



Artigo

Clube do Livro: Literatura como Possibilidade para o Desenvolvimento Psíquico

Rosana Aparecida Albuquerque Bonadio

Universidade Estadual de Maringá
raalbuquerque@uem.br | ORCID 0009-0007-9675-8287

Letícia Ereno Colombo

Universidade Estadual de Maringá
leticiaerenopsi@gmail.com | ORCID 0009-0007-1675-3938

Alessandra Brito de Souza

Universidade Estadual de Maringá
alessandrabritopsi@gmail.com | ORCID:0009-0003-1644-0684

Nicoly Pelegrini Santos

Universidade Estadual de Maringá
nicolypelegrinipsi@gmail.com | ORCID 0009-0001-1069-8217

Isabella de Lima Cardoso

Universidade Estadual de Maringá
isabelladelimacardosopsi@gmail.com | ORCID:0009-0009-6425-1427

João Victor Casimiro de Oliveira

Universidade Estadual de Maringá
psi.joaocasimiro@gmail.com | ORCID 0009-0004-0675-5479



Resumo

O artigo expõe uma intervenção realizada durante o período de estágio em Psicologia Escolar, com uma turma do 4.º ano do Ensino Fundamental, de uma escola estadual, em Maringá/Paraná/Brasil. A proposta trata-se de implementar um *Clube do Livro* com o objetivo de desenvolver funções psíquicas superiores (como a atenção e o autocontrole da conduta) e promover reflexões e debates sobre temáticas sociais, como: *bullying*, racismo, diversidade, inclusão e relações interpessoais. A intervenção embasou-se em estudos da Psicologia Histórico-Cultural e utilizou a literatura infantil e atividades lúdicas como ferramentas para mediação. Foram realizados oito encontros quinzenais com obras pré-selecionadas (*Quem sou eu?*, *Gabriel tem 99 cm*, *Flicts*, *E foi assim que eu e a escuridão viramos amigas*, *Os feitiços do vizinho*, *Do outro lado da rua* e *O pequeno príncipe preto*), articulando leitura coletiva, atividades lúdicas e discussões. Como resultados, destacaram-se alguns pontos relevantes, como: a importância da mediação de um adulto nas atividades pedagógicas, tanto para engajar os estudantes, quanto para articular a literatura e as discussões e brincadeiras; a necessidade de elaborar uma estrutura para os encontros, visto que favorece o desenvolvimento do autocontrole da conduta e da atenção, considerando que as crianças passam a conhecer estrutura das intervenções; a importância da escolha de obras literárias nas quais os estudantes possam se identificar, potencializando a unidade afetivo-cognitiva e gerando novos sentidos pessoais nos estudantes. Conclui-se que a literatura infantil, articulada a uma prática pedagógica estruturada, é uma forma artística que potencializa o desenvolvimento psíquico e a formação crítica, desde que seja integrada a um projeto contínuo, intencional e mediado.

Palavras-chave: Literatura infantil; Mediação; Desenvolvimento; *Clube do Livro*; Intervenção.

Abstract

The article presents an intervention carried out during a School Psychology internship with a 4th-grade class in a public school in Maringá/Paraná/Brasil. The proposal consisted of implementing a *Book Club* with the objective of developing higher psychological functions (such as attention and self-



control of conduct) and fostering reflections and debates on social themes such as bullying, racism, diversity, inclusion, and interpersonal relationships. The intervention was grounded in studies from Historical-Cultural Psychology and employed children's literature and playful activities as mediation tools. Eight biweekly meetings were held with preselected works (*Quem sou eu?*, *Gabriel tem 99 cm*, *Flicts, E foi assim que eu e a escuridão viramos amigas*, *Os feitiços do vizinho*, *Do outro lado da rua* e *O pequeno príncipe preto*), combining collective reading, play-based activities, and discussions. The results highlighted several relevant points, such as the importance of adult mediation in pedagogical activities, not only to engage students but also to articulate literature with discussions and play; the need to establish a structure for the meetings, as this fosters the development of self-control of conduct and attention, considering that children become familiar with the structure of the interventions; and the importance of choosing literary works in which students can identify themselves, thereby enhancing the affective-cognitive unity and generating new personal meanings in students. It is concluded that children's literature, when articulated with a structured pedagogical practice, is an artistic form that enhances psychological development and critical formation, provided that it is integrated into a continuous, intentional, and mediated project.

Keywords: Children's literature; Mediation; Development; *Book Club*; Intervention.

Introdução

Psicólogos(as) Escolares são chamados(as) a atender as mais variadas demandas em contexto escolar. Entre elas, queixas referentes às questões como inclusão, *bullying* e outras formas de violência e preconceito. Essa realidade não se faz diferente quando se trata da realização dos estágios obrigatórios em Psicologia Escolar e da Educação. Nesse sentido, este trabalho se caracteriza como um relato de experiência e tem por objetivo apresentar uma das atividades realizadas por estagiários(as) do 5º ano de Psicologia de uma universidade localizada no estado do Paraná, Brasil. A intervenção consistiu na realização do *Clube do Livro* com uma turma do Ensino Fundamental I, de uma Escola Estadual da cidade de Maringá. Buscou-se utilizar obras literárias como uma forma artística capaz de promover o desenvolvimento das funções psíquicas superiores e possibilitar o diálogo e a reflexão sobre as temáticas pertinentes ao espaço escolar.



O projeto desenvolvido fundamentou-se na Psicologia Histórico-Cultural e apoiou-se nas contribuições de Abrantes (2011), que, a partir dos estudos de Bakhtin (2003), elucida como a literatura infantil colabora para o desenvolvimento e a formação do pensamento crítico. O autor afirma que a literatura infantil é uma forma artística, enquanto os livros pedagógicos constituem-se em objetos voltados à apropriação dos conteúdos científicos. Quanto às atividades educativas, estas podem e devem ser planejadas para atrair a curiosidade das crianças, propiciando a apropriação e ampliação dos campos de significação.

Diante disso, a intervenção com as crianças teve como objetivo geral trabalhar demandas de sala de aula envolvendo questões interpessoais ou relacionais a partir de obras literárias, bem como aproximar os estudantes da literatura, desenvolvendo o pensamento, a imaginação, a atenção voluntária e o autocontrole. Como objetivos específicos abordou-se temas como relacionamentos interpessoais, coletividade, *bullying*, inclusão e racismo.

Destaca-se que a escola, aliada a literatura, tem a missão de formar cidadãos conscientes e críticos da realidade em que estão inseridos. Abrantes (2011) aponta que a sala de aula é o espaço privilegiado para se trabalhar com as mais diferentes obras literárias com o público mirim, principalmente utilizando-se de livros mais calcados no real e que elevem a consciência desses sujeitos, visto que é neste momento que se produz, nas crianças, o gosto pela arte literária. A literatura infantil que traz elementos da realidade em sua escrita foge da passividade, permite que as crianças interroguem as convenções sociais, possibilite a identificação de atitudes discriminatórias e/ou violentas para com os colegas e torna possível a ressignificação de posturas internalizadas em relação ao meio e a terceiros. Portanto, ao implementar essas intervenções, o objetivo se expandiu para além de abordar as temáticas anteriormente elencadas. Foi possível proporcionar aos estudantes um ambiente de aprendizagem gerador de sentidos e significados que os ajudou a pensar criticamente a realidade social, por meio da mediação da literatura e de ferramentas lúdicas.

Metodologia

O trabalho, realizado junto à escola, consiste em um estudo de caso desenvolvido com caráter de pesquisa-ação. Essa classificação se justifica pelo fato de que a investigação se concentrou em



uma realidade específica, uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental I, buscando compreender as dificuldades comportamentais relatadas pela equipe pedagógica. A metodologia de estudo de caso foi escolhida por permitir uma análise aprofundada de um contexto singular, considerando suas múltiplas dimensões: pedagógicas, sociais e relacionais (Gil, 2002). Já o caráter de pesquisa-ação, segundo o autor, se justifica porque os estagiários(as) atuaram diretamente na construção e execução da intervenção, propondo ações a partir das demandas identificadas, com o objetivo de transformar a realidade observada em colaboração com os sujeitos envolvidos.

A atividade desenvolvida com a turma teve como ponto de partida o levantamento das demandas junto à equipe pedagógica, no início das atividades de estágio. As coordenadoras relataram que a turma apresentava diversas queixas relacionadas ao comportamento dos estudantes. Diante disso, os(as) estagiários(as) realizaram observações diretas, de caráter não participante em sala de aula, durante o intervalo e na quadra de esportes, a fim de examinar as interações, comportamentos e reações dos estudantes às dinâmicas do cotidiano escolar. Para aprofundar a compreensão da demanda apresentada, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com todos os professores da turma. As entrevistas seguiram um roteiro previamente elaborado, contendo questões abertas que abordavam aspectos como: formação e trajetória profissional da docente; percepções sobre aprendizagem dos estudantes; relações interpessoais entre os estudantes e professores; expectativas em relação à atuação da Psicologia na escola e possíveis temas de interesse para o trabalho com toda turma. A aplicação das entrevistas teve como objetivo levantar dados qualitativos que auxiliassem na identificação de demandas significativas do grupo, orientando, assim, a definição das temáticas a serem trabalhadas nas intervenções com os estudantes.

Outrossim, para além das entrevistas e observações diretas em diferentes momentos do cotidiano escolar, outro instrumento utilizado foram os diários de campo elaborados pelos(as) estagiários(as). Esses diários foram manuseados para registrar as entrevistas realizadas, os encontros com as crianças e as percepções ao longo do processo interventivo. Além de servirem como instrumento de coleta, os registros nos diários também foram discutidos durante os momentos de orientação com a professora responsável, funcionando como apoio para a reflexão crítica, a análise das ações e o redirecionamento das práticas quando necessário. Todos os encontros foram



elaborados nas supervisões, sob orientação da professora responsável pela disciplina de Estágio em Psicologia Escolar. Com a ajuda da bibliotecária da escola, algumas obras foram selecionadas, outras faziam parte do acervo dos(as) estagiários(as) e da professora. As obras foram lidas por todos(as) os(as) estagiários(as) e pela professora e foram escolhidas mediante uma cuidadosa análise, a fim de organizar uma intervenção processual, dinâmica e geradora de sentido para os estagiários(as) e para as crianças.

A proposta de intervenção foi elaborada e realizada utilizando como base teórica a Psicologia Histórico-Cultural, apoiada no Materialismo Histórico-Dialético. Adotando o formato de *Clube do Livro*, a intervenção foi composta de oito encontros quinzenais, sempre às quartas-feiras, no período de 11 de agosto a 20 de novembro de 2024, com duração de duas horas-aula. A turma do 4ºC, composta por estudantes com idade entre nove e dez anos, foi dividida em dois grupos, ambos realizando as mesmas atividades paralelamente, porém em espaços diferentes. A proposta foi apropriar-se da literatura, como forma artística, para promover o desenvolvimento da consciência da realidade objetiva de um modo acessível, possibilitando a ampliação da criatividade e abrindo espaços para a discussão de temáticas vivenciadas entre os estudantes, dentro e fora da sala de aula. Assim, todos os temas foram discutidos de maneira geral, sem se limitar a um único assunto por encontro.

As obras selecionadas foram: *Quem sou eu?* (Poemas Sentidos, 2017); *Gabriel tem 99 cm* (Huber, 2013); *Flicts* (Ziraldo, 2005); *E foi assim que eu e a escuridão viramos amigas* (Emicida, 2020); *Os feitiços do vizinho* (Junqueira, 2009); *Do outro lado da rua* (Eich, 2020); *O pequeno príncipe preto* (França, 2020).

O primeiro encontro do *Clube do Livro* teve como finalidade apresentar os(as) estagiários(as), promover a integração com os estudantes e expor a proposta dos encontros. Desse modo, neste momento inicial foi utilizado o poema *Quem sou eu?* (Poemas Sentidos, 2017)¹. Neste dia, foi oferecido óculos de plástico, para que fossem utilizados durante as leituras, por cada aluno e estagiário(a), a fim de representar o ingresso em um universo imaginário, estimulando a criatividade e a imersão no mundo da leitura. A estrutura dos encontros subsequentes seguiu uma organização

¹ Poema de José Couto, disponibilizado no *Blog Poemas Sentidos*.



previamente definida. Inicialmente, era realizada a retomada do encontro anterior; na sequência, os(as) estagiários(as) distribuíam os óculos e realizavam uma leitura coletiva da obra selecionada. A leitura acontecia com todos os estudantes e estagiários(as) sentados no chão em círculo. Em seguida, eram formuladas perguntas disparadoras aos estudantes, com o intuito de gerar discussões sobre o tema e verificar a compreensão do conteúdo apresentado. Posteriormente, desenvolviam-se atividades, como desenhos individuais e coletivos, *Quiz*, entre outras, relacionadas à leitura realizada. Por fim, eram propostas reflexões a respeito da atividade lúdica, buscando estabelecer conexões e reflexões entre as tarefas propostas e os elementos presentes na obra literária.

Além disso, foi realizado um encontro com os pais e/ou responsáveis dos estudantes desta turma. A atividade teve como objetivo a apresentação do projeto do *Clube do Livro*, bem como de seus resultados, obtidos durante o processo de intervenção. Para tanto, foi trabalhada a literatura *Flicts*, utilizada também com as crianças, tratando temas como a inclusão, exclusão e *bullying*, respeito, empatia e aceitação do outro além de suas potencialidades (ver tabela 1). Para finalizar a intervenção, foram realizadas devolutivas com os professores, equipe pedagógica e direção, com base na análise da participação dos estudantes nos encontros do *Clube do Livro*.

Tabela 1

Síntese dos encontros realizados com a turma do 4ºC

Encontros	Obras	Temáticas	Atividades
1º- Quem sou eu?	<i>Quem sou eu?</i>	Apresentação inicial. Identidade, expressão pessoal e construção de vínculos por meio da leitura e da arte.	Apresentação dos(as) estagiários(as), dos estudantes, dos livros e do clube de leitura. Leitura e discussão de um poema, seguida de produção de desenhos representando a identidade. Estagiários(as) e estudantes compartilharam e expuseram suas produções como forma de se apresentarem.
2º- Conhecer o outro	<i>O feitiço do vizinho/Do outro lado da rua</i>	Comunicação interpessoal e alteridade nas relações sociais, considerando	Foi realizada a brincadeira “Telefone sem fio”, na qual um aluno, após ler o livro na íntegra, contava a história para o próximo e este tinha que contar a outro



		estereótipos, preconceitos e rumores.	colega. Leitura e discussão acerca do livro. Foi realizado o jogo “Quem sou eu?”, no qual os estudantes, em grupos, tentavam descobrir qual personagem ou animal estava escrito no papel colado em suas testas, com base nas dicas dos colegas.
3º- Quem tem medo do escuro?	<i>E foi assim que eu e a escuridão ficamos amigas</i>	Diferenças, medos sobre o desconhecido, coletividade e inclusão.	Foi realizada uma conversa inicial sobre o medo, depois a leitura e discussão acerca do livro. Em seguida, realizou-se uma atividade em duplas, na qual um participante, vendado, era guiado pelo outro, por meio de instruções verbais, para ultrapassar obstáculos. Na sequência, foram feitas perguntas acerca da experiência de guiar e ser guiado.
4º- Em busca de Flicts	<i>Flicts</i>	Inclusão, exclusão e <i>bullying</i> , respeito, empatia e aceitação do próximo	Foi feita, primeiramente, a leitura e discussão acerca do livro. Depois, a conceituação do termo empatia. Em seguida, foi realizada uma atividade de desenho coletivo, que consistiu nos estudantes pintarem coletivamente um papel <i>kraft</i> em formato de lua.
5º- Nós por nós	<i>O pequeno príncipe preto</i>	O conceito de <i>Ubuntu</i> como base das relações coletivas, enfatizando respeito, confiança, compartilhamento e diversidade, com foco nas questões raciais e de gênero.	Foi realizada a leitura do livro, do trecho que vai da página 21 à 25, seguida de uma discussão. Depois, produziu-se uma atividade teatral com base em frases selecionadas do texto. O encerramento foi feito com a 'Dinâmica das balas', abordando justiça e partilha, por meio da divisão de papéis e votação coletiva, para a divisão igualitária das balas.
6º- O que é ser criança e o que é ser adulto?	<i>Gabriel tem 99 cm</i>	Reflexão sobre o desenvolvimento infantil e as possibilidades de ser criança e adulto.	Primeiro, executou-se a retomada dos encontros anteriores com uso de slides e leitura do livro. Em seguida, realizou-se uma atividade com objetos representando fases da vida, seguida de reflexão sobre infância, vida adulta, sonhos e os conteúdos adequados para crianças consumirem. Por fim, foi levado um cartaz com a palavra <i>Ubuntu</i> e pediu-se que os estudantes desenhassem ou



escrevessem o que lembravam sobre os encontros.

Nota. Ao final de cada encontro, promoveu-se uma articulação das atividades desenvolvidas em relação à leitura realizada, com o objetivo de promover a reflexão dos estudantes sobre o encontro.

Fundamentação Teórica

Ao se apoiar na Psicologia Histórico-Cultural (PHC) para a elaboração de intervenções em Psicologia Escolar, destaca-se a importância das práticas sociais, da internalização dos signos e a mediação de instrumentos externos como condições necessárias ao desenvolvimento do psiquismo.

Vigotski (1995) propõe que o psiquismo humano é o conjunto das relações sociais transportadas ao interior e convertidas nos fundamentos da estrutura social da personalidade, o que demonstra que o entorno físico-social dos indivíduos contribui diretamente para a formação da personalidade. De acordo com Leontiev (2004), os estudos de Vigotski (2003), referentes ao psiquismo humano, tinham como base duas hipóteses: a de que as funções psíquicas do homem têm sua origem em relações mediatizadas; e que os processos mentais ocorrem de fora para dentro, sendo, inicialmente, funções “interpsicológicas”, que posteriormente se tornarão “intrapsicológicas”, o que ele denomina como Lei geral do desenvolvimento psíquico (Bonadio, 2013). Esse movimento depende do emprego dos signos. Como afirma Leontiev (2004), é por meio do ato instrumental — mediado por signos — que é possível apropriar-se das funções construídas historicamente. Assim, o signo atua como um estímulo de segunda ordem que age sobre as funções psíquicas e as tornam voluntárias, trazendo propriedades qualitativas para o psiquismo humano. Essa perspectiva defende que o desenvolvimento psíquico não é apriorístico e nem natural, mas possui uma origem sócio-histórica, ocorrendo a partir das relações entre os seres humanos, mediadas pela linguagem (Bonadio, 2013).

A partir dessas discussões, a escola é compreendida como espaço para aquisição de instrumentos que irão conduzir o sujeito à apropriação dos conteúdos elaborados historicamente pela humanidade (Saviani, 1984). Assim como a PHC aponta, considera-se a escola como espaço privilegiado para o desenvolvimento do psiquismo, visto que ela é responsável por organizar os conteúdos científicos que devem ser apropriados pelas crianças. Magalhães e Martins (2020)



destacam que a aquisição dos conceitos científicos resulta no autodomínio da conduta e no desenvolvimento do psiquismo — funções psíquicas privilegiadas pelo projeto de intervenção *Clube do Livro*, apresentado neste trabalho. Neste sentido, a partir da compreensão de conceitos como mediação, linguagem, aprendizagem escolar e a unidade afetivo-cognitiva foi possível elaborar uma prática interventiva desenvolvente, tomando a literatura como uma produção artística potencializadora.

Há uma dificuldade explícita em refletir acerca do processo de construção artística, uma vez que há indivíduos que compreendem essa produção vinculada ao trabalho e há aqueles que a veem como uma inspiração individual, secundarizando as relações materiais. Abrantes (2011) alega que o Materialismo Histórico-Dialético entende a arte como modo de produção humana, na qual os sentimentos e a própria racionalidade estão envolvidos no processo de confecção. Dessa forma, é encarada como práxis, resultado da relação do homem com o mundo, sendo um meio dos sujeitos se apropriarem da realidade e desenvolverem sentidos pessoais (Barroco; Superti, 2014). Entretanto, de acordo com Barroco e Superti, (2014), a produção artística não é um mero reflexo da realidade imediata, mas algo que envolve a apropriação e a transformação dessa realidade seguindo as formas estéticas, envolvendo processos ativos de pensamento.

A arte, como produto da atividade humana, permite que os indivíduos conceituem a realidade — tornem consciente os conteúdos do meio externo. Desse modo, transforma-se o real tornando-o consciente, ao converter conteúdos/situações da realidade que não estão sintetizados de forma óbvia e lógica. Esse processo permite compreender o mundo de forma diferenciada. Dessa maneira, a função social da arte não é somente permitir que o indivíduo admire o belo e siga sua vida normalmente “[...] a partir dos menores atritos possíveis [...]” (Abrantes, 2011, p. 185), mas escancarar o real de maneira crítica, permitindo a ampliação da consciência dos diferentes atores sociais e, com base nisso, possibilitar que os sujeitos possam operar modificações em sua realidade. Nesse sentido, a arte, principalmente a literatura, coloca em pauta as principais contradições, problemas e injustiças presentes na realidade, de forma direta ou indireta, bem como pode apontar possíveis soluções.

Destaca-se que até a literatura que se utiliza de elementos fantásticos se comunica acerca da realidade do indivíduo, mostrando, a partir da ficção, a cultura e as contradições do mundo.



Componentes fictícios são uma abertura para interpretar, inventar e reinventar a própria existência, buscando que as crianças repensem convenções sociais e até identifiquem e revejam suas próprias ações (Abrantes, 2011) — espaço oferecido durante os encontros do *Clube do Livro*. Tais fatores demonstram o uso da literatura como atividade de humanização, ou seja, de entender melhor o mundo. Desta perspectiva, optou-se por obras que apresentassem não somente aspectos da realidade de forma direta, mas elementos imagéticos a fim de gerar nas crianças novos sentidos pessoais e significados sociais, durante o processo de leitura e discussão dos temas.

Abrantes (2011) expõe que, em um contexto educacional, a obra pode servir como um meio para desenvolver a consciência social das crianças, ajudando-as a reconhecer e valorizar a diversidade, ao mesmo tempo em que promove um espaço de reflexão sobre as próprias posturas e a realidade social que as cerca. Embora o livro possa ser um instrumento para fomentar a aceitação e a inclusão, sua simplicidade traz a necessidade de haver um diálogo contínuo com as crianças sobre as complexidades das relações sociais. Assim, o trabalho com o livro deve considerar a realidade cotidiana das crianças e promover discussões que ajudem a assimilar a mensagem do livro com suas experiências concretas. Esse movimento se fez presente durante todo o processo de intervenção — a circulação de ideias, as discussões e os questionamentos provocados pela literatura levaram as crianças a pensar sobre situações que, anteriormente, eram vistas como naturais.

Além disso, o livro pode ser utilizado para promover atividades práticas que podem ser realizadas em sala, como brincar de pular corda, e pode ilustrar como essas experiências possibilitam relacionar a narrativa da literatura e o desenvolvimento das habilidades das crianças. A simplicidade da história, enquanto comunica a complexidade do processo de aprendizagem, oferece uma visão acessível sobre como as crianças podem enfrentar desafios e desenvolver novas habilidades (Abrantes, 2011). A partir dessas discussões, todos os encontros contemplaram uma obra literária e atividades práticas envolvendo as temáticas exploradas no dia.

Se faz essencial destacar que, no trabalho com a literatura, o mediador tem grande importância, visto que é ele quem identifica materiais que possam atuar com força no desenvolvimento de relações ativas da criança com a realidade, cumprindo a tarefa de qualificá-las na medida da apropriação de conhecimentos elaborados, contribuindo para que se reconheçam no



mundo. Assim, a apropriação do significado do livro, que é um instrumento de enunciado concreto, só é possível por meio das relações sociais e da linguagem, ou seja, por meio de quem conta a história e do grupo de crianças que a assimila. Dessa forma, a literatura permite que as crianças possam apropriar-se de bases lógicas que se vinculam ao desenvolvimento do pensamento teórico, e, desse modo, possam construir e promover práticas que resistem à alienação (Abrantes, 2011).

Um outro aspecto a ser considerado na realização de trabalho com literatura diz respeito ao conceito de unidade afetivo-cognitiva. A unidade afetivo-cognitiva é um conceito que aponta a relação dialética presente entre afeto e cognição na constituição da consciência humana. Ela se forma a partir da atividade, mediada pela linguagem e pela cultura, e resulta na construção de uma subjetividade única, que reflete tanto os significados sociais, quanto os sentidos pessoais. Essa unidade é fundamental para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores (FPS), como a memória, a atenção voluntária e a linguagem. Pensar nessa unidade permite afirmar que o ser humano não apenas racionaliza, mas também sente e atribui significados afetivos às suas experiências e realidade objetiva. Ao considerar tal conceito, a literatura pode trabalhar com histórias que não apenas estimulam o pensamento lógico e teórico, mas também mobilizam afetos e desejo, promovendo um espaço para construção de novos sentidos pessoais (Monteiro & Rossler, 2020).

Assim, ao relacionar a importância da literatura infantil e a unidade afetivo-cognitiva, percebe-se que quando o sujeito é afetado pelo objeto, seu movimento será de reflexão, buscando conhecê-lo, ou seja, há uma ligação entre o significado social e o sentido pessoal. Desta forma, a relação dialética entre significado e sentido na consciência humana possibilita tornar a realidade objetiva em uma imagem subjetiva (Monteiro & Rossler, 2020). Neste sentido, a leitura permite a atividade de humanização ao apreender elementos concretos do social abordados na literatura e repensá-los, o que possibilita às crianças refletirem acerca das próprias relações estabelecidas no espaço escolar, desenvolvendo o pensamento crítico.

Análise

O estágio realizado com a turma do 4ºC se constituiu em uma construção coletiva, tendo início a partir da demanda da equipe pedagógica. Os educadores e coordenadores da instituição levantaram temas do cotidiano escolar a serem abordados, a fim de favorecer um melhor



relacionamento entre os estudantes e professores. Após as observações em sala, quadra e no intervalo entre aulas, os(as) estagiários(as) identificaram a necessidade de atividades que desenvolvessem a atenção voluntária e o autocontrole da conduta, uma vez que os estudantes foram descritos como desatentos e agitados. A partir das intervenções, foi possível destacar o papel da mediação, a importância da estruturação e intencionalidade dos encontros e a seleção cuidadosa de obras literárias que produzissem sentido pessoal para as crianças.

Ao adotar o referencial teórico da Psicologia Histórico-Cultural, tomou-se como ponto de partida a importância do planejamento, da intencionalidade de cada encontro e da mediação ativa do adulto. O processo envolveu a elaboração de perguntas disparadoras pertinentes aos temas, com objetivo de envolver as crianças e engajá-las na intervenção, gerando sentido pessoal e significado social na tarefa.

A intervenção, desde o início, foi apresentando suas particularidades, o que a diferenciava de um trabalho pedagógico. Após a divisão da turma, um grupo permanecia em sala e o outro se dirigia para um espaço disponibilizado previamente pela escola. O primeiro encontro, que contou com a apresentação do *Clube do livro* e seu título *Leituras para a vida*, gerou nas crianças expressões de insatisfação mediante a verbalizações como: “o *Clube do Livro* é muito chato”. O mesmo aconteceu quando foi realizada a leitura do poema *Quem sou eu?*. Durante a leitura, os estudantes ficaram conversando uns com os outros e não prestavam atenção. Desta forma, foi questionado o que eles acharam do poema. Alguns disseram que acharam legal, porém não sabiam falar o porquê, outros não gostaram. Um aluno ainda comentou: “é chato ler poema”. Neste primeiro encontro, buscou-se compreender a relação das crianças com a leitura e a escrita em sua forma literária, sendo possível perceber o quanto a leitura é vista como algo enfadonho pelas crianças, sem sentido.

No segundo encontro, as crianças demonstraram mais interesse pela atividade. Ao retomar o encontro anterior e perguntar do que se tratava o *Clube do Livro*, as respostas foram: “é um lugar para ler”, “lemos e fazemos atividades”, “tem os óculos onde conseguimos enxergar o mundo de um jeito diferente”. A última frase refere-se à proposta lúdica de utilizar óculos de brinquedo no período de realização da leitura, demarcando, simbolicamente, a imersão no mundo da literatura.

Tais exemplos demonstram que a apropriação das crianças e seu engajamento nas intervenções foram sendo construídas ao longo dos encontros, à medida que as crianças percebiam



as relações entre o imaginário e o real, e o que a leitura significava para eles. Isso proporcionou que o *Clube do Livro* não fosse apenas um momento que eles estariam fora da sala de aula, sem estudar os conteúdos tradicionais ou um momento só de brincadeira. Apesar das atividades lúdicas, haveria, também, um propósito para estar lendo e estabelecendo reflexões entre o conteúdo apresentado e suas práticas na escola.

Em alguns momentos apareceram algumas adversidades e foi preciso intervir nos grupos, como por exemplo na atividade do livro *Flicts*, cuja proposta era a pintura coletiva. Um dos grupos teve dificuldades e atritos em relação ao espaço de pintura, enquanto o outro agiu de maneira harmoniosa e respeitosa, conseguindo se dividir e realizar a tarefa. A intervenção ocorreu de forma distinta entre os grupos, visto a dinâmica e a particularidade na condução das atividades. Em um dos grupos, os(as) estagiários(as) conseguiram mediar as falas das crianças, promovendo um ambiente de diálogo, levando à compreensão da temática. No outro grupo, isso não ocorreu, visto que os estudantes ficaram mais livres devido a dificuldade dos(as) estagiários(as) em estabelecer relações entre a obra e o tema proposto para o dia. Como resultado, a atividade de pintura foi realizada sem uma discussão prévia. Em discussão nas orientações, destacou-se o quanto a mediação do adulto, neste caso, dos(as) estagiários(as), é fundamental para o desenvolvimento de atividades coletivas. Lançar questões disparadoras, promover a expressão de ideias permite conexões entre a obra literária e o tema proposto, fazendo com que a atividade faça sentido para os estudantes. Visto que a aprendizagem é um processo que possibilita o desenvolvimento, todavia não é algo que a criança consiga desenvolver sozinha, é necessário que o adulto tenha um papel ativo de mediação ensinando os estudantes (Tanamachi e Meira, 2003) e apresentando novas possibilidades de ação frente a realidade.

A partir das análises e reflexões sobre o encontro anterior, optou-se por abordar novamente uma literatura que tivesse como foco a importância da coletividade, selecionando a obra *O pequeno Príncipe Preto*. O mesmo grupo que, anteriormente, enfrentou dificuldades na atividade de pintura do livro *Flicts* participou dessa nova proposta de uma forma harmônica, mediante o direcionamento e a mediação dos(as) estagiários(as). A dinâmica consistia em chegar a um acordo sobre uma divisão de doces em que todos da turma concordassem. Nesse dia, ocorreu uma discussão bem-sucedida a respeito do conteúdo do livro e da atividade proposta. A palavra *Ubuntu*, ou seja, “Eu



sou porque nós somos" foi o disparador deste encontro, apresentando a importância do fazer coletivo. A aluna Larissa² disparou que *Ubuntu* seria "Nós por nós", apontando a relevância da parceria entre os colegas de classe. A atividade de divisão demonstra como os estudantes refletiram a proposta do livro. Eles estabeleceram que cada estudante ficaria com três unidades de doce e, apenas Rebeca³ ficaria com quatro, pois a turma sabia que ela passava por problemas pessoais e estava triste naquele dia.

Nota-se, por essa sequência, a potencialidade que um grupo é capaz de produzir com condições favoráveis por meio da mediação, em especial a linguagem. Entretanto, o papel de mediação do adulto não se resume ao conteúdo escolar. De acordo com Zaporozhets (1982), o desenvolvimento dos sentimentos ocorre em relação ao curso geral do desenvolvimento psíquico da criança. Neste sentido, é de suma importância que o adulto ajude a criança a aprender a lidar com os seus sentimentos, afetos e emoções, visto que, assim como os conteúdos escolares, desenvolver as atitudes emocionais corretas não é algo espontâneo e natural.

Neste processo, torna-se evidente a importância da intencionalidade na estruturação dos encontros. Abrantes (2011) aponta que a apropriação do mundo material só é possível por meio das relações sociais estabelecidas pelas crianças. Por conseguinte, o processo de internalização das relações exteriores possibilita aos indivíduos a autorregulação de seu comportamento e o desenvolvimento da atenção voluntária (Tuleski & Eidt, 2016). As estruturas de todos os encontros seguiram a mesma sequência, isso contribuiu para que os estudantes pudessem prever o que iria acontecer. Essa organização externa proporcionou o desenvolvimento do autocontrole, visto que ofereceu às crianças recursos para se auto regularem, como previsto na lei geral do desenvolvimento psíquico elaborado por Vigotski (2003). O que, anteriormente, se encontrava externamente em nível interpsíquico, por meio da linguagem se torna intrapsíquico, possibilitando ao sujeito controlar voluntariamente o próprio comportamento e operar sobre a realidade. Assim, destaca-se o quanto é fundamental um ensino organizado para gerar nos estudantes a necessidade pela atividade de estudo. Quando a criança reconhece o significado da tarefa proposta, por que deve executá-la, amplia-se as chances de manter a atenção e concluir a atividade (Bonadio, 2013).

² Nome fictício

³ Nome fictício



Algumas vezes, a criança não demonstra interesse inicial, porém ao realizar a atividade, vai compreendendo que o conteúdo discutido é decisivo para realizar outras tarefas que lhe despertam maior interesse (Smirnov, 1969). Esse movimento foi constatado ao longo do *Clube do Livro*, em que o interesse dos estudantes pelas obras literárias foi sendo gerado ao longo do processo, potencializando o desenvolvimento da atenção e do autocontrole da conduta, funções necessárias à aprendizagem escolar.

Ao longo dos encontros, verificou-se que o interesse pelas obras literárias se transformou em necessidade de aprender mais acerca das temáticas trabalhadas. Compreende-se que esta atividade foi, aos poucos, fazendo sentido para os estudantes. Inicialmente, comemoravam a saída para *Clube do Livro*, devido a possibilidade de não ter aula de determinada disciplina. Ao longo dos encontros, esse comportamento foi substituído pelo interesse pela literatura trabalhada, pelo espaço de fala oferecido e pelas discussões realizadas. Destarte, para que haja a necessidade pelo objeto, é necessário que o significado social e sentido pessoal da atividade de estudo estejam alinhadas. Somente assim, um ensino estruturado que coincida com a finalidade da atividade de estudo, será capaz de desenvolver nos estudantes o pensamento teórico (Asbahr, 2014) e potencializar a unidade afetivo-cognitiva.

Neste sentido, a escolha das obras literárias foi central para a construção do *Clube do Livro* e, consequentemente, de seus resultados. No decorrer das observações da turma nos vários espaços da escola, foi confirmada a necessidade de se trabalhar questões sobre *bullying* e o respeito para com as diferenças. Abrantes (2011) advoga que a arte tem o objetivo transformar o real em algo acessível para quem a consome, desse modo, situações do cotidiano são convertidas em conteúdos que permitem que os sujeitos compreendam de forma crítica sua realidade. Outrossim, o autor alega que é importante identificar materiais que possam atuar com força no desenvolvimento de relações ativas da criança com a realidade.

Para o *Clube do Livro* foram escolhidas obras literárias que discutiam sobre temas que envolviam as temáticas identificadas como queixa, mas também que faziam sentido para os estudantes. Essa aproximação à realidade das crianças possibilitou identificações, fazendo com que os estudantes, por vezes, relacionassem as histórias com as situações do seu cotidiano, escolar e familiar. Isso se manifestou diversas vezes, como quando as crianças abordaram assuntos de



gênero e raça a partir do livro *E foi assim que eu e a escuridão viramos amigas*, que tratava sobre diferenças, partilhando suas experiências e conhecimentos com os colegas. Primeiramente, os estudantes disseram que cor de menina era rosa e roxo e cor de menino era azul, verde. Surgiram, então, contestações disso, como quando Valentina⁴ disse que seu pai tem uma camisa rosa e que isso não era um problema. Outra demonstração em relação a identificação dos estudantes com as obras ocorreu com o aluno Rafael⁵. O estudante era descrito como problemático pelos professores, que relataram sua agitação dentro da sala, não parando em seu assento. Durante as primeiras intervenções, Rafael escondia-se embaixo das carteiras e não participava das leituras em grupo, bem como fazia comentários que fugiam das discussões que estavam sendo abordadas. Apesar desses comportamentos, as estagiárias buscaram interagir com o aluno solicitando sua participação nos encontros, buscando romper com posturas negativas em relação à criança. Em relação a essa questão, Zaporozhets (1982) destaca a manutenção de discursos negativos para com os estudantes rotulados como “problemas”, gera um sentimento negativo, desencorajando a participação da criança nas tarefas propostas.

Entretanto, a partir do trabalho com o livro *O pequeno príncipe preto* (França, 2020), Rafael passou a vivenciar o *Clube do Livro* de maneira diferente. A primeira constatação do aluno foi que o personagem da capa do livro parecia ele, um menino negro. Isso foi reforçado pelos outros colegas que chamaram Rafael de “pequeno príncipe preto” (*Sic*) dando a ele um lugar de pertencimento no grupo, algo que antes ele não tinha. É importante apontar que o aluno comunicou, em outros encontros, que havia trocado de escola por ter sofrido racismo. Nesta leitura, ele permaneceu atento, assim como nos encontros posteriores, em que participava e lembrava do que foi trabalhado. Ao fim da intervenção, foi realizada uma devolutiva para a escola. Os professores relataram uma mudança do aluno em sala de aula, apresentava-se mais atento e interessado, diferente de quando não conseguia fazer anotações dos conteúdos. Assim, foi perceptível que, ao ter contato com uma obra literária a partir de uma transversalidade que fazia sentido em seu contexto, tornou possível ao aluno se identificar com o personagem, sentir-se valorizado e ressignificar sua relação com o ambiente escolar.

⁴ Nome fictício

⁵ Nome fictício



Percebe-se que, ao longo da intervenção, mediante a definição de um planejamento elaborado cuidadosamente, da linguagem enquanto mediadora, foi possível gerar nas crianças a necessidade de discutir temas tão sensíveis ao espaço escolar possibilitando recursos para o enfrentamento de situações de violência em espaço escolar. Entende-se que o sentido, por sua vez, é uma elaboração mental, pessoal, no qual consegue-se visualizar sua ação ligada a algo (Duarte, 2004). Nota-se que isso só foi possível no *Clube do Livro*, a partir de um trabalho próximo da realidade dos estudantes e que também permitiu que os mesmos expressassem suas vivências em espaço escolar, buscando, via arte literária, a transformação das ações e do pensamento.

Considerações Finais

Durante a realização do estágio, ficou evidente que a mediação de um adulto é tão importante para a apropriação de conteúdos científicos, quanto para o desenvolvimento dos sentimentos e afetos. O desenvolvimento dos sentimentos está em unidade com o desenvolvimento psíquico da criança, influenciado pelas condições de vida e educação. Zaporozhets (1982) argumenta que, para a criança, é essencial o contato emocional com a professora, bem como o estabelecimento de vínculos profundos e afetuosos com ela. Uma vez estabelecidos esses vínculos, eles acabam influenciando a produtividade nos estudos e no processo de aprendizagem. Há um discurso negativo que envolve os estudantes considerados “problemas”, o que provoca emoções negativas na criança e desestimula sua participação em sala de aula (Zaporozhets, 1982). Por isso, durante as intervenções, os(as) estagiários(as) sempre valorizavam a participação ativa desses estudantes, direcionando perguntas, elogiando as respostas e incentivando as contribuições com o grupo. Consequentemente, essas medidas adotadas fizeram com que, ao longo das intervenções, esses estudantes se tornassem mais atuantes, compartilhando suas ideias sobre os livros.

A intervenção realizada com a turma foi intencionalmente estruturada, as obras foram cuidadosamente selecionadas para que os encontros fizessem sentido tanto para os estagiários(as), quanto para as crianças. Sendo assim, concluiu-se que aulas devidamente planejadas e intencionalmente elaboradas promovem, nos estudantes, o desenvolvimento das funções psíquicas superiores e potencializam a unidade afetivo-cognitiva, assim como defende Asbahr (2016). A autora argumenta que um ensino organizado é capaz de gerar no estudante a necessidade de



estudo, possibilitando que o motivo de sua ação tenha sentido, permitindo, assim, que ele se aproprie do conhecimento sistematizado.

Consequentemente, esse processo de ensino cria novas necessidades que precisam ser sanadas, o que permite que o sujeito se desenvolva (Iliénkov & Levitin, 2004). Destarte, para que haja a necessidade pelo objeto, é necessário que significado social e sentido pessoal da atividade de estudo estejam alinhadas. Somente assim, um ensino estruturado que coincida com a finalidade da atividade de estudo, será capaz de desenvolver nos estudantes o pensamento teórico (Asbahr, 2014) e potencializar a unidade afetivo-cognitiva. Mediante as análises dos encontros verificou-se que o interesse inicial pelas obras se transformou em necessidade de aprender mais acerca das temáticas trabalhadas, relacionando-as com as situações escolares.

Assim sendo, comprehende-se que esta foi uma atividade que fez sentido para os estudantes, isto porque verbalizavam interesse em participar do *Clube do Livro*, em ter acesso a literatura e o espaço para discutir as temáticas. Neste processo, foi possível para as crianças ressignificarem suas vivências e, por meio da linguagem, ampliarem o pensamento sobre a realidade. Portanto, o *Clube do Livro* configura-se não apenas como um espaço de leitura, mas como uma prática intencional voltada para o desenvolvimento psíquico e emocional dos estudantes. Isso evidencia o papel da literatura como forma artística fundamental para a discussão de temáticas que fazem parte das relações sociais e da formação de sujeitos críticos e transformadores da própria realidade.

Referências Bibliográficas

- Abrantes, A. A. (2011). *A educação escolar e a promoção do desenvolvimento do pensamento: A mediação da literatura infantil* [Tese de doutorado, Universidade Estadual de Campinas].
- Asbahr, F. S. F. (2014). *O sentido da atividade de estudo: A apropriação do conhecimento e o desenvolvimento do pensamento teórico*. Autores Associados.
- Asbahr, F. S. F. (2016). Idade escolar e atividade de estudo: Educação, ensino e apropriação dos sistemas conceituais. In L. M. Martins, A. A. Abrantes & M. G. D. Facci (Orgs.), *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento infantil: Do nascimento à velhice* (pp. 171–192). Autores Associados.



- Barroco, S. M. S., & Superti, T. (2014). Vigotski e o estudo da psicologia da arte: Contribuições para o desenvolvimento humano. *Psicologia & Sociedade*, 26(1), 22–31.
- Bonadio, R. A. A. (2013). *Problemas de Atenção: Implicações do diagnóstico de TDAH na prática pedagógica* [Tese de doutorado, Universidade Estadual de Maringá].
- Duarte, N. (2004). Formação do indivíduo, consciência e alienação: O ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. *Cadernos CEDES*, 24(63), 44–63.
- Eich, C. (2020). *Do outro lado da rua*. Maralto.
- Emicida. (2020). *E foi assim que eu e a escuridão viramos amigas*. Companhia das Letrinhas.
- França, R. (2020). *O pequeno príncipe preto*. Nova Fronteira.
- Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa*. Editora Atalas.
- Huber, A. (2013). *Gabriel tem 99 centímetros*. Saber e Ler.
- Ilienkov, E., & Levitin, K. (2004). Ninguém nasce personalidade. In M. Golder (Org.), *Leontiev e a psicologia histórico-cultural: Um homem em seu tempo* (pp. 115–132). Xamã.
- Junqueira, S. (2009). *Os feitiços do vizinho*. Autêntica Infantil e Juvenil.
- Leontiev, A. (2004). *O desenvolvimento do psiquismo* (2a ed). Centauro.
- <https://periodicos.unoesc.edu.br/coloquiointernacional/article/view/5169>
- Monteiro, P. V. R., & Rossler, J. H. (2020). A unidade afetivo-cognitiva: Aspectos conceituais e metodológicos a partir da Psicologia Histórico-cultural. *Psicologia Revista*, 29(2), 310–334.
- Poemas Sentidos. (2017). *Quem sou eu?* [Post em blog]. <https://poemas-sentidos.blogspot.com/2017/02/quem-sou-eu.html>
- Tanamachi, E. R., & Meira, M. E. M. (2003). A atuação do psicólogo como expressão do pensamento crítico em psicologia e educação. In M. E. M. Meira & M. A. M. Antunes (Orgs.), *Psicologia escolar: Práticas críticas* (pp. 1–35). Casa do Psicólogo.
- Smirnov, A. A. (1969). La atención. In A. A. Smirnov, A. N. Leontiev, S. L. Rubinshtein & B. M. Teiplov, B. M. (Orgs.). *Psicología* (pp. 177-200). Grijalbo.
- Tuleski, S. C., & Eidt, N. M. (2016). A periodização do desenvolvimento psíquico: Atividade dominante e a formação das funções psíquicas superiores. In L. M. Martins, A. A. Abrantes & M. G. D. Facci (Orgs.), *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento infantil: Do nascimento à velhice* (pp. 35–62). Autores Associados.



Zaporozhets, A. V. (1982). Los sentimientos. In Colectivo de Autores, *Temas de psicología*. Editorial Pueblo y Educación.

Ziraldo. (2005). *Flicts*. Melhoramentos.