

O DESENVOLVIMENTO DA LEITURA E DA ESCRITA: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA

THE DEVELOPMENT OF READING AND WRITING: CONTRIBUTIONS OF HISTORICAL-CULTURAL THEORY TO PEDAGOGICAL PRACTICE

EL DESARROLLO DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA: APORTES DE LA TEORÍA HISTÓRICO-CULTURAL A LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA

Kalyandra Khadyne Imai Gonçalves¹
Paulo Lopes²
Celma Regina Borghi Rodriguero³

Resumo: Este artigo tem como objetivo apresentar reflexões sobre o desenvolvimento da leitura e da escrita, a fim de instrumentalizar professores e profissionais da Educação em suas práticas pedagógicas. Trata-se de um texto de delineamento bibliográfico, amparado nos pressupostos teórico-metodológicos da Teoria Histórico-Cultural. Utilizamos os seguintes autores que versam sobre a temática: Luria (2018), Mukhina (2022), Vygotski (2000) e Leontiev (2004). Consideramos que essa pesquisa poderá contribuir com o fortalecimento de estudos sobre a potencialização das funções psicológicas superiores, em que destacamos as capacidades de leitura e escrita.
Palavras-chave: Educação. Escrita. Função Simbólica. Leitura. Teoria Histórico-Cultural.

¹ Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Maringá. Universidade Estadual de Maringá. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2022-5923>. E-mail: kalyandradoy@gmail.com

² Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Maringá. Universidade Estadual de Maringá. Docente do Departamento de Música e Artes Cênicas da Universidade Estadual de Maringá. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0241-3952>. E-mail: paulomlps@gmail.com

³ Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Maringá. Universidade Estadual de Maringá. Docente do Departamento de Teoria e Prática da Educação. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8979-4833>. E-mail: crbrodriguero@uem.br



Abstract: This article aims to present reflections on the development of reading and writing, in order to provide teachers and education professionals with tools for their pedagogical practices. It is a text based on bibliographic research, grounded in the theoretical and methodological assumptions of the Historical-Cultural Theory. We have used the following authors who discuss the subject: Luria (2018), Mukhina (2022), Vygotsky (2000), and Leontiev (2004). We believe that this research can contribute to strengthening studies on the enhancement of higher psychological functions, with a particular focus on reading and writing abilities.

Keywords: Education. Writing. Symbolic Function. Reading. Historical-Cultural Theory.

Resumen: Este artículo tiene como objetivo presentar reflexiones sobre el desarrollo de la lectura y la escritura, con el fin de equipar a los profesores y profesionales de la educación en sus prácticas pedagógicas. Se trata de un texto bibliográfico, sustentado en los presupuestos teórico-metodológicos de la Teoría Histórico-Cultural. Utilizamos los siguientes autores que tratan el tema: Luria (2018), Mukhina (2022), Vygotsky (2000) y Leontiev (2004). Creemos que esta investigación podría contribuir al fortalecimiento de los estudios sobre la potenciación de las funciones psicológicas superiores, en los que destacamos las habilidades de lectura y escritura.

Palabras clave: Educación. Escribiendo. Función simbólica. Lectura. Teoría Histórico-Cultural.

Submetido 04/05/2023

Aceito 11/09/2023

Publicado 11/09/2023

Reflexões iniciais

Este artigo tem como objetivo, apresentar reflexões sobre o desenvolvimento da leitura e da escrita, a fim de instrumentalizar professores e profissionais da Educação em suas práticas pedagógicas nas instituições de ensino. Trata-se de um texto de delineamento bibliográfico que, segundo Souza, Oliveira e Alves (2021), é capaz de proporcionar o conhecimento e a análise do tema, com base em materiais elaborados anteriormente.

Neste texto, utilizamos os subsídios teórico-metodológicos da Teoria Histórico-Cultural, fundamentada no método do materialismo histórico-dialético, que retomaremos posteriormente. A referida teoria considera que o desenvolvimento humano ocorre ao passo em que o sujeito se apropria da cultura humana historicamente elaborada (LEONTIEV, 2004). Assim, para essa pesquisa, destacamos as obras dos seguintes autores: Vygotski (2000), Leontiev (2004), Luria (2018) e Mukhina (2022).

Para nossas reflexões iniciais, apresentamos a problematização desse estudo: Como contribuir com o desenvolvimento da leitura e da escrita, com base nas proposições da Teoria Histórico-Cultural? Para responder essa indagação, primeiramente, há de se pensar no papel da Educação Escolar para a formação humana.

De acordo com Leontiev (2004), conforme a humanidade progride, a tarefa da Educação torna-se mais complexa. Nesse sentido, para Marino Filho, Mello e Magalhães (2021), o ensino deve contribuir para criar novas necessidades e desenvolver as capacidades dos alunos com um trabalho docente intencional. Os autores destacam que não se trata de abreviar a infância ou apressar o desenvolvimento psíquico. É necessário compreender que em cada idade, a criança se relaciona de forma diferente com o mundo e é por essa relação que mais aprende em determinada etapa da vida (MELLO, 2006b; MARINO FILHO; MELLO; MAGALHÃES, 2021).

Sobre esse aspecto, Martins, Carvalho e Dangió (2018) asseveram que a escola tem mostrado limites em sua função humanizadora. Sendo a linguagem escrita, um sistema sofisticado de comunicação, é necessário favorecer o desenvolvimento e a apropriação dessa capacidade a todos os sujeitos. Em contrapartida, resultados de avaliações externas apontam uma considerável quantidade de analfabetos, ou seja, pessoas que não se apropriaram da leitura e da escrita nos tempos atuais, mesmo frequentando uma instituição educativa.

Com base nessas argumentações, se reafirma a necessidade de os professores e profissionais da área educacional proporcionarem atividades para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como a memória, a atenção, a concentração, a percepção, o pensamento, o raciocínio, a linguagem, a imaginação e a criação (GONÇALVES *et al.*, 2023).

Nessa lógica, Marsiglia (2011, p. 39) corrobora que “o papel da instituição escolar é, então, de suma importância para que a criança se aproprie dos conhecimentos da humanidade, pois neles estão cristalizadas as qualidades humanas, para que saiba utilizar instrumentos e seja estimulada para se desenvolver progressivamente [...]”. De acordo com as defesas apresentadas, é necessário considerar que desde a Educação Infantil é tempo e lugar de apresentar às crianças o que existe de mais elaborado na cultura humana.

Nessa lógica, consideramos que ao apropriar-se da linguagem escrita, a criança avança na apropriação da cultura historicamente produzida pela humanidade (LEONTIEV, 2004). Nesse contexto, aprender a escrever é um processo de humanização (FERREIRA; SCHLICKMANN, 2022).

Assim, a leitura também considerada como um patrimônio cultural da humanidade pode enriquecer a rotina escolar; e desde pequenas, as crianças podem vivenciar experiências que contribuam com sua aprendizagem para uma formação plena.

Cabe destacar que Leontiev (2004) elucida que a aprendizagem promove o desenvolvimento humano. Ao aprender, a criança se desenvolve. Com base nessa vertente, em se tratando da aquisição da leitura e da escrita, para Campos e Almeida (2020), por meio de atividades com a literatura, cria-se o desejo e a necessidade de ler. Nesse contexto, os elementos das brincadeiras de faz de conta presentes nas histórias impulsionam o exercício da função simbólica.

Importante dizer, que para as crianças desenvolverem a leitura e a escrita, antes, é necessário potencializar o desenvolvimento da função simbólica na infância. Isto é, enriquecer o cotidiano da Educação Infantil com atividades que estejam carregadas de sentido e significado para a referida etapa escolar.

Desse modo, retomaremos adiante, algumas reflexões sobre a função simbólica, com base na Teoria Histórico-Cultural.

Metodologia

O presente artigo, conforme mencionamos, trata-se de um estudo de cunho bibliográfico. Cabe salientar que esse tipo de pesquisa se apresenta com relevante inserção no mundo acadêmico, a fim de aprimorar e atualizar conhecimentos, por meio de obras anteriormente publicadas (SOUSA; OLIVEIRA; ALVES, 2021).

Para a realização desse escrito, utilizamos principalmente, livros e artigos que tratam da temática, com base nos subsídios teórico-metodológicos da perspectiva da Teoria Histórico-Cultural. Consideramos que o referido referencial, pautado na Ciência da História, favorece a defesa por uma prática educativa humanizadora.

Em consonância com esses expostos, para o método histórico-dialético, a materialidade proporciona condições para a manifestação da consciência humana (MARX; ENGELS, 2019). Isso significa que a Educação não pode ser considerada um fenômeno isolado da sociedade, e sim parte resultante da atividade material dos homens, portanto, inserida no contexto econômico, histórico e social. Nessa lógica, é necessário compreender a relação entre o sujeito e o objeto, atentando-se ao processo em que estão inseridos objetivamente (MARTINS; LAVOURA, 2018).

Nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural encontramos a possibilidade de apresentar às crianças o que há de mais elaborado pela humanidade, tendo em vista que as mesmas aprendem com as condições objetivas de vida (LEONTIEV, 2004). Além disso, há nesse referencial, subsídios para pensar em estratégias didáticas que possam viabilizar a defesa em prol do desenvolvimento das funções psicológicas superiores (VIGOTSKI, 2001; SAVIANI, 2021; GONÇALVES *et al.*, 2023).

Por esse motivo, para Tanamachi, Asbahr e Bernardes (2018), ao estudarmos um objeto de pesquisa com base na Teoria Histórico-Cultural, é necessário compreender a concepção de homem e de ciência defendida pelo método materialista histórico-dialético. Essa ideia consiste em considerar as relações entre os modos de produção e os sujeitos que desempenham as atividades. Nesse processo, é possível analisar os elementos do psiquismo humano como resultado das apropriações reais da vida, mediado pelos instrumentos e signos.

Diante da desafiadora tarefa do professor em oferecer elementos que oportunizam as máximas possibilidades de desenvolvimento humano em uma sociedade em que a luta de

classes está presente (LEONTIEV, 2004), as capacidades psíquicas podem ser consideradas e potencializadas.

De acordo com Leontiev (2004), a desigualdade social faz com que a classe trabalhadora seja menos favorecida na apropriação da cultura humana. Essa condição reverbera para o favorecimento da desigualdade intelectual. Desse modo, o papel do ensino é mobilizar nos sujeitos que passam pela escola, o pleno desenvolvimento. Assim, há de se combater esse cenário, por vezes, reproduzido nos espaços educativos.

Diante do exposto, compreendemos que a leitura e a escrita se configuram como linguagens sofisticadas da cultura. Portanto, oportunizar que as crianças desenvolvam essas funções psicológicas superiores, é também um enfrentamento às condições de desigualdade social e intelectual presentes na sociedade. Sobre esse assunto, Yaegashi *et al.* (2020) apontam que os resultados das avaliações externas referentes à alfabetização e ao letramento para crianças até 8 anos, estão relacionados com o fracasso escolar.

Nesse sentido, o ensino deve se preocupar em oferecer a todas as crianças as mesmas condições de vivências e experiências com a linguagem escrita, de modo que aprender a escrever tenha um significado (BRITTO, 2012), e que esse processo não reforce as desigualdades sociais (GONÇALVES *et al.*, 2023).

Sendo assim, compreendemos que o referencial teórico-metodológico em questão oferece subsídios para pensarmos intervenções educativas para enriquecer o trabalho pedagógico com as crianças.

Reflexões sobre a função simbólica na infância

Na infância, a criança é capaz de aprender os nomes dos objetos que estão ao seu redor e generalizar. Ao passo que se desenvolve intelectualmente, experimenta formas mais complexas de pensamento, conseguindo manipular um objeto imaginando que é outro. Esse processo é chamado de função simbólica ou semiótica da consciência (MUKHINA, 2022).

A função simbólica é um processo fundamental para o desenvolvimento humano. Quando potencializada, as crianças poderão dispor de elementos em seu psiquismo para pensar, criar e imaginar. Tal capacidade mobiliza o desenvolvimento de outras, inclusive, para o desenvolvimento da leitura e da escrita. Segundo Mukhina (2022), a referida função se



apresenta com maior intensidade nas crianças entre 3 e 5 anos. Cabe destacar que o período mencionado antecede o Ensino Fundamental. Por esse motivo, na Educação Infantil, o trabalho deve ser amplo e sistematizado.

De acordo com Mukhina (2022, p. 141), “[...] até os 2 anos, aproximadamente, a palavra e o objeto são inseparáveis para a criança. À medida em que o adulto proporciona modelos de substituição e de mudança lúdica do nome dos objetos, a criança assimila e desenvolve a função simbólica”. Dessa forma, a pesquisadora afirma que o desenho e o jogo se relacionam, pois em ambas as situações, a criança pode usar a função simbólica. Por exemplo: ao rabiscar uma folha de papel, a criança pode perceber que os riscos se transformaram em um desenho e atribui um nome e um significado para ele. Quando brinca, um lápis na mesa pode ser transformado em um avião que decolou. Ao ver a comida, o arroz e a salada podem ser a rocha e uma grande floresta. Além disso, a criança também pode experimentar diferentes papéis sociais (MUKHINA, 2022).

Nessa perspectiva, Vygotski (2000) defende que quando a criança brinca, desenvolve a função simbólica.

A segunda esfera de atividades que une os gestos e a linguagem escrita é a dos jogos das crianças. Para elas, alguns objetos podem, de pronto, denotar outros, substituindo-os e tornando-se seus signos; não é importante o grau de similaridade entre a coisa com que se brinca e o objeto denotado. O mais importante é a utilização de alguns objetos como brinquedos e a possibilidade de executar, com eles, um gesto representativo. Essa é a chave para toda a função simbólica do brinquedo das crianças (VIGOTSKI, 2022, p. 72).

Essa condição reconfirma a relação do gesto representativo com a linguagem escrita, pois os jogos infantis permitem que um objeto passe a significar outro, mesmo que não haja nenhuma semelhança entre eles. Essa capacidade de significar e ressignificar é desenvolvida nas brincadeiras. Com base nesse raciocínio, podemos compreender que a função simbólica é o ato de representar a funcionalidade de um objeto com outro.

Ao brincar de faz-de-conta, o processo imaginativo infantil é enriquecido. Nessa ação, as crianças desenvolvem um sistema complexo de “fala” (VIGOTSKI, 2022, p. 72). Por meio dos gestos indicam o que os objetos representam na brincadeira.

Assim, um objeto adquire uma função de signo, com uma história própria ao longo do desenvolvimento, tornando-se, nessa fase, independente dos gestos das crianças. Isso representa um simbolismo de segunda ordem e, como ele se desenvolve no brincar, consideramos a brincadeira do faz-de-conta como um dos grandes contribuidores para o desenvolvimento da linguagem escrita - que é um sistema de simbolismo de segunda ordem (VIGOTSKI, 2022, p. 73-74).

Para o referido autor, o simbolismo de primeira ordem é criado quando o objeto é representado pela fala. Da mesma forma, ocorre quando os primeiros traços de um desenho adquirem significado, e posteriormente, passam a representar algo da realidade. Esses desenhos darão lugar para os sinais gráficos. Ao associar esse processo com a escrita gráfica, é realizado o simbolismo de segunda ordem. Por meio dela, a criança poderá dominar o complexo sistema de signos para a apropriação da linguagem escrita.

Para Vigotski (2018, p. 25), “[...] quanto mais a criança viu, ouviu e vivenciou, mais ela sabe e assimilou; maior é a quantidade de elementos da realidade de que ela dispõe em sua experiência; sendo as demais circunstâncias as mesmas, mais significativa e produtiva será a atividade de sua imaginação.”

O autor afirma que a imaginação é enriquecida com as vivências. Assim, de acordo com Mello (2006a), as experiências na Educação Infantil podem contribuir com o enriquecimento de elementos no pensamento infantil. Tais riquezas poderão também ser expressas por meio da linguagem escrita. Complementa a autora:

[...] As palavras são a matéria com que trabalha o pensamento; se faltam as palavras, falta o pensamento. A palavra estabiliza um sentido, organiza o mundo para aquele que passa a ver e conhecer a cultura humana e a natureza; com ela, ampliamos nossa memória, nosso conhecimento do mundo, o controle da nossa própria conduta que se exerce pela linguagem interna (Mello, 2006a, p. 191).

Com base no exposto, as palavras enriquecem o psiquismo humano. Com a necessidade de externalizar os pensamentos, as ideias e as emoções e a realidade, as crianças falam e desenham. Os desenhos se transformarão em palavras. Portanto, escrever não é um ato isolado e mecânico. Há uma funcionalidade social na escrita (VYGOTSKI, 2000).

Para Vygotski (2000), o desejo de se expressar precisa ser cultivado e exercitado e depois, poderá ser escrito. Por esse motivo, as crianças não podem ser desencorajadas e silenciadas, o que por vezes ocorre no cotidiano das instituições de ensino. A organização da rotina escolar exige que tenha um horário para tudo: ir ao banheiro, dormir, comer e fazer atividade. Dessa forma, não há tempo para perguntas e o processo criativo das crianças é deixado de lado (ARELARO, 2020).

Nos espaços escolares, geralmente as atividades de expressão não são contempladas na Educação Infantil e muito menos no Ensino Fundamental, por serem consideradas como improdutivas. No entanto, é extremamente importante a sistematização de uma rotina escolar em que as crianças possam se expressar, para a formação da identidade, inteligência e personalidade, além da apropriação da escrita. Jogos, brincadeiras, teatros, danças, poesias, bem como o ato de explorar e o contato com diferentes materiais contribuem efetivamente com o desenvolvimento da criança, pois é a linguagem que utiliza para compreender o mundo nesse período da vida (MELLO, 2006b).

Considerando que as crianças aprendem e se desenvolvem com as condições objetivas de vida (LEONTIEV, 2004), além das atividades de expressão, podemos pensar em situações em que os professores contam e escrevem histórias. Nessa ação educativa, os pequenos poderão aprender as modulações de voz, a sintaxe, as palavras escritas, a organização do discurso, a prestar atenção, a ouvir, perguntar e recontar fatos (BRITTO, 2012). Isto é, aprenderão a dominar os instrumentos da cultura humana, que nesse caso, referimo-nos à leitura e à escrita, num processo emancipatório.

Vale ressaltar que não pretendemos falar sobre a antecipação de conteúdos de leitura e escrita na Educação Infantil. Nossa defesa é a de que o processo formativo das crianças seja compreendido, respeitado, valorizado e ampliado. Nessa lógica, Leontiev (2004) elucida que em cada período de desenvolvimento, há uma atividade-guia, que impulsiona as principais mudanças no psiquismo humano. Essa compreensão pode auxiliar os professores nas escolhas e na organização das atividades (GONÇALVES, 2020).

Assim, destacamos que no primeiro ano de vida do bebê, a atividade-guia é denominada de comunicação emocional direta com o adulto. Nesse período, o bebê se expressa por meio do choro, do sorriso, dos gestos, para comunicar alguma necessidade. Entre 1 e 3 anos, as crianças

apresentam a atividade objetual manipulatória. Uma característica marcante dessa etapa é que a criança manifesta interesse em manipular os objetos, e por meio dessa ação, com a mediação do adulto, pode aprender os nomes e as funções sociais dos mesmos (MUKHINA, 2022).

Por volta dos 3 e 5 anos, manifesta-se a atividade de brincadeira de papéis sociais. Nesse período, a criança brinca de faz-de-conta. Por exemplo, imita seus professores ou outros profissionais, imagina cenários. Com essas ações, incorpora regras e condutas relevantes para a convivência na sociedade (MUKHINA, 2022).

Posteriormente, aos 6, 7 anos, evidencia-se a atividade de estudo (MUKHINA, 2022). Asbahr (2016) explica que ao ingressar na escola, ocorrem transformações nas condições objetivas de vida da criança. Assim, a atividade de estudo não pode ser naturalizada, e sim, organizada, para que sejam formadas necessidades cognoscitivas para a aprendizagem.

Essas reflexões se fazem necessárias para compreendermos que um trabalho sistematizado no ensino, em que se pense no desenvolvimento máximo das capacidades humanas poderá fortalecer as ações pedagógicas, com vistas a oportunizar a mobilização das funções psicológicas superiores, a saber: atenção, memória, criação, imaginação, raciocínio e linguagem.

Diante do exposto, reafirmamos a importância dos subsídios da Teoria Histórico-Cultural para pensarmos na Educação Escolar como uma possibilidade de desenvolvimento humano. A criança é considerada como ser social desde o nascimento. Esse sujeito precisa ser respeitado em suas características e em seu direito de aprender.

As sementes da linguagem escrita

De acordo com Leontiev (2004), desde os primórdios, por uma necessidade de trabalho coletivo, o homem criou formas de se comunicar com o outro. Assim, a palavra, a consciência e o pensamento tiveram sua origem na atividade produtiva do ser humano, formando o seu psiquismo. Nesse sentido, além de atender uma necessidade de comunicação, a linguagem é uma forma de consciência e pensamento, que se desenvolve em condições objetivas de vida.

O processo de aquisição da escrita é uma necessidade de comunicação, assim como outros tipos de linguagem como a oral e a gestual, que precisa ser mediada pelo sujeito mais experiente para que a criança aprenda. Cabe destacar que a linguagem escrita é um instrumento

cultural complexo. Trata-se de uma representação de 2ª ordem, pois representa a fala, que representa a realidade (VYGOTSKI, 2000).

Para Luria (2018), a escrita formal é uma função psicológica cultural. Para aprendê-la, a criança utiliza técnicas cada vez mais sofisticadas. Por exemplo, dos gestos para a brincadeira, da brincadeira para o desenho, do desenho para a escrita. Desse modo, o processo de escrita não tem início apenas quando a criança tem o lápis em mãos pela primeira vez. Ocorre desde o nascimento, na convivência com os signos linguísticos, antes de frequentar a escola.

Vygotski (2000) corrobora com essa ideia ao afirmar que a trajetória da criança para o desenvolvimento da linguagem escrita é marcada pelos gestos, desenhos e jogos. Essas atividades apresentam um aspecto em comum, que é a mobilização da capacidade de representação simbólica (função simbólica). Tal capacidade contribui para o desenvolvimento da escrita.

Com base nessas argumentações, o início do processo de desenvolvimento da linguagem escrita tem início quando o bebê realiza gestos para simbolizar algo visual. São os primeiros sinais para se comunicar, em que está contida a futura escrita, como uma semente, que carrega uma árvore (VYGOTSKI, 2000).

Nessa lógica, os gestos dos bebês são como escritas no ar. Representam uma necessidade de comunicação com o outro. Nesse processo, quando a criança começa a rabiscar, tenta representar o gesto com o movimento do lápis no papel. Nos jogos infantis, utiliza os gestos representativos para simbolizar a função de um objeto, mesmo que não seja real; por exemplo, ao usar um cabo de vassoura para representar um cavalo (VYGOTSKI, 2000).

Ao expressar os pensamentos, a criança utiliza alguma linguagem para se comunicar. Desse modo, Mello (2006a), amparada nas elaborações de Vigotski, corrobora com as ideias de que os gestos dos bebês, a aquisição da linguagem oral, o desenho e a brincadeira de faz-de-conta são etapas importantes para o desenvolvimento da escrita. Segundo Martins, Carvalho e Dangió (2018), todas essas vivências são necessárias para edificar a referida linguagem.

Luria (2018) destaca que no início, a escrita não tem significado para a criança, depois, num processo de imitação, reproduz a ação do adulto quando escreve, rabisca e registra alguma ideia. Posteriormente, começa a diferenciar o símbolo e a refletir sobre o significado funcional da escrita. Nesse viés, a leitura e a escrita são processos nos quais os simbolismos passam por

transformações no psiquismo da criança, numa relação dialética entre aprendizagem e desenvolvimento (PEREZ, 1993).

Desse modo, o desejo de expressão das crianças precisa ser valorizado e cultivado para posteriormente, ser expressado em forma de escrita. Nessa perspectiva, a leitura configura-se como uma função psicológica superior no qual a criança se apropria de signos linguísticos e de seu uso, e assim, desenvolve a atenção, a memória, a imaginação e o pensamento abstrato para fazer uso efetivo dessa forma de se comunicar com o mundo (VYGOTSKI, 2000).

Com isso, as experiências e vivências escolares devem ser ricas na diversidade de materiais, linguagens e formas de expressão (GONÇALVES, 2020). É necessário que as crianças convivam com a organização e diferentes modos de pensar a escrita. Nesse sentido, acrescenta Mello (2006a), a escrita é um objeto da cultura humana, com uma função social – de comunicação, memória, organização, registro, entre outras.

A relação do sujeito com a escrita inicia-se antes do Ensino Fundamental, conforme refletimos. Desse modo, não finaliza com o término do período escolar. Assim, podemos considerar a importância de oferecer condições para que a criança viva no mundo da escrita, domine os discursos dessa linguagem e tenha condições de operar com os modos de pensar e produzir com a referida capacidade (BRITTO, 2012).

Diferente da linguagem oral, a escrita só pode ser aprendida quando sistematizada. Dessa forma, não podemos considerar apenas o aspecto técnico como tem sido o ensino do processo da aquisição da linguagem escrita no Ensino Fundamental e nem antecipá-lo, como acontece na Educação Infantil. Os professores precisam mostrar às crianças a necessidade de escrever e valorizar as formas de expressão, pois, quanto mais o sujeito vivencia experiências significativas, mais desenvolve o aspecto intelectual, o pensamento, a oralidade, e assim, haverá motivos e ideias para escrever (MELLO, 2006a).

Comumente presenciamos a exposição do alfabeto nas paredes e o contato com os gêneros textuais desde a Educação Infantil. Tais situações nos levam a pensar que apenas a convivência com esses materiais não favorece a mobilização das capacidades de leitura e de escrita. Desse modo, evidenciamos o papel do professor, que segundo Leontiev (2004), é o adulto mais experiente e capaz de estabelecer a mediação do meio com as crianças. Cabe

ressaltar que os jogos e os desenhos, pautados na fala ligarão os gestos à escrita (VYGOTSKI, 2000).

A apropriação da leitura e da escrita como processo de humanização

Ao refletirmos sobre o processo de apropriação da leitura e da escrita, é relevante atribuir atenção ao conjunto de discussões relacionadas à temática, como a alfabetização e o letramento. De acordo com Soares (2017):

[...] tal como, em uma pedra lapidada, as várias superfícies – facetas – se somam para compor o todo que é a pedra, assim também os componentes do processo de aprendizagem da língua escrita – suas facetas – se somam para compor o todo que é o produto desse processo: *alfabetização e letramento* (SOARES, 2017, p. 346).

Mais adiante, a autora continua a explicar o processo de alfabetização e letramento por meio de uma metáfora. Desse modo, afirma que uma faceta da pedra, não é a sua totalidade. Assim, não significa que um sujeito alfabetizado seja também, letrado. Ou seja, não basta ler e escrever, é necessário dominar as “habilidades básicas de leitura e escrita necessárias para a participação em eventos de letramento tão frequentes nas sociedades contemporâneas” (SOARES, 2017, p. 346).

Essa defesa promove o entendimento de que a alfabetização é parte inicial do processo de escrita, e não o todo (SOARES, 2017). Nesse sentido, Martins, Carvalho e Dangió (2018), consideram que alfabetizar é um desafio devido ao seu papel decisivo para o percurso escolar dos sujeitos. Assim, se o estudante não for alfabetizado no início da escolarização, o aprendizado de outros componentes curriculares nos anos posteriores, ficará comprometido.

Segundo as autoras, a alfabetização está relacionada com os conceitos de escrita e leitura. Amparadas pela Teoria Histórico-Cultural, analisam que o referido processo passa por transições, da etapa pictórica à escrita simbólica. Primeiramente, a criança estabelece uma relação externa com a escrita. Ou seja, num gesto imitativo ao ato de escrever, realiza rabiscos (fase pré-instrumental). Posteriormente, passa a empregar formas primitivas de escrita como recursos mnemônicos (escrita não diferenciada). Ao perceber que a escrita pode ser utilizada

como forma de registro e de ampliação da memória, a criança passa a utilizar marcas gráficas (escrita gráfica diferenciada) (MARTINS; CARVALHO; DANGIÓ, 2018).

Ainda com base nesses apontamentos, Martins, Carvalho e Dangió (2018) fazem menção à escrita pictórica, que consiste na utilização do desenho como forma de registro e instrumento, além de uma simples representação ou brincadeira. Nesse percurso, a criança pode vivenciar que o desenho, assim como a fala, é capaz de representar algo do mundo externo, como objetos, lugares, pessoas. E a escrita, representa a fala. Nas relações mencionadas, traça-se o caminho para a escrita simbólica.

A fim de contribuir com as reflexões realizadas até o momento, as autoras mencionadas anteriormente apresentam ainda, duas subetapas denominadas pré-gráfica e simbolismo gráfico. A primeira subetapa é quando a criança compreende que “cada palavra corresponde uma representação gráfica” (MARTINS; CARVALHO; DANGIÓ, 2018, p. 343), mas não apresenta total domínio acerca das relações entre grafemas e fonemas, de modo a converter o som em signo. A segunda subetapa se refere à correspondência entre fonemas, grafemas e o código léxico, em que a criança caminha para a consolidação das relações grafofônicas até a escrita simbólica (MARTINS; CARVALHO; DANGIÓ, 2018).

Nessa lógica, destacam-se as relações entre o “pensamento infantil e a utilização de expedientes gráficos desde uma relação externa até uma relação funcional com a palavra escrita” (MARTINS; CARVALHO; DANGIÓ, 2018, p. 342). Isso significa que há um caminho percorrido no desenvolvimento infantil para a formação do pensamento e da linguagem na criança.

O papel do professor para a organização intencional do ensino com vistas ao desenvolvimento da leitura e da escrita

Em nossas discussões, afirmamos que a criança não aprende sozinha, ela precisa de alguém mais experiente para lhe ensinar (LEONTIEV, 2004). Nessa defesa, compreendemos a função social do professor como o sujeito que apresentará a cultura humana produzida historicamente para a criança nas instituições de ensino (GONÇALVES, 2020).

Com base nessa exposição, o professor é responsável pela apresentação dos objetos, signos e significados, a fim de proporcionar, de forma sistematizada, um ensino de excelência

para todos (GONÇALVES, 2020). Desse modo, Corrêa (2020) defende que a organização de atividades de expressão, o contato com materiais e situações diversificadas que o professor organiza, formam as bases necessárias para a aquisição da linguagem escrita.

Nessa lógica, para Yaegashi *et al.* (2022), é necessário que haja formações docentes iniciais e continuadas, com o objetivo de instrumentalizar os professores a atuarem em sala de aula. Assim, os profissionais da Educação terão condições para organizar na rotina escolar, situações intencionais para as crianças brincarem e desenharem. Essas vivências proporcionarão o máximo desenvolvimento da função simbólica, que será substituída por formas mais complexas de capacidades intelectuais, o que favorecerá a aprendizagem da leitura e da escrita.

Vale destacar que de acordo com Martins, Carvalho e Dangió (2018), a aquisição da linguagem escrita não é um processo natural e evolutivo, pelo qual a criança passa espontaneamente. É imprescindível que haja a mediação do professor para o planejamento e a organização intencional do ensino.

[...] A nosso juízo, a compreensão do processo cultural de desenvolvimento que corresponde à complexificação da linguagem oral sob a forma de linguagem interna e desta em relação à escrita representa um dos maiores contributos da psicologia histórico-cultural para a alfabetização, pois, localiza-a no bojo do desenvolvimento psíquico mais amplo, que ultrapassa em muito supostos estágios naturalmente condicionados e o momento pontual no qual se visa ensinar alguém a ler e escrever (MARTINS; CARVALHO; DANGIÓ, 2018, p. 345).

Com base no exposto, Martins, Carvalho e Dangió (2018) discorrem que o desenvolvimento da linguagem escrita tem relação com a formação do psiquismo humano. Versam, portanto, que a Teoria Histórico-Cultural ou Psicologia Histórico-Cultural, contribui para compreendermos que a alfabetização corresponde a um processo que tem início internamente, e conforme se consolida, resulta em símbolos e signos que são externalizados.

Considerações finais

Buscamos discutir nessa pesquisa, como ocorre o desenvolvimento da leitura e da escrita e quais as contribuições da Teoria Histórico-Cultural para compreendermos esse processo

complexo. Salientamos que a escola possui uma função fundamental para que os sujeitos se apropriem desse direito de aprender.

Nesse sentido, o processo de aquisição da escrita e da leitura se inicia a partir da primeira infância. Com um ensino intencional e sistematizado, é possível pensar em condições objetivas que favoreçam atividades que possam ir ao encontro das necessidades de aprendizagem em cada etapa da vida.

Com base nessas reflexões, a função simbólica tem um importante papel para o desenvolvimento da leitura e da escrita, pois por meio dos jogos e brincadeiras de faz-de-conta, as crianças enriquecem a linguagem, comunicam-se com os outros, aprendem a funcionalidade dos instrumentos criados pela humanidade e realizam transposições de suas funções por meio do simbolismo.

Desse modo, as crianças aprendem a representar a realidade e os papéis sociais por meio da função simbólica; e assim, desenvolvem condições de representar a realidade por meio da linguagem escrita.

Ressaltamos a necessidade de respeito ao desenvolvimento da criança, no sentido de não provocar a antecipação de sua aprendizagem, mas de oportunizar o contato com o que há de mais elaborado na cultura humana, oferecendo condições objetivas para a plenitude em seu processo educativo. Dessa maneira, defendemos que o contato com a riqueza da cultura humana não pode ser privado às crianças. Assim, a Educação Escolar tem a responsabilidade de proporcionar vivências que sejam ricas de significado e sentido.

Pautados na Teoria Histórico-Cultural, defendemos que o ensino pode ser organizado com atividades de expressão e valorização das capacidades humanas, considerando diferentes tipos de linguagem, em especial, a leitura e a escrita.

Consideramos que a temática dessa pesquisa se apresenta como necessária para os estudos dos professores e profissionais da Educação, por oportunizar reflexões acerca das intervenções pedagógicas humanizadoras, com vistas ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como mencionamos anteriormente, a memória, a atenção, a concentração, o raciocínio, a criação, a imaginação e a linguagem.

Ao refletirmos sobre essa temática, nos posicionamos em defesa de uma Educação Escolar humanizadora e emancipadora para os sujeitos, capaz de combater a desigualdade

intelectual. Compreendemos a necessidade de aprofundamento e continuidade desses estudos para o fortalecimento de futuras discussões.

Agradecimentos

Agradecemos à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo financiamento da pesquisa. Ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Escola, Família e Sociedade (GEPEFS), por oportunizar reflexões e o fortalecimento de estudos afetos à Educação. Ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (PPE/UEM) pela formação acadêmica de excelência.

Referências

- ARELARO, L. R. G. Não só de palavras se escreve a Educação Infantil, mas de lutas populares e do avanço científico. In: ARELARO, L. R. G. **Escritos sobre políticas públicas em educação**. São Paulo: FEUSP, 2020. pp. 249-269
- BRITTO, L. P. L. Letramento e alfabetização – implicações para a Educação Infantil. In: FARIA, A. L. G; MELLO, S. A. **O mundo da escrita no universo da pequena infância**. 3. ed. rev. ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2012 (Coleção polêmicas do nosso tempo, 93). pp. 3-20.
- CAMPOS, C. A.; ALMEIDA, R. S. F. B. A cultura literária na escola da infância. In: CORRÊA, A. B.; KOHLE, E. C.; GAZOLI, M.; SOUZA, R. A. M.; ALMEIDA, R. S. F. B.; MELLO, S. A. **Educação e humanização de bebês e crianças pequenas: conceitos e práticas pedagógicas**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. pp. 189-218.
- CORRÊA, A. B. O desenvolvimento da linguagem escrita na criança. In: CORRÊA, A. B.; KOHLE, E. C.; GAZOLI, M.; SOUZA, R. A. M.; ALMEIDA, R. S. F. B.; MELLO, S. A. **Educação e humanização de bebês e crianças pequenas: conceitos e práticas pedagógicas**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. pp. 219-252.
- FERREIRA, T. C. S.; SCHLICKMANN, M. S. P. A teoria histórico-cultural e a educação escolar numa perspectiva humanizadora. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 17, n. esp.1, p. 0643–0660, 2022. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/15753>. Acesso em: 02 ago. 2023.
- GONÇALVES, K. K. I. **Aprendizagem e desenvolvimento dos primeiros meses aos três anos: contribuições da Teoria Histórico-Cultural**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2020.

GONÇALVES, K. K. I.; YAEGASHI, S. R. F.; GLATZ, E. T. M. M.; SOUZA, S. T.; CEZÁRIO, E. T. O.; ZANCHETTI, V. A. Aprendizagem e desenvolvimento humano: contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a Educação Escolar. In: BIANCHETTI, C. (org.). **Reflexões sobre educação e ensino: saberes e práticas em diferentes cenários**. 1. ed. Curitiba: Bagai, 2023. p. 35-42.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2ª ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKI, L.S; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Icone, 2018. p. 143-190.

MARINO FILHO, A.; MELLO, S. A.; MAGALHÃES, C. O currículo como antecipação da história da criança: contradições entre educação e escolarização de 0 a 6 anos de idade. **Debates em Educação**, Maceió, v. 13, n. 33, p. 150-167, 2021. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/12623>. Acesso em: 02 ago. 2023.

MARSIGLIA, A. C. G. **A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

MARTINS, L. M.; CARVALHO, B.; DANGIÓ, M. C. S. O processo de alfabetização: da pré-história da escrita a escrita simbólica. **Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Volume 22., Número 2, maio/agosto de 2018. p. 337-346. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/sNtXNMtyt4MvF7hW8zKTR4c/?lang=pt>. Acesso em: 27 ago. 2023.

MARTINS, L. M.; LAVOURA, T. N. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 71, pp. 223-239, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/75VNGFj5PH5gy3VsPNp3L6t/>. Acesso em: 02 ago. 2023.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã (I-Feuerbach)**. São Paulo: Vozes, 2019.

MELLO, S. A. A apropriação da escrita como um instrumento cultural complexo. In: MENDONÇA, S. G. L.; MILLER, S. (orgs.). **Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2006a. pp. 181-192.

MELLO, S. A. Contribuições de Vigotski para a Educação Infantil. In: MENDONÇA, S. G. L.; Miller, S. (orgs.). **Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2006b. pp. 193-202.

MUKHINA, V. **Psicologia da idade pré-escolar**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2022.

PEREZ, C. L. V. Com lápis de cor e varinha de condão... um processo de aprendizagem da leitura e da escrita. In: GARCIA, R. L. (Org.). **Revisitando a pré-escola**. São Paulo: Cortez, 1993. pp. 78-107.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 12. ed. São Paulo: Autores Associados, 2021.

SOUSA, A. S.; OLIVEIRA, G. S.; ALVES, L. H. A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos. **Cadernos da FUCAMP**, v. 20, n.43, p. 64-83/2021, 2021. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2336>. Acesso em: 02 ago. 2023.

TANAMACHI, E. R.; ASBAHR, F. S. F.; BERNARDES, M. E. M. Teoria, Método e Pesquisa na Psicologia Histórico-Cultural. In: SOUZA, M. P. R.; BEATÓN, G.; BRASILEIRO, T. S. A.; SHIMA, S. M. B. (orgs.). **Temas escolhidos na Psicologia Histórico-Cultural: interfaces Brasil/Cuba**. Maringá: EDUEM, 2018, p. 91-108.

VIGOTSKI, L. S. A pré-história da linguagem escrita. In: VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2022.

VIGOTSKY, L.S. **Obras escogidas**. Tomo II. Madrid: Visor, 2001.

VYGOTSKI, L. S. La prehistoria del desarrollo del lenguaje escrito. In: VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas III**. Madrid: Centro de Publicaciones del MEC; Visor Distribuciones, 2000. pp. 183-206.

YAEGASHI, S. F. R.; CAETANO, L. M.; BATISTA, T. L. A.; PEIXOTO, J. P. (2022). O atendimento educacional especializado no contexto da educação infantil: um estudo sobre a inclusão escolar de alunos com Transtorno do Espectro Autista. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v.8, n.3, pp. 774-796. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/69643>. Acesso em: 02 ago. 2023.

YAEGASHI, S. F. R.; OLIVEIRA, L. V.; RUIZ, N. F.; SOUZA, V. F. M. (2020). *RPGE – Revista on line de Política e Gestão Educacional*, Araraquara, v. 24, n. 1, pp. 37-54, 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/12793/8904>. Acesso em: 02 ago. 2023.