

MAIS QUE A HORA DA HISTÓRIA: PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS PARA AS PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA A PARTIR DA ATIVIDADE DE ESTUDO¹

Maeve Pereira Rêgo²
Angelina Pandita-Pereira³

Resumo

Este artigo parte de uma reflexão teórica sobre as práticas de leitura literária nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com o objetivo de apresentar princípios pedagógicos que as orientem. A partir da teoria da atividade de estudo, interpretada à luz da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, são apresentados quatro princípios pedagógicos que visam auxiliar as pedagogas dessa etapa do ensino no planejamento e na execução das práticas de leitura literária, de maneira a contribuir para a construção da atividade de estudo das crianças e apoiar sua formação omnilateral.

Palavra-chave: Prática de leitura literária; Anos iniciais; Atividade de estudo; Princípios pedagógicos.

MÁS QUE LA HORA DE LA HISTORIA: PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS PARA LAS PRÁCTICAS DE LECTURA LITERARIA A PARTIR DE LA ACTIVIDAD DE ESTUDIO.

Resumen

Este artículo parte de una reflexión teórica sobre las prácticas de lectura literaria en los primeros años de la Educación Primaria, con el objetivo de presentar principios pedagógicos que las orienten. A partir de la teoría de la actividad de estudio, interpretada a la luz de la Psicología Histórico-Cultural y la Pedagogía Histórico-Crítica, se presentan cuatro principios pedagógicos que están orientados a ayudar a las pedagogas de esta etapa de la enseñanza en la planificación y ejecución de las prácticas de lectura literaria, de forma tal que contribuyan en la construcción de la actividad de estudio de los niños y apoyen su formación omnilateral.

Palabras clave: Práctica de lectura literaria; Primeros años; Actividad de estudio; Principios pedagógicos.

MORE THAN STORYTIME: PEDAGOGICAL PRINCIPLES FOR LITERATURE READING PRACTICES BASED ON THE STUDY ACTIVITY

Abstract

This article reflects on literature reading practice in the early years of Elementary School to present pedagogical principles that guide this practice. Four pedagogical principles are presented based on the theory of study activity and interpreted through the lens of Historical-Cultural Psychology and Historical-Critical Pedagogy. These principles aim to assist educators at this educational stage in planning and implementing literature reading practice, contributing to the development of children's study activity and supporting their overall growth.

Keyword: Literature reading practice; Early years; Study activity; Pedagogical principles.

¹Artigo recebido em 29/03/2025. Primeira Avaliação em 18/08/2025. Segunda Avaliação em 14/10/2025. Aprovado em 16/11/2025. Publicado em 10/12/2025. DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.v23i52.67175>

²Professora da rede municipal de Salvador no ensino fundamental anos iniciais. Pedagoga pela Universidade Estadual da Bahia (UNEB), Bahia - Brasil. Mestre em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) - Brasil. E-mail: maeverego@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9210053158352406>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-1726-8238>.

³Professora da área de Psicologia da Educação na Universidade Federal da Bahia. Doutora e Mestre em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo (USP) - Brasil. Professora de Psicologia e Psicóloga pela Universidade Estadual Paulista (Unesp-Bauru), São Paulo - Brasil. E-mail: angelina.pandita@ufba.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8938094543739671>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4174-7894>.

Contando histórias: abrindo caminhos

A maneira como a literatura tem sido abordada nos anos iniciais da escolarização tem sido resultado de reflexões, interesses e debates entre pesquisadoras(es) e educadoras(es) no Brasil. Dentro desse escopo de debates, o entendimento histórico-crítico da Educação Literária (Dalvi, 2018a, 2018b), enquanto ensino de literatura em contexto escolar que visa formar um sujeito omnilateral, tem sido fundamental para refletirmos sobre como o ensino de literatura é concebido e praticado nas escolas brasileiras. Esse olhar ressalta a importância de uma educação literária que, a partir das reflexões de Lukács (2018) sobre estética, reconheça a necessidade de sistematizar o ensino de literatura de modo a permitir que os sujeitos se apropriem desse patrimônio humano histórico e dos conhecimentos específicos que carrega, sem renunciar à apreciação estética da obra literária, visto que ambos compõem a própria essência da literatura.

Abordagens fundamentadas no Materialismo Histórico-Dialético, como a Psicologia Histórico-Cultural (PsiHC) aliada à Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), têm fornecido importantes contribuições para prover critérios de seleção quanto à forma e ao conteúdo, com vistas a atingir determinados objetivos educativos, dadas suas compreensões sobre desenvolvimento humano e a especificidade do processo educativo. Pensando nessas contribuições, especificamente nos anos iniciais do ensino fundamental, a teoria da atividade de estudo se configura como uma ferramenta teórica que, articulada com reflexões sobre as características específicas da literatura, pode ajudar nesse processo de colocar luminárias no percurso de ensino das professoras que querem construir o ensino da literatura sob uma perspectiva crítica.

Os trabalhos que dialogam com a Psicologia Histórico-Cultural têm contribuído para pensar o ensino fundamental a partir da atividade de estudo (Davidov, 1988, 2021), uma vez que a localizam como atividade guia e promotora do desenvolvimento nesse período escolar. No entanto, apesar de algumas iniciativas, a exemplo de Marestone e Franco (2024), que apresentaram uma proposta didática para práticas com leitura literária à luz da Atividade de Estudo (AE), ainda há no campo uma lacuna que contribua para pensar o ensino de literatura nos anos iniciais. Com base nessa

lacuna, este trabalho tem como objetivo apresentar princípios pedagógicos para as professoras pensarem o ensino de literatura para os anos iniciais.

Em virtude da não existência formalizada da disciplina de Literatura nos anos iniciais do ensino fundamental, assumimos as Práticas de Leitura Literária (PLLs) como o próprio ensino de literatura nesse nível escolar e as conceituamos como o conjunto de ações, guiadas por uma tarefa, executadas por adultos e estudantes, antes, durante e/ou após uma leitura de um texto literário. Como veremos a seguir, o conceito, então, carrega em si os ensinamentos sobre a atividade de estudo e sua estrutura, e busca ainda evidenciar essa interdependência entre ações docentes e de estudantes para que a apropriação não apenas de textos literários independentes, mas do campo do conhecimento “Literatura”, possa ocorrer.

Este texto, desdobramento da pesquisa de mestrado de uma das autoras (Rêgo, 2025), tem como base uma investigação teórica sobre o ensino de literatura nos anos iniciais, com ênfase na particularidade como categoria estética em Lukács (2018) e nas categorias que compõem a atividade de estudo. A partir delas, teceu-se uma síntese sobre a prática de leitura literária. Para não fazermos uma transposição imediata e mecânica do que dizem os autores da atividade de estudo (Davidov, 1988, 2021; Elkonin, 2017) para as práticas de leitura literária, nos debruçamos, ao mesmo tempo, sobre as teorias do ensino da literatura nas suas vertentes hegemônicas (Cosson, 2010; Jauss, 1979; Zilberman, 2008) e críticas (Almeida; Dalvi, 2024; Dalvi; Ponce, 2021; Dalvi, 2018a), para pensar o que é específico do campo do ensino da literatura. A partir daí, caminhamos para uma síntese por incorporação que articula tanto a atividade de estudo, como o ensino da literatura nos anos iniciais que, aqui neste artigo, está expressa em quatro princípios orientadores.

Em virtude do espaço, optamos, neste momento, por apresentar os elementos centrais da teoria da atividade de estudo e seus vínculos com uma concepção materialista histórico-dialética de mundo – aspectos que foram essenciais para a construção dos princípios. Logo depois, apresentaremos os princípios em sua relação com o objeto da literatura. Aqui, seguimos o ensinamento de Nascimento (2018), tentando não apenas falar *da* teoria, mas *com* a teoria, deixando um espaço razoável deste artigo para debater as sínteses que fizemos na pesquisa.

Para isso, o texto está estruturado em cinco partes, incluindo introdução e considerações finais. A segunda seção discute a teoria da atividade de estudo,

destacando seu referencial marxista e sua relação com o ensino. Em seguida, a terceira seção articula essa teoria com os princípios pedagógicos aplicados à literatura, demonstrando como esse vínculo pode contribuir para o desenvolvimento crítico dos estudantes. Por fim, antes de concluir, apresentamos uma possível PLL como exemplo que dá movimento aos princípios apresentados.

A atividade de estudo para as práticas de leitura literária na abordagem histórico-crítica

Toda criança que chega ao mundo, chega a um mundo já começado, que carrega uma vasta história de desenvolvimento da cultura humana. Desenvolvimento da postura bípede, do polegar opositor, da memória (que registra e armazena diferentes informações), da possibilidade de imaginar e criar ciência, arte e literatura. Desenvolvimento de tecnologias que, se por um lado, podem prolongar o tempo de vida e facilitar nosso viver, por outro, têm produzido o esgotamento dos recursos naturais a partir de uma forma de organizar a vida que se sustenta em relações de exploração e opressão exercida por poucos homens da classe dominante, majoritariamente brancos, para com a maioria da população mundial.

A Psicologia Histórico-Cultural nos ensina que, para que essa criança possa compreender e agir nesse mundo culturalmente formado, sua herança biológica é importante, mas extremamente insuficiente. É preciso que outro ser humano, já inserido e apropriado dessa cultura, possa educá-la, iniciando-a nesse infindável processo de apropriação da cultura humana. É a partir dessa constatação que Vigotski (2018) nos dirá que o ser humano é um ser essencialmente social e que a cultura transforma, inclusive, aquilo que foi biologicamente herdado.

Porém, esse processo de apropriação é um caminho longo e que demanda apropriações graduais. Assim como o sujeito primeiro balbucia para depois fazer uso de uma linguagem socialmente compartilhada, espera-se que continue apropriando-se de palavras específicas para contextos específicos durante toda a sua vida. O mesmo ocorre com todas as condutas humanas, diretamente dependentes de como o contexto, formado por outros sujeitos, possibilita essas aprendizagens.

Os estudos sobre periodização do desenvolvimento, realizados por Leontiev (2021), Elkonin (2017), Davidov (1988; 2021), entre outros, buscam explicitar regularidades possíveis nesse processo de apropriação. Mais do que isso, tais

estudos visam elucidar quais atividades seriam mais potentes para alavancar esse processo de desenvolvimento. Esses estudiosos não estão apenas interessados em observar e descrever as regularidades do desenvolvimento. Eles estão interessados em compreender os mecanismos a partir dos quais esse desenvolvimento poderia ser impulsionado na direção da formação de sujeitos que contribuíssem para a concretização de uma sociedade livre de exploração.

É nesse bojo que as pesquisas sobre atividade de estudo se inserem. Ela é entendida como a atividade que pode guiar o desenvolvimento na chamada idade escolar, que poderia ter início, aproximadamente, no momento que, no Brasil, corresponderia ao ingresso no ensino fundamental. Esse seria o período do início do estudo como atividade “séria”. Diferente dos períodos anteriores do desenvolvimento, em que se entende que as crianças aprenderiam principalmente por meio da relação afetiva com adultos (comunicação emocional direta) e da brincadeira (manipulação objetal e jogos de papéis), agora essa apropriação ocorre na resolução de problemas práticos relacionados a conteúdos específicos. Segundo Elkonin (2021, p. 148), na idade escolar, a “assimilação assume o novo formato de Atividade de Estudo”.

O principal objetivo da formação da atividade de estudo é a apropriação dos conhecimentos teóricos (sistema de conceitos) e dos modos generalizados de agir, que significa a capacidade de atuar diante de uma classe de outras situações similares em que tais conceitos aprendidos se expressam. Em outras palavras, a atividade de estudo busca promover um trânsito consciente do pensamento entre as manifestações universais dos objetos e suas manifestações particulares. Essa apropriação promove um tipo de pensamento chamado teórico, cujo estofo reside na lógica materialista dialética e é aquele que decorre da apropriação de sistemas de relações internos de compreensão de um dado objeto e suas relações na realidade, em suma, é o pensamento que possibilita conhecer os fenômenos em sua essência e a aprendizagem de conceitos ajuda no desenvolvimento desse pensamento (Elkonin, 2021; Davidov, 2021; Martins, 2013).

Ainda, para Markova (2023) e Bozhovich (1988), o desenvolvimento do pensamento teórico é um efeito da AE, mas não sua finalidade. Sua finalidade estaria na contribuição para a formação de um sujeito autônomo, que compreendesse o mundo, quem ele é nesse mundo e se comprometesse com sua transformação. Tudo isso porque, numa sociedade dividida em classes, cabe pensar sobre a educação que

queremos para a sociedade que pretendemos. Asbahr (2020) defende a mesma ideia, ressaltando que, numa sociedade de classes, cabe à atividade de estudo não pensar a apropriação dos conceitos e dos modos de agir de modo apenas instrumental, mas com um sentido político explícito que aponte para a construção de sujeitos que se comprometam coletivamente com a transformação radical da sociedade. Mas, até agora, falamos de modo geral sobre a atividade de estudo, como, então, materializá-la? De que elementos ela é composta?

Toda atividade, como nos ensina Leontiev (2021), possui suas ações, tem uma finalidade e está diretamente ligada ao seu motivo. O objetivo da atividade de estudo, mais uma vez, é a apropriação dos conhecimentos teóricos e dos modos generalizados de agir. Para isso, é necessário que o conhecimento se apresente para o sujeito na solução de uma tarefa. A tarefa faz parte da estrutura da AE e é central porque é durante a tarefa que as crianças se apropriam da maneira de estudar o objeto de conhecimento. No contexto dessa teoria, a tarefa de estudo é a unidade da finalidade da ação e das condições para realização daquela ação.

A tarefa será trabalhada à medida que um conjunto de ações de estudo são realizadas. Cada ação tem uma finalidade que à medida que vai sendo realizada, e se bem articulada, leva à resolução do problema que é exposto na tarefa.

Dentre as ações de estudo, Davidov (2021) aponta a modelagem como sendo a responsável pela forma de aprender os modos generalizados de agir com o conhecimento teórico. Ainda, para o autor, o modelo é o registro (materialização ou representação) dos modos generalizados do objeto do conhecimento e pode ser material, gráfico ou simbólico. Ele precisa captar as características gerais (universais) do objeto estudado para garantir sua análise e recriação posterior pelos estudantes (transformação dos modelos). Cabe perceber que o modelo é uma ajuda essencial no processo de obtenção dos modos generalizados de ação frente à tarefa, ou seja, uma vez que aprendido pelo aluno, permite que ele consiga realizar, do mesmo modo ou de modo semelhante, outras tarefas (sistema de tarefas) de mesma base daquela que aprendeu.

As ações de controle e avaliação são ainda elementos importantes da atividade de estudo, visto que elas permitem a (auto) percepção e (auto) avaliação durante o processo de estudo. As ações de controle visam promover no estudante a postura de monitorar suas ações e apropriações e distinguir o grau de dificuldade ao fazê-lo. Já

as ações de avaliação têm por propósito verificar, (auto) avaliar, distinguir, analisar, refletir se houve apropriação do que foi estudado e do percurso utilizado para esse fim.

Todas essas ações que compõem a AE visam contribuir para a resolução da tarefa de estudo, buscando encontrar a relação geral do objeto que se quer estudar, ou seja, ações cuja finalidade seja a identificação e análise das sínteses gerais do objeto e de suas características.

Queremos dar notoriedade para o fato de que nenhuma das estudosas e estudiosos da AE tratou, ou pretendeu tratá-la, como uma sequência metodológica, como algo que deva ser seguido passo a passo. Dessa forma, apresentamos, mais detalhadamente, como se estrutura os elementos que compõem a AE, isto é, ações de estudo, modelagem, transformação dos modelos, sistema de tarefas, ações de controle e ações de avaliação, o que não significa que precisem acontecer necessariamente um após o outro (com exceção das ações de avaliação, que auxiliam os estudantes a pensar, ao final do processo de estudo, o percurso como um todo). Nossos estudos, a partir de Davidov (2021), nos ajudam a pensar a atividade de estudo em seu movimento e permitem que o sujeito não apenas aprenda um conceito, mas vá se relacionando com o conhecimento de modo em que ele apreenda o conceito e seus modos de funcionar generalizados, ao mesmo tempo em que é capaz de ir percebendo seus avanços e retrocessos nesse próprio processo de aprendizado.

Os estudiosos e estudosas sistematizaram e generalizaram a estrutura da AE para pensar as mais diversas áreas do conhecimento. Nossa proposta, no entanto, versou sobre a literatura e seu objeto de estudo: o texto literário, que, enquanto objeto artístico, possui especificidades que precisam ser levados em consideração na formação da AE das crianças.

Sobre essa especificidade, podemos pensar que, enquanto a ciência busca desantropomorfizar a realidade para revelar suas relações universais, a arte se caracteriza por um reflexo artístico antropomorfizado, ou seja, mediado pela perspectiva humana. Lukács (2018) argumenta que a arte não se limita a reproduzir a realidade tal como ela é, mas reflete a relação entre o ser humano e o mundo, expressando emoções, valores e experiências sociais. Esse reflexo não é puramente subjetivo, pois a obra de arte articula dialeticamente elementos universais e singulares, configurando o que ele chama de particularidade. Assim, a arte – e, no

caso, também da literatura – não apenas representa o real, mas ressignifica sua experiência no contexto humano e social.

Dentro dessa perspectiva, compreendemos que estudar literatura diz respeito a duas dimensões: a compressão do texto lido, aliado àquilo que a obra de arte provoca no sujeito, ou seja, a recepção estética. Tal assertiva, associada à perspectiva davidoviana sobre a AE, é fundamental para o ensino da literatura que queremos e aqui advogamos. Pois, muitas vezes, se fala em construção de um leitor crítico, mas esse palavreado não é passível de se converter em prática se não tivermos princípios que orientem tal prática.

De posse desses aspectos, desenvolvemos, e agora vamos apresentar, esses princípios pedagógicos para as práticas de leitura literária nos anos iniciais, que esperamos que possam auxiliar professoras pedagogas no planejamento e execução das PLL, com o objetivo de formar o sujeito integralmente para se deleitar e estudar a literatura, para, no futuro, ser autônomo em suas leituras literárias.

Para além da leitura literária na escola: os princípios

Os princípios pedagógicos podem ser entendidos como orientações gerais que ajudam a estruturar o ensino, permitindo que ele aconteça de forma planejada e significativa. Pasqualini (2015) afirma que:

A sistematização de princípios para a organização do ensino equivale a formular enunciados sintéticos de caráter geral (e, portanto, abstrato) que possam nortear o planejamento e a efetivação da atividade docente nas (diversas e singulares) situações concretas de ensino (Pasqualini, 2015, p. 201).

Refletindo sobre a criação de princípios pedagógicos pautados no Materialismo Histórico-Dialético, eles podem ser vistos como uma síntese entre teoria e prática, uma espécie de guia, bússola ou ainda um enunciado que tem o objetivo de contribuir com o planejamento e a execução das atividades de ensino.

Nosso método de construção dos princípios passou pela sua elaboração com base nos elementos que estruturam a atividade de estudo discutida na sessão anterior (atividade, tarefa, modelo, sistema de tarefas, ações). Os princípios também estabelecem um diálogo com os elementos constitutivos de nossos estudos sobre literatura, suas correntes de ensino hegemônicas e sua recepção estética, e foi

ancorado na Pedagogia Histórico-Crítica para pensarmos a forma e o conteúdo de ensino do objeto literário.

Ainda, subsidiando esses conhecimentos, pensamos o desenvolvimento do sujeito a partir da Psicologia Histórico-Cultural e da compressão da AE.⁴ Lembrando que, para a teoria da AE, a tarefa deve possibilitar que os sujeitos se apropriem da maneira de estudar o objeto de conhecimento e que o conhecimento literário tenha as especificidades discutidas anteriormente. Dessa forma, consideramos como *tarefa de toda PLL aprender literatura como o processo que articula a recepção estética, ou seja, a experiência subjetiva provocada pela obra literária, aliada à compreensão do texto estudado*.

Para possibilitar a realização dessa tarefa pelos estudantes, elencamos quatro princípios pedagógicos orientadores das práticas de leitura literária nos anos iniciais, a partir da AE, os quais explicaremos mais profundamente a seguir:

- As ações de leitura estão associadas à produção de sentido estético da obra;
- As ações de estudo do objeto literário contêm identificações, características e análises gerais da obra que ampliam o entendimento estético da realidade;
- As ações de controle e avaliação contribuem para que o estudante reconheça e amplie sua compreensão da obra e o sentido estético dado por ele diante do texto literário;
- A criação periódica de textos literários pelos estudantes como reflexo do modo generalizado do texto literário estudado.

As ações de leitura estão associadas à produção de sentido estético da obra

O sentido estético pode ser entendido como a experiência sensível e significativa que um sujeito constrói ao se relacionar com uma obra de arte, incluindo a literatura (Lukács, 2018). Ele não se limita à compreensão do conteúdo ou à identificação de temas e personagens, mas envolve a apreensão da beleza, das emoções agradáveis ou desagradáveis evocadas, da musicalidade da linguagem, das metáforas e dos múltiplos significados da obra. Esse sentido nasce da interação entre

⁴ Para uma compreensão mais aprofundada sobre o processo de construção/sistematização de cada princípio, vide Rêgo (2025).

o leitor e o texto, sendo influenciado por sua bagagem cultural, imaginário e subjetividade.

Dessa forma, a produção do sentido estético precisa ser uma das finalidades da PLL, e é importante considerar que ele também é aprendido. Uma atividade de estudo que tenha por objeto o conhecimento literário não pode, portanto, ignorar a dimensão estética do objeto, tampouco superdimensioná-la. Por isso, dentre as ações de estudo que classicamente caracterizam a estrutura da atividade de estudo, colocamos em foco as ações de leitura – assim nomeadas para dar destaque a esse tipo particular de ação de estudo –, cuja finalidade, em primeiro plano, é a produção de sentido estético da obra.

E como seria, então, essa produção de sentido estético durante as ações de leitura? Este seria o momento de envolver as crianças em uma apreciação mais profunda do valor artístico, afetivo e simbólico do texto, de forma que essas ações de leitura devem estar diretamente ligadas à fruição estética da obra. Os momentos de leitura, sejam eles compartilhados (quando o adulto lê para a criança), individuais, coletivos ou dramatizados, precisam prezar pela função de deleite na obra. Pois é a partir dessa sucessiva aproximação entre a leitura de uma obra (em sua dimensão particular) e a subjetividade dos sujeitos leitores (em sua dimensão singular) que se possibilita a relação com a essência do conhecimento literário, como discutido por Lukács (2018).

Se, portanto, a tarefa de estudo é sempre compreender profundamente a obra literária, sem nunca esquecer de sua dimensão estética, ela precisa exigir dos estudantes ações de leitura com a finalidade de produzir tais sentidos. Uma criança pode produzir sentido estético durante a leitura ao se envolver ativamente com o texto, explorando suas camadas sensoriais e simbólicas. Isso pode ocorrer de diversas formas, como, por exemplo: a ação de brincar com a sonoridade das palavras em poemas ou textos rimados, sentindo o ritmo e a musicalidade da linguagem; a ação de imaginar e visualizar cenários e personagens, criando imagens mentais a partir das descrições do texto; a ação de se emocionar com a narrativa, demonstrando surpresa, encantamento, medo, indignação ou empatia pelos personagens; a ação de criar novas interpretações, relacionando a história com suas próprias experiências e sentimentos. Importante pontuar que nenhuma dessas ações é espontânea. As

crianças as fazem a partir das formas de interação com o texto que já observaram ou foram instadas a fazer.

É verdade que essa fruição estética não se encerra na leitura do texto. Em outros momentos da PLL, o sentido estético segue vivo e pulsante, como, por exemplo, quando a criança cria novas interpretações, relacionando a história com suas próprias experiências e sentimentos; a ação de expressar-se artisticamente, desenhando cenas da história, dramatizando trechos ou recontando a trama com suas próprias palavras. O mesmo ocorre nas outras ações de estudo, que serão mais a frente exploradas.

A ênfase nas ações de leitura diante de uma obra literária visa justamente combater a ideia de que o contato com o texto ocorra prioritariamente para responder questões, identificar personagens ou ser reduzido a momentos esporádicos, facilmente substituídos por trechos da obra, ou ainda à ação de mandar ler a obra em casa, como se esses sentidos fossem dados. O destaque aqui dado ao sentido estético das ações de leitura tem como função dizer o óbvio, mas que, por ser óbvio, precisa ser dito: é preciso ler a obra com as crianças e fazê-las sentir durante a leitura. Esse princípio destaca aquilo que a literatura, enquanto arte, evoca (sua mobilização de sentidos na leitura), e, por isso, precisa ser lida nas aulas.

Olhando para a PLL como um momento dinâmico e dialético, o ensino da recepção estética e de sua apreciação atuará em todos os momentos – ora como figura, ora como fundo –, desde a leitura até a compreensão mais profunda do texto. Percebemos que o sentido estético ganha relevância como ação de estudo, e não como a atividade de estudo por completo. Pelo que evidenciamos aqui, certamente o sentido da obra é essencial no processo, mas precisamos pensar em outras ações importantes. Passemos, então, ao próximo princípio.

As ações de estudo do objeto literário contêm identificações, características e análises gerais da obra que ampliam o entendimento estético da realidade

Este princípio explicita o elemento compositor da estrutura da AE (as outras ações de estudo) e pretende mostrar que, para além da ação de ler e se deleitar com a leitura, o estudo do texto deve ajudar os estudantes a identificar, caracterizar e analisar a obra estudada, auxiliando-os na construção de seu entendimento da realidade concreta, ao mesmo tempo em que a apreciação estética deve atravessar

esse estudo. Esse princípio foi construído levando em consideração a noção de estudo de um objeto do conhecimento trazida por Davidov (2021), que abrange todo o processo necessário para a construção do significado efetivo de estudar um conceito, além das especificidades da literatura. Assim, as ações de estudo de um texto literário, realizadas antes, durante e após a leitura, seriam tudo aquilo que vai ser feito para a percepção, a produção de sentidos a partir do texto, a apreciação estética e a expansão da compreensão textual. Por estar em consonância à Pedagogia Histórico-Crítica que assumimos, essas ações de estudo da obra também precisam auxiliar o estudante na compreensão concreta e estética da realidade.

A elaboração desse princípio nos conduziu a pensar sobre o que significa identificar, caracterizar e analisar uma obra literária para os pequenos estudantes. Identificar diz respeito a situar o leitor quanto ao lugar que essa obra ocupa no mundo. Trata-se do reconhecimento dos elementos fundamentais da obra, como título, autor, ano de publicação, gênero literário, editora e, quem sabe, até contexto histórico, a depender da obra e seu conteúdo. Perceber esses elementos paratextuais é considerado, no campo, uma estratégia de leitura, e essa identificação também pode envolver o reconhecimento de temas, personagens e cenários centrais. A apresentação e identificação desses elementos auxiliam as crianças a perceber que uma obra literária não aparece no vazio, ou seja, houve um processo longo de trabalho humano incorporado para que aquele objeto cultural existisse, e essa ação passa a compor a visão de mundo das crianças de forma sistematizada.

Caracterizar, por sua vez, a nosso ver, diz respeito aos aspectos estruturais e estilísticos da obra, com intencionalidade educativa, como linguagem, temática, estrutura narrativa, ilustrações, tom, rimas, ritmo e todos os recursos literários que podem ser destacados na obra. Trata-se, portanto, dos elementos que compõem a estrutura da obra.

Por fim, analisar uma obra literária no universo infantil refere-se ao momento da interpretação crítica da obra, considerando seus significados sociais, simbologias, impacto, compressão por parte das crianças e suas dúvidas. Envolve a relação entre forma e conteúdo do texto literário, a contextualização histórica e social e o aprofundamento nos temas abordados e trazidos pelas obras.

As ações de estudo do texto literário precisam, portanto, auxiliar o estudante a compreender o texto literário de forma profunda e, além disso, atuar na produção de

uma conexão com a obra, isto é, apontar para uma compressão estética e concreta da realidade.

A esse respeito, compreender a realidade concreta a partir do referencial da PHC e PsiHC significa compreender o mundo ao nosso redor enquanto um aspecto essencial no ensino histórico-crítico – e, nas PLLs, não seria diferente. Auxiliar as crianças a compreenderem como o mundo funciona colabora para trazer ferramentas que podem ajudá-las a perceber e entender o mundo de que fazem parte. Dessa forma, ao compreender o lugar em que vivem de maneira histórico-crítica, torna-se possível atuar nele, ou seja, ajudá-las a entender processos de criação como processos coletivos pode auxiliar na criação de fissuras na estrutura de alienação. As práticas de leitura literária aqui assumem o ensino de literatura verdadeiramente concreto, que tem que ver com a construção de uma visão de mundo que não seja pautada pela mercadoria e seja livre para todas as pessoas.

As ações de estudo, com sua caracterização, análise e identificação do objeto literário, bem como as aproximações à compreensão da estética da realidade concreta, compõem a PLL como um todo. Muito embora, muitas vezes, acabe ficando demarcado que esses momentos podem somente aparecer nas ações realizadas na pós-leitura. Essas ações de estudo do objeto literário precisam permitir que o estudante se entrelace com essas aprendizagens através de rodas de conversas e debates sobre a obra, do compartilhamento de sensações e emoções vividas, da utilização de estratégias de leitura antes, durante e após a leitura, de pesquisas online e em bibliotecas para a expansão do conteúdo, de leituras de textos de apoio, de atividades de artes a partir do livro, de propostas escritas, de debates de crítica literária, de dramatizações, da utilização de roteiros de estudo, etc.

Diante da tarefa de compreender mais profundamente a obra, sem perder sua dimensão de apreciação estética, essas ações de estudo – como debates, momentos de construção coletiva das caracterizações da obra, análises dos significados sociais que compõem a obra, suas identificações e estudo de seu gênero – ainda contribuiriam e ampliariam o sentido estético dado pelo estudante à obra.

Em última instância, é importante destacar que os procedimentos pedagógicos listados até agora neste princípio, de forma isolada, não se caracterizam como novidade. No entanto, enquanto princípio pedagógico, não pretendemos apresentar inovações metodológicas, pois nosso objetivo é apontar para uma consciência

pedagógica que dê organicidade às ações de ensino. Compreendemos que essas ações não se esgotam em si mesmas, mas ganham significado à medida que se articulam em outras ações que, quando concatenadas e articuladas aos outros princípios, apontam para o desenvolvimento do sujeito como efeito da construção de sua atividade de estudo.

As ações de controle e avaliação contribuem para que o estudante reconheça e amplie sua compreensão da obra e o sentido estético dado por ele diante do texto literário

Este princípio foi elaborado levando em consideração o momento de construção de autonomia da criança em seu processo de estudo. Ele salienta a importância das ações de controle e avaliação no processo de aprendizado do estudante em relação à literatura – e ao seu objeto de estudo: o texto literário. A finalidade é o confronto com o resultado das ações frente à tarefa, permitindo ao aluno aprofundar sua compreensão da obra e desenvolver uma percepção mais refinada sobre sua leitura e sobre o sentido estético atribuído ao texto.

As ações de controle, nesse contexto, funcionam como uma resposta às estratégias empregadas na leitura e no estudo da obra, permitindo que o estudante avalie seu próprio entendimento e refine sua interpretação. As ações de avaliação, por sua vez, possuem um caráter mais abrangente, pois ajudam o estudante a analisar o processo como um todo, considerando não apenas sua compreensão sobre a obra, mas também o percurso para chegar a esse fim.

As ações de controle e avaliação, portanto, podem ser compreendidas como uma espécie de momentos de reflexão frente à tarefa de estudo que é, mais uma vez, a compreensão da obra aliada ao seu sentido estético. Trata-se, essencialmente, de proporcionar aos estudantes ferramentas e oportunidades para refletirem sobre suas próprias experiências frente aos significados socialmente estabelecidos, para que, no futuro, consigam realizar leituras com autonomia. Esses processos não apenas estruturam a aprendizagem, mas também contribuem para o desenvolvimento da consciência de si, que envolve a percepção progressiva de quem se é e de como se está no mundo. Assim, a atividade de estudo possibilita tanto a ampliação da consciência de si quanto a construção de uma compreensão mais profunda sobre o mundo ao redor (Zajarova, 2023).

Dentro da concepção de Educação Literária aqui defendida, não é qualquer interpretação sobre um texto que é válida; a interpretação de um texto é sempre a partir daquele texto. Todavia, não se trata de uma compreensão reduzida à racionalidade, considerando-se, inclusive, que não há razão apartada da emoção. A questão não está apenas no movimento de compreensão racional, mas também na capacidade de refletir sobre o que se sente e percebe.

Dessa forma, esse princípio foi construído pensando que a interpretação de um texto é válida quando se baliza sobre o próprio texto e resulta de um confronto com ele, de modo que a tarefa numa PLL é a compreensão da obra (e a produção de sentidos estéticos). Portanto, o modo generalizado de compreender a obra está na própria obra. Por outro lado, não cabe falar somente em interpretação textual quando se trata de uma obra literária, pois ainda precisamos pensar na dimensão estética. Então, todo sentimento vivenciado a partir da interpretação de um texto precisa ser considerado e confrontado com os significados sociais, e esse processo não apenas é possível, mas também deve ser incentivado.

Em outras palavras, a interpretação de uma obra ocorre no confronto entre o movimento individual de produção de sentidos do leitor e os significados sociais atribuídos ao texto. Afinal, o controle também envolve a percepção subjetiva (o que se sente e o que se pensa em relação à obra). Mais do que isso, a recepção de um texto está atrelada à forma como ele foi interpretado historicamente, no contexto literário e pela crítica. São essas dimensões de controle que precisam orientar a maneira como o sujeito se posiciona diante da obra. Dalvi (2023a) nos ajuda a apontar para essa noção do controle e da avaliação durante a leitura e estudo de uma obra ao dizer que:

Quem lê Carolina Maria de Jesus e só enxerga ali seus problemas de redação, ou, noutra feita, quem lê Cecília Meireles e só vislumbra o preciosismo da forma não foi além do que está na camada superficial das coisas: ou seja, não se apropriou do necessário movimento teórico que permite enxergar mais que a face visível da Lua (Dalvi, 2023a, p. 31-32).

Um dos aspectos, portanto, que permite o estudante “ver” a face invisível da lua são as ações de ensino da professora, que vão demandar ações de controle e avaliação dos estudantes, auxiliando-os no confronto de sua primeira compreensão

sobre os livros e, assim, desenvolver uma percepção mais refinada acerca de sua compreensão textual e do sentido estético atribuído ao texto.

Por exemplo, o livro *Amor de cabelo*, do autor Matthew Cherry (2020), conta a história de Zuzu e seu pai. Zuzu é uma criança negra com lindos cabelos que possuem “vida própria”, como ela mesma descreve. Ela quer arrumar seus cabelos e, após algumas tentativas, Papai faz o seu melhor e consegue criar um moicano afro perfeito!

Durante uma PLL utilizando esse livro, uma criança pode apresentar a sensação ou a expressão de nojo, rir das imagens do livro, ou ainda dizer que o cabelo de Zuzu é muito “feio” e não bonito, como o livro apresenta. Se, como temos defendido, a interpretação de uma obra se dá no confronto entre a experiência individual do leitor e os significados sociais atribuídos ao texto, a recepção está ligada à forma como ele foi historicamente interpretado no contexto literário e pela crítica.

Para ajudar as crianças nesse confronto, algumas ações de ensino poderiam incluir a apresentação sistemática e intencional de outros livros em que personagens negros com seus cabelos diversos apareçam; a apresentação da história e da cultura africana e afro-brasileira; a promoção de uma oficina de turbantes; ou ainda uma releitura da obra, para que leve os estudantes a refletirem os motivos pelos quais sentem o que sentem e pensam o que pensam. De sorte que, nesse confronto, as ações de controle e avaliação realizadas pelos estudantes permitam que eles possam se perceber e se deparar com seus próprios sentimentos, sensações e interpretações preconceituosas e racistas sobre o livro, como foi o caso deste exemplo.

A criação periódica de textos literários pelos estudantes como reflexo do modo generalizado do texto literário estudado

Entendemos que, dentro do processo de atividade de estudo da obra literária, a relação do estudante com a escrita ganha importância na apropriação do conhecimento literário. Vigotski (2009) já nos aponta a importância da escrita como sendo uma forma desenvolvida de linguagem que ajuda na elaboração de sentidos. Compreendemos que a escrita nas PLLs ganhará força à medida que tiver como referência a obra estudada, a qual assumirá, aqui, o caráter de modelo dentro da perspectiva de estudo davidoviana. Vejamos o que o Davidov (1988) nos diz:

[...] os modelos constituem o elo internamente essencial no processo de assimilação de conhecimentos teóricos e procedimentos de ação

generalizados. Além disso, nem toda representação pode ser chamada de modelo de estudo, mas apenas aquela que fixa precisamente a relação universal de um determinado objeto integral e garante sua análise subsequente (Davidov, 1988, p. 182, tradução nossa).

Na primeira parte da citação, o estudioso russo diz que os modelos (que podem ser gráficos, simbólicos ou materiais) desempenham um papel fundamental na assimilação de conhecimentos teóricos e na aquisição de procedimentos de ação generalizados. Ou seja, no processo de aprendizado, os modelos não são apenas auxiliares, mas elementos essenciais que possibilitam a compreensão e a aplicação dos conceitos. É possível inferir que assimilar conhecimentos teóricos e adquirir procedimentos de ação generalizados não acontece simplesmente porque o modelo existe; ele é fundamental, porém, essa assimilação precisa acontecer numa relação com a tarefa de estudo, o que fica latente na segunda parte da citação.

Davidov (1988), nessa segunda parte, explica que os modelos fixam precisamente a relação universal de um determinado objeto integral e garantem sua análise subsequente. Ou seja, para o autor, o modelo captura a relação universal do objeto em questão, ao representar suas características essenciais e estruturais de forma generalizável, permitindo, ao mesmo tempo, uma análise aprofundada desse objeto e possibilitando que seu funcionamento e suas propriedades sejam compreendidos de maneira sistemática.

No nosso entender, Davidov (1988) define e diz a que servem os modelos, isto é, para ser um modelo de estudo, é necessário que essa representação essencial de um objeto seja destinada ao estudo e à utilização pelos estudantes durante a realização da tarefa de estudo.

Para concretizar o conceito de modelo, recorreremos novamente a Davidov (2021), com um exemplo trazido pelo autor sobre o ensino do número. Ele propõe que os estudantes compreendam o que são os números não apenas empiricamente (1, 2, 3...), mas como relação entre grandezas, expressa na equação $A/E = n$. Essa equação configura-se como um modelo, pois expressa o elemento universal presente na tarefa e tem um caráter operativo de ajudar a pensar as relações com diversos números.

Na literatura, entretanto, a lógica muda. Enquanto as ciências buscam expressões universais, a arte se explica pela particularidade (Lukács, 2018), que sintetiza tanto a singularidade do artista quanto significados universais. Ensinar literatura a partir de regularidades, como os gêneros literários, pode ser limitador, pois

o gênero é apenas *um* aspecto da obra. O ensino deve explorar os nexos particulares de cada texto, permitindo que os estudantes expressem sua singularidade.

Dessa forma, a obra literária é simultaneamente modelo e exemplar, servindo como referência para a análise de diferentes aspectos. No entanto, se ela é modelo e exemplar, do que adianta evocar a categoria modelo? Entendemos que reconhecer a obra como modelo reverbera pedagogicamente no pensar em ações de escrita criativa, que são essenciais para se apropriar do texto literário. Ao reconhecermos que a obra expressa as características essenciais e particulares, podemos aproveitá-la para potencializar a escrita dos alunos.

Isso implica dizer que os alunos, no contato e no estudo de textos literários, não deveriam escrevê-los de maneira aleatória, mas sim orientados por elementos estruturais, estilísticos e temáticos presentes no texto artístico de referência. A obra de arte literária (o modelo), na relação com a escrita literária, aponta para um modo generalizado de ação da tarefa de compressão profunda da obra e sua fruição estética. Buscando uma explicação mais clara, no processo em que a professora faz perguntas, direciona o olhar e a criança percebe a obra e o modo como foi escrita, e, dentro de suas possibilidades, identifica semelhanças e diferenças com outras obras, é que pode se arriscar na escrita e exercitar uma forma de se expressar no mundo condizente com o que é socialmente reconhecido como literário.

A arte, enquanto reflexo antropomórfico da realidade, possui, portanto, elementos que podem e devem ser estimulados e ensinados às crianças, ao mesmo tempo em que são orientados por elementos estruturais e teórico-historicamente fundamentados. Escrever literatura regularmente pode permitir que os estudantes desenvolvam esse conhecimento progressivamente, consolidando sua compreensão sobre a escrita, suas formas em relação ao conteúdo, seus gêneros, e aprimorando sua expressão criativa a partir das obras-modelos que lhes são apresentadas.

Reconhecer a obra como modelo nos ajuda a inserir a criança no mundo da escrita literária frente à obra e, por isso, a ajuda a entender a literatura. Porém, é essencial escolher obras que mobilizem sínteses ricas, ampliando as possibilidades de aprendizado – o que reforça a importância de discutir a qualidade das obras levadas à sala de aula.

Com tudo isso em mente, ensinar a escrever textos literários faz parte da atividade de estudo e precisa partir da compreensão de que se trata de um processo

complexo. E, justamente por essa complexidade, não só precisa como deve ser apresentado às crianças aos poucos, em suas ações e operações. Ter a obra literária estudada como modelo frente à tarefa de compreensão global dessa obra e de seus sentidos estéticos apresenta-se como essencial na AE, pois, ao perceber a obra e o modo como ela foi escrita – em sua coerência interna na relação forma e conteúdo –, o estudante pode se arriscar na criação de seus próprios textos artísticos.

Dito de outro modo, transformar o modelo, isto é, escrever textos literários, permite que os estudantes explorem ainda mais as propriedades do texto artístico e, de forma cada vez mais abstrata, contribui para auxiliá-los a pensar teoricamente e, conseqüentemente, para sua formação integral.

Uma (possível) prática de leitura literária em movimento

No exercício de síntese, apresentaremos agora um fragmento de uma prática de leitura literária com o livro “História meio ao contrário” ⁵, escrito por Ana Maria Machado (2019) e ilustrado por Renato Alarcão.

No reino encantado onde a história se passa, o rei e a rainha vivem felizes para sempre com sua filha, a princesa. O título remete à ideia de “ao contrário”, pois se inicia justamente pela noção do “viveram felizes para sempre”. No entanto, um dia, o rei percebe que o dia desaparece todas as noites, acreditando que um ladrão ou um monstro está roubando a luz do sol. Em busca de uma solução, ele convoca o povo e descobre, com a ajuda de seu primeiro-ministro, que a escuridão é causada pelo Dragão Negro, um ser gigantesco que cobre o céu todas as noites. Para derrotá-lo, o rei promete a mão da princesa em casamento a quem conseguir vencer o monstro.

Um príncipe encantador chega ao reino disposto a enfrentar o Dragão Negro, enquanto os camponeses percebem que o monstro não é um inimigo, mas essencial

⁵ Essa história pode ser lida na íntegra através do link: http://unilago.com.br/download/arquivos/20996/Ana_Maria_Machado_-_Historia_Meio_ao_Contrario.pdf Acesso em 19 de março de 2025.

para o equilíbrio da natureza. Decididos a protegê-lo, pedem ajuda ao Gigante Adormecido, que os orienta na criação de obstáculos naturais para impedir o príncipe de alcançar o dragão. Quando o príncipe finalmente encontra o monstro, seu olhar se cruza com o de uma pastora, e ele desiste do combate, percebendo que não quer se casar com a princesa, mas sim viver ao lado da jovem camponesa.

Diante da situação, a princesa surpreende a todos ao afirmar que não deseja se casar e que quer conhecer o mundo antes de tomar essa decisão. O príncipe, por sua vez, decide abandonar seu título para viver como vaqueiro e ficar com a pastora. Assim, a história se encerra de maneira inesperada, subvertendo os finais tradicionais dos contos de fadas, mostrando que cada personagem pode escolher seu próprio destino.

Para garantir a leitura integral da obra, que é extensa e não caberia em apenas uma aula, é possível dividi-la em partes, para termos a possibilidade de concretização dessa PLL. Como proposta de pré-leitura da primeira parte da obra, algumas ações de estudo seriam demandadas aos estudantes em roda de conversa, como uma primeira aproximação para pensar a análise e identificação dessa obra, ao perguntar às crianças como geralmente começam e terminam as histórias de contos de fadas.

Ao apresentar o livro e os elementos paratextuais (capa, título, editora, autora, ilustrador), outra ação de estudo seria a exploração dos diversos sentidos da expressão “meio ao contrário”, ao propor ações de pré-leitura da obra, tais como: pedir às crianças para se olharem no espelho, propor que seus sapatos sejam trocados (um no pé esquerdo e o outro no pé direito), ou que fiquem de cabeça para baixo, fazendo uma pose de yoga como “postura invertida”. Ou ainda pedir aos alunos que imaginem como poderia ser uma história contada de trás para frente. A finalidade dessas ações seria a iniciação do processo de produção de sentido da obra que ainda será lida.

Ainda no momento introdutório, as crianças poderiam procurar no dicionário algumas palavras ditas pelo rei ao constatar que o dia havia sido “roubado”, como “facínoras” e “biltres”. Ao fazerem essa ação de buscar no dicionário, os estudantes já estariam com suas operações de manusear o dicionário, reconhecer a ordem alfabética e encontrar a palavra procurada estabelecidas. A pedido da professora, também teriam em mente durante a busca o questionamento de como o conhecimento dessas palavras os ajudariam a compreender melhor o texto que vai ser lido,

considerando o percurso que fizeram. Essa ação, portanto, funcionaria tanto como ação de estudo quanto como ação de controle.

Nesse momento de pré-leitura da obra, no qual poderiam ser propostas outras inúmeras ações, tem-se como fundamento a tarefa que é a compreensão da obra associada aos sentidos estéticos. Além disso, está em movimento o princípio que trata das ações de estudo, pois a apresentação dos elementos paratextuais contribui no processo de identificação e caracterização do texto que vai ser lido. Bem como, em segundo plano, aponta para a realidade concreta em que os livros passam por longo percurso de trabalho humano, incorporado até chegar às mãos dos estudantes.

A leitura da primeira parte do livro – até o momento em que o rei constata que o dia havia sido “roubado” – poderia ser feita em voz alta pela professora. Ao longo da leitura, poderiam ser feitas perguntas de checagem e compreensão da história, como: Seria muito tedioso se pudéssemos ser felizes para sempre? Como você acha que é um “real banho” numa “real banheira”? Você já tomou um banho “real”?

A professora poderia também fazer vozes diferentes para cada fala dos personagens (rei e primeiro-ministro, por exemplo), com a intenção de apresentar a estrutura da narrativa e alguns de seus elementos, além de subsidiar o processo de construção de conexão com a obra, que é engraçada, e auxiliar os estudantes a produzirem sentidos estéticos. Responder às perguntas de compressão, criar imagens mentais de elementos da narração e se imaginar como parte integrante da história seriam algumas ações demandadas pelas perguntas durante a leitura da professora. Nesse momento de leitura da primeira parte da obra, está em movimento o princípio sobre as ações de leitura que precisam estar associadas à produção de sentidos estéticos da obra.

Ao finalizar a primeira parte do livro, a professora poderia demandar dos estudantes que fizessem um diagrama, esquema ou linha do tempo para organizar os acontecimentos e responder à pergunta: “Se eu tivesse que explicar essa parte da história para alguém que não leu, o que eu destacaria?”. Além disso, os estudantes poderiam ser direcionados a observar a estrutura da obra (que contém diálogos e conversa com o leitor pelo narrador), bem como observar a construção do personagem do rei, que é um déspota poderoso, porém ignorante, pois não sabe como são formados os dias e as noites.

Os estudantes poderiam também analisar como o livro surpreende o leitor ao modificar as ideias e papéis normalmente atribuídos à princesa e ao príncipe. A ação de construção de uma linha do tempo exerce a função de controle da compreensão dos estudantes sobre a primeira parte da história. Ao passo que, serem chamados a observar a estrutura da obra, através de uma atividade de registro, por exemplo, põe em movimento o princípio sobre as ações de estudo, uma vez que os estudantes estariam em momento ativo de análise da obra.

Finalizamos este exemplar considerando os desdobramentos futuros da obra, com o objetivo de ilustrar o movimento dos princípios e da teoria em ação durante a PLL. Note que o princípio sobre a escrita de textos literários não foi explorado neste exemplo, isso demonstra o caráter guia que eles precisam exercer no planejamento e execução da PLL, em detrimento de uma sequência metodológica para todas elas. Ainda assim, caso quiséssemos pensar nessa escrita, teríamos o livro de Ana Maria Machado (2019) como modelo, para que as crianças pudessem explorar ainda mais as propriedades do texto (estilo, estrutura etc.) de forma cada vez mais abstrata, a fim de aprofundar a resolução da tarefa – que seria a compreensão do texto e sentidos estéticos atribuídos a esse livro.

Outras tantas ações e propostas poderiam ser desenvolvidas e adaptadas, muitas das quais não representam uma novidade no campo. No entanto, defendemos a importância de um planejamento sistematizado e consciente por parte das professoras. Além disso, esse exemplo buscou demonstrar que a formação da AE dos estudantes não diz respeito a seguir uma ordem rígida ou um processo etapista, desvinculado da verdadeira natureza da atividade de estudo da literatura.

Considerações finais: continuando o debate

Este trabalho tentou articular elementos da atividade de estudo com a literatura e apresentou quatro princípios pedagógicos para seu ensino nos anos iniciais. A partir do referencial da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural, ambas fundamentadas no Materialismo-Histórico-Dialético, argumentamos que o ensino de literatura deve ser articulado à atividade de estudo para possibilitar a apropriação crítica da literatura, o desenvolvimento do pensamento teórico dos estudantes e sua formação omnilateral.

Cada um desses princípios pode e deve gerar um estudo sistemático e ampliado, contudo, neste texto, defendemos que eles não podem ser pensados de modo separado, mas sim de modo articulado com a atividade de estudo. Esses princípios devem ser testados e melhorados pela comunidade científica, e, eventualmente, ampliados e corrigidos, à medida que sejam colocados em prática.

Nesse sentido, defendemos que a formação literária das crianças na escola exige mediação intencional e sistemática, que não se restrinja ao prazer da leitura, mas que considere o estudo da literatura como um campo de conhecimento fundamental para a compreensão da realidade. A leitura deve ser tanto um momento de fruição estética quanto uma experiência formativa, na qual os estudantes possam não apenas se envolver com a obra, mas também identificá-la, analisá-la e ressignificá-la, com vistas ao aprofundamento da compreensão estética dela e da realidade.

Longe de esgotar o debate, este trabalho segue abrindo caminhos para termos uma prática pedagógica cada vez mais consciente e menos espontânea, que vá além de contar histórias ou trabalhar com sequências prontas na sala de aula, caminhando no sentido de apontar para uma consciência crítica da sociedade capitalista em que vivemos, sem perder a especificidade de se trabalhar com a literatura.

Ao apresentar esses princípios pedagógicos, estamos continuando o debate sobre o ensino de literatura nos anos iniciais, pois eles foram construídos e pensados na possibilidade de orientar práticas de leitura literária que considerem o desenvolvimento da autonomia de estudo, curadoria e leituras literárias dos estudantes e sua capacidade de compreender o mundo. Mais do que apenas criar momentos de leitura na escola, trata-se de consolidar um ensino de literatura também nos anos iniciais que ofereça às crianças não só o direito ao acesso à arte literária, mas também os instrumentos para interpretá-la criticamente. Dessa forma, reafirmamos que ensinar literatura nos anos iniciais é muito mais do que a simples “hora da história”: é um processo educativo complexo e essencial para a formação integral do sujeito.

Referências

ALMEIDA, S. P.; DALVI, M. A. Compatibilidades e incompatibilidades entre a noção de leitura literária e a pedagogia histórico-crítica. **Germinal** - Marxismo e educação

em debate, Salvador, v. 16, n. 2, p. 179-193, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/61636>. Acesso em 10 de março de 2025.

ASBAHR, F. S. F. A pesquisa sobre formação de pensamento teórico. **Revista Simbio-Logias**, Botucatu, v. 12, n. 17, p. 5-102, 2020. Disponível em: https://www.ibb.unesp.br/Home/ensino/departamentos/educacao/a_pesquisa_sobre_formacao_de_pensamento.pdf. Acesso em 8 de março de 2025.

BOZHOVICH, L. I. La personalidad y su formación en la edad infantil: **Investigaciones psicológicas**. Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1981.

CHERRY, M. A. **Amor de cabelo**. Ilustrações de Vashti Harrison. Tradução de Nina Rizzi. São Paulo: Editora Record, 2020.

COSSON, R. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Ed. Contexto, 2010.

DALVI, M. A. Formação de leitores e educação literária: uma base que desaba. **Voz da Literatura**, Brasília, n. 7, p. 13-16, 2018a. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1x0BXFhpDWaiQGlyQ4plzV0N6iYu5sHmc/view>. Acesso em 1 de março de 2025.

DALVI, M. A. A quem interessa a desqualificação da educação literária? In: DALVI, M. A.; GIROTTI, C. G. S.; VALIENGO, A.; SCARAMUSSA, T. B. (Orgs.). **Literatura e Educação**: Gêneros, políticas e propostas. Campos dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2018b. p. 20-32.

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

DAVIDOV, V. V. A Atividade de Estudo: sua estrutura e formação. In: PUENTES; R.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. (Orgs.). **Teoria da Atividade de Estudo**: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin. Livro 1. Curitiba: CRV, 2021. p.158-166.

ELKONIN, D. B. Estrutura da Atividade de Estudo. In: PUENTES; R.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. (Orgs.). **Teoria da Atividade de Estudo**: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin. Livro 1. Curitiba: CRV, 2021. p. 147-156.

ELKONIN, D. B. Sobre o problema da periodização do desenvolvimento psíquico na infância. In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (Orgs.). **Ensino Desenvolvimental**: Antologia livro 1. Uberlândia: Edufu, v. 4, 2017. p. 149-172.

JAUSS, H. R. O prazer estético e as experiências fundamentais da Poiesis, Aisthesis e Katharsis. In: LIMA, L. (Org.). **A literatura e o leitor**: textos da estética da recepção. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. p. 85-103.

LEONTIEV, A. N. **Atividade, Consciência e Personalidade**. Tradução de Priscila Marques. Bauru: Mireveja, 2021.

LUKÁCS, G. **Introdução a uma estética marxista**: sobre a particularidade como categoria da estética. São Paulo: Instituto Lukács, 2018.

MACHADO, A. M. **História meio ao contrário**. Ilustrações de Renato Alarcão. 26 ed. São Paulo: Ática, 2019.

MÁRKOVA, A. K. A formação da atividade de estudo e o desenvolvimento da personalidade do aluno. In: LONGAREZI, A.; PUENTES, R.; MARCO, F. (Orgs.). **Teoria da atividade de estudo**: contribuições do grupo de Moscou. Bauru: Mireveja, 2023. p. 109-119.

MARESTONE, A; FRANCO, S. Proposta didática para práticas com leitura literária nos Anos Iniciais: à luz da Teoria da Atividade de Estudo. **Obutchénie** - Revista de Didática e Psicologia Pedagógica, Uberlândia, v. 8, e2024-44, 2024. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/75963>. Acesso em 8 de março de 2025.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas-SP: Autores Associados, 2013.

NASCIMENTO, C. P. Os significados das atividades da cultura corporal como uma problemática geral de pesquisa para a área. **Obutchénie** - Revista de Didática e Psicologia Pedagógica, Uberlândia, v. 2, n. 2, p. 339-363, 2018. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/46485/25089>. Acesso em 8 de março de 2025.

RÊGO, M. **Da costa ao alto-mar**: práticas de leitura literária e atividade de estudo nos anos iniciais do ensino fundamental. 2025. 245f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFBA, Salvador.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas-SP: Autores Associados, 2018.

VIGOTSKI, L. S. Primeira aula. O objeto da Pedologia. In: PRESTES, Z.; TUNES, E. (Orgs.). **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da Pedologia**. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018. p. 17-36.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico: livro para professores. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

ZAJAROVA, A. V. O desenvolvimento do controle e da avaliação no processo de formação da atividade de estudo In: LONGAREZI, A.; PUENTES, R.; MARCO, F. (Orgs.). **Teoria da atividade de estudo**: contribuições do grupo de Moscou. Bauru: Mireveja, 2023. p. 195-217.