

**A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E A EDUCAÇÃO ESCOLAR NUMA
PERSPECTIVA HUMANIZADORA**

***LA TEORÍA HISTÓRICO-CULTURAL Y LA EDUCACIÓN ESCOLAR EN UNA
PERSPECTIVA HUMANIZADORA***

***HISTORICAL-CULTURAL THEORY AND SCHOOL EDUCATION FROM A
HUMANIZING PERSPECTIVE***

Tarciana Cecília de Souza FERREIRA¹
Maria Sirlene Pereira SCHLICKMANN²

RESUMO: Este artigo objetiva compreender como ocorre o processo de desenvolvimento e aprendizagem da linguagem escrita pela criança a partir da Teoria Histórico-Cultural. Para atingir o objetivo, desenvolveu-se uma pesquisa bibliográfica com abordagem qualitativa. Serviram de base teórica, principalmente, estudos de Vygotsky (1984, 1995, 2001), Leontiev (1978, 2004), Luria (1998a, 1998b, 1998c) etc. A partir da análise foi possível verificar que a criança forma todas as funções psíquicas superiores e a simbólica, necessárias à aprendizagem da escrita através da interação com o outro, na atividade externa e na atividade interna, para tornar seus esses conhecimentos. Conclui-se que é pela educação escolar, especialmente devido a sua forma sistêmica intencional que propicia a evolução do homem, em decorrência do domínio sobre os saberes e, em contrapartida, o seu reflexo no mundo material caracterizado pela coletividade, pois, além de gerar a evolução do homem de forma individual, a educação permite a reestrutura do comportamento em sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Teoria histórico-cultural. Linguagem escrita. Humanização. Desenvolvimento.

RESUMEN: *Este artículo tiene como objetivo comprender como ocurre el proceso de desenvolvimiento y aprendizaje del lenguaje escrito por el niño a partir de la Teoría Histórico-Cultural. Para alcanzar el objetivo, se desarrolló una encuesta bibliográfica con abordaje cualitativa. Sirvieron de base teórica, principalmente, estudios de Vygotsky (1995, 2001), Leontiev (1978, 2004), Luria (1998a, 1998b, 1998c) etc. A partir del análisis fue posible verificar que el niño forma todas las funciones psíquicas superiores y la simbólica, necesarias para el aprendizaje de la escritura a través de interacción con el otro, en la actividad externa y en la actividad interna, para hacer suyos esos conocimientos. Se concluye que es por la educación escolar, especialmente debido a su forma sistémica intencional que propicia la evolución del hombre, en consecuencia, del dominio sobre los saberes y, en cambio, su reflejo*

¹ Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL), Tubarão – SC – Brasil. Professora da Rede Estadual de Pernambuco e professora Municipal de Recife. Mestrado em Educação pela Universidade do Sul de Santa Catarina- UNISUL (MINTER). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9759-6952>. E-mail: tarciana.ferreira@prof.educ.rec.br

² Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL), Tubarão – SC – Brasil. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL). Doutorado em Ciências da Linguagem (UNISUL). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7321-3280>. E-mail: maria.schlickmann@animaeducacao.com.br

en el mundo material caracterizado por la colectividad, pues, además de generar la evolución del hombre de forma individual, la educación permite la reestructura del comportamiento en sociedad.

PALABRAS CLAVE: *Educación. Teoría histórico-cultural. Lenguaje escrito. Humanización. Desarrollo.*

ABSTRACT: *This article aims to understand how the development and learning process of written language by the child takes place based on the Historical-Cultural Theory. In order to achieve the objective, a bibliographical research with a qualitative approach was developed. Studies by Vygotsky (1995, 2001), Leontiev (1978, 2004), Luria (1998) served as a theoretical basis. From the analysis, it was possible to verify that the child forms all the higher psychic and symbolic functions necessary for learning to write through interaction with others, in the external and internal activities, to make this knowledge their own. It is concluded that it is through school education, especially due to its intentional systemic form that enables the evolution of man, as a result of the mastery over knowledge and, on the other hand, its reflection in the material world characterized by the collectivity, since, in addition to generating the evolution of man individually, education allows the restructuring of behavior in society.*

KEYWORDS: *Education. Historical-cultural theory. Written language. Humanization. Development.*

Introdução

Neste artigo, busca-se compreender como ocorre o processo de desenvolvimento e aprendizagem da linguagem escrita pela criança a partir da teoria Histórico-Cultural. Considera-se que os pressupostos teóricos dessa teoria contribuem para a compreensão da apropriação da cultura escrita como processo de significação pelas crianças.

Inicialmente é importante destacar que no caminho de seu desenvolvimento cultural, a criança forma todas as funções psíquicas superiores, bem como a função simbólica, tão necessária para a aprendizagem da escrita. Assim, como princípio norteador deste estudo, optou-se por explicar a relação entre o desenvolvimento da criança em inter-ação com o outro na atividade externa e a intra-ação, isto é, sua atividade interna, por meio da qual torna seus os conhecimentos da escrita.

A Teoria Histórico-Cultural, desenvolvida por Vygotsky (2001), leva em consideração aspectos relacionados à interação, à linguagem, ao contexto histórico do indivíduo, às particularidades individuais, às vivências, às experiências, aos aspectos biológicos e às condições materiais. Esse teórico afirma que o homem já nasce com aptidões e capacidades tipicamente humanas de aprender a construir a cultura e transmiti-las às futuras gerações, já que é um ser histórico-cultural.

Para alcançar o objetivo deste trabalho, desenvolveu-se uma pesquisa bibliográfica, de cunho qualitativo. Foram selecionados artigos publicados em periódicos, livros, dissertações e teses que tratam de concepções trazidas pela Teoria Histórico-Cultural para fundamentar a análise. Foram pesquisadas as obras de Vygotsky (2001), Luria (1998a, 1998b, 1998c), Leontiev (1978, 2004), Mello (2004, 2007), entre outros.

Este trabalho, por tratar do processo de aquisição da escrita e da leitura pela criança de forma a considerá-la um ser social e histórico, pode contribuir para o desenvolvimento de metodologias de ensino e aprendizagem. Por conseguinte, procurou-se, no decorrer desta pesquisa, afirmar teoricamente a importância e a possibilidade da implementação deste estudo, que tem como base a Teoria Histórico-Cultural, no ensino regular, para que os professores possam compreender os caminhos percorridos pela criança desde o nascimento até por volta dos 6 anos de idade e, assim sendo, propor atividades adequadas à faixa etária aproximada.

Nas seções que seguem, apresentam-se: a) a Teoria Histórico-Cultural e o papel da linguagem; desenvolvimento, atividade principal e aprendizagem; b) alfabetização humanizadora: a criança como sujeito que lê, escreve e se humaniza; e c) considerações finais.

A Teoria Histórico-Cultural

A Teoria Histórico-Cultural foi criada por meio de estudos e pesquisas elaborados por Lev Semionovich Vygotsky (1896-1934), “[...] um dos mais importantes pensadores soviéticos do campo da educação e da psicologia do século XX [...]”, junto aos seus colaboradores Leontiev (1903-1979) e Luria (1902-1977), que formaram um grupo chamado Troika. Essa teoria trouxe subsídios para se compreender a educação como sinônimo de humanização (PRESTES; TUNES; NASCIMENTO, 2013, p. 58).

Para Vygotsky (1984), a cultura humana é vital para o desenvolvimento do indivíduo, que constitui sua humanidade por meio dela. O autor pesquisou o desenvolvimento humano sempre em sua relação com o meio, destacando a dinamicidade e a dialeticidade dessa relação entre o indivíduo e meio mediada pelos signos, particularmente pela linguagem oral e escrita.

A influência do meio na formação do indivíduo, vista por Vygotsky em suas pesquisas³, exigiu dele e de seus colaboradores a reestruturação dos “[...] fundamentos da psicologia como ciência, num processo criativo de aplicação das ideias do marxismo-leninismo, a fim de contribuir com a construção de uma educação preocupada com o homem novo” (LONGAREZI;

³ As pesquisas desenvolvidas por Vygotsky não eram controladas artificialmente, diferente das pesquisas realizadas em laboratórios, nas quais as variáveis são controladas.

PUENTES, 2013, p. 291).

Nesse contexto, foi criada a Teoria Histórico-Cultural de matriz marxista, embora haja outras influências em sua constituição de acordo com Longarezi e Puentes (2013). Assim, Vygotsky busca Marx (1818-1883), o primeiro a compreender a natureza social e histórica do ser humano, realizando uma análise teórica em relação a essa sua natureza. Do seu ponto de vista, o ser humano se ocupa das qualidades humanas ao se apropriar dos objetos da cultura histórica e socialmente criada. Esse foi um dos princípios da teoria vigotskiana.

Mello (2004, p. 126) também reitera os pressupostos formulados por Marx (1962), quando conceitua o processo de apropriação da realidade, ao afirmar:

Todas as suas relações [do indivíduo] com o mundo – ver, ouvir, cheirar, saborear, pensar, observar, sentir, desejar, agir, amar – em suma, todos os órgãos da sua individualidade, como órgãos que são de forma diretamente comunal, são, em sua ação objetiva (sua ação com relação ao objeto) a apropriação desse objeto, a apropriação da realidade humana.

Cumpram-se destacar que as aquisições humanas se materializam sob a forma de objetos da cultura material e intelectual, pois a herança genética recebida é importante, mas não é suficiente para o ser humano se desenvolver (MELLO, 2004).

Cada nova geração vem ao mundo e vê objetos criados pelas gerações que a antecederam. Acumulam-se historicamente as qualidades humanas socialmente criadas pela humanidade, cristalizadas nos objetos materiais e imateriais da realidade objetiva, mas não dadas. Por isso, o indivíduo precisa se apropriar dessas qualidades humanas pela mediação dos meios auxiliares – os signos verbais e não verbais (MELLO, 2004).

A criança nasce e se constitui como ser humano nas relações com o outro – pessoas e objetos –, e sua herança genética lhe garante as possibilidades naturais, as funções elementares para que possa desenvolver-se como um ser cultural.

Para a teoria histórico-cultural, a criança nasce com uma única potencialidade, a potencialidade para aprender potencialidades; com uma única aptidão, a aptidão para aprender aptidões; com uma única capacidade, a capacidade ilimitada de aprender e, nesse processo, desenvolver sua inteligência (MELLO, 2004, p. 136).

Isto posto, compreende-se, na perspectiva histórico-cultural, que cada criança aprende com o outro por meio de uma atividade prática e, assim, forma suas capacidades e habilidades humanas. Isso mostra a necessidade da mediação de um parceiro mais experiente, que mostre a ela a função social dos objetos materiais e imateriais, de maneira a transmitir os significados dos objetos do mundo da cultura. A história humana se constrói nessa perspectiva, com a

transmissão das aquisições da cultura humana para as gerações que se sucedem umas às outras.

Leontiev (2004, p. 279) afirma que “[...] o homem é um ser de natureza social, que tudo o que tem de humano nele provém da sua vida em sociedade, no seio da cultura criada pela humanidade”. Embora tenha origem animal, ele se diferencia de todas as espécies de animais ao formar sua consciência, inteligência e personalidade.

Movido pelo instinto de preservação da vida, o homem formou as faculdades e propriedades próprias da vida humana, produziu novos conhecimentos e objetos que se acumularam e passaram de geração em geração, aperfeiçoando-se. Esse processo tornou possível a história da humanidade como um processo de acumulação das experiências humanas por meio de sua atividade produtiva: o trabalho. González (2012, p. 81) ressalta que o homem é um ser que trabalha, produz e transforma a realidade material de tal forma “[...] que o seu trabalho seja um produto social, um produto para todos”.

Na produção de bens materiais e imateriais, o homem deixa suas marcas, são os sinais do movimento que ele realiza em seu processo de trabalho e se cristalizam como “uma propriedade em repouso, um ser objetivo”. Leontiev (2004, p. 176) explica que isso consiste num “[...] processo de encarnação, ou objetivação nos produtos da atividade dos homens, das suas forças e faculdades intelectuais”.

Para a Teoria Histórico-Cultural, o ser social desenvolve-se no momento histórico em que vive, com base na cultura a que tem acesso, sendo, portanto, um ser histórico e cultural. Assim, o homem precisa aprender as habilidades que poderá desenvolver. Diferenciando-se do animal, que, por sua vez, traz as habilidades consigo ao nascer, desenvolvendo-as futuramente, entretanto, não irá se desenvolver para além dos seus dados biológicos, não acumulando o conhecimento de geração para geração, não sendo, portanto, um ser histórico. Já o homem, por ter aptidão para aprender, não parou de se modificar desde a pré-história.

No entanto, faz-se necessária a existência de um parceiro mediador mais experiente para a transmissão da cultura, pois as crianças não têm condições de compreender sozinhas as conquistas da cultura humana. Mesmo que as aptidões sejam externas aos indivíduos, conforme a Teoria Histórico-Cultural, existe a possibilidade para que possam aprendê-las, pois se consideram as características inatas do indivíduo como essenciais para seu desenvolvimento, mas não como suficientes.

Segundo Vygotsky (1984), o processo de aprendizagem abrange dois indicadores relevantes para o desenvolvimento da criança: o desenvolvimento real, que reflete aquilo que a criança consegue fazer sozinha e o desenvolvimento próximo, que significa aquilo que não é capaz de fazer sozinha, mas consegue fazer com a ajuda de um parceiro mais experiente.

Aquilo que não está no desenvolvimento próximo da criança (o que é possível que ela faça com a colaboração de um parceiro mais experiente) não adianta ser compartilhado pelo educador. Apesar de que o professor deva interferir de forma intencional na aprendizagem, as particularidades de cada criança devem ser consideradas. Em outras palavras, o trabalho educativo eleva o desenvolvimento para estágios ainda não alcançados pela criança, impulsionando novos conhecimentos a partir de fatos exteriores, como, por exemplo: observação, orientação de sua conduta, memória, linguagem etc., para depois, então, tornarem-se funções internas à sua consciência/pensamento.

A apropriação da cultura construída pela humanidade é resultado do desenvolvimento humano, sendo que, para atingir o desenvolvimento, o indivíduo passa por diversos processos, dentre eles, a linguagem, que exerce uma função essencial, podendo ser considerada um instrumento que o homem utiliza para apropriar-se da cultura.

A linguagem constitui-se um elemento essencial para o desenvolvimento individual e social do homem que, por sua vez, cria signos que auxiliam nos processos psicológicos.

Para que uma criança se aproprie da cultura humana e consiga desenvolver sua individualidade é fundamental o desenvolvimento da linguagem, tendo em vista que, ao apropriar-se da linguagem, torna-se um ser social, pois é por meio dela que o homem tem acesso à cultura que já foi estabelecida na sociedade e, por conseguinte, desenvolve suas funções psíquicas superiores. Partindo dessa premissa, pode-se dizer que a linguagem auxilia o processo de humanização.

Para Vygotsky (2001), existe uma relação entre pensamento e palavra. Os estudos desses dois processos não podem assumir caráter de independência, são partes de um todo, de modo a se completarem.

A palavra não está ligada obrigatoriamente ao pensamento, bem como o pensamento não está obrigatoriamente ligado à linguagem. O significado é fenômeno do pensamento apenas quando se materializa na palavra. A linguagem não é expressão fotográfica do pensamento, visto que ela não consegue abarcar as infinitas possibilidades de pensamento.

Na concepção de Vygotsky (2001), a linguagem não expressa o pensamento puro. O pensamento reestrutura-se quando transformado em linguagem, a qual, por sua vez, é o aspecto externo de todo o processo.

Segundo Leontiev (2004), a linguagem falada é o processo de apropriação das operações das palavras fixadas historicamente em suas significações e, por conseguinte, contribuem para a formação das funções de audição como uma forma de atividade cerebral. Por outro lado, a linguagem escrita constitui-se uma ferramenta para o desenvolvimento do indivíduo, mas é

preciso que se entenda a função social da linguagem escrita, para que ela possa facilitar a apropriação da cultura pelo homem.

O ensino da linguagem necessita do papel de um mediador para que, através de atividades que façam sentido para a criança, propicie a interiorização da escrita e suas funções, para que ela possa perceber que é algo essencial para a sua vida em sociedade. Em outras palavras, significa dizer que a atividade que enseja a apropriação da escrita deve conter um caráter pessoal e não apenas meras atividades reprodutivas que não carreguem sentido contextualizado para a criança.

De acordo com Vygotsky (1984), o professor assume o papel de mediador para a criança, ou seja, o ser mais experiente que já se apropriou da cultura e tem a aptidão para passá-la a uma geração menos experiente, devendo conhecer a pré-história da linguagem escrita para que possa valer-se da elaboração de atividades que apresentem logicidade para a criança.

Desenvolvimento, atividade principal e aprendizagem

Vygotsky realizou muitos estudos que contribuíram com a educação, em relação ao ensino e aprendizagem, inclusive no sistema de mediação do professor *versus* aluno, em muitas de suas obras deu ênfase a questões até então não tão bem exploradas, como o desenvolvimento intelectual da criança deficiente.

Dentre os diversos assuntos que tratou, estão os processos psicológicos humanos, levando em consideração o contexto histórico-cultural da criança.

Partindo dessa premissa, Vygotsky desenvolveu o estudo das idades psicológicas. Em suas análises, enfatizou a compreensão da interação do psicológico com o contexto social do indivíduo, considerando também a lógica interna da psique a partir de cada unidade.

A unidade de análise constituída por Vygotsky para o estudo do desenvolvimento humano caracterizada pela fala, ação e percepção é uma estrutura psicológica integrada, que permite a integração dos elementos contraditórios. Uma unidade que retém todas as propriedades do todo a analisado, portanto, deve ser holística, uma vez que os elementos vão adquirindo novos significados quando, no processo histórico, são colocados em relação ao todo em que estão integrados (MARTINS, 1994, p. 288).

Conforme Vygotsky (2001), a compreensão das etapas do desenvolvimento humano é de extrema importância para entender o seu próprio desenvolvimento como um todo, sendo tais etapas cada uma como um degrau para alcançar o objetivo final, perpassando por cada etapa ou período.

Nos primeiros seis, sete anos de vida, a criança vive inúmeras experiências e

experimenta intensas vivências para a formação de suas funções psíquicas superiores, sendo que “[...] a atividade que faz sentido para a criança é a chave pela qual ela entra em contato com o mundo, aprende a usar a cultura e apropria das aptidões, capacidades e habilidades humanas”. (MELLO, 2004, p. 148). Nesse sentido, reafirma-se que a atividade significativa para a criança é aquela que faz sentido e por meio da qual ela se constitui como ser humano: personalidade, inteligência e consciência.

Para Leontiev (2004), o desenvolvimento das funções psíquicas na criança é a sua própria vida, ou seja, um processo que se materializa dialeticamente no movimento da atividade externa e da atividade interna, e nele a linguagem verbal tem um papel basilar ao mediar os significados da atividade tanto externa quanto interna da criança. Pela linguagem verbal – a fala, a linguagem interior e a linguagem escrita –, a criança significa o mundo, o outro e ela própria.

Segundo Oliveira, Santana, Silva e Rodrigues (2018), as etapas são períodos pelos quais a criança passa e que têm suas peculiaridades e estrutura psicológica, sendo que cada uma determina mudanças na personalidade da criança. Para Vygotsky (apud OLIVEIRA; SANTANA; SILVA; RODRIGUES, 2018), há períodos estáveis, mais longos, e períodos de crises, mais curtos. Os períodos de crise representam a passagem de uma etapa para outra, substituindo-se, e apresentam mudanças comportamentais significativas.

As transformações no desenvolvimento da criança têm sua relação com o meio e as pessoas com as quais ela convive. A situação social da criança influencia diretamente em seu desenvolvimento humano como um todo. “A criança ao mesmo tempo que é um produto [...]”, no sentido que se produz no mundo da cultura, “também é produtora da vida em sociedade”. (OLIVEIRA; SANTANA; SILVA; RODRIGUES, 2018, p. 60).

A estrutura das relações que a criança estabelece com as pessoas que a cercam, bem como a transposição dos novos níveis de atividade, permitem, por conseguinte, a criação de novos níveis de compreensão da realidade, gerando transformações da personalidade. Tais transformações estão diretamente vinculadas à atividade principal de cada idade.

Nos primeiros meses de vida, a criança se comunica não verbalmente, mas de modo emocional. Inicialmente, desenvolve o pensamento para, posteriormente, torná-lo verbal, aproximadamente, aos 3 anos de idade a criança imita os adultos no mundo da cultura. Já aos 6 anos, a atividade principal que a criança desempenha é o brincar e, correlatamente, desenvolve a memória, atenção e sentimentos morais, logo, o convívio em coletividade propiciará que aprenda a controlar a sua conduta.

Por fim, a idade escolar será a que mais amplia o conhecimento que tem de mundo,

possibilitando a reorganização do seu modo de pensar.

Vale mencionar que as atividades que mais alcançam efeitos quanto ao desenvolvimento da criança são aquelas em que ela se envolve intensamente e não apenas de forma mecânica, aquelas que requerem certo grau de concentração. A tarefa que conduz à atividade tem que fazer sentido para a criança, ou seja, ter um objetivo e um motivo para realizá-la.

Logo, a atividade não é meramente uma execução de tarefas sem sentido, mas sim o conhecimento sobre a finalidade e a necessidade de reprodução daquela tarefa, configurando a atividade. Assim sendo, a atividade que permite a apreensão da cultura e apropriação das capacidades e habilidades humanas é aquela que faz sentido para a criança, despertando o seu interesse, para que possa dispensar concentração e, conseqüentemente, evoluir no desenvolvimento das suas funções psíquicas.

O respeito que os adultos dão às atividades típicas da criança sustenta o processo evolutivo da atividade infantil, com caráter global e significativo, de modo que a apropriação das qualidades humanas pela criança não decorre de um ensino simplificador e repartido artificialmente pelo docente, mas sim de uma educação com caráter mais abrangente, que permita mudanças significativas da posição que a criança exerce nas relações que participa, ao ensejar a criação de novos motivos.

Assim,

[...] quando olhamos as práticas educativas típicas da escola da infância, percebemos, em geral, a preocupação com a formação de conceitos isolados e pontuais, caracterizados, por exemplo, pela aprendizagem de formas, cores e tamanhos isolados de situações concretas, nas quais essas características dos objetos fazem sentido. Para a Teoria Histórico-Cultural, a ausência de um enfoque sistêmico em relação ao desenvolvimento das propriedades psíquicas da personalidade humana na infância é responsável por esse equívoco (MELLO, 2007, p. 94).

É importante destacar, nesse momento, a importância do ensino intencional, cujo trabalho pedagógico está alicerçado no diagnóstico de aprendizagem dos sujeitos de aprendizagem, no que já dominam e no que ainda necessitam aprender. A intervenção do educador deve provocar avanços que não ocorreriam de forma natural, entretanto, apesar da educação intencional desempenhar significativo papel do processo de aprendizagem, não se pode ignorar as particularidades de cada criança, sendo imprescindível conhecê-las.

Vygotsky (apud LEONTIEV, 1978) mostra que uma atividade principal em cada etapa é responsável por essas mudanças e rupturas, de forma que, para chegar à etapa posterior, a criança precisa mudar também sua atividade principal. Pode-se afirmar que a atividade principal e a idade psicológica se interrelacionam, influenciando-se mutuamente.

Outra questão a ser considerada é que, a cada idade aproximada, há um novo nível de desenvolvimento que não existia na etapa anterior, fixando-se como resultado de toda a vivência constituída ao longo desse período. O próprio processo de desenvolvimento consiste, essencialmente, no surgimento de novas formações em cada idade (VYGOTSKY, 1996 apud MELLO, 2007).

Para a Teoria Histórico-Cultural, “o desenvolvimento da criança – que equivale a dizer: o desenvolvimento humano – só pode ser compreendido como uma síntese de duas ordens distintas: o amadurecimento orgânico e a história cultural, que se fundem num processo único e complexo” (MELLO, 2007, p. 99).

Desse modo, reitera-se a importância da adoção de atividades de cunho coletivo que influenciem a criança a colaborar com os outros e com os adultos, assim como umas com as outras. É preciso, então, considerar as necessidades e interesses do outro com quem se relaciona, pois entender e respeitar as emoções e dificuldades dos outros contribuem para o enriquecimento da experiência social da criança, o que constitui o alicerce fundamental para as relações mais complexas que possam acontecer ao longo de seu desenvolvimento e aprendizado.

Nesse sentido, Leontiev (1978, p. 65) mostra o papel da atividade no desenvolvimento da criança, ao afirmar que “[...] a atividade principal é, então, a atividade cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança, em um estágio do seu desenvolvimento”. Aqui, nessa citação, mais uma vez pode-se verificar a relação entre a idade psicológica e a atividade principal.

Daí a importância do conhecimento dessas estruturas psicológicas para o desenvolvimento de metodologias de ensino e aprendizagem que considerem a atividade principal, dado que as crianças se desenvolvem pela atividade. Oliveira, Santana, Silva e Rodrigues (2018, p. 65) enfatizam que “[...] quem não entra em atividade, não aprende [...]”.

Nessa direção, afirma Elkonin (1987) que o desenvolvimento da criança não é fruto de habilidades e capacidades adquiridas naturalmente, pois, como ser social, ela depende das condições de vida e de educação para se desenvolver, e isso implica a possibilidade de realizar atividades significativas, bem como relações mediadas por pessoas e objetos em seu entorno.

Pode-se dizer, então, que o processo de aprendizagem acontece de forma ativa, sendo necessária a utilização do objeto a partir do uso social para que foi criado. E, nesse processo, quem deve realizar a atividade é o aprendiz. A atividade manejando objetos é muito importante para o desenvolvimento da memória, da atenção e também da linguagem, pois, ao passo que a criança conhece os objetos, também cria as condições para desenvolver a fala.

Vale lembrar, então, ao se rememorar sobre a necessidade da ação intencional docente nesse processo, que os elementos basilares da atividade indicados por Leontiev são: necessidade, objeto, motivo, ações, objetivo e operações. Isso porque, compreendendo a necessidade e o motivo da aprendizagem, o docente é capaz de direcionar a atividade concreta e seu objetivo. A atividade pode ser executada por meio de um conjunto de ações, mas uma ação, de forma isolada, não constitui uma atividade. Partindo dessa premissa, o indivíduo que não compreende a necessidade de aprender, não aprende.

Daí, percebe-se a imprescindibilidade de atribuir um sentido às ações, que podem ser realizadas por intermédio do educador, por meio das atividades propostas com consciência intencional no âmbito escolar. A atividade é constituída pela objetivação e apropriação, configurando uma ação dirigida por um motivo humanizador.

Assim, a atividade propõe um avanço qualitativo no desenvolvimento humano, permitindo diferenciar os homens dos animais a partir de suas capacidades humanizadoras, uma vez que a atividade se dá conforme a periodização, ligada diretamente às transformações psíquicas, ensejando novos tipos de atividade.

Alfabetização humanizadora: a criança como sujeito que lê, escreve e se humaniza

Sabe-se que o processo de humanização é visto por outras teorias como produto de herança genética. No entanto, a humanização, neste estudo, configura-se como um processo de formação das qualidades humanas. Desse modo, entende-se que a Teoria Histórico-Cultural considera o ser humano e a humanidade como um todo, de modo que ambos são produtos da própria história construída ao longo de sua existência.

Somente por meio das relações sociais com parceiros mais experientes torna-se possível que as novas gerações internalizem e se apropriem das funções psíquicas superiores que são intrinsecamente humanas: a fala, o pensamento, o controle sobre a própria vontade, a imaginação e a função simbólica da consciência, os quais formam e desenvolvem a inteligência e a personalidade humana. Esse processo – denominado processo de humanização – é, portanto, um processo de educação (LEONTIEV, 1978).

Pode-se afirmar que o processo educativo possui um papel importante no processo de humanização dos sujeitos e, de forma intencional, por meio do professor mediador, que planeja as circunstâncias mais adequadas para o desenvolvimento humano, proporcionando, pela educação, a apropriação das qualidades humanas.

Para que a criança aprenda a escrever, é preciso que seja uma necessidade natural para

ela, tanto quanto a fala, uma vez que, inserida numa sociedade gráfica, ela também convive com os escritos desde os primeiros anos de vida. O desejo de escrever não surge de maneira espontânea na criança, mas pode ser criado nela pelo(a) professor(a), ao trazer para a escola as relações com os objetos da escrita e mediá-los, inserindo-a na cultura escrita como uma atividade tão natural quanto a fala, que circula na sociedade por meio de enunciados. A escrita é, também, uma linguagem em circulação na sociedade.

Trata-se, portanto, de um processo complexo. Vygotsky (2000, p. 04)⁴ esclarece que:

O desenvolvimento da linguagem escrita pertence à primeira e mais evidente linha do desenvolvimento cultural, uma vez que está relacionado com o domínio do sistema externo de meios elaborados e estruturados no processo do desenvolvimento cultural da humanidade. No entanto, para que o sistema externo de meios se converta em uma função psíquica da própria criança, em uma forma especial de seu comportamento, para que a linguagem escrita da humanidade se converta na linguagem escrita da criança são necessários processos de desenvolvimento [...].

Como se pode perceber, é longo o processo de apropriação da escrita pela criança. Esse processo é construído em suas relações sociais, por meio de diferentes atividades que ela experimenta para chegar à escrita simbólica. A criança percorre sua história de escrita construída culturalmente de maneira complexa e funcional, que começa com os primeiros gestos, nos primeiros meses de sua vida.

Para Vygotsky (1995), a apropriação da escrita é um processo dialético, cujo caminho é marcado por signos visuais que a criança percebe, internaliza, se apropria e objetiva. Ele mostra que o primeiro signo visual da criança é o gesto indicativo, comparando-o à escrita desenhada no ar pela mão que se movimenta.

Isso é visível quando a criança aponta com o dedo indicador ou movimenta sua mão apontando o que deseja comunicar. Os objetos ao seu redor começam a ser significados por ela com a mediação da mãe ou de outra pessoa responsável. Como se estivesse escrevendo no ar, a criança se expressa por meio do gesto e, simultaneamente, esse processo faz sentido para ela, dando-lhe a condição de formar a função simbólica de significação das coisas. O surgimento das garatujas e dos desenhos é o primeiro passo do processo de escrita.

Para Vygotsky:

Por sua função psicológica, o desenho infantil é uma linguagem gráfica peculiar, um relato gráfico sobre algo. [...], ou seja, uma linguagem escrita peculiar. [...], o desenho da criança é muito mais uma linguagem que uma representação. [...] a criança não aspira a representar: é muito mais simbólica

⁴ Tradução de Suely Amaral Mello.

do que realista, não se preocupa nem um pouco com a semelhança exata ou completa, quer apenas destacar alguns elementos sobre o objeto representado. Pretende muito mais identificar e designar o desenho que reproduzir o objeto (VYGOTSKY, 1995, p. 192, tradução nossa).

A criança inicialmente materializa seus gestos a partir das garatujas e desenhos e, no decorrer desses estágios com as técnicas primitivas de escrita, percorridas por ela em sua pré-história do desenvolvimento da escrita, o desenho se transforma em signo. São atividades que a preparam para assimilar esse instrumento semiótico em toda a sua complexidade (VYGOTSKY, 2000).

Vygotsky (2000, p. 186) revela que, na pré-história do desenvolvimento da linguagem escrita,

[...] há dois momentos que unem geneticamente o gesto com o signo escrito. O primeiro é representado pelas garatujas que a criança faz. Como vimos em várias ocasiões durante nossos experimentos, a criança, ao desenhar, passa frequentemente à representação, assinala com o gesto o que quer representar e a marca deixada pelo lápis não é mais que o complemento do que representa com o gesto.

Aos poucos, nesse processo evolutivo, os desenhos vão substituindo as garatujas, que, por sua vez, se transformam em signos. Por isso, ao desenhar um objeto complexo, ela não registra suas propriedades individuais ou suas particularidades, mas suas propriedades gerais. Vygotsky (2000, p. 187) explica da seguinte forma essa fase da pré-história da escrita:

[...] os primeiros desenhos das crianças, suas garatujas, são muito mais gestos que desenhos no verdadeiro sentido da palavra. A esse mesmo fenômeno corresponde o fato, experimentalmente comprovado, de que a criança, ao desenhar objetos complexos, não representa suas partes, mas as suas propriedades gerais (impressão da forma esférica, etc.).

O desenho avança passo a passo e, por meio dele, a criança já delinea as características do objeto. Depois, ela explica ao outro seu desenho por meio da fala, expressando verbalmente sua intenção no desenho realizado. A linguagem do desenho é vista como um avanço intelectual da criança, que prossegue formando a função simbólica tão necessária ao domínio da escrita. Para Vygotsky (2000, p. 192), o desenho infantil, em sua função psicológica, é

[...] uma linguagem gráfica peculiar, um relato gráfico sobre algo. A técnica do desenho infantil demonstra, sem dúvida, que, na verdade, se trata de um relato gráfico, ou seja, uma linguagem escrita peculiar. De acordo com a acertada expressão de C. Bühler, o desenho da criança é muito mais uma linguagem que uma representação.

Há também outro ponto que interliga geneticamente o gesto à linguagem escrita: a

brincadeira. Nela, o uso funcional de um objeto por meio do gesto representativo é fundamental e, por isso, a brincadeira é uma etapa do desenvolvimento da pré-história da linguagem escrita da criança.

Conforme pode ser visto:

O segundo ponto que forma a ligação genética entre o gesto e a linguagem escrita nos leva às brincadeiras infantis. Como sabemos, durante a brincadeira, alguns objetos passam muito facilmente a significar outros, os substituem, se convertem em signos desses objetos. Sabe-se também que o importante não é a semelhança entre o brinquedo e o objeto que designa. O mais importante é seu uso funcional, a possibilidade de realizar com sua ajuda o gesto representativo. Acreditamos que somente nisso reside a chave para a explicação de toda a função simbólica da brincadeira (VYGOTSKY, 2000, p. 187).

Aqui, novamente, o gesto está contido na atividade do brincar. A função simbólica se intensifica, já que o objeto substituto não precisa ter semelhança com aquele que ele substitui. É a função dada ao objeto substitutivo que possibilita a substituição, novamente, a presença do gesto, na brincadeira, é simbólico.

Vygotsky (1995, p. 188) destaca que “[...] somente com base nos gestos indicativos, a brincadeira adquire significado; como o desenho que, apoiado no princípio pelo gesto, se converte em um signo independente”.

Neste sentido, a linguagem escrita, como um sistema de signos, simboliza objetos e relações reais da realidade concreta, embora, aparentemente, passe pela fala, porque a criança nela se apoia. No início do processo de apropriação da escrita simbólica, a criança vai gradualmente deixando de se apoiar na fala para escrever. Isso implica perceber que a vinculação da linguagem escrita com a linguagem oral, pela criança, é algo passageiro, que se extingue, passando a escrita a simbolizar diretamente a realidade, com seus objetos e fenômenos, situações e estados contextualizados no tempo e no espaço. Sem o domínio da linguagem escrita, o desenvolvimento da criança fica comprometido.

Isso sinaliza claramente a responsabilidade de pesquisadores e professores alfabetizadores, haja vista que a escrita é um bem cultural, ou seja, por meio dela a criança agrega conhecimento, saberes e evolui intelectualmente. A escola, nesse sentido, exerce um importante e determinante papel ao colocar a criança diante do brincar, da leitura de vários textos, para que se aproprie da escrita, compreendendo o que vê, sente, elabora e faz. O acesso a bens culturais auxilia na leitura da realidade em seus diversos aspectos.

Assim, é imprescindível a organização intencional das condições materiais que permitem a apropriação da cultura humana pela criança, bem como a formação de docentes que

compreendam o papel essencial da educação no processo de humanização.

A educação deve provocar no discente a necessidade de apropriação da cultura escrita, aplicando a atividade principal de cada período do desenvolvimento infantil. A apropriação da linguagem escrita requer a consciência do papel social que desempenha segundo as necessidades humanas. Além de propiciar a apropriação da cultura, a linguagem escrita possibilita a comunicação, pois reelabora o pensamento, cujo sentido se dá até antes da palavra.

Mediante este estudo e considerando as reflexões desenvolvidas nesta pesquisa a partir dos autores pesquisados, reitera-se, com base no exposto, a compreensão do processo da leitura e da escrita e do processo de alfabetização como um processo de humanização dos sujeitos, logo, um processo de alfabetização humanizada/humanizadora.

Considerações finais

O objetivo desta pesquisa foi compreender como ocorre o processo de desenvolvimento e aprendizagem da linguagem escrita pela criança a partir da Teoria Histórico-Cultural. Para alcançar o objetivo proposto, desenvolveu-se uma pesquisa bibliográfica com abordagem qualitativa. Em relação à análise de dados que foi construída concomitantemente às considerações teóricas, foi possível compreender que durante o processo de criação e desenvolvimento cultural, o ser humano constrói e amplia o círculo de suas relações, bem como o ambiente propulsor necessário capaz de transmitir, por meio dos gestos, o modo como pode utilizar a escrita como instrumento e objeto cultural. Ao produzir cultura humana, o homem, por meio de suas funções intelectuais, que são amplamente envolvidas durante todo o processo de constituição humana, apropria-se da ciência, dos valores, da lógica, dos costumes e hábitos preestabelecidos anteriormente.

Cada indivíduo se humaniza, fazendo uso da linguagem a partir das relações sociais, sob a influência do meio social em que vive. Todo esse processo começa desde a infância e é aprimorado com as atividades principais de acordo com a periodização em que se encontra a criança. Essas atividades fazem com que as funções psicológicas sejam desenvolvidas plenamente.

A fala é aprendida espontaneamente pela criança, enquanto a escrita precisa ser ensinada a ela. Nesse sentido, as atividades pelas quais ela se apropria da função social da linguagem precisam contemplar a linguagem viva, em movimento, em sua variedade de textos, os gêneros discursivos.

Vale evidenciar que criança atribui significado ao objeto escrita bem antes de entrar nas séries iniciais, na alfabetização. Isso porque ela já significa a escrita em suas experiências sociais durante todo o desenvolvimento de sua pré-história da escrita. Sabe-se que os significados mudam entre as crianças e mudam também para cada criança em diferentes idades psicológicas, pois elas constroem novas significações para os objetos. Um dos objetos que mudam sua significação é a própria escrita. Isso depende da maneira como lhe é apresentada a escrita, por isso seu ensino precisa ser bem planejado, para fazer sentido, tendo como eixo condutor a significação.

Considera-se, dessa forma, que no ensino da linguagem escrita, ou seja, no processo de alfabetização, a criança precisa vivenciar o gesto presente nas garatujas, nos desenhos, nas brincadeiras, para alcançar a escrita simbólica. Isso demanda criar na criança a necessidade de ler e escrever como algo que faz sentido em sua vida cotidiana.

Cumprido ressaltar, posto isso, que são os gestos de leitura e escrita, mesmo antes da alfabetização propriamente dita, que levam intrinsecamente à função simbólica, e são os gestos de ler e escrever que podem possibilitar a aprendizagem da escrita. Nessa perspectiva, o ensino organizado intencionalmente tem como finalidade tornar a escrita em seus usos e funções sociais uma necessidade vital da criança.

Assim, entende-se que o processo de como a criança chega à escrita simbólica é complexo, um instrumento cultural historicamente construído pela humanidade, que requer da criança uma longa trajetória de apropriação até ser consolidada em sua funcionalidade como prática social.

Mediante essa concepção e entendendo que esse processo, quando desenvolvido a partir dessas bases, pode impulsionar o desenvolvimento de sujeitos mais humanizados, julga-se importante pensar a apropriação da linguagem escrita desde sua fase inicial.

O processo de apropriação da leitura e da escrita no processo de desenvolvimento das funções psíquicas superiores da criança possibilita-lhe dominar formas complexas de pensar e agir, condição *sine qua non* para a sua inserção na sociedade como sujeito. Na escola, como *locus* do ensino da leitura e escrita, é necessário criar um espaço adequado às aprendizagens da criança, que possa impulsionar seu desenvolvimento pleno.

Deste modo, partindo da premissa de que o desenvolvimento das funções psíquicas superiores da criança é fruto de sua experiência sócio-histórica desde o nascimento, para que o ensino contribua de forma eficaz na apropriação da escrita é preciso compreender como a criança concebe e significa o objeto escrita. Assim, o professor conseguirá executar um ensino planejado intencionalmente para promover o desenvolvimento da criança.

A contribuição dos conceitos pedagógicos da Teoria Histórico-Cultural para o processo de apropriação da linguagem escrita pode transformar tanto o pensar quanto o agir no âmbito educacional, pois permite compreender e explicar uma concepção de ser humano ativo, assim como contribui para compreender de que modo ocorre seu desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

ELKONIN, D. B. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. *In: DAVÍDOV, V.; SHUARE, M. La psicología evolutiva y pedagógica em la URSS.* URSS: Editorial Progreso, 1987. p. 125-142

GONZÁLEZ, A. G. G. **Bases conceituais da teoria histórico-cultural:** implicações nas práticas pedagógicas. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2612/4133.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 18 out. 2021.

LEONTIEV, A. N. **Actividad, conciencia y personalidad.** Buenos Aires: Ciências del Hombre, 1978.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do Psiquismo.** São Paulo: Centauro, 2004.

LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. **Ensino Desenvolvimental:** vida, pensamento e obra dos principais representantes russos. Uberlândia, MG: EDUFU, 2013.

LURIA, A. R. Vigotski. *In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem.* 11. ed. São Paulo: Ícone, 1998a. p. 21-38.

LURIA, A. R. A psicologia experimental e o desenvolvimento infantil. *In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem.* 11. ed. São Paulo: Ícone, 1998b. p. 82-105.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. *In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem.* 11. ed. São Paulo: Ícone, 1998c. p. 144-190.

MARTINS, J. B. **A perspectiva metodológica em Vigotsky.** O materialismo dialético. 1994. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/9453/8230>. Acesso em: 09 set. 2020.

MELLO, S. A. A escola de Vygotsky. *In: CARRARA, K. (org.). Introdução à Psicologia da Educação: Seis Abordagens.* São Paulo: Avercamp, 2004. p. 135-154

MELLO, S. A. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva. **Perspectiva,** Florianópolis, v. 25, n. 1, 83-104, 2007.

OLIVEIRA, A. T. E.; SANTANA, M. A.; SILVA, T. S.; RODRIGUES, A. Idades psicológicas: importância e implicações para o ensino- aprendizagem e a educação. **Cadernos da Funcamp**, v. 17, n. 29, 2018. p. 55-69

PRESTES, Z.; TUNES, E.; NASCIMENTO, R. Lev Semionovitch Vigotski: um estudo da vida e da obra do criador da psicologia histórico-cultural. *In*: LONGAREZI, A. M, PUENTES, R. V. (org.). **Ensino Desenvolvimental: Vida e obra dos principais representantes russos**. Uberlândia, MG: EDUFU, 2013. p. 47-65.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, L. S. Génesis de las funciones psíquicas superiores. *In*: VIGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**. Madrid: Visor, 1995, p. 139-198.

VYGOTSKY, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**. 2. ed. Madri: Visor, 2000.

Como referenciar este artigo

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**, Araraquara, v. 17, n. esp. 1, p. 0643-0660, mar. 2022. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riace.v17iesp.1.15753>

Submissão: 24/11/2021

Revisões requeridas: 19/02/2022

Aprovado em: 28/02/2022

Publicado em: 01/03/2022