frequência?

7. Com que frequência você vai a uma biblioteca ou livraria?

8. Em uma situação hipotética, você escolheria comprar um filme ou um livro sobre a mesma história? Por quê?

9. Você gosta de ficção (histórias que envolvem personagens e situações que não existem no mundo real)?

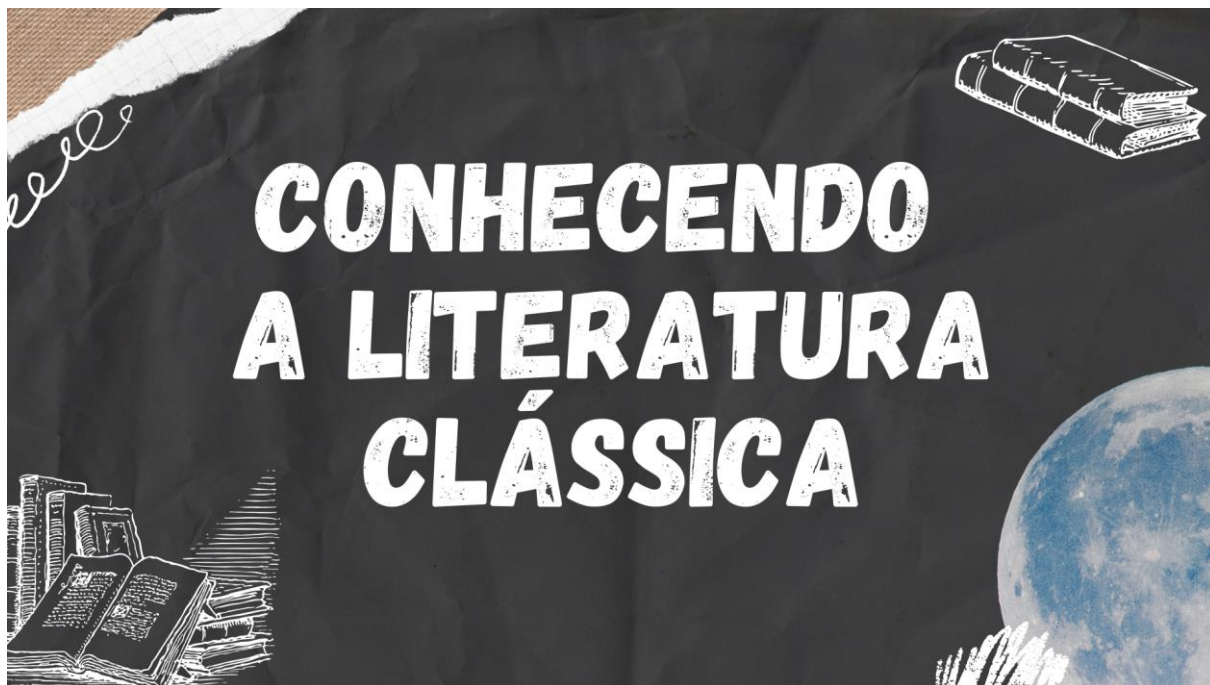
10. Se você conhece alguma história de ficção, saberia relacioná-la com o mundo real?

11. Você já leu ou ouviu alguma história que o fez lembrar da sua própria realidade de vida? Qual?

12. O que a palavra “clássico” significa para você?

13. Você já ouviu falar sobre literatura clássica?

14. Você já leu algum livro que despertou o seu interesse por ler outros livros? Qual? Por quê?



PERGUNTA

O QUE É LITERATURA CLÁSSICA?

- a. são os livros esquecidos pela humanidade.
- b. são apenas livros velhos e que não tem nada a ver com os dias atuais.
- c. são obras literárias que passaram de geração para geração.



PERGUNTA

O QUE É LITERATURA CLÁSSICA?

- a. são os livros esquecidos pela humanidade.
- b. são apenas livros velhos e que não tem nada a ver com os dias atuais.
- c. são obras literárias que passaram de geração para geração.



MAS AFINAL, O QUE É LITERATURA CLÁSSICA?

"Os clássicos são aqueles livros que chegam até nós trazendo consigo as marcas das leituras que precederam a nossa e atrás de si os traços que deixaram na cultura ou mais culturas que atravessaram."



Ítalo Calvino

DE QUE FORMA A LITERATURA CLÁSSICA CONTRIBUI NO APRENDIZADO?

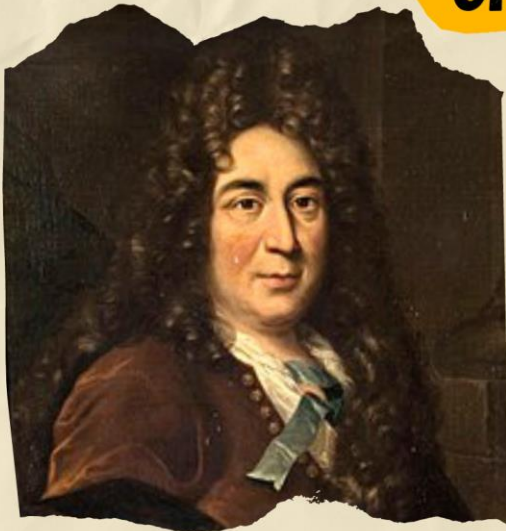
- MELHORA DO VOCABULÁRIO ORAL;
- MELHORA NA ESCRITA E NA LEITURA;
- CONHECIMENTO DE MUNDO;
- AUMENTA O INTERESSE POR DIVERSOS ASSUNTOS;
- NOS MOSTRA AS REALIDADE E OS PROBLEMAS DO MUNDO (FOME, DESIGUALDADE, POBREZA, RESPEITO, ENTRE OUTRAS);
- AUXILIA NA FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA HUMANA.



ALGUNS AUTORES CLÁSSICOS



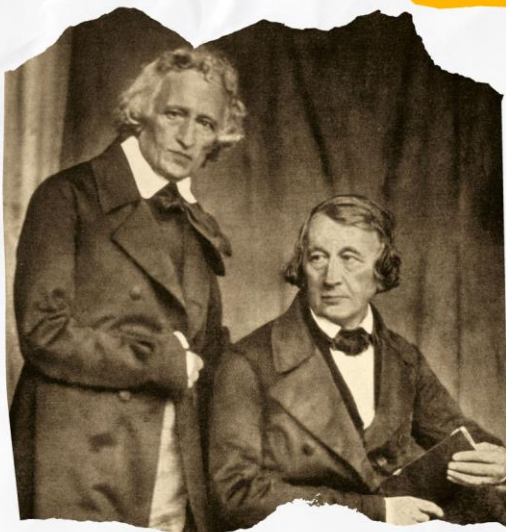
CHARLES PERRAULT (1600)



- CHAPEUZINHO VERMELHO
- A BELA ADORMECIDA NO BOSQUE
- O BARBA AZUL
- O GATO DE BOTAS
- AS FADAS
- CINDERELA
- O PEQUENO POLEGAR



IRMÃOS GRIMM (1700)



- JOÃO E MARIA
- BRANCA DE NEVE
- RAPUNZEL
- O REI SAPO
- HENRIQUE DE FERRO



HANS CHRISTIAN ANDERSEN (1800)

- A ROUPA NOVA DO REI
- A PRINCESA E A ERVILHA
- O ROUXINOL E O IMPERADOR DA CHINA
- A PEQUENA VENDEDORA DE FÓSFOROS
- A POLEGARZINHA
- A PEQUENA SEREIA

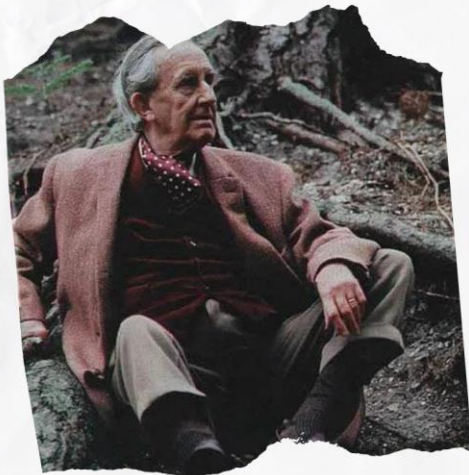


AS CRONICAS DE NÁRNA (1949-1954) C. S. LEWIS



VIAGENS AO FIM DO MUNDO, CRIATURAS FANTÁSTICAS E BATALHAS ÉPICAS ENTRE O BEM E O MAL – O QUE MAIS UM LEITOR PODERIA QUERER DE UM LIVRO? O LIVRO QUE TEM TUDO ISSO É 'O LEÃO, A FEITICEIRA E O GUARDA-ROUPA', ESCRITO EM 1949 POR CLIVE STAPLES LEWIS. E LEWIS NÃO PAROU POR AÍ. SEIS OUTROS LIVROS VIERAM DEPOIS E, JUNTOS, FICARAM CONHECIDOS COMO 'AS CRÔNICAS DE NÁRNA'. NOS ÚLTIMOS CINQUENTA ANOS, 'AS CRÔNICAS DE NÁRNA' TRANSCENDERAM O GÊNERO DA FANTASIA PARA SE TORNAR PARTE DO CÂNONE DA LITERATURA CLÁSSICA. CADA UM DOS SETE LIVROS É UMA OBRA-PRIMA, ATRAINDO O LEITOR PARA UM MUNDO EM QUE A MAGIA ENCONTRA A REALIDADE, E O RESULTADO É UM MUNDO FICCIONAL QUE TEM FASCINADO GERAÇÕES.

J.R.R. TOLKIEN E A TERRA MÉDIA



- O SENHOR DOS ANÉIS – 1954
- O HOBBIT – 1989



O SENHOR DOS ANÉIS

A HISTÓRIA NARRA O CONFLITO CONTRA O MAL QUE SE ALASTRA PELA TERRA-MÉDIA, ATRAVÉS DA LUTA DE VÁRIAS RAÇAS – HUMANOS, ANÃOS, ELFOS, ENTS E HOBBITS – CONTRA ORQUES, PARA EVITAR QUE O "ANEL DO PODER" VOLTE ÀS MÃOS DE SEU CRIADOR SAURON, O SENHOR SOMBRIO.



POLLYANNA E POLLYANNA MOÇA – 1913 **ELEANOR H. PORTER**



POLLYANNA, UMA MENINA DE ONZE ANOS, APÓS A MORTE DE SEU PAI, UM MISSIONÁRIO POBRE, SE MUDA DE CIDADE PARA IR MORAR COM UMA TIA RICA E SEVERA QUE NÃO CONHECIA ANTERIORMENTE. NO SEU NOVO LAR, PASSA A ENSINAR ÀS PESSOAS O "JOGO DO CONTENTE" QUE HAVIA APRENDIDO COM O SEU PAI.

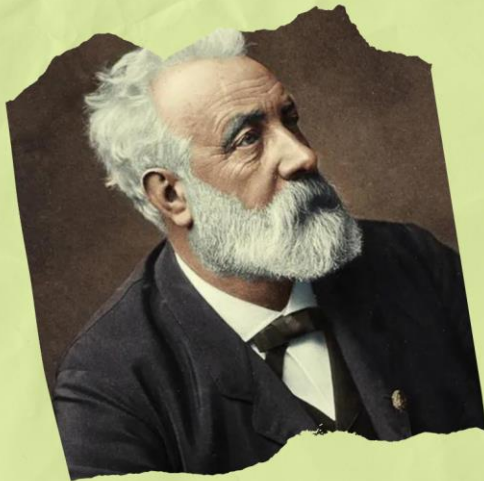


ANNE OF GREEN GABLES – 1908 **L. M. MONTGOMERY**

A HISTÓRIA COMEÇA QUANDO OS DOIS IRMÃOS SOLTEIROS MARILLA E MATTHEW CUTHBERT, QUE VIVEM NA FICTÍCIA CIDADE DE AVONLEA NA ILHA DO PRÍNCIPE EDUARDO, DECIDEM ADOTAR UM MENINO PARA AJUDÁ-LOS COM A FAZENDA DE GREEN GABLES. POR CAUSA DE UM MAL-ENTENDIDO, A ÓRFÃ ANNE SHIRLEY, APÓS TER PASSADO A INFÂNCIA EM ORFANATOS E CASAS DE ESTRANHOS, É MANDADA PARA MORAR COM ELES.



JÚLIO VERNE: O ESCRITOR DA AVENTURA



- DA TERRA A LUA – 1865
- VIAGEM AO CENTRO DA TERRA – 1864
- VINTE MIL LÉGUAS SUBMARINAS – 1870
- VOLTA AO MUNDO EM 80 DIAS – 1872



ROBINSON CRUSOÉ (1719) – AVENTURA DANIEL DEFOE



**ROBINSON CRUSOÉ, É UM JOVEM
INGLÊS FAMINTO POR
AVENTURAS, QUE ACABA
NAUFRAGANDO EM UMA ILHA
DESERTA E SOBREVIVENDO
SOZINHO POR MUITO ANOS LÁ.**

ESOPO – FÁBULAS 620–560 A.C



**A CIGARRA E A FORMIGA (FÁBULA)
A LEBRE E A TARTARUGA (FÁBULA)
O LEÃO E O RATINHO (FÁBULA)
A RAPOSA E A CEGONHA (FÁBULA)**



ALICE NO PAÍS DAS MARAVILHAS (1865) LEWIS CARROLL



**“SE VOCÊ NÃO SABE ONDE
QUER IR, QUALQUER
CAMINHO SERVE”**



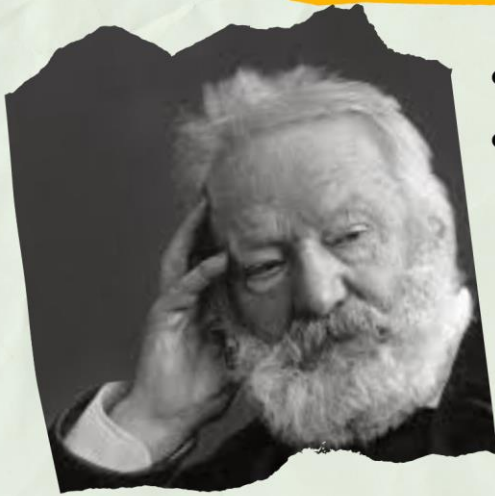
DOM QUIXOTE DE LA MANCHA (1605) MIGUEL DE CERVANTES



**DOM QUIXOTE NOS ENSINA QUE A VIDA É
PERFEITA DO JEITO QUE É; E QUE, COM
VONTADE, DIGNIDADE, PERSISTÊNCIA E
PESSOAS CERTAS AO NOSSO LADO – COMO
SEU AMIGO SANCHO PANÇA –, PODEMOS
MUDAR O MUNDO POR ONDE TODOS
PERTENCEMOS.**



VICTOR HUGO – ROMANCE/DRAMA



- O CORCUNDA DE NOTRE DAME – 1831
- OS MISERÁVEIS – 1862



ROBERT LOUIS STEVENSON



- A ILHA DO TESOURO(AVENTURA) – 1882
- MÉDICO E MONSTRO (TERROR) – 1886



UMA CANÇÃO DE NATAL (1843)
CHARLES DICKENS



ANEXOS

ANEXO A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TCLE - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AOS PAIS

IDENTIFICAÇÃO DA PESQUISA	
<i>Título da Pesquisa:</i> Formação da consciência e do prazer estético mediada pelas obras literárias clássicas	
<i>Pesquisadora</i> (Trabalho de conclusão de curso - TCC): Grazieli Cruz dos Santos Graduanda do curso de Licenciatura em Pedagogia – Unesp Bauru Telefone/whatsapp: (14) 99744-9352 Email: grazieli.cruz@unesp.br	<i>Orientadora:</i> Profª Drª Rosa Maria Manzoni (Pesquisadora Responsável) Departamento de Educação - Faculdade de Ciências - Unesp Bauru Telefone: (14) 3103 6081 Email: rm.manzoni@unesp.br

O menor _____, sob sua responsabilidade, está sendo convidado(a), como voluntário(a) a participar da pesquisa “**Formação da consciência e do prazer estético mediada pelas obras literárias clássicas**”. Nesta pesquisa, buscamos entender como ocorre a formação da consciência e do prazer estético por meio da leitura das obras literárias clássicas. Portanto, buscaremos identificar as estratégias para a retenção do conhecimento das obras literárias clássicas e sua importância.

A motivação para a realização dessa pesquisa está na busca pela compreensão da contribuição da leitura de obras literárias clássicas para a formação da consciência humana, para que o professor possa planejar seu ensino a fim de possibilitar a evolução dos alunos nesse processo. A pesquisa será realizada durante as aulas de língua portuguesa com a professora da turma e os alunos, onde serão propostas e desenvolvidas as atividades de leitura de contos e histórias clássicas. Para esta pesquisa adotaremos os seguintes procedimentos: primeiro iremos realizar um questionário contendo 14 questões com a intencionalidade de medir os conhecimentos prévios dos alunos referentes à literatura clássica. Após a colheita destes dados, serão realizadas oficinas de atividades durante as aulas de língua portuguesa através da leitura de contos e histórias clássicas e discussões de interpretação dessas histórias, bem como serão realizadas aulas expositivas para o conhecimento de autores e histórias clássicas universais. Os registros serão realizados por meio de um diário de leitura. Por fim, serão realizadas a análise da evolução interpretativa e da escrita dos alunos ao fim das atividades. Vale destacar que os benefícios da participação voluntária nesta pesquisa para o menor, o qual você é responsável, será a possibilidade de desenvolvimento da leitura e, também, a possibilidade de divulgação dos resultados obtidos nesta pesquisa inspirar a prática docente de outros professores e com isso contribuir para uma melhora nas experiências da aquisição de leitura de obras literárias clássicas para outros alunos, em anos posteriores. Para participar desta pesquisa, o menor, sob sua responsabilidade, não terá nenhum custo e não receberá qualquer vantagem financeira. Ele (a)

será esclarecido (a) sobre essa pesquisa e estará livre para participar ou recusar. Informamos que o responsável pelo menor, poderá retirar o consentimento ou interromper a participação dele a qualquer momento. A participação dele é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido(a) na escola. A identidade do menor será tratada com padrões profissionais de sigilo, ou seja, não será identificado em nenhuma publicação. Os riscos envolvidos nesta pesquisa são mínimos, mas podemos destacar alguns como: os materiais escolares: lápis, caderno, borracha e folha de sulfite. O uso desses materiais, de certa forma, são seguros, mas é possível que, com o mal uso do lápis, objeto com ponta, a criança se machuque. A pesquisa também pode causar alguns desconfortos ao participante, como frustração, incompreensão das orientações ou cansaço no decorrer das atividades. Todavia em qualquer momento os responsáveis ou alunos pode contatar a pesquisadora, assim como a professora da turma durante as atividades, que ajudaremos no que for preciso. Os resultados deste trabalho estarão à sua disposição quando finalizado. Reforçamos que o nome que indique a participação do menor não será divulgado.

A qualquer momento poderá também solicitar maiores esclarecimentos a pesquisadora, Grazieli Cruz dos Santos, ou à orientadora, Prof^a Dr^a Rosa Maria Manzoni, que é a responsável pela pesquisa, pelos contatos informados na tabela no início deste documento. Bem como, entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP 242 da Faculdade de Ciências da UNESP, campus de Bauru, através do contato apresentado ao final do documento.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pela pesquisadora e a outra será fornecida ao responsável.

CONSENTIMENTO PÓS INFORMAÇÃO

Eu, _____, portador (a) do documento de identidade (RG) _____, responsável pelo menor _____, fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão da participação do menor, sob minha responsabilidade, se assim o desejar. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Bauru, ____ de _____ de 2022.

Assinatura do responsável pelo menor

Assinatura da pesquisadora

Assinatura da pesquisadora responsável

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa da FC/Unesp Bauru Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, 14-01, Vargem Limpa. CEP: 17033-360. Bauru, São Paulo. Fone: (14) 3103-6075
--

E-mail: cepesquisa@fc.unesp.br

Homepage: www.fc.unesp.br