

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

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

HISTORICAL-CULTURAL THEORY AND SCHOOL EDUCATION FROM A HUMANIZING PERSPECTIVE

Tarciana Cecília de Souza FERREIRA¹
Maria Sirlene Pereira SCHLICKMANN²

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 cualitativo. 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 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.

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 sistémica intencional que propicia a evolução do homem, em decorrência

¹ Universidad del Sul de Santa Catarina (UNISUL), Tubarão – SC – Brasil. Profesor de la Red Estatal de Pernambuco y profesora de la Municipalidad de Recife. Máster en Educación por la Universidad del Sul de Santa Catarina- UNISUL (MINTER). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9759-6952>. Correo electrónico: tarciana.ferreira@prof.educ.rec.br

² Universidad del Sul de Santa Catarina (UNISUL), Tubarão – SC – Brasil. Profesora del Programa de Posgrado en Educación de la Universidad del Sul de Santa Catarina (UNISUL). Doctor en Ciencias del Lenguaje (UNISUL). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7321-3280>. Correo electrónico: maria.schlickmann@animaeducacao.com.br

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.

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.

Introducción

Este artículo busca comprender cómo se produce el proceso de desarrollo y aprendizaje del lenguaje escrito por el niño a partir de la teoría Histórico-Cultural. Se considera que los supuestos teóricos de esta teoría contribuyen a la comprensión de la apropiación de la cultura escrita como un proceso de significado por parte de los niños.

Inicialmente es importante destacar que, en el camino de su desarrollo cultural, el niño forma todas las funciones psíquicas superiores, así como la función simbólica, tan necesaria para el aprendizaje de la escritura. Así, como principio rector de este estudio, se optó por explicar la relación entre el desarrollo del niño en la interacción con el otro en la actividad externa y la intra-acción, es decir, su actividad interna, a través de la cual realiza su conocimiento de la escritura.

La Teoría Histórico-Cultural, desarrollada por Vygotsky (2001), tiene en cuenta aspectos relacionados con la interacción, el lenguaje, el contexto histórico del individuo, las particularidades individuales, las experiencias, los aspectos biológicos y las condiciones materiales. Este teórico afirma que el hombre nace con habilidades y destrezas típicamente humanas para aprender a construir cultura y transmitirla a las generaciones futuras, ya que es un ser histórico-cultural.

Para lograr el objetivo de este trabajo, se desarrolló una investigación bibliográfica de carácter cualitativo. Se seleccionaron artículos publicados en revistas, libros, disertaciones y tesis que tratan de concepciones traídas por la Teoría Histórico-Cultural para apoyar el análisis. Se investigaron los trabajos de Vygotsky (2001), Luria (1998a, 1998b, 1998c), Leontiev (1978, 2004), Mello (2004, 2007), entre otros.

Este trabajo, al tratar el proceso de adquisición de la escritura y la lectura por parte del niño con el fin de considerarlo un ser social e histórico, puede contribuir al desarrollo de metodologías de enseñanza y aprendizaje. Por lo tanto, durante esta investigación, intentamos afirmar teóricamente la importancia y la posibilidad de implementar este estudio, que se basa en la Teoría Histórico-Cultural, en la educación regular, para que los maestros puedan comprender los caminos tomados por el niño desde el nacimiento hasta alrededor de los 6 años de edad y, por lo tanto, proponer actividades adecuadas al grupo de edad aproximado.

En los siguientes apartados se presentan: a) la Teoría Histórico-Cultural y el papel de la lengua; desarrollo, actividad principal y aprendizaje; b) alfabetización humanizadora: el niño como sujeto que lee escribe y se humaniza a sí mismo; y c) consideraciones finales.

La teoría histórico-cultural

La Teoría Histórico-Cultural fue creada a través de estudios e investigaciones preparadas por Lev Semionovich Vygotsky (1896-1934), "[...] uno de los pensadores soviéticos más importantes en el campo de la educación y la psicología del siglo XX [...]", junto con sus colaboradores Leontiev (1903-1979) y Luria (1902-1977), que formaron un grupo llamado troika. Esta teoría trajo subsidios para entender la educación como sinónimo de humanización (PRESTES; TÚNEZ; NACIMIENTO, 2013, p. 58).

Para Vygotsky (1984), la cultura humana es vital para el desarrollo del individuo, que constituye su humanidad a través de ella. El autor investigó el desarrollo humano siempre en su relación con el entorno, destacando la dinamidad y dialeticidad de esta relación entre el individuo y los medios mediados por los signos, particularmente por el lenguaje oral y escrito.

La influencia del medio ambiente en la formación del individuo vista por Vygotsky en su investigación³, le obligó a él y a sus colaboradores a reestructurar el "[...] fundamentos de la psicología como ciencia, en un proceso creativo de aplicación de las ideas del marxismo-leninismo, con el fin de contribuir a la construcción de una educación preocupada por el hombre

³ La investigación desarrollada por Vygotsky no fue controlada artificialmente, a diferencia de la investigación realizada en laboratorios, en los que las variables están controladas.

nuevo" (LONGAREZI; PUENTES, 2013, p. 291).

En este contexto, se creó la Teoría Histórico-Cultural de la matriz marxista, aunque existen otras influencias en su constitución según Longarezi y Puentes (2013). Así, Vygotsky busca a Marx (1818-1883), el primero en comprender la naturaleza social e histórica del ser humano, realizando un análisis teórico en relación con esta naturaleza. Desde su punto de vista, el ser humano cuida las cualidades humanas apropiándose de los objetos de la cultura histórica y socialmente creada. Este fue uno de los principios de la teoría vigotskiana.

Mello (2004, p. 126) también reitera los supuestos formulados por Marx (1962), cuando conceptualiza el proceso de apropiación de la realidad, afirmando:

Todas sus relaciones [del individuo] con el mundo – ver, oír, oler, probar, pensar, observar, sentir, desear, actuar, amar – en una luz, todos los órganos de su individualidad, como órganos que son directamente comunitarios, son, en su acción objetiva (su acción en relación con el objeto) la apropiación de este objeto, la apropiación de la realidad humana.

Cabe señalar que las adquisiciones humanas se materializan en forma de objetos de cultura material e intelectual, porque la herencia genética recibida es importante, pero no es suficiente para que el ser humano se desarrolle (MELLO, 2004).

Cada nueva generación viene al mundo y ve objetos creados por las generaciones que la precedieron. Históricamente, las cualidades humanas creadas socialmente por la humanidad se acumulan, cristalizan en los objetos materiales e inmateriales de la realidad objetiva, pero no se dan. Por lo tanto, el individuo necesita apropiarse de estas cualidades humanas a través de la mediación de medios auxiliares: signos verbales y no verbales (MELLO, 2004).

El niño nace y se constituye como un ser humano en relaciones con otros -personas y objetos- y su herencia genética le garantiza posibilidades naturales, funciones elementales para que pueda desarrollarse como ser cultural.

Para la teoría histórico-cultural, el niño nace con una sola potencialidad, la potencialidad para aprender potencialidades; con una sola aptitud, la capacidad de aprender habilidades; con una sola capacidad, la capacidad ilimitada de aprender y, en este proceso, desarrollar su inteligencia (MELLO, 2004, p. 136).

Dicho esto, se entiende, desde la perspectiva histórico-cultural, que cada niño aprende del otro a través de una actividad práctica y, así, forma sus habilidades y destrezas humanas. Esto muestra la necesidad de mediación de una pareja más experimentada, que le muestre la función social de los objetos materiales e inmateriales, para transmitir los significados de los objetos del mundo de la cultura. La historia humana se construye en esta perspectiva, con la

transmisión de las adquisiciones de la cultura humana a las generaciones que se suceden.

Leontiev (2004, p. 279) afirma que "[...] el hombre es un ser de naturaleza social, que todo lo que tiene humano en él proviene de su vida en sociedad, dentro de la cultura creada por la humanidad". Aunque tiene origen animal, se diferencia de todas las especies de animales por formar su conciencia, inteligencia y personalidad.

Impulsado por el instinto de preservación de la vida, el hombre formó las facultades y propiedades propias de la vida humana, produjo nuevos conocimientos y objetos que se acumularon y pasaron de generación en generación, perfeccionándose. Este proceso hizo posible la historia de la humanidad como un proceso de acumulación de experiencias humanas a través de su actividad productiva: el trabajo. González (2012, p. 81) señala que el hombre es un ser que trabaja, produce y transforma la realidad material de tal manera "[...] que su trabajo es un producto social, un producto para todos".

En la producción de bienes materiales e inmateriales, el hombre deja sus marcas, son los signos del movimiento que realiza en su proceso de trabajo y cristalizan como "una propiedad en reposo, un ser objetivo". Leontiev (2004, p. 176) explica que esto consiste en un "[...] proceso de encarnación, u objetivación en los productos de la actividad de los hombres, sus fuerzas y facultades intelectuales".

Para la Teoría Histórico-Cultural, el ser social se desarrolla en el momento histórico en el que vive, a partir de la cultura a la que tiene acceso, siendo, por tanto, un ser histórico y cultural. Así que un hombre necesita aprender las habilidades que puede desarrollar. Diferenciarse del animal, que, a su vez, trae consigo las habilidades al nacer, desarrollándolas en el futuro, sin embargo, no se desarrollará más allá de sus datos biológicos, no acumulando conocimiento de generación en generación, y por lo tanto no es un ser histórico. El hombre, en cambio, tenía la capacidad de aprender, no ha parado de cambiar desde la prehistoria.

Sin embargo, es necesario contar con un interlocutor mediador más experimentado para la transmisión de la cultura, porque los niños son incapaces de comprender los logros de la cultura humana por sí solos. Incluso si las aptitudes son externas a los individuos, según la Teoría Histórico-Cultural, existe la posibilidad de que las aprendan, porque las características innatas del individuo se consideran esenciales para su desarrollo, pero no como suficientes.

Según Vygotsky (1984), el proceso de aprendizaje abarca dos indicadores relevantes para el desarrollo del niño: el desarrollo real, que refleja lo que el niño puede hacer por sí mismo y el desarrollo cercano, lo que significa lo que no es capaz de hacer solo, sino que puede hacer con la ayuda de una pareja más experimentada.

Lo que no está en el próximo desarrollo del niño (que es posible que haga con la colaboración de una pareja más experimentada) no sirve de nada ser compartido por el educador. Aunque el maestro debe interferir intencionalmente en el aprendizaje, se deben considerar las particularidades de cada niño. En otras palabras, el trabajo educativo eleva el desarrollo a etapas aún no alcanzadas por el niño, impulsando nuevos conocimientos a partir de hechos externos, tales como: observación, orientación de su conducta, memoria, lenguaje, etc., para luego convertirse en funciones internas de su conciencia / pensamiento.

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 simplificativo 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 ensinar 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 relemburar, 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.

Humanizar la alfabetización: el niño como sujeto que lee, escribe y humanizase

Se sabe que el proceso de humanización es visto por otras teorías como un producto de la herencia genética. Sin embargo, la humanización en este estudio se configura como un proceso de formación de las cualidades humanas. Así, se entiende que la Teoría Histórico-Cultural considera al ser humano y a la humanidad como un todo, por lo que ambos son productos de la propia historia construida a lo largo de su existencia.

Sólo a través de las relaciones sociales con socios más experimentados es posible que las nuevas generaciones interioricen y se apropien de las funciones psíquicas superiores que son intrínsecamente humanas: el habla, el pensamiento, el control sobre la propia voluntad, la imaginación y la función simbólica de la conciencia, que forman y desarrollan la inteligencia y la personalidad humanas. Este proceso, llamado proceso de humanización, es, por lo tanto, un proceso de educación (LEONTIEV, 1978).

Se puede afirmar que el proceso educativo juega un papel importante en el proceso de humanización de los sujetos y, intencionalmente, a través del maestro mediador, que planifica las circunstancias más adecuadas para el desarrollo humano, proporcionando, a través de la educación, la apropiación de las cualidades humanas.

Para que el niño aprenda a escribir, debe ser una necesidad natural para él, tanto como

el habla, ya que, inserto en una sociedad gráfica, también vive con escritos desde los primeros años de vida. El deseo de escribir no surge espontáneamente en el niño, sino que puede ser creado en él por el maestro, llevando a la escuela las relaciones con los objetos de la escritura y midiéndolos, insertándolo en la cultura escrita como una actividad tan natural como el habla, que circula en la sociedad a través de las expresiones. La escritura es también un lenguaje en circulación en la sociedad.

Por lo tanto, es un proceso complejo. Vygotsky (2000, p. 04) aclara que:⁴

El desarrollo del lenguaje escrito pertenece a la primera y más evidente línea de desarrollo cultural, ya que está relacionado con el dominio del sistema externo de medios elaborados y estructurados en el proceso de desarrollo cultural de la humanidad. Sin embargo, para que el sistema externo de medios se convierta en una función psíquica del propio niño, en una forma especial de su comportamiento, de modo que el lenguaje escrito de la humanidad se convierta en el lenguaje escrito del niño, los procesos de desarrollo son necesarios [...].

Como se puede ver, el proceso de apropiación de la escritura por parte del niño es largo. Este proceso se construye en sus relaciones sociales, a través de diferentes actividades que experimenta para llegar a la escritura simbólica. El niño recorre su historia de escritura construida culturalmente de una manera compleja y funcional, que comienza con los primeros gestos, en los primeros meses de su vida.

Para Vygotsky (1995), la apropiación de la escritura es un proceso dialéctico, cuyo camino está marcado por signos visuales que el niño percibe, interioriza, se apropia y se propone. Muestra que el primer signo visual del niño es el gesto indicativo, comparándolo con la escritura dibujada en el aire por la mano en movimiento.

Esto es visible cuando el niño señala con el dedo índice o mueve la mano señalando lo que desea comunicar. Los objetos a su alrededor comienzan a ser significados por ella con la mediación de la madre u otra persona responsable. Como si escribiera en el aire, el niño se expresa a través del gesto y, simultáneamente, este proceso tiene sentido para él, dándole la condición de formar la función simbólica de significado de las cosas. La aparición de garabatos y dibujos es el primer paso en el proceso de escritura.

Para Vygotsky:

Debido a su función psicológica, el dibujo infantil es un lenguaje gráfico peculiar, un relato gráfico de algo. [...], es decir, un lenguaje escrito peculiar. [...], el dibujo del niño es mucho más un lenguaje que una representación. [...] el niño no aspira a representar: es mucho más simbólico que realista, no le

⁴ Traducción de Suely Amaral Mello.

importa en absoluto la similitud exacta o completa, solo resaltar algunos elementos sobre el objeto representado. Pretende mucho más identificar y designar el dibujo que reproduce el objeto (VYGOTSKY, 1995, p. 192, nuestra traducción).

El niño materializa inicialmente sus gestos a partir de los garabatos y dibujos y, en el transcurso de estas etapas con las técnicas de escritura primitivas, recorridas por él en su prehistoria del desarrollo de la escritura, el dibujo se convierte en un signo. Son actividades que lo preparan para asimilar este instrumento semiótico en toda su complejidad (VYGOTSKY, 2000).

Vygotsky (2000, p. 186) revela que, en la prehistoria del desarrollo del lenguaje escrito,

[...] hay dos momentos que unen genéticamente el gesto con el signo escrito. El primero está representado por los garabatos que hace el niño. Como hemos visto en varias ocasiones durante nuestros experimentos, el niño, al dibujar, suele ir a la representación, señala con el gesto lo que quiere representar y la marca que deja el lápiz no es más que el complemento de lo que representa con el gesto.

Poco a poco, en este proceso evolutivo, los dibujos van sustituyendo a los garabatos, que, a su vez, se convierten en signos. Por lo tanto, al dibujar un objeto complejo, no registra sus propiedades individuales o sus particularidades, sino sus propiedades generales. Vygotsky (2000, p. 187) explica esta fase de la prehistoria de la escritura de la siguiente manera:

[...] los primeros dibujos de los niños, sus garabatos, son mucho más gestos que dibujos en el verdadero sentido de la palabra. A este mismo fenómeno corresponde el hecho, probado experimentalmente, de que el niño, al dibujar objetos complejos, no representa sus partes, sino sus propiedades generales (impresión de la forma esférica, etc.).

El dibujo avanza paso a paso y, a través de él, el niño ya perfila las características del objeto. Luego explica al otro su dibujo a través del habla, expresando verbalmente su intención en el dibujo. El lenguaje del dibujo es visto como un avance intelectual del niño, que continúa formando la función simbólica tan necesaria para el dominio de la escritura. Para Vygotsky (2000, p. 192), el dibujo infantil, en su función psicológica, es

[...] un lenguaje gráfico peculiar, un relato gráfico de algo. La técnica del dibujo infantil demuestra sin duda que, de hecho, se trata de un relato gráfico, es decir, de un peculiar lenguaje escrito. Según la expresión correcta de C. Bühler, el dibujo del niño es mucho más un lenguaje que una representación.

También hay otro punto que interconecta genéticamente el gesto con el lenguaje escrito: el juego. En ella, el uso funcional de un objeto a través del gesto representativo es fundamental y, por tanto, el juego es una etapa en el desarrollo de la prehistoria del lenguaje escrito del niño.

Como se puede ver:

El segundo punto que forma el vínculo genético entre el gesto y el lenguaje escrito nos lleva al juego infantil. Como sabemos, durante el juego, algunos objetos vienen muy fácilmente a significar otros, reemplazarlos, convertirse en signos de estos objetos. También se sabe que lo importante no es la similitud entre el juguete y el objeto que designa. Lo más importante es su uso funcional, la posibilidad de realizar con su ayuda el gesto representativo. Creemos que sólo en esto radica la clave para la explicación de toda la función simbólica del juego (VYGOTSKY, 2000, p. 187).

Una vez más, el gesto está contenido en la actividad de juego. La función simbólica se intensifica, ya que el objeto sustituto no debe tener semejanza con el que reemplaza. Es la función dada al objeto sustituto que permite la sustitución, de nuevo, la presencia del gesto, en juego, es simbólica.

Vygotsky (1995, p. 188) señala que "[...] solo en base a los gestos indicativos, el chiste adquiere significado; como el dibujo que, apoyado en principio por el gesto, se convierte en un signo independiente".

En este sentido, el lenguaje escrito, como sistema de signos, simboliza objetos y relaciones reales de realidad concreta, aunque aparentemente pasa por el habla, porque el niño se sostiene a sí mismo. Al comienzo del proceso de apropiación de la escritura simbólica, el niño pasa gradualmente de resonar a hablar a escribir. Esto implica percibir que la vinculación del lenguaje escrito con el lenguaje oral por parte del niño es algo fugaz, que se extingue, y la escritura simboliza directamente la realidad, con sus objetos y fenómenos, situaciones y estados contextualizados en el tiempo y el espacio. Sin el dominio del lenguaje escrito, el desarrollo del niño se ve comprometido.

Esto señala claramente la responsabilidad de los investigadores y alfabetizadores, dado que la escritura es un bien cultural, es decir, a través de ella el niño agrega conocimientos, conocimientos y evoluciona intelectualmente. La escuela, en este sentido, juega un papel importante y decisivo en situar al niño antes de jugar, leyendo diversos textos, para que se apropie de la escritura, entendiendo lo que ve, siente, elabora y hace. El acceso a los bienes culturales ayuda a leer la realidad en sus diversos aspectos.

Por lo tanto, es necesario organizar intencionalmente las condiciones materiales que permiten la apropiación de la cultura humana por parte del niño, así como la formación de maestros que entienden el papel esencial de la educación en el proceso de humanización.

La educación debe provocar en el estudiante la necesidad de apropiación de la cultura escrita, aplicando la actividad principal de cada período de desarrollo infantil. La apropiación del lenguaje escrito requiere la conciencia del papel social que desempeña según las

necesidades humanas. Además de proporcionar la apropiación de la cultura, el lenguaje escrito permite la comunicación, porque reelabora el pensamiento, cuyo significado tiene lugar incluso antes de la palabra.

A través de este estudio y considerando las reflexiones desarrolladas en esta investigación a partir de los autores investigados, se reitera, a partir de lo anterior, la comprensión del proceso de lectura y escritura y el proceso de alfabetización como un proceso de humanización de los sujetos, por lo tanto, un proceso de alfabetización humanizada/humanizadora.

Consideraciones finales

El objetivo de esta investigación fue comprender cómo se produce el proceso de desarrollo y aprendizaje del lenguaje escrito por el niño a partir de la Teoría Histórico-Cultural. Para lograr el objetivo propuesto, se desarrolló una investigación bibliográfica con un enfoque cualitativo. En relación con el análisis de datos que se construyó concomitantemente con consideraciones teóricas, fue posible comprender que, durante el proceso de creación y desarrollo cultural, el ser humano construye y amplía el círculo de sus relaciones, así como el entorno impulsor necesario capaz de transmitir, a través de gestos, la forma en que puede utilizar la escritura como instrumento y objeto cultural. Al producir la cultura humana, el hombre, a través de sus funciones intelectuales, que están ampliamente involucradas en todo el proceso de constitución humana, se apropia de la ciencia, los valores, la lógica, las costumbres y los hábitos previamente preestablecidos.

Cada individuo se humaniza, haciendo uso del lenguaje de las relaciones sociales, bajo la influencia del entorno social en el que vive. Todo este proceso comienza desde la infancia y se mejora con las principales actividades según la periodización en la que se encuentre el niño. Estas actividades hacen que las funciones psicológicas se desarrollen completamente.

El habla es aprendida espontáneamente por el niño, mientras que la escritura necesita ser enseñada a ella. En este sentido, las actividades mediante las cuales se apropia de la función social del lenguaje necesitan contemplar la lengua viva, en movimiento, en su variedad de textos, los géneros discursivos.

Vale la pena señalar que el niño atribuye significado al objeto escrito mucho antes de ingresar a la serie inicial, en alfabetización. Esto se debe a que ya significa escribir en tus experiencias sociales a lo largo del desarrollo de tu prehistoria de la escritura. Se sabe que los significados cambian entre los niños y también cambian para cada niño a diferentes edades

psicológicas, a medida que construyen nuevos significados para los objetos. Uno de los objetos que cambian su significado es la escritura misma. Esto depende de la forma en que se te presente la escritura, por lo que tu enseñanza debe estar bien planificada, para que tenga sentido, teniendo como eje guía el significado.

Así, se considera que, en la enseñanza del lenguaje escrito, es decir, en el proceso de alfabetización, el niño necesita experimentar el gesto presente en los garabatos, en los dibujos, en los juegos, para lograr la escritura simbólica. Esto requiere crear en el niño la necesidad de leer y escribir como algo que tiene sentido en su vida cotidiana.

Vale la pena mencionar, habiendo dicho que son los gestos de lectura y escritura, incluso antes de la alfabetización misma, los que intrínsecamente conducen a la función simbólica, y son los gestos de lectura y escritura los que pueden permitir el aprendizaje de la escritura. En esta perspectiva, la enseñanza intencionalmente organizada tiene como objetivo hacer de la escritura en sus usos y funciones sociales una necesidad vital del niño.

Así, se entiende que el proceso de cómo el niño alcanza la escritura simbólica es complejo, un instrumento cultural históricamente construido por la humanidad, que requiere del niño una larga trayectoria de apropiación hasta consolidarse en su funcionalidad como práctica social.

A través de esta concepción y entendiendo que este proceso, cuando se desarrolla a partir de estas bases, puede impulsar el desarrollo de sujetos más humanizados, se considera importante pensar en la apropiación del lenguaje escrito desde su fase inicial.

El proceso de apropiación de la lectura y la escritura en el proceso de desarrollo de las funciones psíquicas superiores del niño le permite dominar formas complejas de pensar y actuar, condición *sine qua non* para su inserción en la sociedad como sujeto. En la escuela, como un *lugar* de enseñanza de lectura y escritura, es necesario crear un espacio adecuado para el aprendizaje del niño, que pueda impulsar su desarrollo completo.

Así, partiendo de la premisa de que el desarrollo de las funciones psíquicas superiores del niño es el resultado de su experiencia sociohistórica desde el nacimiento, por lo que la enseñanza contribuye eficazmente en la apropiación de la escritura, es necesario comprender cómo el niño concibe y significa el objeto escrito. Así, el profesor será capaz de realizar una enseñanza planificada intencionadamente para favorecer el desarrollo del niño.

La contribución de los conceptos pedagógicos de la Teoría Histórico-Cultural al proceso de apropiación del lenguaje escrito puede transformar tanto el pensamiento como la actuación en el ámbito educativo, porque permite comprender y explicar una concepción de un ser humano activo, así como contribuir a comprender cómo se produce su desarrollo.

REFERENCIAS

- 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. Disponible en: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2612/4133.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acceso en: 18 oct. 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 Desenvolvemental:** 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. Disponible en: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/9453/8230>. Acceso en: 09 sep. 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 Desenvolvemental**: 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.

Cómo hacer referencia a este artículo

FERREIRA, T. C. S.; SCHLICKMANN, M. S. P. La teoría histórico-cultural y la educación escolar en una perspectiva humanizadora. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. esp. 1, p. 0643-0660, marzo 2022. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v17iesp.1.15753>

Enviado en: 24/11/2021

Revisiones requeridas en: 19/02/2022

Aprobado en: 28/02/2022

Publicado en: 01/03/2022