

**ENSINO DESENVOLVIMENTAL
E LITERATURA NOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL: CONTRIBUIÇÕES
PARA O DESENVOLVIMENTO
LINGUAGEM ESCRITA***



Mara Cristina de Sylvio**
Sandra Valéria Limonta Rosa***

Resumo: *o artigo apresenta uma síntese e os principais achados de uma pesquisa de doutorado desenvolvida entre 2018 e 2019 sobre o trabalho pedagógico com a literatura nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental fundamentado na perspectiva da teoria do ensino desenvolvimental, particularmente na obra de Davydov (1982, 1987, 1988). O objetivo da investigação foi compreender a relação entre o trabalho pedagógico com a literatura e o desenvolvimento da linguagem escrita nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Buscamos evidenciar, a partir dos pressupostos pedagógico-didáticos do ensino desenvolvimental, como o trabalho pedagógico com a literatura pode ser organizado de forma a impulsionar o desenvolvimento da linguagem escrita e também da imaginação e da criatividade dos estudantes. Para alcançar esses objetivos, realizamos uma intervenção didática numa turma do quarto ano de uma escola municipal da cidade de Goiânia, Goiás. A análise das tarefas de estudo propostas para os estudantes ao longo da intervenção nos permite afirmar que o trabalho pedagógico com o texto literário, organizado a partir das premissas psicológicas e didáticas do ensino desenvolvimental, possibilitou que a maioria dos estudantes desenvolvesse motivos mais conscientes para a realização da leitura e da*

* Recebido em: 01.06.2022. Aprovado em: 08.06.2023.

** Doutora em Educação. Profissional da Educação na Secretaria Municipal de Educação de Goiânia. E-mail: mcsylvio@gmail.com.

*** Doutora em Educação. Professora associada da Faculdade de Educação da UFG. E-mail: sandralimonta@ufg.br.

produção literária, bem como foram identificados e analisados indícios de que as tarefas realizadas incidiram no desenvolvimento e/ou aprimoramento de determinadas habilidades de leitura e escrita.

Palavras-chave: *Ensino desenvolvimental. Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Trabalho pedagógico. Literatura. Linguagem escrita.*

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE LITERATURA E APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

A defesa de uma melhor qualidade no ensino da linguagem escrita nos primeiros anos da Educação Básica é reiteradamente destacada há décadas, nos documentos oficiais que visam orientar o currículo e o trabalho pedagógico nas escolas, como podemos observar na Base Nacional Comum Curricular (BNCC 2017). Também são bastante amplas e frutíferas a discussão e a pesquisa desse tema pela comunidade acadêmica e há uma grande produção sobre o problema da aprendizagem da linguagem escrita na literatura da área da educação.

A BNCC, de certa forma, dá continuidade à orientação já presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica há mais de uma década, de que o ensino da língua ocorra na perspectiva discursivo-enunciativa, destacando a importância do trabalho pedagógico com gêneros textuais, particularmente os literários, como centro do trabalho pedagógico em sala de aula (DCNs, 2010; BNCC, 2017).

Por outro lado, a comunidade acadêmica que tem como objeto de discussão o ensino da linguagem escrita vem há muitos anos realizando um importante movimento no sentido de refletir criticamente sobre a literatura na escola, principalmente no que diz respeito ao trabalho pedagógico com o texto literário como suporte e/ou meio do processo de ensino e aprendizagem da língua (Lucena, 2018; Bispo, 2018; Medeiros, 2016; Santos, 2018).

A abordagem aqui apresentada sobre o trabalho pedagógico com a literatura a compreende como um objeto do conhecimento com grande potencial formador e humanizador que precisa ser apropriado pelos estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental *pari passu* à apren-

dizagem da leitura e da escrita. Desde uma perspectiva desenvolvimental, entendemos que ao apropriar-se de um texto literário o estudante realiza ações e operações mentais que certamente contribuem no processo de aprendizagem e desenvolvimento da linguagem escrita.

Pesquisas como as de Tocchio (2019), Teixeira (2020) e Vidigal e Franco (2021), apontam dificuldades de diferentes ordens nos estudantes do Ensino Fundamental e Médio, inclusive de compreensão dos textos que leem. Tocchio (2019) e Oliveira (2019) verificam que há necessidade de melhor estrutura bibliotecária nas escolas e também estratégias pedagógicas que motivem os estudantes à leitura, que segundo os autores, leem pouco na escola e nada fora dela e também demonstram-se pouco afeitos à realizar experiências de escrita.

No que se refere ao trabalho pedagógico com a literatura, Vidigal e Franco (2021) afirmam que, apesar de toda a produção acadêmica e literária disponível para as professoras e professores, trata-se de um desafio, especialmente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Segundo as autoras, a literatura ainda é pouco explorada na escola e o trabalho pedagógico com os gêneros literários nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental continua sendo pautado no ensino formal dos diferentes gêneros e suas características, totalmente separado da aprendizagem da linguagem escrita, ou seja, forma e conteúdo estão totalmente dissociados.

É necessário apontar para uma contradição presente na BNCC, entre o ensino baseado em competências e o ensino da língua na perspectiva discursivo-enunciativa. Ensinar com a finalidade de desenvolver competências está diametralmente oposto à considerar o texto como centro do processo de ensino e de aprendizagem da língua escrita. Como bem observaram Garcia-Reis e Godoy (2018), essa contradição representa uma incoerência interna de cunho epistemológico e pedagógico que dá um tom pragmatista e mecanicista às orientações contidas neste importante documento.

Nos fundamentamos na teoria histórico-cultural do desenvolvimento humano para compreender como se dá o processo de apropriação do conhecimento escolar e a formação de conceitos na escola e na teoria do ensino desenvolvimental para pensar o trabalho pedagógico com a literatura na escola. São duas teorias que muito têm a contribuir para refletirmos sobre o processo de aprendizagem e desenvolvimento escolar

em nosso país, a primeira, uma teoria psicológica do desenvolvimento e a segunda, uma teoria pedagógica que articula ensino e aprendizagem escolar, que, no nosso entendimento, se entrelaçam e se complementam de uma maneira bastante elucidativa.

A metodologia da pesquisa consiste numa intervenção didática realizada ao longo de seis meses no período de 29 de abril a 21 de outubro de 2019, em uma turma de quarto ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal de Goiânia, Goiás. Foram realizados 17 encontros, cada qual com 02 horas de aula, em que foram propostas para as crianças desta turma 13 tarefas de estudo, elaboradas, na medida da capacidade das pesquisadoras, conforme os pressupostos psicológicos e didáticos do ensino escolar preconizados pela teoria do ensino desenvolvimental, que buscaremos explicitar nos tópicos a seguir.

ENSINO DESENVOLVIMENTAL E APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA: CONSIDERAÇÕES EPISTEMOLÓGICAS E PEDAGÓGICAS

Apreender o desenvolvimento da linguagem escrita demanda considerar o desenvolvimento da linguagem que antecede a introdução da criança no ambiente escolar. Alguns princípios básicos da teoria histórico-cultural marcam o início das discussões sobre o processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem no contexto das relações sociais. Conforme essa teoria, o homem é um ser histórico que tem sua consciência constituída socialmente e o desenvolvimento do psiquismo resulta da atividade prática humana, mediada pelos signos e instrumentos (Vigotski, 1995. 2001a, 2001b).

De acordo com Leontiev (2004), o sujeito internaliza a cultura “em atividade”, realizando ações e operações correspondentes aos objetos culturais dos quais se apropria. Para o autor, nem toda mobilização do sujeito pode ser considerada uma atividade, mas somente aquela que responde a uma necessidade particular, um motivo, que pode encontrar satisfação no objeto material ou ideal do qual se apropria. Sendo assim, o motivo para que o sujeito realize a atividade é o próprio objeto que o estimula a realizar ações e operações para alcançá-lo.

Nesse processo, o sujeito se apropria e desenvolve conceitos espontâneos e científicos de acordo com a atividade na qual está inserido.

A distinção e a análise da relação entre os conceitos espontâneos e os conceitos científicos e seu papel no curso do desenvolvimento das funções psicológicas superiores é uma questão importante no arcabouço teórico da teoria histórico-cultural.

Para Vigotski (2001b), os conceitos espontâneos são formados na experiência empírica e assistemática de vida da pessoa, na realização das diversas atividades em situações do dia a dia. Tais conceitos são identificados pela quase ausência de uma percepção consciente das relações estabelecidas entre a palavra e seu significado, conforme Luria (1987) e Vigotski (2001b) e pelas semelhanças concretas e generalizações isoladas, de acordo com Luria (1987).

Para Davíдов (1988, 1987, 1982), a atribuição primeira da escola é formar outro tipo de pensamento, o pensamento teórico, por meio de atividades especiais que levem os estudantes à apropriação e ao desenvolvimento dos conceitos científicos. O autor afirma que a criança necessita desvencilhar-se dos limites das atividades do dia a dia e da percepção sensível e imediata do mundo à sua volta. Isso requer que ela participe da instituição escolar e seja colocada em atividades que promovam a superação por incorporação dos conceitos espontâneos por conceitos científicos. Desse modo, compreende-se que é pela lógica dialética que a organização do trabalho pedagógico deveria se pautar: “[...] para a formação dos conceitos científicos, a lógica dialética aponta como métodos intelectuais a abstração, a generalização e a formação dos conceitos” (Libâneo; Freitas, 2019, p. 216).

Desenvolver o pensamento teórico requer extrapolar a combinação e a generalização dos inúmeros elementos que constituem a experiência imediata, em que nos aproximamos dos objetos observando e distinguindo seus traços externos, suas formas imediatas, suas características aparentes. Nas vivências escolares o conjunto dos conceitos espontâneos que o estudante já internalizou entrará em relação e contradição com os conceitos científicos. No entanto, os conceitos espontâneos são a base sob a qual se constituirão os conceitos científicos, lembrando que há sempre um movimento dinâmico e dialético entre os conceitos, isto é, “[...] os conceitos científicos crescem de cima para baixo através dos espontâneos. Estes abrem caminho para cima através dos científicos” (Vygotsky, 1995, p. 349-350).

No entanto, não é qualquer atividade ou tarefa que levará os estudantes a esse movimento do pensamento. A professora ou o professor, em vez disso, poderia trabalhar com um conto literário, problematizando a história e criando uma situação que demanda, por exemplo, que as crianças criem uma lista de compras para organizar a festa do casamento da princesa com o príncipe de um dos contos que porventura tenha sido trabalhado. É bastante possível que esta tarefa em sua aparência tão simples, criar uma lista de compras ao contrário da lista de exercícios repetitivos, crie nos estudantes uma necessidade de escrever, isto é, a escrita passa a ser um objeto percebido, que orienta certas ações, como organizar o pensamento sobre aquilo que quer escrever, relacionar os fonemas aos grafemas selecionando aqueles que precisam para escrever determinada palavra, rememorar as regras gramaticais da língua, assim como controlar a pressão do lápis e o movimento da mão ao traçar as letras para que o sua escrita consiga comunicar o que deseja.

É preciso reconhecer que as ações e operações necessárias à produção de um texto, ainda que seja uma lista de compras, não são apropriadas de maneira espontânea. A aprendizagem e o desenvolvimento da linguagem escrita não acontecem de maneira imediata, muito menos da forma mecânica como a alfabetização ainda tem sido compreendida e realizada. Sendo o texto escrito um objeto cultural bastante presente nos espaços sociais dos quais participa a criança, a apropriação da linguagem escrita, segundo Vygotsky (1995) tem sua pré-história em espaços não escolares. Entretanto, há um período inicial indispensável e fundamental de apropriação efetiva da linguagem escrita durante os Anos Iniciais da escolarização formal, que demanda um trabalho pedagógico conscientemente planejado e empreendido pela professora ou pelo professor.

As teorias histórico-cultural e desenvolvimental trazem contribuições muito interessantes para o ensino e a aprendizagem da linguagem escrita na escola. A apropriação da leitura e da escrita dá à criança condições de acesso e internalização dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos elaborados e acumulados historicamente pela humanidade e sintetizados nos currículos escolares. Aprender a ler e a escrever sua língua, isto é, compreender e internalizar conhecimentos que possibilitam a compreensão do uso da palavra em contexto efetivo da língua, é fundamental para o processo geral de desenvolvimento, uma vez que é por meio

da linguagem escrita que, na escola, os conhecimentos científicos serão abstraídos e generalizados e irão possibilitar o pleno desenvolvimento do pensamento teórico.

A LITERATURA NA ESCOLA: OBJETO DE CONHECIMENTO FORMADOR E TRANSFORMADOR

O processo de apropriação da linguagem escrita compreende e necessita, no nosso entendimento, do acesso ainda na infância à literatura e à sua fruição, tendo em vista que se trata de um objeto cultural universal de grande valor que, na escola, torna-se objeto de conhecimento a ser também apropriado e internalizado pelos estudantes. A grande questão está nos processos que permitirão tal apropriação, sob a forma de atividades e tarefas de estudo a serem realizadas pelos estudantes com o texto literário.

Tendo estudado o discurso social (exterior) do ponto de vista filosófico, Bakhtin (2003; 2016) considerou as múltiplas possibilidades de realização do pensamento por meio da língua. Para o autor, o pensamento realizado na palavra é um conjunto de enunciados proferidos em situação social e dialógica que refletem a condição de produção da enunciação. O autor considera o enunciado como traço geral, isto é, como unidade real de comunicação discursiva, cujo estudo possibilita apreender a natureza das unidades (palavras e orações) da língua enquanto sistema. Neste contexto, o autor voltou sua atenção para os aspectos sociodiscursivos da interação entre os usuários da língua em situação concreta do dia a dia.

Em cada campo (esfera) de utilização da língua são elaborados tipos relativamente estáveis de enunciados, denominados por Bakhtin (2016) de “gêneros do discurso”, que são apropriados no processo de internalização da cultura e a partir dos quais nos expressamos na modalidade oral ou na escrita. A escolha do gênero pelo sujeito faz parte, portanto, de uma estratégia com vistas ao alcance de seu objetivo de comunicação. O autor caracteriza os gêneros primários como sendo aqueles constituídos nas condições de comunicação discursiva imediata e, portanto, mais simples. Os gêneros secundários são aqueles que “[...] surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente escrito)” (Bakhtin, 2016, p. 15).

Como um objeto cultural composto por gêneros do discurso e a ser apropriado como tal, a literatura é também -ao mesmo tempo- arte e um objeto de conhecimento a ser ensinado e aprendido na escola. Criada para satisfazer a necessidade histórica de ficção e fantasia, a literatura é uma manifestação universal do pensamento e dos sentimentos dos homens em todos os tempos da história. Na intervenção didática que realizamos, trabalhamos a literatura considerando-a como uma forma de expressão de sentimentos e emoções, buscando investigar as relações entre a literatura e o desenvolvimento da linguagem escrita na escola.

Compreendida por Vigotski (2001c, 2012a) como um modelo do criativo, um objeto cultural, a literatura atende a essa necessidade humana tanto de ficção e fantasia, quanto de fruição e expressão dos sentimentos e emoções por meio da produção do texto literário. A discussão da relação dialética entre forma e conteúdo da arte, realizada por Vigotski em *Psicologia da Arte* (2001c) pode esclarecer como a literatura se constitui enquanto um objeto de conhecimento que pode criar nos estudantes os motivos para ler e escrever, promovendo num movimento dinâmico, o desenvolvimento da imaginação e da criatividade, bem como de habilidades de leitura e de escrita.

Vigotski (2001c) analisou diferentes gêneros literários como o poema, o conto e a fábula, colocando a literatura em nível de igualdade com outras manifestações artísticas como a música, a pintura e a escultura. Em suas análises, o autor pondera que o gênero literário traz em si uma atividade artística que lhe confere o *status* de arte, afirmando ainda que a literatura pode tanto desvelar quanto encerrar ideologias, de acordo com a maneira como é construída, na relação dialética entre forma e conteúdo.

A necessidade de ficção, inerente ao ser humano, está intimamente vinculada ao desenvolvimento da imaginação e da criatividade, que, por sua vez, mobiliza a memória. De acordo com Vygotsky (2012a), o homem conserva os elementos da sua experiência vivida por meio da memória, cristalizando-os. A partir disso, ele reelabora esses elementos da sua experiência, modificando-os criativamente, ação que produz novos comportamentos e situações e produz também a arte.

Essa experiência é considerada como a matéria-prima da qual se servirá a criança para criar. Dessa forma, a atividade criadora, ou seja, as construções da fantasia e da criação, é tão rica quanto rica é a variedade

da experiência acumulada do sujeito que cria. Este, ao tentar se adaptar ao mundo, mescla elementos da realidade com a ficção e fantasia e os reconstrói de acordo com seu interesse, pensando em como esses elementos podem proporcionar a satisfação de suas necessidades, aspirações e desejos. Nesta perspectiva, a atividade criativa “[...] consiste em dar forma material aos produtos da imaginação; de igual modo, depende da habilidade técnica e das tradições, isto é, dos exemplos criativos que influenciam o homem” (Vygotsky, 2012b, p. 54).

Na produção literária, a escolha dos fatos e dos episódios do material (conteúdo) generalizado socialmente, a disposição de cada um na obra literária em forma de enunciados e a exclusão de outros milhares de fatos e episódios que constituem o sujeito já figuram, para Vigotski (2001c), como um ato criativo. Ou seja, é uma composição artística dos enunciados segundo as apreciações que o autor faz sobre a vida, com a intenção de desencadear a reação estética no leitor. No ato criativo, o autor de uma obra literária não organiza as imagens da fantasia e os sentidos ao acaso, mas “[...] segue uma lógica interna das imagens em desenvolvimento e esta lógica interna é condicionada pela ligação que a obra estabelece entre o seu mundo e o mundo externo” (Vygotsky, 2012a, p. 45).

Os aspectos técnicos e estruturais do texto não são o essencial em literatura. Suas estruturas se repetem, mas “[...] quando lida, a obra dialoga e mobiliza ideias e sentimentos do sujeito que a lê” (Rezende, 2018, p. 97). Esse movimento explicita como entendemos a relação forma e conteúdo da literatura enquanto objeto cultural e objeto de conhecimento na escola.

O trabalho pedagógico com a literatura nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, embora também objetive provocar sentimentos e emoções no leitor, vai muito além de provocar prazer e dar asas à imaginação da criança. Na escola, a literatura “[...] assume a função de formação integral do homem e de suas funções consideradas superiores e criativas em todas as áreas do conhecimento” (Arena, 2010, p. 32). A percepção dos elementos que compõem a forma artística da literatura por meio da leitura demanda uma determinada maneira de funcionamento das funções psicológicas superiores, como a percepção, memória, o pensamento, a linguagem, assim como a humanização dos sentidos e sentimentos.

O leitor/fruidor tem consciência de que o sentimento e a emoção gerados por meio da literatura são ilusórios, vivenciados em uma dimensão

fantasiosa e irreal, como as que ocorrem ao se ler ou produzir um gênero literário, porém imagina toda uma situação contextual e a vivência como se fosse real, ou seja, em uma base emocional inteiramente real. A literatura pode tornar-se, nesse sentido, potencializadora do desenvolvimento da imaginação, da criatividade e das habilidades de leitura e escrita num único e dinâmico processo, essa é a tese que tentamos defender em nossa pesquisa.

Nesse processo em que imaginação, sentimento e emoções se entrelaçam, existe a possibilidade de se construir fantasias articuladas ao pensamento, a partir do material percebido da realidade para representar algo novo, ainda não existente na realidade objetiva, que são os produtos da atividade criativa. Desta maneira, “[...] o sentimento e o pensamento movem a criatividade humana” (Vygotsky, 2012, p. 41).

Nesse sentido, o trabalho pedagógico com a literatura na escola, além de promover o desenvolvimento da linguagem escrita, por meio da internalização paulatina da forma como é construída, proporciona também transformações qualitativamente novas na consciência do estudante, pelo potencial de sensibilizar e levar à produção de novos sentidos e novas formas de pensar e de sentir. Isso resultará na reelaboração e ressignificação das vivências emocionais cotidianas, de si e do outro.

Diante de uma dura realidade política e econômica como a brasileira, a literatura na escola se faz ainda mais necessária, sobretudo porque enriquece a visão e a percepção de mundo do leitor, humanizando-o. Para Cândido (2004, p. 85), “[...] a literatura humaniza em sentido profundo, porque faz viver”. A literatura está na escola e é parte das vivências escolares desde a Educação Infantil, contudo muitas vezes não se tem uma compreensão mais profunda de sua importância e de seu potencial no desenvolvimento dos estudantes e por isso é necessário refletir e problematizar como a literatura perpassa o trabalho pedagógico das professoras e professores. Com base na teoria histórico-cultural do desenvolvimento humano e na teoria do ensino desenvolvimental, entendemos que colocar os alunos em contato com a literatura não basta para que eles se apropriem do conteúdo e da forma do texto literário e de todo seu potencial formador.

A literatura não traz em si mesma os elementos que possibilitam a imediata e automática fruição, o desenvolvimento da imaginação e da criatividade e muito menos da linguagem escrita e suas particularidades

formais. De acordo com Vigotski (2001c), a percepção estética e a fruição da literatura não é intuitiva, mas construída socialmente no processo histórico e cultural de desenvolvimento. Trata-se, segundo o autor, de um trabalho árduo e laborioso do psiquismo.

A LITERATURA COMO OBJETO DE CONHECIMENTO DA ATIVIDADE DE ESTUDO DA CRIANÇA DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Como objetos culturais constituídos historicamente nas relações sociais ligadas à necessidade humana, a leitura e a escrita são atividades carregadas de significados e conhecimentos sociais, ou seja, são de natureza complexa. Segundo Sasaki e Sforzi (2021), ler e escrever são atividades cognitivas que mobilizam ações que ocorrem quase que exclusivamente no plano mental, não estando necessariamente vinculadas à ação material sobre algum objeto físico. Desse modo, “[...] a apropriação da leitura e da escrita produz na criança um desenvolvimento cultural enriquecedor, aproximando-a das criações humanas e oportunizando um meio de formulação de suas ideias e pensamentos” (Dangió; Martins, 2018, p. 26).

Com a finalidade de compreender de que maneira a literatura pode contribuir no desenvolvimento da linguagem escrita de crianças em processo de alfabetização ou já alfabetizadas, realizamos uma intervenção didática orientada pelos pressupostos psicológicos e didáticos da teoria do ensino desenvolvimental, nos fundamentando principalmente na obra de Vasili V. Davíдов (1988, 1982, 1987). Realizamos a intervenção ao longo de seis meses (de abril a outubro de 2019) numa turma de 28 estudantes do quarto ano do Ensino Fundamental de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Goiânia-GO, para a qual foram propostas 13 tarefas de estudo.

Na teoria do ensino desenvolvimental, a atividade de estudo foi amplamente estudada e pesquisada por Davíдов (1982, 1988) e seus colaboradores e as proposições desta teoria para a organização desta atividade nos parecem um conhecimento que em muito pode contribuir para a apropriação e desenvolvimento da linguagem escrita nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A atividade de estudo é, para o autor, a atividade dominante na vida do estudante durante o período que corresponde,

para nós, aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (6-7 a 10-11 anos). Trata-se de um momento em que todo o sistema de vida da criança, de sua família e até suas brincadeiras se subordinarão a esta atividade, uma situação social de vida totalmente nova em seus conteúdos, formas e métodos em relação à primeira infância.

O conteúdo da atividade de estudo são os conceitos científicos e artísticos a serem abstraídos e generalizados pelo estudante por meio da resolução de tarefas ou problemas de um determinado tipo. No ensino desenvolvimental, expor diretamente o conteúdo das disciplinas escolares para os estudantes não formará nestes o pensamento teórico, pois é preciso abstrair e generalizar os conceitos científicos e não memorizá-los ou categorizá-los. A organização da atividade de estudo, ou melhor, o planejamento feito pela professora/pelo professor das tarefas a serem realizadas pelos estudantes e que irão constituir a atividade de estudo em seu conjunto, é muito importante, uma vez que tais tarefas e problemas se estruturam, de acordo com Davíдов (1988), sobre um sistema completo de seis ações de estudo.

A primeira ação de estudo ocorre na transformação das condições da tarefa para detectar a relação universal do objeto em estudo. A tarefa a ser realizada deve ser impossível de ser resolvida com os meios dos quais os estudantes dispõem, para que, em consequência disso, eles analisem e reflitam sobre os dados da tarefa e elaborem mentalmente os modos e meios de ação necessários para a sua realização, movimento que possibilita a identificação da relação universal do objeto em estudo que se expressa no conceito a ser assimilado.

A outra ação de estudo é a modelação, na qual os estudantes reconstituem a relação universal do conceito que se estuda por meio de um modelo na sua forma objetual, gráfica e por intermédio de signos (textos, desenhos, gráficos, maquetes e simbolizações), sendo ele um “elo internamente imprescindível no processo de assimilação dos conhecimentos teóricos e dos procedimentos generalizados da ação” (Davíдов, 1988, p. 181).

A próxima ação de estudo ocorre no trabalho de transformação do modelo construído, com vistas a estudar as propriedades que o constitui, um processo que requer analisar e reelaborá-lo, sendo possível compreender como este se organiza internamente em suas relações essenciais e generalizar a totalidade nas particularidades. A transformação do modelo (reelaboração) permite que as propriedades identificadas no processo da

primeira elaboração sejam abstraídas substantivamente, dando condições para a criação de um procedimento geral para resolver a tarefa de estudo e compreender o conceito.

O procedimento geral de resolução da(s) tarefa(s) já elaborado e generalizado na ação anterior é o elemento a ser utilizado para construir e resolver um sistema de tarefas particulares, movimento que se caracteriza na quarta ação de estudo identificada e descrita por Davidov (1988). “Devido a essa ação, os alunos concretizam a tarefa de estudo inicial e a transformam em uma variedade de tarefas particulares que podem ser resolvidas por um modo único (generalizado), que foi apreendido durante a implementação das anteriores ações de estudo” (Davidov, 2019a, p. 225). Em suma, o domínio dos modos generalizados de resolução possibilitará que seja resolvida qualquer outra tarefa que envolva o mesmo conceito científico já trabalhado.

O controle e a avaliação são outros dois modos de ação de estudo que juntos se caracterizam pelo monitoramento e a reflexão realizada pelo estudante sobre a própria atividade cognitiva, sobre as suas ações e operações realizadas ao longo de todas as ações anteriores. No início do processo da formação da atividade de estudo, o controle e a avaliação são realizadas pelo professor até que o estudante consiga se concentrar paulatinamente na observação da própria forma de realização de suas ações e avaliar o processo de assimilação dos modos de ação. Ou seja, se obteve êxito, se a situação de estudo foi esgotada ou se alguma ação mal sucedida comprometeu o processo de assimilação dos modos de ação. “Pouco a pouco, as crianças começam a comparar, de modo independente, os resultados de suas ações com o modelo, a encontrar as causas das possíveis divergências e eliminá-las, o que requer a modificação das ações de estudo” (Davidov, 2019b, p. 186).

A intervenção didática teve como principal objetivo captar e analisar as principais mudanças qualitativas ocorridas no desenvolvimento da linguagem escrita das crianças a partir da realização de um conjunto de diferentes tarefas de estudo, que teve como conteúdo o conceito de literatura como expressão dos sentimentos e das emoções humanas. As tarefas propostas para as crianças foram elaboradas tendo em vista o trabalho com o texto literário considerando as dimensões social e linguístico-textual da literatura, ou seja, a literatura foi apresentada para os estudantes na sua totalidade, enquanto objeto cultural a ser apropriado em sua forma e conteúdo próprios.

Esse movimento requisitou ações como a leitura compartilhada e interativa, interpretação, fruição, discussão, investigação e análise dos gêneros literários conto, poema, fábula e lenda, tendo em vista a identificação e tomada de consciência do conteúdo temático (tema), do estilo da linguagem (seleção de recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua) e da construção composicional (estrutura de textos pertencentes a um gênero). Apresentamos abaixo um quadro-síntese do sistema de tarefas de estudo elaborado para a realização da intervenção didática.

Quadro 1: Síntese do sistema de tarefas elaborado para o experimento didático-formativo

Objetivos das tarefas de estudo	Procedimentos didáticos	Tarefas propostas para os estudantes	Ações de estudo e ações mentais esperadas
<p style="text-align: center;">1º MOMENTO</p> <p>1) Criar motivos para a apropriação do conhecimento pelos alunos, tendo em vista o núcleo conceitual (literatura como expressão de sentimentos e emoções) e outras formas singulares e abstratas de representá-lo;</p>	<p>1) Sensibilização, mobilização da atenção e desenvolvimento dos motivos e interesses para a leitura literária, partindo de outros elementos culturais: - Pinturas: "Tristeza", Albert Edelfelt (1854-1905); "O almoço dos barqueiros", Pierre Auguste Renoir (1841-1919). - Músicas: "Ária da quarta corda da Suíte número 3 para orquestra" Johann Sebastian Bach (1685-1750) e "O infernal galope de Orfeu" ("Can can") Jacques Offenbach (1819-1880).</p> <p>2) Levar à aproximação do núcleo conceitual do conceito e à compreensão de que se pode expressar sentimentos e emoções de diferentes formas, sendo uma delas a forma artística;</p> <p>3) Criar a necessidade nas crianças de reflexão sobre o uso da palavra oralizada e escrita e levá-las a assimilarem uma particularidade essencial da literatura: a palavra com sentido, que permite compreender o conteúdo expresso pelo texto.</p>	<p>1) Audição e fruição de duas músicas clássicas e de duas pinturas em tela;</p> <p>2) Diálogo em grupo para identificar os sentimentos expressos em cada obra para combiná-las entre si;</p> <p>3) Escrita de um pequeno texto sintetizando o que os estudantes levaram em consideração para combinar as obras artísticas;</p> <p>4) Brincadeira de mímica: expressão e identificação dos sentimentos e emoções por meio do corpo, sem o uso da palavra oralizada;</p> <p>5) Diálogo sobre os desafios da brincadeira: identificar os sentimentos e emoções sem o uso das palavras.</p>	<p>1) Início do processo de transformação dos dados da tarefa, a fim de descobrir as relações fundamentais e universais do conceito: entende-se que esta relação universal está na compreensão de que expressamos sentimentos por diversos meios, sendo a arte um deles;</p> <p>2) Controle</p> <p>3) Avaliação Ações mentais: Análise, reflexão, abstração, dedução, síntese, generalização.</p>

Continua...

2º MOMENTO

Objetivos das tarefas de estudo	Procedimentos didáticos	Tarefas propostas para os estudantes	Ações de estudo e ações mentais esperadas
<p>1) levar os estudantes a analisar a representação singular e abstrata (poema) buscando o conceito nuclear de literatura.</p> <p>2) Procura pelos nexos essenciais entre o universal (literatura) e o singular (poema) que compõe o conceito de literatura, tendo em vista buscar construções linguísticas que denotam a expressão de sentimentos e emoções.</p> <p>-Movimento do pensamento do singular/abstrato (poema) ao universal/concreto (literatura).</p>	<p>1) Realizar a leitura conjunta e dirigir a atenção e a percepção do aluno para conteúdo temático (tema), o estilo da linguagem (seleção de recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua) e a construção composicional (estrutura de textos pertencentes a um gênero) do gênero textual poema: "Ou isto ou aquilo", de Cecília Meireles;</p> <p>2) Organizar uma atividade artística que coloque em interação o plano material ou materializado (escultura, recorte e colagem, desenho, pintura -ilustrativo) e a linguagem verbal (denotando expressão de sentimentos e emoções).</p>	<p>1) Ler, interpretar, identificar coletivamente o tema do gênero poema e que sentimentos são ali expressos;</p> <p>2) Participar ativamente da discussão da relação forma e conteúdo (análise do conteúdo temático, do estilo e da construção composicional) do poema, tendo em vista perceber que a literatura também pode levar a um estado de sentimento.</p> <p>3) Realizar uma construção artística (escultura, recorte e colagem, desenho, pintura) tendo em vista representar um sentimento que pode aflorar do estado de dúvida (tema do poema: "Ou isto ou aquilo", de Cecília Meireles).</p>	<p>1) Transformação dos dados da tarefa, a fim de descobrir as relações fundamentais e universais do conceito. Entende-se que esta relação universal está na compreensão de que expressamos sentimentos por diversos meios, sendo a literatura um deles;</p> <p>2) Concretização da relação universal do conceito por meio da modelação (oral e artística).</p> <p>3) Controle.</p> <p>4) Avaliação -Ações mentais: Dedução, análise, reflexão, abstração, generalização. Construção de um modelo representacional, síntese do sentimento possível de ser aflorado em momento de dúvida.</p>

Continua...

3º MOMENTO

Objetivos das tarefas de estudo	Procedimentos didáticos	Tarefas propostas para os estudantes	Ações de estudo e ações mentais esperadas
1)Levar os estudantes à generalização do universal/concreto (presença de expressão de sentimentos e emoções) que determina o conteúdo e a forma do conceito de literatura, 2) Provocar a reflexão dos estudantes e levá-los a relacionar entre si as obras lidas, interpretadas, fruídas e analisadas em sala de aula e outras apenas apresentadas aos estudantes, tendo em vista o conteúdo temático, o estilo da linguagem e a construção/composição dos textos. Movimento do pensamento do singular (conto) para o universal (literatura).	1)Realizar a leitura de modo interativo dos contos <i>O menino Nito</i> , da autora Sônia Rosa, e <i>A pequena vendedora de fósforos</i> , de Hans Christian Andersen, orientando a atenção e a percepção das crianças para o conteúdo temático (tema), o estilo da linguagem (seleção de recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua) e a construção composicional (estrutura de textos pertencentes a um gênero) dos textos para que percebam que estão em relação e juntos compõem o sentido do gênero literário conto; 2)Criar condições para a leitura, fruição, interpretação, discussão e análise dos contos, instigando a mobilização da imaginação, criatividade, pensamento, linguagem e memória. 3)Propor e organizar a leitura, investigação e discussão sobre as formas de construir enunciados e produzir sentidos em livros que apresentam contos, fábulas, lendas e poemas. 4)Propor a reescrita do conto <i>A pequena vendedora de fósforo</i> .	1)Participar ativamente da leitura interativa, interpretação, discussão e análise dos contos em estudo, refletindo para resolver as questões realizadas pela pesquisadora. 2)Investigar em grupo as formas de produção dos sentidos nos gêneros literários contos, fábulas, lendas e poemas, identificando a organização das palavras que demonstram um estado de expressão de sentimentos e emoções e desencadeiam a reação estética do leitor (estudo das propriedades essenciais). 3)Reescrita do conto <i>A pequena vendedora de fósforos</i> , de forma que contemplassem a seguinte questão: De qual assunto o autor tratou e quais as escolhas linguísticas ele fez para evidenciar sentimentos e emoções no conto.	1)Transformação dos dados da tarefa, a fim de descobrir as relações fundamentais e universais do conceito. 2)Concretização da relação universal do conceito por meio da modelação (oral e escrita); 3) Controle; 4) Avaliação; Ações mentais: Reflexão, análise, abstração, generalização, dedução.

Continua...

Objetivos das tarefas de estudo	Procedimentos didáticos	Tarefas propostas para os estudantes	Ações de estudo e ações mentais esperadas
<p>4º MOMENTO</p> <p>1)Levar os estudantes à generalização do universal/concreto que determina o conteúdo e a forma do conceito de literatura enquanto expressão de sentimentos e emoções.</p> <p>-Trânsito das ações mentais internas realizadas com o conceito de literatura para o plano externo e vice-versa.</p>	<p>1)Providenciar e disponibilizar aos estudantes poemas, contos e fábulas, orientando a atenção e percepção deles quanto às suas particularidades;</p> <p>2)Convidar os estudantes para escrever um texto, que comporia uma coletânea de textos para a produção de um livro, instigando a mobilização da imaginação, criatividade, pensamento, linguagem e memória e propondo o seguinte problema: Como escrever um texto no qual demonstre acontecimentos ou situações em que a expressão de sentimentos e emoções humanas fique evidente sem que, no entanto, apareça no texto a palavra exata que nomeia o sentimento ou a emoção a ser representada?</p> <p>3)Propor e realizar com as crianças a análise dos fragmentos dos textos escritos por elas levando os estudantes a relacionar forma e conteúdo;</p> <p>4)Convidar os estudantes para a leitura e reescrita dos textos elaborados por eles propondo a seguinte questão: se eu escrevi um conto/poema, como eu posso melhorar esse texto de forma que a expressão de sentimentos e emoções fique melhor compreensível ao leitor?</p> <p>5)Propor e acompanhar a digitação e ilustração dos textos elaborados pelos estudantes.</p>	<p>1)Identificar as particularidades dos contos, poemas e fábulas;</p> <p>2)Produzir um texto, tendo como desafio organizar os recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais para demonstrar acontecimentos ou situações em que a expressão de sentimentos e emoções fique evidente, sem nomeá-los e de forma que demonstre indícios de compreensão de que a literatura pode expressar sentimentos e emoções humanas.</p> <p>3)Discutir, analisar e reestruturar os fragmentos dos textos elaborados pelos estudantes, buscando o conteúdo semântico das palavras, apontando os equívocos de organização da escrita e explicando o porquê de cada um (estudo das propriedades essenciais).</p> <p>4)Reescrita pelos estudantes do texto produzido por eles.</p> <p>4)Digitar e ilustrar os textos produzidos pelos estudantes.</p>	<p>1) Transformação dos dados da tarefa, a fim de descobrir as relações fundamentais e universais do conceito de literatura;</p> <p>2) Concretização da relação universal do conceito por meio da modelação (oral e escrita);</p> <p>3) Transformação do modelo, identificando, trocando, substituindo ou acrescentando palavras ou frases para melhor construir enunciados, cujos sentidos demonstram expressão de sentimentos e emoções (relação universal);</p> <p>4) Controle</p> <p>5) Avaliação</p> <p>Ações mentais: Reflexão, síntese, análise, abstração, generalização, planejamento, construção de modelo (elaboração e reelaboração de um texto).</p>

Fonte: Quadro elaborado pelas autoras com base em dados da pesquisa (2022).

Para Davidov (2019c) um dos componentes da atividade de estudo são os motivos. Por isso, iniciamos a intervenção didática realizando a sensibilização, mobilização da atenção e desenvolvimento dos motivos e interesses para a leitura literária e com o propósito de promover a abstração inicial do núcleo conceitual do conceito de literatura: forma de expressão de sentimentos e emoções humanas. Inicialmente não apresentamos o texto literário em si, mas propusemos para os estudantes a audição e fruição de duas músicas clássicas e de duas pinturas em tela de forma que logo após, em grupo, buscassem identificar e compreender quais os sentimentos e emoções as obras de arte expressam.

Um problema foi proposto para que a atenção e a percepção voluntárias estivessem voltadas para os objetos em questão: “Joana quer dar um presente para sua amiga. Ela resolveu dar um quadro e um pen drive com uma música, mas gostaria que o quadro combinasse com a música.

Qual quadro combina com qual música e por quê?”. Os estudantes, em grupos, também deveriam sistematizar por meio da escrita de que forma resolveram o problema de Joana, argumentando sobre quais elementos das obras levaram em consideração para identificar o sentimento ali expresso. Nesse momento os estudantes precisaram realizar a reflexão, a análise e a síntese das informações abstraídas sobre as obras apresentadas relacionando-as ao percebido e abstraído de sua realidade, e assim, planejar e organizar as palavras tendo em vista o seu conteúdo para a construção dos enunciados.

A maioria dos estudantes compreendeu que há diferentes formas de expressar nossos sentimentos e emoções, sendo a arte, como as músicas e pinturas, uma delas. Essa ideia é confirmada quando a estudante AL diz “Pra mim a primeira música não combina com nenhuma [pintura], pra mim essa música combina com velório” e seus colegas interpelam imediatamente, dizendo: “Então! É tristeza!”.

Outras tarefas foram propostas, como a brincadeira de mímica, na qual os estudantes em duplas deveriam identificar o sentimento um do outro expresso por meio de gestos, expressões faciais e corporais, sem a utilização da linguagem oral ou escrita, e uma construção artística com materiais diversos, tendo como desafio representar um sentimento que pode aflorar do estado de dúvida, tema do poema trabalhado “Ou isto ou aquilo” de Cecília Meireles. A proposição dessas tarefas tinha como objetivo levar os estudantes a perceberem que há uma relação entre o conteúdo (sentimentos) e a forma (maneiras de expressão) e também a reconhecerem a importância da palavra com sentido, assimilando-a como uma particularidade essencial da comunicação, logo, um elemento importante no entendimento do conteúdo expresso no texto literário.

A partir disso, os gêneros literários conto, fábula e poema foram introduzidos e trabalhados conjuntamente, sempre com a mediação da pesquisadora, orientando a atenção e a percepção dos estudantes para o conteúdo temático (tema), o estilo da linguagem (seleção de recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua) e a construção composicional (estrutura de textos pertencentes a um gênero) dos textos para que os estudantes percebessem que esses elementos estão em relação e juntos compõem o sentido presente nesses gêneros. Dessa forma, condições foram criadas para uma melhor fruição, interpretação, suscitando e

possibilitando a discussão e análise dos gêneros, inclusive por estudantes que pouco participavam em sala de aula.

Davidov (2019a) aponta que propor tarefas cognitivas suficientemente complexas e organizar situações problemáticas, cuja resolução requeira a apropriação dos conceitos e os modos de ação correspondentes, é o método mais confiável para formar os motivos para que a criança aprenda. Portanto, o trabalho com a literatura contou com momentos em que aos estudantes foi necessário mobilizar as funções psíquicas para localizar e relacionar as pistas que o autor deixou intencionalmente no texto, movimento que também evidenciou alguns indícios de transformação dos motivos para estudar e de ações e operações de estudo.

Aos poucos os estudantes transformavam os dados das tarefas, desvelando as particularidades de cada gênero literário, identificando os enunciados com explícita representação de sentimentos e emoções e relacionando-os com outros textos já trabalhados, indícios de que caminhavam rumo à descoberta das relações fundamentais e universais do conceito de literatura, sendo esta considerada nessa intervenção como o resultado de uma relação indissociável entre a forma e o conteúdo que possibilita expressar sentimentos e emoções por meio da organização das palavras e demais recursos linguísticos.

No caso específico do desenvolvimento da escrita, foi interessante ver como os estudantes se organizaram para elaborar, construir e reconstruir o último texto, considerado nessa intervenção como o modelo por meio do qual eles concretizaram a relação universal do conceito abstraída nas ações e operações realizadas nas tarefas de estudos anteriores. A tarefa proposta teve como problema o desafio de organizar os recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais para demonstrar acontecimentos e/ou situações em que a expressão de sentimentos e emoções humanas ficasse evidente sem que, no entanto, aparecesse no texto a palavra exata que nomeia o sentimento ou a emoção a ser representada.

Se, por exemplo, o estudante quisesse criar uma situação dramática em que o sentimento de tristeza, angústia ou horror predominasse na cena, ele não deveria mencionar tais palavras em seu texto. Os enunciados deveriam ser planejados e refletidos, toda a imaginação e criatividade deveria ser mobilizada para construir sentidos para criar uma atmosfera que levasse o leitor a perceber e compartilhar do estado emocional ou sentimental

dos personagens ou do eu poético apenas por meio da escolha do gênero, seleção e organização dos recursos da língua realizada pelos estudantes.

O texto da estudante A nos ajuda a compreender o desenvolvimento qualitativo das ações e operações mentais rumo à formação do conceito, principalmente quando ela consegue reproduzir por meio da escrita uma propriedade importante da literatura: a relação indissociável entre a forma e o conteúdo explicitada por meio da organização dos recursos da língua. A escreveu um texto que narra uma grande relação de amor e amizade entre um menino e um urso. Todas as ações do menino passam a representar o comportamento e o sentimento humano, primeiro de desespero e depois de impotência diante de um dilema – um acidente com o urso – restando-lhe apenas chorar, deitar-se “[...] na cama ao lado do seu querido amigo”, expressão utilizada pela estudante para representar um estado de tristeza, e segurar-lhe as mãos.

A reescrita do texto foi proposta para os estudantes, momento em que eles puderam transformar o modelo, realizando ações mentais internas, identificando, descartando, substituindo ou acrescentando palavras, organizando mentalmente as frases para melhor construir enunciados, cujo conjunto de sentidos ali constituídos atendessem ao problema proposto e demonstrasse a relação universal do conceito de literatura (expressão de sentimentos e emoções). Acreditamos que assim orientada, a produção escrita e a reescrita do texto congrega e mobiliza o sistema interfuncional e a realização das ações mentais de abstração, generalização, reflexão, análise, síntese e planejamento, sendo uma ação em qualquer situação, nunca se tornando uma operação.

Alguns indícios de desenvolvimento captados na reescrita dos textos nos levam a considerar que ao (re)construir o modelo, os estudantes realizaram em sistema todas as ações de estudo, como destaca Davídov (1988). Ao elaborar e reelaborar as frases para criar uma atmosfera que atendessem a proposta da tarefa, a maioria dos estudantes escreveram os enunciados, refletiram sobre eles, analisaram se aquele era a melhor forma, apagaram palavras ou frases inteiras e reescreveram, replanejando a escrita. Movimento que além de oportunizar a apreensão de como um gênero literário se organiza internamente em suas relações essenciais, também põe em marcha o processo de elaboração de um procedimento geral para organizar as palavras e criar sentidos, almejando-se criar situações que evidenciem expressão de sentimentos e emoções.

Considerações que não se findam, mas que apontam para outros caminhos...

Ler e escrever com desenvoltura e prazer conecta-se ao pleno acesso a todo arcabouço cultural, científico, artístico e filosófico proporcionado pela escola. De acordo com Silva (2019, p. 129), “[...] formar na criança um motivo para a leitura de um texto escrito que coincida com sua finalidade é condição para a constituição da escrita, sob a forma de atividade”.

No entanto, como vimos, a educação literária e o gosto pela leitura dos diversos gêneros literários, assim como demais gêneros discursivos, não surgirão espontaneamente na criança, é preciso colocá-la em atividade com o texto literário e com leitores mais experientes. Na maioria das vezes a professora e o professor são esses leitores experientes, que planejam ações intencionais, organizam situações em que as crianças leiam os textos literários e identifiquem suas particularidades estéticas, linguísticas e artísticas, assumindo uma postura ativa diante do texto, tendo sua imaginação e a criatividade acionadas, antecipando ideias e comprovando-as ou não prática que pode alcançar a formação do leitor e escritor literário (SILVA; ARENA, 2012).

A literatura é aqui compreendida como um objeto cultural, cujo efeito de sua produção e sua capacidade de impressionar o leitor ocorrem tendo em vista a fusão da mensagem com a organização das palavras por quem a produziu. Sendo assim, o trabalho pedagógico fundamentado na teoria do ensino desenvolvimental abordando as duas dimensões da literatura (social e linguístico-textual) pode promover a relação dialética entre a fruição estética e a apropriação dos conhecimentos teóricos da língua e, nesse sentido, entendemos que ela pode contribuir enormemente no processo de apropriação e desenvolvimento da linguagem escrita.

A intervenção didática-formativa realizada na turma do quarto ano confirmou os princípios da teoria histórico-cultural e da teoria do ensino desenvolvimental, sobretudo acerca da afirmativa de que a organização da zona de desenvolvimento e a apropriação dos objetos culturais, como a literatura, vão formando na criança uma estrutura psicológica resultante da reestruturação e incorporação do aspecto intelectual das vivências. A apropriação de novos objetos culturais decorrentes da vivência e da atividade de estudo com estes, aos poucos, se constitui em mudanças

qualitativas, tanto nos aspectos intelectuais, cujo objetivo é o desenvolvimento do pensamento teórico, quanto emocionais da criança, constrói e faz surgir novas necessidades e motivos e impulsiona a realização de novas ações e operações rumo ao desenvolvimento do pensamento teórico (DAVÍDOV, 1988).

As tarefas propostas para as crianças na intervenção didático-formativa desenvolvida a partir dos gêneros literários em uma turma do quarto ano do ensino fundamental, e brevemente apresentada aqui, permitiram acompanhar o movimento do pensamento dos estudantes do singular (poema, conto) para o universal (literatura como expressão de sentimentos e emoções) e vice-versa, movimento que englobou inúmeras ações e operações mentais que contribuem no processo de aprendizagem e desenvolvimento da linguagem escrita, da imaginação, da criatividade e de novos motivos para ler e escrever.

Essa compreensão do quanto o ensino da literatura tem um papel formador, transformador e desenvolvente nos posiciona em defesa do lugar da literatura no ensino da leitura e da escrita nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Nos leva à reflexão sobre a necessária resistência ao modelo formal e pragmatista de trabalhar com os gêneros literários, no qual forma e conteúdo são apresentados de maneira totalmente dissociados.

DEVELOPMENTAL TEACHING AND LITERATURE IN THE EARLY YEARS OF ELEMENTARY SCHOOL: CONTRIBUTIONS TO WRITTEN LANGUAGE DEVELOPMENT

Abstract: *the article presents a synthesis and main findings of a doctoral research developed between 2018 and 2019 on the pedagogical work with literature in the Elementary School Early Years based on the theory of developmental teaching, particularly in the work of Davydov (1982, 1987, 1988). The objective of the investigation was to understand the relationship between pedagogical work with literature and the development of written language in the Elementary School Early Years. We seek to show, from the pedagogical-didactic assumptions of developmental teaching, how the pedagogical work with literature can be organized in order to boost the development of written language and also the imagination and creativity of students. To achieve these objectives, we carried out a didactic intervention in the fourth early year class of a municipal school in the city of Goiânia, Goiás. The analysis of the*

study tasks proposed to the students throughout the intervention allows us to affirm that the pedagogical work with the literary text, organized from the psychological and didactic premises of developmental teaching, allowed most students to develop more conscious reasons for the performance of reading and literary production, as well as signs that the tasks performed were related to the development and/or improvement of certain reading and writing skills were identified and analyzed.

Keywords: *Developmental teaching. Elementary School Early Years. Pedagogical work. Literature. Written language.*

Referências

- ARENA, Dagoberto Buim. A literatura infantil como produção cultural e como instrumento de iniciação da criança no mundo da cultura escrita. In: SOUZA, Renata Junqueira de et al. *Compreender estratégias de leitura*. Campinas: Mercado das Letras, 2010. p. 55-79.
- ARENA, Dagoberto Buim. Significado e sentido em Jakubinskij, Volochinov, Medviédev e Bakhtin. In: MILLER, Stela; MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; KOHLE, Érika Christina (org.). *Significado e sentido na educação para a humanização*. Marília-SP: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2019. p. 55-79.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail. *Os gêneros do discurso*. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BISPO, Dalila Santos. *Leitura, compreensão e produção textual: o gênero fábula em cena*. 2018. 101 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2018.
- BRASIL. Resolução CNE/CP. nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 22 dez. 2018.
- BRASIL. Resolução CNE/CP. nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental de nove anos. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 2010.
- CANDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: CÂNDIDO, Antônio. *Vários escritos*. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora Duas Cidades, 2004. p. 169-191.

- CÂNDIDO, Antônio. A literatura e a formação do homem. *In*: CÂNDIDO, Antônio. *Textos de intervenção*. São Paulo: Editora 34, 2002. p. 81-90.
- DANGIÓ, Meire Cristina dos Santos; MARTINS, Lígia Márcia. *A alfabetização sob o enfoque histórico-crítico*: contribuições didáticas. Campinas, SP: Autores Associados, 2018.
- DAVIDOV, Vasili V. O desenvolvimento psíquico da criança. *In*: PUENTES, Roberto Valdés; CARDOSO, Cecília Garcia Coelho; AMORIM, Paula Alves Prudente (org.). *Teoria da atividade de estudo*: contribuições de D. B Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin. Curitiba: CRV, 2019a. p. 176-190.
- DAVIDOV, Vasili V. Conteúdo e estrutura da atividade de estudo. *In*: PUENTES, Roberto Valdés; CARDOSO, Cecília Garcia Coelho; AMORIM, Paula Alves Prudente (org.). *Teoria da atividade de estudo*: contribuições de D. B Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin. Curitiba: CRV, 2019b. p. 215-233.
- DAVIDOV, Vasili V. Uma nova abordagem para o entendimento do conteúdo e estrutura da atividade. *In*: PUENTES, Roberto Valdés; CARDOSO, Cecília Garcia Coelho; AMORIM, Paula Alves Prudente (org.). *Teoria da atividade de estudo*: contribuições de D. B Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin. Curitiba: CRV, 2019c. p. 290-300.
- DAVIDOV, Vasili V. La actividad de estudio em la edad escolar inicial. *In*: DAVIDOV, Vasili. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*: investigación psicológica teórica y experimental. Moscú, Editorial Progreso 1988. p. 158-172.
- DAVÍDOV, Vasili V. Análisis de los principios didácticos de la escuela tradicional y posibles principios de enseñanza en el futuro próximo. *In*: SHUARE, M. *La psicología Evolutiva y pedagógica em la URSS*: Antologia. Moscú: Editorial Progreso, 1987. p. 143-155.
- DAVIDOV, Vasili V.; MÁRKOVA, A. La concepción de la actividad de estudio de los escolares. *In*: *La psicología evolutiva y pedagógica em la URSS*: antologia. Moscú: Editorial Progreso, 1987. p. 316-337.
- DAVYDOV, Vasili V. *Tipos de generalización en la enseñanza*. Havana: Pueblo y Educación, 1982.
- DOMINGOS, Tatiana Custódio. *Do desenho à escrita*: contribuições da teoria histórico-cultural para a organização do ensino da linguagem escrita. 2017. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2017.
- FREITAS, Raquel A. Marra da Madeira; LIBÂNEO, José Carlos. Didática desenvolvimental e políticas educacionais para a escola no Brasil. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 24, p. 367-387, jan./dez. 2019.
- GARCIA-REIS, Andreia Rezende; GODOY, Ariane Rodrigues Gomes Leite. O ensino de leitura nos anos iniciais do ensino fundamental: a proposta da

Base Nacional Comum Curricular. *Currículo sem Fronteiras*, v. 18, n. 3, p. 1025-1043, set./dez. 2018. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss3articles/reis-godoy.pdf>. Acesso em: 31 mar. 2022.

LEONTIEV, Alexis N. *O desenvolvimento do psiquismo*. 2. ed. São Paulo: Centauro Editora, 2004.

LUCENA, Liliane Lopes de. *Os gêneros textuais na escola: um olhar transdisciplinar para os anos iniciais do ensino fundamental*. 2018. 172 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018.

LURIA, Alexander R. *Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

MEDEIROS, Wanderléia da Silva Antunes. *O ensino da produção de texto do gênero fábula no 4º ano do Ensino Fundamental do município de Marília*. 2016. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de São Paulo, Presidente Prudente, 2016.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Na história do ensino da literatura no Brasil: problemas e possibilidades para o século XXI. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 52, p. 23-43, abr./jun. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/Sfw6w7jqDz4nrJpVxLPCFrn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 31 mar. 2022.

OLIVEIRA, L. V. *Leitura e escrita: representações sociais de professores, estudantes, pedagogos e diretoras da educação básica*. 2019. 291 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2019.

REZENDE, Neide Luzia de. Leitura e escrita literárias no âmbito escolar: situação e perspectivas. *Estudos Avançados*. São Paulo, v. 32 n. 93, p. 93-105, maio/ago. 2018.

SANTOS, Flávio Renato dos. *A escrita de gêneros textuais por alunos do ensino fundamental*. 2018. 192 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, 2018.

SASAKI, Aline Harumi; SFORNI, Marta Sueli Farias. Desenvolvimento do pensamento na educação escolar e a unidade afetivo-cognitiva. In: FIRBIDA, Fabíola Batista Gomes; FACCI, Marilda Gonçalves Dias; BARROCO, Sônia Maria Shima (org.). *O desenvolvimento das funções psicológicas superiores na psicologia histórico-cultural: contribuições à psicologia e à educação*. Uberlândia: Navegando Publicações, 2021, p. 128-138.

SILVA, Greice Ferreira da. Significado, sentido e o trabalho pedagógico: a leitura e a escrita nos anos iniciais do ensino fundamental. In: MILLER, Stella; MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; KOHLE, Érika Christina (org.). *Significado e sentido na educação para a humanização*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2019. p. 115-132.

SILVA, Greice Ferreira da; ARENA, Dagoberto Buim. O pequeno leitor e o processo de mediação de leitura literária. *Álabe*, n. 6, p. 01-14, jul./dez. 2012. Disponível em: <http://revistaalabe.com/index/alabe/issue/view/6/showToc>. Acesso em: 13 jan. 2022.

TEIXEIRA, Lucinéia Justo. *Análise de uma proposta interdisciplinar: literatura e ciências nos anos iniciais do ensino fundamental*. 2020. 92 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2020.

TOCCHIO, Luciana Skora. *Cuidado com os lobinhos! Aproximações entre ensino de ciências e literatura no 3º ano do ensino fundamental*. 2019. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019.

VIDIGAL, Letícia; FRANCO, Sandra Aparecida Pires. A categoria dialética essência e aparência no ensino de estratégias de compreensão leitora. *Linha Mestra*, v. 15, n. 43, p. 7-17, jan./abr. 2021.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. *Imaginação e criatividade na infância*. Lisboa, Portugal: Dinalivro, 2012a.

VYGOTSKI, Lev S. *Obras Escogidas: Problemas del desarrollo de la psique - Tomo III*. Madrid: Machado Libros, 2012b.

VYGOTSKY, Lev. Semenovich. *Obras escogidas*. Tomo II. Madrid: Machado Libros, 2001a.

VIGOTSKI, Lev Semiónovich. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001b.

VIGOTSKI, Lev. Semenovich. *Psicologia da arte*. São Paulo: Martins Fontes, 2001c.

VYGOTSKY, Lev Semiónovich. *Obras escogidas: História del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Tomo III. Madrid: Visor, 1995.