

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

PATRÍCIA BARBOSA DA SILVA

A apropriação da linguagem escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental e a unidade afetivo-cognitiva: contribuições para a Psicologia e para a Educação

Maringá  
2022

PATRÍCIA BARBOSA DA SILVA

A apropriação da linguagem escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental e a unidade afetivo-cognitiva: contribuições para a Psicologia e para a Educação

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do centro de Ciências Humanas, Artes e Letras da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Área de concentração: Constituição do sujeito e historicidade.

Orientadora: Adriana de Fátima Franco.

Maringá  
2022

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)  
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

S586a

Silva, Patrícia Barbosa da

A Apropriação da linguagem escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental e a unidade afetivo-cognitiva : contribuições para a psicologia e para a educação / Patrícia Barbosa da Silva. -- Maringá, PR, 2022.

131 f.: il. color.

Orientadora: Profa. Dra. Adriana de Fátima Franco.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, 2022.

1. Linguagem escrita - Ensino fundamental. 2. Psicologia histórico-cultural. 3. Unidade afetivo-cognitiva. 4. Literatura infantil. I. Franco, Adriana de Fátima, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Psicologia. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. III. Título.

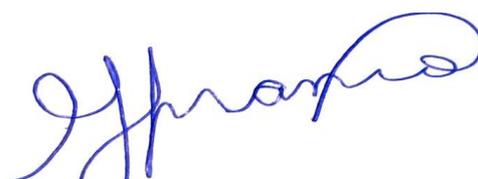
CDD 23.ed. 155.4

FOLHA DE APROVAÇÃO  
PATRÍCIA BARBOSA DA SILVA

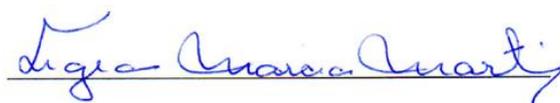
*A Apropriação da Linguagem Escrita nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e a Unidade Afetivo-Cognitiva: Contribuições para a Psicologia e para a Educação.*

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Psicologia.

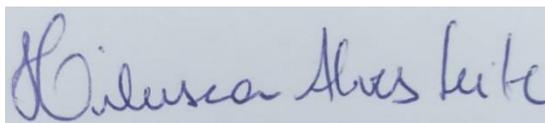
COMISSÃO JULGADORA



Profa. Dra. Adriana de Fátima Franco  
PPI/Universidade Estadual de Maringá (Presidente)



Profa. Dra. Lígia Márcia Martins  
UNESP/ Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho



Profa. Dra. Hilusca Alves Leite  
DPI/Universidade Estadual de Maringá

Aprovada em: 28 de março de 2022.  
Defesa realizada por vídeo conferência.

Dedico este trabalho a minha madrinha Abigail Conceição  
Correia (em memória), a primeira pessoa a me ensinar que  
não se deve dissociar o afeto da cognição.

## AGRADECIMENTOS

A função da Arte/1

Diego não conhecia o mar.  
O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar.  
Viajaram para o Sul.  
Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando.  
Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquela altura de areia,  
depois de muito caminhar,  
o mar estava na frente de seus olhos e foi tanta a imensidão do mar,  
e tanto o seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza.  
E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejou, pediu ao pai:  
- Me ajuda a olhar!  
(Galeano, 2019, p. 15)

Primeiramente queria iniciar meus agradecimentos dizendo que foram muitas as pessoas que ao longo dos anos me “ajudaram a olhar”. Em âmbito acadêmico, primeiramente agradeço a Adriana de Fátima Franco, minha primeira professora de Psicologia Histórico-Cultural e orientadora, que desde os meus primeiros anos de graduação se dedicou para que eu conseguisse me apropriar da teoria. A partir de você, de sua dedicação, preocupação e carinho, foi possível que eu me comprometesse com uma psicologia que visa a transformação da realidade. Em cada uma das suas aulas e orientações consegui transmitir seu afeto pela Psicologia Histórico-Cultural e fazer com que nós nos apaixonássemos pela teoria.

As professoras da banca de qualificação e defesa, Hilusca Alves Leite e Lígia Marcia Martins, também gostaria de agradecer por me ensinarem “olhar”, pois de formas diversas – à distância e presencialmente, nas modalidades oral e escrita – vocês me ensinaram a olhar a dialética, as contradições, além de me ensinaram, durante toda minha trajetória acadêmica, a estabelecer novos nexos e modificar a minha compreensão da realidade. Vocês sempre estiveram presentes e agradeço mais uma vez por colaborarem para o meu desenvolvimento.

O mesmo agradecimento se estende às professoras e professores que tive durante minha caminhada acadêmica, vocês me ensinaram a compreender a psicologia e a Psicologia Histórico-Cultural. Em especial, agradeço a Silvana Calvo Tuleski, por meio de suas aulas e grupos de estudos foi possível modificar qualitativamente minha percepção da realidade, tornando-a menos alienada e me instrumentalizando para a luta coletiva.

Agradeço, de todo meu coração, a minha primeira professora, madrinha, segunda mãe, tia-avó e alfabetizadora, Abigail. Você me ensinou a “ser”, sem você jamais seria quem sou, você me ensinou o valor do conhecimento e todos os sentimentos positivos que podiam estar

junto ao mesmo. Me ensinou o significado social da escrita e me proporcionou as bases materiais para o desenvolvimento do sentido pessoal em todas as atividades da minha vida, em especial, a atividade de estudo. Me ensinou o amor à docência, mostrando que embora seja uma profissão árdua, difícil e nem sempre valorizada, ela vale a pena porque modifica a consciência das pessoas e proporciona a elas a possibilidade da mudança, e em suas palavras “isso para mim é o mais importante”. Essa dissertação é dedicada a você, que sempre me possibilitou um ensino unitário, um ensino pautado na unidade afetivo-cognitiva. Como queria que pudesse estar ao meu lado nesse momento!

Agradeço a pessoa que sempre esteve e estará ao meu lado em todos os momentos, minha mãe. Agradeço a Joselane, por durante toda minha vida me apoiar, me incentivar a estudar e realizar meus projetos. Seria difícil explicar em tão poucas palavras a sua importância em minha vida, apenas destaco que sem você nada disso seria possível.

Agradeço a toda a minha família que me auxiliou de diferentes formas nessa caminhada. Enfatizo que todos contribuíram para o desenvolvimento de minha personalidade, me ensinando todos os dias, ao longo da minha vida, a relevância de não dissociar o afeto da cognição. Dessa forma, agradeço ao meu pai, Dilson; ao meu padrasto, Cleber; às minhas tias e tias-avós Cristina, Marta, Iná, Cida; aos meus tios Carlos, Jorge; ao meu padrinho Ari; a minha madrinha Abigail; aos meus primos e primas Gabriel, Rafael, Eduardo, Vinicius, Elton, Felipe, Silvano, Heloise, Georgia e Andréia. Especialmente, agradeço a minha prima Kathlin, “My Life”, por ser meu porto seguro, minha amiga e irmã de coração.

Agradeço ao meu namorado, Shiguelo, por sempre estar ao meu lado nos momentos fáceis e difíceis, me ajudando a ver “o lado bom das coisas”, me incentivando a sempre sonhar mais alto e junto comigo, planejando formas para que esses sonhos se tornassem realidade. Obrigada por todos os dias se fazer uma das pessoas mais importantes e especiais da minha vida.

Agradeço às minhas amigas Daniela (Dani) e Maria Júlia (Maju) por estarem comigo durante toda a minha graduação e pós-graduação. Juntas criamos uma amizade indissociável, tornamos a vida uma das outras mais leve, engraçada e dramática, e diante do drama, rimos e prosseguimos com a certeza que nem a distância irá nos separar, pois sempre seremos a Troika. Juntas passamos e tenho a certeza que ainda passaremos por muitos momentos felizes, turbulentos, eufóricos, tristes e ambíguos, e mesmo não sabendo exatamente como serão os desdobramentos futuros, sigo com a certeza de que serão vivenciados com muitas risadas, choros e alegria, pois juntas somos prosadoras e poetas e damos, como diria Pushkin, o “gume, alada rima” à vida umas das outras.

Agradeço a Nathalia, amiga do período da graduação que sempre buscou compreender a realidade para além da aparência, iniciando nas exatas, mas sempre guardando um lugar especial para entender suas amigas psicólogas e claro, dando boas risadas de nossas discussões filosóficas.

Agradeço aos Amigos de longa data, Etienne, Clara e Suelen pelas aventuras, risadas e momentos inesquecíveis que passamos juntos.

Agradeço minhas amigas de mestrado Maynara, Patrícia, Jéssica, Nataly e Vânia, por enriquecerem minha compreensão da teoria e também pelos ótimos momentos que passamos juntas, os quais foram muito além das aulas e do estudo.

Agradeço às minhas camaradas e aos meus camaradas do PSTU pelo apoio durante esta caminhada e por juntos expormos as contradições deste sistema à classe trabalhadora. Agradeço em especial às/aos integrantes do PSTU de Maringá: Giovana, Roberta, Maju, Phill, Ivan e Guilherme.

Agradeço a todos os colegas que fazem ou fizeram parte dos grupos de estudos e extensão, me possibilitando a cada encontro “olhar” para além da aparência: “Laboratório de psicologia histórico-cultural: Ciência, Arte e Educação”, “Os graus de (des)humanização na sociedade capitalista e seus impactos sobre o desenvolvimento e saúde mental”, “Desenvolvimento do Psiquismo: da conquista da linguagem oral à possibilidade do desenvolvimento da escrita”, “Atendimento psicoeducacional a crianças com problemas de escolarização e TDAH”, e os grupos de leituras das professoras Adriana de Fátima Franco e Silvana Calvo Tuleski.

Agradeço às minhas professoras de dança do ventre e tribal, Andressa, Mari e Carol, por me ensinarem a compreender a arte como “técnica social dos sentimentos”, me mostrando a cada aula o quanto não é possível dissociar o afeto da cognição.

À CAPES pelo apoio financeiro.

### **O menino que carregava água na peneira**

Tenho um livro sobre águas e meninos.  
Gostei mais de um menino que carregava água na peneira.  
A mãe disse que carregar água na peneira era o mesmo que  
roubar um vento  
e sair correndo com ele para mostrar aos irmãos.  
A mãe disse que era o mesmo que catar espinhos na água  
O mesmo que criar peixes no bolso.  
O menino era ligado em despropósitos.  
Quis montar os alicerces de uma casa sobre orvalhos.  
A mãe reparou que o menino gostava mais do vazio do que do  
cheio.  
Falava que os vazios são maiores e até infinitos.  
Com o tempo aquele menino que era cismado e esquisito  
porque gostava de carregar água na peneira  
Com o tempo descobriu que escrever seria o mesmo  
que carregar água na peneira.  
No escrever o menino viu que era capaz de ser  
noviça, monge ou mendigo ao mesmo tempo.  
O menino aprendeu a usar as palavras.  
Viu que podia fazer peraltagens com as palavras.  
E começou a fazer peraltagens.  
Foi capaz de interromper o voo de um pássaro botando ponto  
final na frase.  
Foi capaz de modificar a tarde botando uma chuva nela.  
O menino fazia prodígios.  
Até fez uma pedra dar flor!  
A mãe reparava o menino com ternura.  
A mãe falou: Meu filho você vai ser poeta.  
Você vai carregar água na peneira a vida toda.  
Você vai encher os vazios com as suas peraltagens  
e algumas pessoas vão te amar por seus despropósitos.  
(Barros, 2021)

Silva, P. B. (2022). *A apropriação da linguagem escrita nos anos iniciais do ensino fundamental e a unidade afetivo-cognitiva: contribuições para a Psicologia e para a Educação*. 2022. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Estadual de Maringá, PR.

## RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo apresentar elementos para pensar a apropriação da escrita enquanto expressão da unidade afetivo-cognição, trata-se de uma pesquisa bibliográfica conceitual fundamentada na Psicologia Histórico-Cultural. A apropriação da escrita por todas as crianças ainda é um desafio a ser superado em nosso país. Para atender ao objetivo a dissertação foi estruturada em duas seções, a primeira seção abordou a apropriação de signos e desenvolvimento de funções psicológicas superiores em seus aspectos filogenéticos e ontogenéticos. Na seção seguinte, deu-se destaque aos conceitos de linguagem escrita, vivências e afetos. Apontamos que a literatura infantil é instrumento do desenvolvimento da unidade afetivo-cognitiva, visto que afeta a criança e proporcionar a ela, de forma lúdica, acesso a conteúdos genéricos para-si, modifica a qualidade do psiquismo, e da unidade afetivo-cognitiva. Enfatizamos ainda, que o uso da literatura enquanto instrumento de desenvolvimento está diretamente relacionado com a tríade conteúdo-forma-destinatário, na qual se materializou, enquanto unidade mínima de análise desta dissertação da seguinte maneira: a apropriação da linguagem escrita enquanto unidade afetivo-cognitiva se destaca como o conteúdo que se almeja transmitir para crianças dos anos iniciais do ensino fundamental (destinatário) por meio do uso da literatura infantil (forma). Para concluir, apontamos a importância dos sentimentos, emoções e vivências nas apropriações dos conteúdos escolares e do processo de atribuir sentido pessoal a referida atividade, assim como do uso da literatura enquanto instrumento de desenvolvimento do psiquismo, e da modificação da qualidade da unidade afetivo-cognitiva.

**Palavras-chave:** Linguagem Escrita. Unidade afetivo-cognitiva. Psicologia Histórico-Cultural. Literatura infantil.

Silva, P. B. (2022). *The appropriation of written language in the early years of elementary school and the affective-cognitive unit: contributions to Psychology and Education*. 2022. Master's Thesis, Psychology Post-Graduate Program., Universidade Estadual de Maringá, PR.

## ABSTRACT

This research aims to present elements to think about the appropriation of writing as an expression of the affect-cognition unit, it is a conceptual bibliographic research based on Historical-Cultural Psychology. The appropriation of writing by all children is still a challenge to be overcome in our country. To meet the objective, the dissertation was structured in two sections, the first section addressed the appropriation of signs and the development of higher psychological functions in their phylogenetic and ontogenetic aspects. In the following section, the concepts of written language, experiences and affections were highlighted. We point out that children's literature is an instrument for the development of the affective-cognitive unit, since it affects the child and providing them, in a playful way, with access to generic content for themselves, modifies the quality of the psyche, and the affective-cognitive unit. We also emphasize that the use of literature as a development tool is directly related to the content-form-recipient triad, which materialized as the minimum unit of analysis of this dissertation in the following way: the appropriation of written language as an affective-cognitive unit stands out as the content intended to be transmitted to children in the early years of elementary school (recipient) through the use of children's literature (form). To conclude, we point out the importance of feelings, emotions and experiences in the appropriation of school contents and process of attributing personal meaning to that activity, as well as the use of literature as an instrument for the development of the psyche, and the modification of the quality of the affective-cognitive unit.

**Keywords:** Written Language. Affective-cognitive unit. Historical-Cultural Psychology. Children's literature.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Quadro sobre a Periodização do desenvolvimento psíquico.....	42
Figura 2 - Processo de construção do conhecimento.....	102

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 – Principais diferenças entre o pensamento empírico e teórico.....	58
---	----

## Sumário

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	14
<b>SEÇÃO 1 – A ORIGEM SOCIAL DA ATIVIDADE HUMANA: APROPRIAÇÃO DE SIGNOS ENQUANTO INSTRUMENTO NO DESENVOLVIMENTO DE FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES</b> .....	26
<b>1.1 Origem da atividade a partir dos processos de trabalho: desenvolvimento de instrumentos físicos e psicológicos</b> .....	27
<b>1.2 Filogênese da linguagem: da linguagem simprática à sinsemântica</b> .....	35
<b>1.3 A apropriação dos signos no desenvolvimento ontogenético</b> .....	40
<b>1.4 Idade pré-escolar</b> .....	47
<b>1.5 idade escolar</b> .....	57
<b>SEÇÃO 2 - UNIDADE AFETIVO-COGNITIVA PRESENTE NA APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA</b> .....	67
<b>2.1 Ganhos qualitativos necessários à apropriação da linguagem escrita: sua pré-história</b> .....	67
<b>2.2 Afetos e vivências: seu papel para o desenvolvimento da linguagem escrita em idade escolar inicial</b> .....	76
<b>SEÇÃO 3- APROPRIAÇÃO DA ESCRITA ENQUANTO EXPRESSÃO DA UNIDADE AFETIVO-COGNITIVA: A LITERATURA COMO INSTRUMENTO DO DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO</b> .....	93
<b>3.1 Literatura infantil para Psicologia Histórico-Cultural</b> .....	94
<b>3.2 Literatura infantil como instrumento de desenvolvimento da linguagem escrita enquanto expressão da unidade afetivo-cognitiva nos primeiros anos do Ensino Fundamental</b> .....	101
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	112
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	122

## INTRODUÇÃO

A presente dissertação é fruto do trabalho desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Estadual de Maringá (UEM), inserida na linha de pesquisa Desenvolvimento Humano e Processos Educativos. Nesta introdução, pretendo explicitar reflexões e motivos iniciais a respeito do tema proposto: a investigação da apropriação da linguagem escrita nos anos iniciais do ensino fundamental enquanto expressão da unidade afetivo-cognitiva.

Durante minha trajetória acadêmica como estudante de psicologia, tive contato com diversas crianças de idades variadas e com parte de suas histórias em comum: a aversão a cópias, problemas no processo de escolarização que incluem as modalidades de escrita, leitura e vivências negativas relacionadas ao espaço escolar. São as típicas crianças denominadas *difíceis* (Vigotski<sup>1</sup>, 1997a), seja pelas dificuldades expressas no processo de escolarização ou pela realização de comportamentos inadequados ao espaço escolar.

Um dos primeiros espaços em que me deparei com esta realidade foi no projeto de extensão “Atendimento psicoeducacional a crianças com problemas de escolarização e TDAH”, no qual atuei como extensionista em psicologia escolar por um ano. O presente projeto possuía como objetivos que orientavam meu trabalho, oferecer atendimento psicoeducacional às crianças e adolescentes com dificuldades de escolarização e Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), assim como o aprimoramento de instrumentos diagnósticos na perspectiva teórica da Psicologia Histórico-Cultural.

Outra instituição na qual tive contato com crianças denominadas *difíceis de educar* (Vigotski, 1997a) foi no estágio de quinto ano em Psicologia Escolar. O mesmo acontecia em uma Escola Municipal na cidade de Maringá, onde desenvolvemos como atividade interventiva dessa disciplina a Oficina “Senta que lá vem história”. Na presente oficina, tínhamos como objetivo contribuir para o desenvolvimento de funções psicológicas superiores, em que se destacava a linguagem escrita. A partir do referencial teórico da Psicologia Histórico Cultural, buscamos desenvolver ações e operações<sup>2</sup> voltadas para o entendimento da necessidade social da escrita, assim como possibilitar a compreensão pelas crianças de que escrever era uma forma de grafar ideias (Vigotski, 1995; Franco & Martins, 2021). Nesse percurso, utilizamos como

---

<sup>1</sup> Nesta dissertação optamos pela grafia Vigotski, exceto em citações nas quais reproduzimos a forma presente na obra referida.

<sup>2</sup> Ações e operações são conceitos que compõem a estrutura da atividade, os quais serão aclarados na seção 1.

ferramenta metodológica a literatura infantil, compreendida como expressão artística e máxima produção humana relacionada à linguagem escrita, além de um recurso lúdico que promovia e auxiliava a passagem do período pré-escolar ao período escolar.

No trabalho realizado com as crianças, seja no projeto de extensão ou no estágio, foi possível perceber que a escrita era ensinada de forma mecânica, levando essas crianças a internalizar e produzir como significado que “escrever é chato”. Também não foram raros os momentos em que o grupo tentava instituir regras como “é proibido escrever”, ou escrever tinha como referência dor, “minha mão vai doer de tanto escrever”. A cópia dos conteúdos escolares aparecia muito no discurso, mas sem vínculo com o conteúdo ministrado, pois quando perguntávamos sobre o que estavam copiando (qual o assunto ou qual a matéria), elas não sabiam, respondendo que era necessário apenas “copiar antes que o quadro fosse apagado”. Em outras palavras, a escrita era, para estas crianças, apenas um ato mecânico acompanhado de reclamações sobre a escola: “Eu detesto esta escola”, nela “eu só copio” e tudo é “Chato, chato, chato”. Falas como estas sempre me intrigaram e me levavam a refletir sobre a temática da unidade afetivo-cognitiva na apropriação da linguagem escrita.

Como ponto de partida na investigação do fenômeno, busquei dados referentes à apropriação da linguagem escrita no Brasil, que se revelou como um problema histórico. Nesse sentido, Patto (2015) ressalta que historicamente a educação se destaca como um problema social. Anteriormente à proclamação da República, 3% da população frequentava a escola (considerando a soma de todos os níveis escolares) e 90% da população era analfabeta.

Segundo a autora supracitada, apesar do passar dos anos e da elaboração de medidas para a ampliação do acesso à escola, a situação do analfabetismo se expressa com uma nova roupagem: as reprovações e altas taxas de evasão escolar. Em suas palavras:

O Serviço de Estatística Educacional da Secretaria Geral de Educação registrou, em 1936, a reprovação de 53,52% dos alunos matriculados no primeiro ano do ensino primário (...) Dados do INEP (1941), registram 58,83% de perdas do primeiro para o segundo ano em 1938. Lourenço Filho (1941) referiu-se com entusiasmo ao crescimento quantitativo da rede de ensino primário entre 1932 e 1939, mas expressou duas novas preocupações: os altos índices de evasão escolar e a repetência nos primeiros anos da escola pública primária. (Patto, 2015, p. 27)

Décadas se passaram após as pesquisas de Patto (2015), no entanto, a apropriação da linguagem escrita, repetência e evasão escolar continuam a configurar um problema nacional. A esse respeito, Mortatti (2011) destaca que mesmo após a apropriação da linguagem escrita ter sido considerada uma necessidade social, e compor um projeto de nação, ela ainda permanece como um dos maiores desafios do país presentes no século XXI. Em suas palavras:

“No Brasil, neste início do século XXI, o maior desafio da educação ainda é *ensinar* as crianças a ler e escrever, para que elas *de fato* adquiram essas habilidades nos primeiros anos do Ensino Fundamental”. (p. 35).

A citação acima também engloba a ideia de que a apropriação da linguagem escrita e da leitura deve ocorrer durante os anos iniciais do Ensino Fundamental, objetivo este longe de ser alcançado, como demonstram os dados referentes ao índice de distorção de idade série e reprovação presentes em nosso país.

De acordo com o Observatório de Educação<sup>3</sup>, no ano de 2019, a distorção de idade série no Ensino Fundamental foi de 18,7%, aumentando para 29,3%<sup>4</sup> quando se trata do Ensino Médio. As referidas pesquisas também apontam um índice de reprovação de 6,9% e de 1,4% de abandono, ambos os dados referentes ao Ensino Fundamental. No Ensino Médio, essa porcentagem passa para 10% em relação à reprovação e 5,5% de abandono.

Compreendemos que fenômenos como o da distorção de idade série, reprovação e evasão podem estar relacionados com a não apropriação dos conteúdos escolares nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nesse sentido, o não aprendizado – ou aprendizado insuficiente – leva a maiores dificuldades no processo de ensino e aprendizagem nas séries seguintes, podendo ser este um dos fatores que colaboram para o aumento tanto do índice de distorção de idade série, como os de reprovação e evasão presentes no Ensino Médio. Isto posto, defendemos que a não apropriação ou apropriação insuficiente dos conteúdos escolares é uma razão importante para a diferença dos dados presentes entre Ensino Fundamental e Ensino médio. No entanto, não é o único motivo que leva tanto a reprovação quanto a evasão.

Nessa mesma linha, o analfabetismo funcional<sup>5</sup> está diretamente ligado ao tema, visto que pode ser considerado como a não apropriação da linguagem escrita de pessoas que passaram pela escola. Conforme o Observatório do Plano Nacional de Educação<sup>6</sup>, em 2007, 34% da população com mais de 15 anos era considerada analfabeta funcional. No ano de 2009, esse

---

<sup>3</sup> O Observatório de Educação organiza e disponibiliza dados referentes à educação, por meio da elaboração estatística de dados nacionais de teses e artigos, cujo foco de estudo seja a ênfase na compreensão da escolarização do Ensino Médio e da organização da gestão escolar.

<sup>4</sup> Dados disponíveis em: [https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/educacao-em-numeros/analises-integradas/desempenho-escolar/10/58/152;1/IE-GB-DISTIE-BR UF MUN ANO\\_ETENS\\_ETSEGSR\\_0/BRA](https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/educacao-em-numeros/analises-integradas/desempenho-escolar/10/58/152;1/IE-GB-DISTIE-BR UF MUN ANO_ETENS_ETSEGSR_0/BRA)

<sup>5</sup> De acordo com o Observatório do Plano Nacional de Educação, são considerados analfabetos funcionais, pessoas que realizaram o Ensino Fundamental I e II, contudo, não são capazes de ler um texto e interpretar suas informações.

<sup>6</sup> O Observatório do Plano Nacional de Educação é uma instituição que visa avaliar se as Metas Nacionais para Educação (INEP) estão sendo cumpridas. O presente Observatório reúne dados nacionais referentes à educação e os apresenta vinculados às metas, objetivos e resultados. Para mais, ver em <https://observatoriodopne.org.br/meta/alfabetizacao-e-alfabetismo-funcional-de-jovens-e-adultos>

índice foi reduzido para 27% e se manteve até o ano de 2015. Em anos subsequentes, essa porcentagem se alterou, como em 2018, momento em que a taxa de analfabetos funcionais subiu para 29%. Tais dados nos levam a refletir sobre como a apropriação da linguagem escrita vem ocorrendo ao longo do Ensino Fundamental.

Acerca do problema nacional da apropriação da linguagem escrita em anos iniciais do Ensino Fundamental, temos, conforme o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)<sup>7</sup>, que as instituições escolares atingem resultados medianos referentes à apropriação de conteúdos escolares no Ensino Fundamental, porém, estes percentuais não se mantêm nas séries seguintes. Um exemplo desta realidade se apresenta por meio dos dados presentes na Avaliação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica deste instituto, realizada no ano de 2017. Nesse ano, a referida avaliação obteve 5,8 em séries iniciais do fundamental<sup>8</sup>, 4,7 em séries finais do mesmo período<sup>9</sup> e 3,8 no Ensino Médio<sup>10</sup>.

A partir dos dados apontados, é possível afirmar que apesar das crianças estarem na escola, a apropriação de conteúdos básicos ainda é um desafio do nosso país, assim como já havia sinalizado Mortatti (2011). Nesta direção, segundo o INEP, 43,8% das crianças do 3º ano do Ensino Fundamental possuem aprendizagem adequada em relação à leitura, e 66,1% em escrita. Realidade semelhante se expressa nas informações da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA)<sup>11</sup> no ano de 2016. Nesta, constata-se que 54,73% dos alunos que cursavam o 3º ano do Ensino Fundamental apresentaram desempenho insuficiente relacionado à leitura e 34% em relação à escrita. As presentes dificuldades no processo de escolarização, no qual destaco a apropriação da linguagem escrita, não são superados nas séries seguintes, como demonstram os dados referentes à porcentagem de reprovações, evasão e de analfabetos funcionais em nosso país.

No que tange a historicidade das aludidas questões na cidade de Maringá, Pieniak (2019), a partir da análise de documentos de estágios em Psicologia do 5º ano da Unidade de Psicologia Aplicada (UEM), ressalta que as queixas escolares relacionadas à apropriação do

---

<sup>7</sup> O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) é uma instituição federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC), que visa subsidiar a formulação de políticas públicas educacionais. O presente instituto foi criado em 1937 e compreende os dados nacionais referentes à educação dos anos de 1944 a 2021.

<sup>8</sup> Critérios de avaliação de 0 a 10.

<sup>9</sup> Critérios de avaliação de 0 a 10.

<sup>10</sup> Critérios de avaliação de 0 a 10.

<sup>11</sup> A Avaliação Nacional de Alfabetização foi criada em 1990 com o intuito de mensurar a qualidade da alfabetização por meio de avaliações de língua portuguesa (leitura e escrita) e matemática. Seus dados estão vinculados tanto ao Ministério da Educação, quanto ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

conteúdo escolar e comportamentos indesejados estão presentes enquanto as principais demandas da psicologia nesta instituição.

Em sua pesquisa, a autora destaca que no ano de 1989, os “Processos de ensino-aprendizagem” ocupavam o segundo lugar em relação às demandas dos estagiários em psicologia; seguidos, em terceiro lugar, dos “Problemas/Modificações de comportamentos”. No documento seguinte analisado pela autora, referentes ao ano de 1994<sup>12</sup>, os “Problemas/Modificações de comportamento” passam a ocupar o primeiro lugar na demanda dos estagiários, e o “Processo de ensino-aprendizagem” o terceiro lugar. Com isso, notamos que entre os conteúdos destacados em “Processos de ensino-aprendizagem” estão a “aprendizagem do conceito e forma de escrita e números, níveis da escrita e assimilação dos conteúdos”. Neste mesmo ano, o “Desenvolvimento infantil/Estimulação precoce” aparecem como quarta maior demanda que envolve a necessidade de desenvolvimento dos processos afetivo-cognitivos e sociais, demarcando pela primeira vez nestes relatórios a necessidade de estudo dos afetos relacionados ao espaço escolar.

No ano de 1999, o “Processo de ensino-aprendizagem” modifica-se de terceira para primeira maior demanda das instituições escolares, possuindo como um de seus destaques o trabalho do “conceito de escrita e número”. Junto a este, os “Problemas/Modificações de comportamento” permanecem também em primeiro lugar.

Em 2003, os “Problemas/Modificações de comportamento” e “Processo de ensino-aprendizagem” permanecem em primeiro lugar nas demandas dos estagiários em psicologia escolar, possuindo como principais temas a serem abordados em “Processo de ensino-aprendizagem”: a “alfabetização e aquisição da leitura e escrita”. Já em 2009, houve uma pequena alteração desse cenário, na qual, enquanto o “Processo de ensino-aprendizagem” permanecia em primeiro lugar (com demandas como “ortografia, leitura e produção de texto”), os “Problemas/Modificações de comportamento” caíam para a segunda posição.

No ano de 2014, segundo Pieniak (2019), percebemos uma maior ampliação das demandas direcionadas aos estagiários de psicologia. Contudo, os “Problemas/Modificações de comportamento” e “Processo de ensino-aprendizagem” ainda aparecem como quinta e sexta (de 19 demandas destacadas) maiores demandas das escolas. Diante disso, ela ressalta – e os dados nacionais sobre a apropriação da linguagem escrita corroboram isso – que apesar desta modificação ser um avanço com relação ao entendimento da temática, ainda não foi possível a sua superação enquanto demanda social.

---

<sup>12</sup> A pesquisa ocorreu por amostragem com o critério de análise de um documento a cada 5 anos.

Concordamos com Franco e Martins (2021) que os dados isolados, sejam eles nacionais ou regionais, não revelam as múltiplas determinações abarcadas no fenômeno, mas nos apontam um grave problema, sinalizando a necessidade de serem analisados à luz de um método que avance para além da aparência. Para tanto, propomos o estudo da temática a partir da Psicologia Histórico-Cultural.

A referida abordagem compreende que o psiquismo humano se desenvolve por meio de mediações que ocorrem em determinada sociedade e período histórico, sendo perpassado pelas relações de classe presentes no modo de produção vigente: o capitalismo (Vigotski, 2011; Martins, 2004).

Nesta direção, afirmamos que nesse sistema produtivo se desenvolvem relações sociais que se caracterizam pela contradição e cisão entre as classes sociais, tornando os conhecimentos e ciência produzidos historicamente pelo gênero humano direcionados a uma determinada classe, tal como ressaltam Franco e Martins (2021), “A ciência é produto social e, conseqüentemente, tem implicações políticas” (p. 64). Dessa forma, de acordo com Tonet (2013), cabe ao pesquisador se comprometer (de forma mais ou menos consciente) com as necessidades sociais de uma classe, e produzir conhecimentos para esta. A esse respeito, Martins (2004; 2008) argumenta que a Psicologia Histórico-Cultural se compromete com a produção de conhecimentos e desenvolvimento da classe trabalhadora e visa a superação do modo de produção vigente, como o fim da exploração dos seres humanos por outros seres humanos.

Destacamos que a Psicologia Histórico-Cultural é uma abordagem teórica desenvolvida a partir da necessidade social de uma psicologia que supere as análises burguesas e fragmentadas sobre o sujeito, tais como a dualidade entre corpo e mente, subjetivo e objetivo, orgânico e social, entre outras. De acordo com Martins (2004; 2008) e Duarte (2000), a presente superação se realiza a partir do comprometimento desta psicologia com o método Materialista Histórico Dialético.

Ainda, ressaltamos que o desenvolvimento defendido pela Psicologia Histórico-Cultural consiste naquele onde sejam expressas as máximas possibilidades dos seres humanos. Contudo, no modo de produção vigente, devido a esta impossibilidade, almeja-se o máximo desenvolvimento possível. Em outras palavras, a referida teoria compreende que nesta sociedade<sup>13</sup>, o ensino que vise romper com o desenvolvimento parcial é um desafio, visto que

---

<sup>13</sup> Rechaçamos qualquer forma de reformismo ao presente sistema, compreendendo que dentro deste não é possível diminuir ou superar a relação de exploração. Para maiores detalhes indicamos a leitura de Luxemburgo (2015).

predomina enquanto forma hegemônica a fragmentação dos seres humanos. A esse respeito, Vigotski (2011) destaca que o modo de produção pautado na exploração e divisão em classes sociais possui um sistema educativo que proporciona a expressão limitada da potencialidade humana de ambas as classes. Para Engels (citado por Vigotski, 2011), se expressa na ideia na qual todos “estão todos mutilados pela educação que os treina para uma certa especialidade, mesmo que esta especificidade seja não fazer nada” (n.p).

Nesse sentido, a ressalva sobre o desenvolvimento possível nessa sociedade é necessária, pois se compreende que dentro do sistema capitalista o desenvolvimento não irá alcançar as suas máximas possibilidades, tal como ressalta Vigotski (2011). Para o autor, essa situação possui enquanto polo oposto a potencialidade de mudança, a qual se faz presente quando afirma que “A fonte da degradação da personalidade na forma capitalista de produção contém em si mesma o potencial para um crescimento infinito da personalidade” (n.p). Vigotski (2011) argumenta que para modificar a situação atual de fragmentação do desenvolvimento humano é necessária a superação desta sociedade.

Também temos enquanto polo oposto, a fragmentação da personalidade e atuação possível neste modo de produção, e a transformação da instituição escolar em um espaço de luta política (Abrantes, 2011). Nesse sentido, Franco e Martins (2021) recorrem a Saviani (1983), e reafirmam que todo ensino é um ato revolucionário e sempre político. Embora consideramos que a atuação política na escola é um objetivo a curto prazo, e uma forma de amenizar os impactos dessa sociedade sobre os sujeitos, permanecemos na defesa de que a atuação em curto prazo não deve acontecer de forma apartada do objetivo maior, ou seja, a superação do modo de produção vigente.

A esse respeito, Marx e Engels (2008) afirmam que cabe à classe trabalhadora, enquanto classe mais prejudicada, modificar a situação atual de exploração e opressão que leva à degradação da humanidade. Entendemos que esta superação envolve múltiplas determinações, sendo uma delas a educação dos filhos da classe trabalhadora. Neste aspecto, destacamos que a defesa do ensino direcionado a esta classe é o suporte para o desenvolvimento do questionamento da presente sociedade, de sua organização em classes sociais, do reconhecimento de si enquanto classe explorada, do rompimento com o conformismo destas relações de exploração e opressão, assim como a possibilidade de potencialização de tentativas coletivas para a superação desta realidade.

Em suma, consideramos que não podemos ainda garantir que o desenvolvimento ocorra tal como almejava Vigotski (2011), isto é, em suas máximas possibilidades. Todavia, podemos aspirar e planejar estratégias para que o desenvolvimento ocorra no mais alto grau possível

nesta sociedade, e que esse conhecimento seja de fato apropriado pela classe trabalhadora. Destacamos também, em acordo com Vigotski (2011), Marx e Engels (2008), que a referida classe é historicamente a mais prejudicada do sistema de exploração e opressão presentes no capitalismo, necessitando de pesquisas que se voltem às suas necessidades. Nesta direção, Franco e Martins (2021) afirmam que “(...) não é qualquer ciência que nos permite avançar, até porque não é qualquer humano que pretendemos formar” (p. 73). Nesse aspecto, este trabalho pretende colaborar teoricamente para construção de estratégias educativas, intencionais e planejadas que visem o desenvolvimento humano em sua totalidade.

A esse respeito, para a Psicologia Histórico Cultural, a apropriação da linguagem escrita é uma conquista que possui um longo período de desenvolvimento, anterior à chegada da criança na escola. Período esse que envolve ganhos quantitativos e qualitativos, dentre os quais se destacam as conquistas presentes no desenvolvimento do pensamento e da linguagem.

A primeira consideração a respeito de ambas as funções, é a de que devem ser analisadas em unidade, a qual se expressa por meio do significado da palavra<sup>14</sup> que guarda em si aspectos sonoros e generalizações. A palavra, para Vigotski (2009), possui todas as propriedades presentes no pensamento e na linguagem, sendo capaz de expressar as funções psicológicas como funções vivas.

A partir da análise por unidade, Vigotski (1995; 2009), no estudo da gênese do desenvolvimento, infere que pensamento e linguagem são duas funções psicológicas que possuem origens distintas. Em um primeiro momento, a linguagem se apresenta de forma pré-linguística; e o pensamento de modo pré-verbal – período este representado pela ausência de vínculos diretos entre ambas as funções.

De acordo com Martins (2011; 2016), no referido período de desenvolvimento, a linguagem, em seu aspecto pré-intelectual, se manifesta por meio da palavra como uma extensão do objeto, se apresenta como mais uma de suas características na associação objeto e palavra e na ausência da relação signo e significado. O pensamento, por sua vez, se expressa como pensamento afetivo ou motor vivido, atuando por meio de funções como percepção e emoção materializadas em ações do bebê. Tal pensamento se caracteriza como um momento no qual não existe o direcionamento da atividade para motivos e fins<sup>15</sup>. O mesmo ocorre devido à ausência de significação da ação, possível apenas posteriormente ao desenvolvimento da

---

<sup>14</sup> A palavra enquanto unidade mínima de análise do pensamento e da linguagem será abordada de forma mais detalhada na seção 1.

<sup>15</sup> Motivos e fins são conceitos que compõem a estrutura da atividade e que serão aclarados na primeira seção.

linguagem. Desta forma, a primeira modalidade de pensamento consiste nos primórdios do desenvolvimento do reflexo consciente da realidade. Destaca-se ainda nessa relação bebê-adulto, que o último assume o papel de mediador cultural, em que possibilita o desenvolvimento da unidade afetivo-cognitiva, sendo a linguagem uma das funções psicológicas que compõem esta unidade.

Ao longo deste desenvolvimento, ambas funções psicológicas – pensamento e linguagem – se modificam, estabelecendo novos nexos e conquistas quantitativas e qualitativas. Estas, para que se tornem conquistas ontogenéticas, dependem de mediações; e sua qualidade dependerá diretamente da qualidade das mediações e da situação social de desenvolvimento à qual o sujeito se encontra. Dessa forma, de acordo com Zaporozet e Lisina (1986), as mediações relacionadas ao falar com a criança e denominar os objetos e seus usos sociais possibilitam que ela gradativamente deixe de considerar a palavra como extensão do objeto, para compreendê-la como sua designação, processo esse de transformação da palavra em signo. Contudo, como destacam Franco e Martins (2021, p. 116):

Nos primeiros meses de vida, os sons são expressões de estados emocionais e, de forma alguma, são a designação de objetos. As primeiras palavras surgirão dos sons que a criança ouve na fala do adulto aliados à formação da imagem subjetiva que está construindo acerca dos objetos e fenômenos que experiência, está, por conseguinte, aprendendo a ouvir sons e distingui-los

Nesse primeiro ano de vida, é destacada a construção da imagem psíquica do objeto aliada ao som, momento no qual as palavras são ditas, conforme Luria (1986), em razão da necessidade de comunicação com o adulto, mas ainda de forma simpráxica, ou seja, envolvendo gestos indicadores, balbucios. Importante sinalizar que neste primeiro momento a referência objetual é instável. Dito de outra forma, os significados dos objetos variam conforme a situação para a qual são utilizados, além do nome do objeto ser compreendido apenas como mais uma das características do objeto.

Para que este momento do desenvolvimento seja superado, é necessário que ocorra o pareamento entre imagem-som-objeto, os quais possibilitam a gradativa compreensão pela criança de que cada objeto possui um nome. Isso a levará ao próximo desafio, o de “(...) entender que a linguagem versa sobre categorias e não acerca de objetos” (Franco & Martins, 2021, p. 122) – algo que irá lhe proporcionar avanços qualitativos em relação à solidificação da palavra enquanto signo.

Esse momento do desenvolvimento é marcado por equivalentes dos futuros conceitos e denominada de etapa linguística-fonética (por volta dos 2 anos), a marcar o entrecruzamento pensamento e linguagem. O presente acontecimento é considerado por Vigotski (2009) e

reforçado por Martins (2011; 2016), como a primeira revolução psíquica em direção ao desenvolvimento cultural, em que o modo e qualidade de pensamento da criança são transformados de maneira significativa.

No sincretismo presente de modo tão predominante até então, o significado da palavra se apresenta na associação de diversos objetos desconexos guiados por uma percepção inicial que passa a orientar o pensamento e ações da criança. Em momentos posteriores, o pensamento se apresenta em complexos<sup>16</sup>, conquista do entrecruzamento pensamento e linguagem, que englobam um longo período do desenvolvimento presente no período pré-escolar e grande parte do período escolar. Nos momentos finais do período escolar, torna-se possível o desenvolvimento do pensamento por conceitos.

Ressaltamos que ao longo do desenvolvimento do pensamento, ocorrem ganhos relacionados à abstração e simbolização, os quais requalificam os sistemas conceituais e a linguagem oral e, da mesma forma, tornam possível a apropriação da linguagem escrita em anos iniciais do Ensino Fundamental.

Sobre isso, Vigotski (1995) argumenta que essa função psicológica superior, já em seu período histórico, vinha sendo ensinada de forma mecânica e sem transmitir seus significados às crianças. Nas palavras de Vigotski, “A criança é ensinada a traçar as letras e a formar palavras com elas, mas não lhe ensina a linguagem escrita”<sup>17</sup> (p. 183, tradução nossa). O autor argumenta ainda que o atual ensino mecânico e esvaziado de sentido para a criança não ultrapassa certos limites gramaticais e ortográficos, tal como expressos nos dados relacionados às dificuldades de leitura e escrita citados acima.

Anos mais tarde, Mortatti (2011) também sinaliza a mecanicidade do processo de ensino-aprendizagem da linguagem escrita e de suas consequências: a não alfabetização ou em níveis muito precários, como destaca:

Considerando a miséria social e cultural que assola este país, podemos concluir que vivemos em uma sociedade semianalfabeta, em que a língua escrita é de fato, fundamento apenas de universo bastante restrito de práticas e representações sociais. torna-se, assim, fragilíssima não apenas as demandas e as justificativas pragmáticas em relação à necessidade de saber ler, mas também as propostas e práticas relativas ao incentivo e ao ensino da leitura fundamentadas no falso suposto da mera adaptação a esses precários usos e funções da linguagem escrita. (Mortatti, 2007 citada por Mortatti, 2011, p. 53)

---

<sup>16</sup> A modificação da qualidade do pensamento, assim como das demais funções psicológicas superiores, dependem das mediações que o sujeito possui em sua vida.

<sup>17</sup> Todas as traduções das línguas espanhola e inglesa para o português foram realizadas pela autora da dissertação.

Nessa citação, Mortatti (2011) também aponta para a necessidade de superação do ensino mecânico da linguagem escrita. Como proposta de ensino, Vigotski (1995) ressalta que é necessário estudar a linguagem como “(...) um sistema de símbolos e signos cujo domínio representa uma transformação profunda em todo o desenvolvimento cultural da criança” (Vigotski, 1995, p. 183, tradução nossa), tomando como base a apropriação da linguagem escrita como o domínio de um sistema de símbolos e signos extremamente complexos.

Em referência aos trabalhos atuais da presente temática, destacamos os estudos em relação ao desenvolvimento da atividade de estudo, realizados por autores como Mendonça (2019), Asbahr (2011) e Ferracioli (2018), enquanto Pasqualini (2006), Saccomani (2018), Araujo e Costa-Hübes (2015), Marsiglia e Saviani (2017), Francioli (2012), Tuleski, Chaves e Barroco (2012), Dangió e Martins (2018) e Carvalho (2019) voltam suas análises para a relação entre apropriação da linguagem escrita e planejamento pedagógico nos períodos pré-escolar e escolar. O tema também é abordado por meio de trabalhos sobre alfabetização e desenvolvimento psíquico, tais como os de Dangió e Martins (2015), Martins, Carvalho e Dangió (2018) e Marsiglia e Carvalho (2017).

A partir de um levantamento prévio dos principais estudos atuais relacionados à temática da linguagem escrita, me proponho a compreender a unidade afetivo-cognitiva presente no aprendizado em anos iniciais. A delimitação do tema ocorreu a partir da sinalização de Mendonça (2019), em suas considerações finais, sobre a necessidade de aprofundar os estudos referentes à unidade afetivo-cognitiva e sua relação com a atividade de estudo.

Desta forma, a partir do exposto, estabeleço enquanto **objeto** a apropriação da linguagem escrita em anos iniciais e sua expressão como unidade afetivo-cognitiva. Para tanto, estabeleço como **objetivo geral**: apresentar elementos para pensar a apropriação da escrita enquanto expressão da unidade afeto-cognição: **objetivos específicos**: 1) demonstrar a relevância da apropriação de signos para o desenvolvimento filogenético e ontogenético presentes nas colaborações de Vigotski (1995; 1999), Leontiev (2004; 1978; 2017a; 2017b), Vigotski e Luria (1986); 2) elucidar o uso da literatura como instrumento de desenvolvimento da linguagem escrita enquanto expressão da unidade afetivo-cognitiva.

Para alcançar os presentes objetivos, estabeleço como procedimentos metodológicos a realização de uma pesquisa bibliográfico-conceitual. Dessa forma, a primeira seção irá abordar a apropriação de signos e desenvolvimento de funções psicológicas superiores em seus aspectos filogenéticos e ontogenéticos. Na filogênese, enfocaremos os principais acontecimentos que proporcionam a possibilidade de humanização e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores enquanto conquista da humanidade. Também trabalharemos os aspectos

filogenéticos presentes no surgimento da linguagem oral e escrita, para então, na ontogênese, foco deste trabalho, apresentar a compreensão do desenvolvimento humano. A partir desse conceito, iremos abordar brevemente como se organizam as atividades-guia e realizar uma breve passagem pela atividade pré-escolar, bem como as apropriações referentes ao desenvolvimento do pensamento e linguagem desse período. Posteriormente iremos destacar como a atividade de estudo está organizada e os ganhos qualitativos presentes ao longo de seu desenvolvimento.

Na seção seguinte, com o objetivo de compreender os conceitos de linguagem escrita, vivências e afetos e o vínculo entre eles, iniciaremos nossas exposições com os ganhos qualitativos necessários para que a linguagem escrita seja apropriada em idade escolar enquanto unidade afetivo-cognitiva, assim como o faremos com as apropriações da idade escolar e seu vínculo com os afetos e vivências.

Na terceira seção, buscamos o estudo da literatura enquanto instrumento de desenvolvimento da linguagem escrita como unidade afetivo-cognitiva, na qual iniciamos a exposição pela revisão de literatura visando aclarar se nessas produções a literatura infantil está sendo utilizada enquanto uma forma de ensino da linguagem escrita enquanto unidade afetivo-cognitiva. Na sequência, temos a subseção que apresenta a literatura enquanto instrumento de desenvolvimento da linguagem escrita enquanto unidade afetivo-cognitiva e arte.

## **SEÇÃO 1 – A ORIGEM SOCIAL DA ATIVIDADE HUMANA: APROPRIAÇÃO DE SIGNOS ENQUANTO INSTRUMENTO NO DESENVOLVIMENTO DE FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES**

Nesta seção buscamos explicitar o papel da apropriação de signos para o desenvolvimento humano na filogênese enquanto conquista da humanidade, e na ontogênese como conquista singular. A breve passagem pela filogênese objetiva introduzir os principais acontecimentos que levam ao salto ontogenético, e com ele à possibilidade de humanização.

Para isso, destacamos, em um primeiro momento, a unidade existente entre consciência e atividade, seguida da exposição da relevância do trabalho na modificação do psiquismo, visto que compreendemos ser a partir deste que se abre uma nova possibilidade de desenvolvimento da unidade afetivo-cognitiva. A esse respeito, nossas exposições se iniciam a partir da defesa do trabalho enquanto atividade vital humana que, a partir do fabrico de ferramentas físicas e psicológicas, se torna condição indispensável para o desenvolvimento social do psiquismo enquanto unidade afetivo-cognitiva.

A presente unidade, de acordo com Martins e Carvalho (2016), é composta por funções como: a sensação, percepção, atenção, memória, linguagem oral e escrita, pensamento, imaginação, consideradas como funções cognitivas; e emoções e sentimentos como funções afetivas, sendo todas modificadas, no nível de complexificação presente neste período histórico, apenas devido ao desenvolvimento dos processos de trabalho e da mediação do signo. Portanto, unidade afetivo-cognitiva deve ser compreendida “enquanto um princípio explicativo geral para todo e qualquer fenômeno psicológico” (Martins & Carvalho, 2016, p. 710).

Compreendemos que os processos de trabalho e desenvolvimento da linguagem ocorrem dialeticamente e não podem ser separados. Nesta dissertação, a exposição de ambos ocorrerá em subtópicos distintos apenas para fins didáticos. Assim, iremos expor as principais modificações no psiquismo proporcionadas pelo desenvolvimento da linguagem, inicialmente enquanto simpráxica e posteriormente em sua forma mais desenvolvida, sinsemântica.

Após a passagem pela possibilidade de tornar-se humano a partir do trabalho e da mediação do signo, na ontogênese, destacamos com maior ênfase às implicações da apropriação dos signos para o sujeito, visto que o mesmo é considerado por Vigotski (2009) como o responsável pela requalificação do psiquismo. A esse respeito, nas palavras de Martins (2011, p. 56): “O uso do signo determina rupturas no modo de operar já instalado de uma função específica e, ao fazê-lo, modifica suas articulações com outras funções, inaugurando novas formas de manifestação psíquica” (Martins, 2011). Destacamos desta ideia que o signo possui papel central no desenvolvimento da unidade afetivo-cognitiva, sendo essencial para a

compreensão posterior da expressão afetivo-cognitiva presente na apropriação da linguagem oral e escrita em âmbito ontogenético, que serão aclarados na próxima seção.

### **1.1 Origem da atividade a partir dos processos de trabalho: desenvolvimento de instrumentos físicos e psicológicos**

Iniciaremos nossa exposição pela relação dialética entre consciência e atividade, compreendendo que apenas por meio da atividade humana torna-se possível o desenvolvimento do psiquismo enquanto expressão da unidade afetivo-cognitiva, na qual intelecto e afeto conferem tônus à imagem subjetiva da realidade objetiva. Nas palavras de Monteiro (2015),

(...) a unidade afetivo-cognitiva sustenta e fornece a base para toda atividade humana, fornecendo o conteúdo do psiquismo especificamente humano, de modo que a integração da consciência humana demanda a compreensão da atividade em seus aspectos cognitivo-afetivos como seus significados e sentidos. (p. 112)

Da citação acima, destacamos a impossibilidade de compreender o psiquismo de forma fragmentada. Em outras palavras, não cabe pensar o psiquismo por meio de cisões entre afeto e cognição. O psiquismo compreendido enquanto reflexo psíquico da realidade objetiva implica o desenvolvimento de determinada consciência, única, de cada sujeito.

Nesse sentido, compreende-se que a consciência, de acordo com Leontiev (1978; 2004; 2017a; 2017b), Vigotski (1995), Martins (2011) e Monteiro (2015), é um fenômeno de origem histórico e social, que se desenvolve a partir dos processos de trabalho<sup>18</sup> e desenvolvimento da linguagem enquanto aquisição superior. Por meio do trabalho, ocorre a complexificação do sistema nervoso central, possibilitando o surgimento de novas funções psicológicas especificamente humanas, assim como a possibilidade de compreender e interpretar a realidade por meio de ideias, como ressalta Martins (2011):

A consciência é a expressão ideal [ideal como relativo a ideias] do psiquismo, desenvolvendo-se graças à complexificação evolutiva do sistema nervoso central pela decisiva influência do trabalho e da linguagem, inaugurando a transformação do ser orgânico em ser social. Com o advento da consciência, a realidade – e tudo o que a constitui – adquire outra forma de existência representada pela imagem psíquica, pela ideia que dela se constrói. (p. 27)

Com isso, se torna possível conhecer e interpretar a realidade de uma forma qualitativamente distinta, processo esse que envolve um longo desenvolvimento na história da

---

<sup>18</sup> O conceito de trabalho será abordado de maneira mais específica no decorrer desta seção, por ora, enfatizamos que o trabalho é uma atividade especificamente humana, que envolve o momento ideal, de planejamento, e material, de objetivação daquilo que havia sido pré-ideado (Marx, 2017; Lukács, 1975; 2012).

humanidade (filogênese) e posteriormente no desenvolvimento de cada ser humano (ontogênese). Estão envolvidos constituição do psiquismo com a qualidade de consciência, primeiramente em âmbito filogenético o desenvolvimento/complexificação de funções psicológicas elementares e, posteriormente, o surgimento de funções psicológicas superiores, sendo as últimas, na ontogênese, desenvolvidas durante toda a vida.

Sobre isso, Vigotski (1995) compreende que as funções psicológicas elementares são funções de origem biológicas, hereditárias e pouco modificáveis ao longo da história. Em suma, são as funções psicológicas presentes no nascimento e herdadas da espécie. As mesmas, como destaca Monteiro (2015, p. 105), são “(...) ações reflexas e associações psicológicas simples reguladas pelo mundo externo”, enquanto as funções psicológicas superiores consistem em funções autorreguladoras, marcadas pela aquisição de comportamentos culturais mediados pelo signo. Nas palavras de Vigotski (1995):

O conceito de desenvolvimento das funções psíquicas superiores ... Se trata, em primeiro lugar, de processos de domínio dos meios externos do desenvolvimento cultural e do pensamento: a linguagem, a escrita, o desenho; e em segundo, dos processos de desenvolvimento das funções psíquicas superiores especiais, não limitadas nem determinadas com exatidão, que na psicologia tradicional se denominam atenção voluntária, memória lógica, formação de conceitos, etc. Tanto uns como outros, tomados em seu conjunto, formam o que qualificamos convencionalmente de desenvolvimento das formas superiores de conduta da criança. (Vigotski, 1995, p. 29., tradução nossa)

O autor destaca a relevância do domínio dos meios externos para que o desenvolvimento cultural ocorra. O instrumento psicológico que possibilita tal domínio consiste no signo. A partir de sua mediação, ocorrem modificações na qualidade das funções psicológicas elementares. Nas palavras do autor, “(...) não ocorre apenas um crescimento ou aumento de uma função anterior..., mas a transformação qualitativa de uma forma que se manifesta de outro modo” (Vigotski, 2018a, p. 28).

No presente processo, as funções psicológicas elementares mantêm sua estrutura, modificando apenas os nexos existentes entre as distintas funções e possibilitando o surgimento de novos comportamentos, essencialmente culturais. Nesse aspecto, Vigotski (2018b) enfatiza que as funções psicológicas elementares e superiores passam a coexistir em uma relação hierárquica. As funções psicológicas elementares se subordinam às funções psicológicas superiores, mantendo uma relação dialética na qual a hierarquia é alterada apenas quando existe lesão dos centros superiores. Em suas palavras: “**(...) na transição das funções para o nível superior, os centros inferiores que anteriormente as executavam não se separam em**

**definitivo de sua função, mas se conservam, incluindo-se como uma instância subordinada à atividade dos centros superiores”** (Vigotski, 2018b, p. 133, grifo do autor)

Segundo Vigotski (2018b), a subordinação entre as funções é um dos componentes do desenvolvimento da consciência. A partir da alteração do funcionamento psíquico, torna-se possível o surgimento de um sistema psicológico como “(...) o aparecimento dessas novas e modificáveis relações nas quais se situam as funções (...)” (Vigotski, 1997b, p. 73) e posteriormente, um sistema interfuncional marcado pelo movimento existente entre as funções, proporcionado pela mediação do signo.

Dessa maneira, Vigotski (1995) afirma que a origem e desenvolvimento das funções psicológicas superiores compõem a base da formação social da consciência. Estas são ainda consideradas pelo autor como uma qualidade diferenciada do psiquismo humano, a atuar em um sistema psicológico cuja gênese, na ontogênese, ocorre sob bases filogenéticas. A partir das considerações destacadas acima, podemos também afirmar que a mudança de qualidade das funções psicológicas superiores modifica a qualidade da unidade afetivo-cognitiva, possibilitando uma relação qualitativamente distinta com a realidade, visto que, quando se altera a qualidade das funções existentes, se abre a possibilidade de surgimento de outras funções exclusivamente culturais, que modificam as relações e qualidade existentes nas funções que compõem o polo afetivo e o polo cognitivo da unidade em questão.

Nesse sentido, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre via sistema interfuncional. Dito de outra forma, ocorre por meio de relações entre as funções psíquicas. Considera-se que as presentes relações entre as funções psicológicas se estabelecem na relação ativa entre sujeito e realidade, modificando-se de forma constante a depender da atividade exercida sobre o meio, desta forma existe uma relação dinâmica entre atividade e consciência em que ambas se modificam. Nas palavras de Martins (2011, p. 28), “Afirmar unidade entre atividade e consciência implica conceber o psiquismo humano como um processo no qual a atividade condiciona a formação da consciência e esta, por sua vez, a regula”. Desta forma, torna-se essencial, conforme Martins salienta, compreender a consciência e a atividade em unidade.

Denomina-se de atividade, de acordo com Leontiev (2017a; 2017b), os processos que medeiam a relação sujeito e realidade objetiva, orientados por um objeto (seu motivo), cujo objetivo é a satisfação de uma necessidade. As necessidades assumem a função de comunicação ao ser de que existe um estado, interno ou externo, que precisa ser modificado. Nas palavras de Leontiev (2017b, p. 39), “Toda atividade do organismo está dirigida a satisfazer as necessidades naquilo que lhe é indispensável para prolongar e desenvolver sua vida”.

O processo da atividade originada a partir de necessidades não é exclusivamente humana. Nos animais, a atividade ocorre por meio de atos e formas de realização pré-fixados pela espécie, existindo atividades específicas que asseguram apenas a sobrevivência. Ressalta-se que devido ao trabalho, os seres humanos puderam ampliar suas atividades para além das necessidades biológicas, processo esse que Leontiev (2017a; 2017b) denomina de desenvolvimento de necessidades superiores. Essas necessidades se expressam por meio de desejos e tendências, em que assumem o papel de reguladores da necessidade e sinalizam seu aparecimento e satisfação. Com este mesmo papel, as emoções<sup>19</sup> e os sentimentos instituem a atividade e proporcionam meios para a sua avaliação, tal como defende Leontiev (1978; 2017b) e reafirma Monteiro (2015).

De acordo com Monteiro (2015), a atividade humana regulada por emoções e sentimentos é possível apenas em razão do desenvolvimento do reflexo psíquico sensorial, ou ainda, com a capacidade de ser afetado, elevando a possibilidade de percepção e a partir desta, de ação no ambiente. Por meio do desenvolvimento da sensorialidade e do afeto torna-se possível o desenvolvimento das emoções, que na ontogênese humana, junto aos sentimentos, compõem o polo afetivo da unidade afetivo-cognitiva. Como oposto não excludente, o polo cognitivo, composto por sensação, percepção, atenção, memória, linguagem oral e escrita, assume, junto ao polo afetivo, papel ativo no desenvolvimento da atividade.

Leontiev (2017a; 2017b) ressalta que apenas o desejo e a tendência não são suficientes para que a atividade ocorra, sendo necessário que exista um objetivo que se vincule à necessidade (necessidade de que?) e impulse a atividade a um fim, seu motivo. Os objetivos (motivos) se expressam na atividade humana por meio de imagens, representações, conceitos, pensamentos e ideias morais. Nessa relação, os interesses assumem o papel preparatório das atividades. Os mesmos influenciam o desenvolvimento da atividade atual por meio do direcionamento de ações voltadas à realidade subjetiva e material do sujeito. O desenvolvimento de ações que visam atender a interesses, pode manter-se ao longo da atividade ou extinguir-se.

Diante disso, compreendemos que as ações compõem a estrutura da atividade e podem ser consideradas como “(...) um processo cujo motivo não coincide com seu objetivo, (isto é, com aquilo para o qual ele se dirige), mas reside na atividade da qual faz parte” (Leontiev, 2017a, p. 69). Em outras palavras, entendemos que a atividade, para ser realizada, necessita de

---

<sup>19</sup> Devido a relevância dos conceitos de emoções e sentimentos, os mesmos serão explicitados com mais detalhes na seção seguinte. Por hora, enfatizamos que ambas, emoções e sentimentos são funções psicológicas superiores desenvolvidas na ontogênese.

meios auxiliares para sua execução, e estes, vistos em particular, não coincidem com o motivo da atividade, de modo a fazerem sentido apenas quando analisados na atividade à qual estão inseridos. As ações, para que possam ser executadas, necessitam de operações – que consistem na forma/modo em que se realiza a ação e dependem, para a sua execução, das “condições” (materiais) para que ocorra. Ou seja, uma mesma ação pode possuir operações distintas a depender das condições materiais a fim de que o alvo da ação seja alcançado.

Leontiev (2017a) argumenta que para surgir a ação e ela ser executada, “(...) é necessário que seu objetivo apareça para o sujeito, em sua relação com o motivo da atividade da qual ele faz parte” (p. 69). Dito de outra forma, é necessário que o sujeito compreenda o motivo pelo qual desempenha a ação, assim como a compreensão dos motivos norteadores da atividade na qual as ações estão inseridas.

Nesse sentido, os motivos são os objetos nos quais as necessidades se materializam, aparecem na ontogênese humana, como já mencionado, na forma de motivos superiores e se dividem em materiais e espirituais. Dos motivos superiores, Leontiev (2017b) destaca a existência de motivos estímulo e geradores de sentido. Os últimos são definidos como gerais e amplos, responsáveis por darem sentido à atividade desenvolvida; enquanto os motivos estímulos são citados como particulares e estreitos, cuja função assumida na atividade é a de impulsioná-la de forma imediata. Ambas as formas de expressão dos motivos, como argumenta Leontiev, são necessárias no desenvolvimento de uma atividade, ou seja, por mais que a atividade seja motivada por sentidos pessoais, os mesmos, por vezes, não são capazes de impulsionar a atividade de forma imediata, a partir de exigências externas, sociais.

Conforme Leontiev (1978; 2017b), os motivos em atividades complexas assumem papel multifacetário, sendo possível a existência de mais de um motivo por atividade. Dentro de cada atividade, apesar de existirem diversos motivos, sempre um se destaca como o motivo principal (predominantemente composto pelo motivo gerador de sentido), existindo uma hierarquia de motivos na mesma atividade e entre diferentes atividades. Desta forma, a relação entre sujeito e atividade – visando atender suas necessidades por meio da vinculação a um objeto material e motivos que direcionem a atividade a um fim –, demonstra o caráter ativo do desenvolvimento humano e da personalidade.

Nesse aspecto, Lukács (1975; 2012) ressalta que tanto o desenvolvimento humano como dos motivos que vinculam o sujeito ao objeto de sua necessidade, ocorrem a partir de condições presentes na realidade que direcionam possibilidades ao sujeito. Em outras palavras, os motivos são engendrados pelas condições materiais, sociais e históricas às quais os sujeitos estão inseridos, assim como da interpretação subjetiva do sujeito sobre essa realidade. Destacamos

que esse será um ponto relevante para a compreensão do conceito de vivência, aclarado na próxima seção.

Para Leontiev (2004; 1978), tal esfera da consciência que possibilita interpretar a realidade de forma subjetiva denomina-se de reflexo psíquico da realidade, responsável pela criação de imagens psíquicas que “interpretam” o mundo. Para seu surgimento, é necessário que o sujeito perceba o objeto, que seja afetado por este e sobreponha a ele uma imagem, criando de forma interna uma imagem subjetiva da realidade objetiva.

O desenvolvimento da imagem psíquica requalificada em forma de consciência envolve um longo processo histórico do desenvolvimento humano: a passagem da filogenia à ontogenia, assim como a transição dos processos de hominização (filogenia) à humanização (ontogenia). Os mesmos possuem, de acordo com Leontiev (2004), Luria (1986) e Lukács (1975; 2012), uma duração variável, sem cronologia exata. O presente salto ontogenético é estudado pelos autores como três momentos de desenvolvimento que levam à “natureza sócio histórica” do psiquismo.

Segundo os autores supracitados e Engels (1999), o fim do período terciário e início do período quaternário demarca o início do primeiro momento de desenvolvimento: de preparação biológica (filogenética) do futuro *Homo sapiens*. Entre esses períodos, viviam os australopitecos, ancestrais humanos que possuíam uma organização gregária, caracterizada pela posição vertical, uso de instrumentos rudimentares e comunicação primitiva, onde prevaleciam as leis biológicas.

Do aparecimento do pitecantropo aos neandertais, demarca-se a segunda etapa de desenvolvimento. O presente período expressa a passagem do ser biológico ao ser social<sup>20</sup>, momento de transição em que ainda prevaleciam as leis biológicas e nasciam as primeiras formas de expressão de leis sociais (com papel secundário). O processo de hominização, “torna-se humano”, ou ainda, torna-se um “ser social”, passa a ser possível por meio de atividades rudimentares de trabalho e organização social, que demarcam o início do desenvolvimento da consciência humana (Engels, 1999; Leontiev, 2004; Lukács, 1975; 2012).

O trabalho torna-se a categoria central de compreensão das modificações qualitativas que possibilitaram ao sujeito primitivo, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e, com isso, a modificação da qualidade da unidade afetivo-cognitiva. A presente categoria, trabalho, é compreendida por Marx (2017) como uma atividade vital, exclusivamente humana

---

<sup>20</sup> O ser social, para Marx (2010) e Lukács (1975; 2012), é a expressão da existência que envolve o trabalho, a sociabilidade/linguagem e consciência. Foge das possibilidades deste trabalho a especificação de cada uma das categorias que compõe o ser social.

que, ao modificar a natureza de forma externa, modifica também a consciência. Em suas palavras:

Antes de tudo, o trabalho é um processo de que participam homem e natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercambio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo- braços e pernas, cabeça e mãos-, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes força útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza. Desenvolve as potencialidades nela adormecidas e submete ao seu domínio o jogo das forças naturais. (Marx, 2017, p. 211)

Engels (1999) atribui ao trabalho o papel de modificar a anatomia e fisiologia humana, chegando a afirmar que “(...) o trabalho criou o próprio homem” (p. 4). Nesse aspecto, durante a atividade de trabalho dos antepassados humanos, os órgãos são requalificados, alteram-se conforme as necessidades presente na materialidade: a laringe e boca modificam-se de forma a atender à necessidade de comunicação, a mão torna-se mais ágil e desenvolve-se o polegar opositor, a coluna vertebral modifica-se tornando-se ereta, o cérebro ganha peso, novas estruturas, qualidades psicológicas e também complexifica suas funções, a alimentação passa de herbívora para onívora, acrescentando a carne e novos nutrientes antes desconhecidos pelo ser humano primitivo.

Marx (citado por Leontiev, 2004) ressalta que nessa relação modificam-se também os órgãos do sentido, que agora passam a moldar-se conforme a atividade e se tornam, nestes termos, órgãos sociais. Em suas palavras:

Todas as suas relações humanas com o mundo, a visão, a audição, o olfato, o gosto, o tato, o pensamento, a contemplação, o sentimento, a vontade, a atividade, o amor, em resumo, todos os órgãos da sua individualidade que, na sua forma, são imediatamente órgãos sociais, são no seu comportamento objetivo ou na sua relação com o objeto a apropriação deste, a apropriação da realidade humana. (Marx, citado por Leontiev, 2004, p. 284)

Marx considera que o trabalho é sempre direcionado a um fim: a satisfação da necessidade que o originou, impulsionada por um motivo, possui como produto o fabrico de instrumentos/ferramentas que medeiam a relação dos seres humanos com suas necessidades. A fim de que as mesmas possam ser alcançadas, é necessário que o sujeito tenha um mínimo de planejamento sob o que se pretende criar (prévia-ideação), assim como possuir o conhecimento dos elementos que irão compor a atividade de trabalho – aquilo que Marx (2017) e Lukács (1975; 2012) descrevem como se apropriar dos recursos da natureza.

Nos primórdios, Leontiev (2004) e Lukács (1975; 2012) destacam que a prévia ideação foi uma conquista humana, desenvolvida inicialmente por meio de tentativas e erros referentes

ao fabrico de instrumentos (causalidade espontânea). Dessa maneira, de forma gradual, a humanidade se apropriou dos recursos da natureza e desenvolveu a possibilidade de planejamento. O planejamento também se desenvolve, conforme os autores supracitados, nas relações grupais, em que ocorriam simulações de caça, momentos em que se organizavam formas iniciais de divisão do trabalho pelas quais foi possibilitado o desenvolvimento de capacidades de pensamento prático e linguagem oral (por meio de gestos, desenhos, grunhidos e posteriormente palavras).

Lukács (1975; 2012), assim como Lessa e Tonet (2011), enfatizam que os processos de trabalho são atos ao mesmo tempo individuais e sociais, que envolvem e modificam a vida do indivíduo singular e da sociedade na qual ele está inserido. Ao modificar a natureza e a si, o sujeito possui como ponto de partida o grau de desenvolvimento da sociedade e a base material para a produção de necessidades. Assim, com suas ações e por meio de suas produções materiais, os instrumentos físicos, ele altera o desenvolvimento social. Nessa relação ser humano e sociedade, o conhecimento de um membro torna-se, por meio da comunicação, o conhecimento de todos os membros daquela sociedade, caracterizando-se como história e patrimônio da humanidade.

Desta forma, Lukács (1975; 2012), Tonet e Lessa (2011) argumentam que os processos de trabalho envolvem os momentos de prévia-ideação e objetivação. Para Marx (2017), na objetivação se encontram os instrumentos utilizados pelo ser humano para concretizar a atividade de trabalho. Os instrumentos, segundo ele, são produções humanas que contêm em si o resultado do trabalho gerado a partir de necessidades, que para serem satisfeitas exigem o conhecimento da natureza e de seus recursos, são o meio pelo qual o trabalho é direcionado ao seu fim. Em consonância com Marx (2017), Vigotski (1999a; 1995) denomina os instrumentos provenientes da materialização do trabalho como instrumentos físicos que possuem a função psicológica de domínio do comportamento.

Junto aos instrumentos físicos, desenvolvem-se também, em razão da necessidade de comunicação das produções humanas e organização da divisão do trabalho, os instrumentos psicológicos, denominados de signos. Vigotski (1999a) argumenta que a principal diferença entre os instrumentos é seu direcionamento. Enquanto os instrumentos físicos modificam o ambiente, os instrumentos psicológicos visam o controle sobre si. Em suas palavras:

Uma diferença muito importante entre o instrumento psicológico e o técnico é a orientação do primeiro para a psique e o comportamento, ao passo que o segundo, que também se introduziu como elemento intermediário entre a atividade do homem e o objeto externo, orienta-se no sentido de provocar determinadas mudanças no próprio objeto. O instrumento psicológico, ao contrário, não modifica em nada o objeto; é um

meio de influir em si mesmo (ou em outro) – na psique, no comportamento – mas não no objeto. É por isso que no ato instrumental reflete-se a atividade relacionada a nós mesmos e não ao objeto. (Vigotski, 1999, p. 97)

Os signos desenvolvem-se como meio de controle, primeiro do comportamento do outro e posteriormente do próprio comportamento, com função comunicativa. Os processos de trabalho desenvolvem a necessidade de comunicação para orientar a atividade e definir as novas produções humanas (Vigotski, 1999; Engels, 1999; Lukács, 1975; 2012). Nas palavras de Engels (1999, p. 10), “Em resumo, os homens em formação chegaram a um ponto em que tiveram a necessidade de dizer algo uns aos outros”.

Destarte, em vias de síntese, podemos considerar o reflexo psíquico consciente como uma qualidade superior ao reflexo presente nos animais, que proporciona um salto qualitativo no desenvolvimento da unidade afetivo-cognitiva e possibilita aos seres humanos perceber e interpretar a realidade por meio do pensamento. Seu desenvolvimento percorre um extenso período da história, possuindo como gêneses o aparecimento do trabalho, assim como seu desenvolvimento e complexificação. A seguir, iremos explicitar o desenvolvimento da linguagem enquanto uma necessidade humana de comunicação que proporciona a modificação da qualidade e complexidade da unidade afetivo-cognitiva.

## **1.2 Filogênese da linguagem: da linguagem simprática à sinsemântica**

Luria (1986), assim como Leontiev (2004), Lukács (1975; 2012) e Vigotski (1999a), argumenta que a linguagem, enquanto instrumento psicológico (signo), surge dos processos de trabalho e de sua divisão social. O trabalho coletivo, ao ser dividido em etapas que respondiam às necessidades materiais daquele período histórico, possibilitou o surgimento de ações e operações ligadas à atividade humana, assim como de motivos superiores vinculados a essa atividade. Nas palavras de Luria (1986):

A atividade vital humana caracteriza-se pelo trabalho social e este, mediante a divisão de suas funções, origina novas formas de comportamento, independentes dos motivos biológicos elementares. A conduta já não está determinada por objetivos instintivos diretos. Desde um ponto de vista biológico, não há nenhum sentido em atirar sementes na terra em lugar de comê-las, em esperar a presa ao invés de capturá-la diretamente ou afiar uma pedra se não se tem em conta que essas ações serão incluídas em uma atividade social complexa. O trabalho social e a divisão do trabalho provocam a aparição de motivos sociais de comportamento. É precisamente em relação com todos esses fatores que no homem criam-se novos motivos complexos para a ação e se constituem essas formas de *atividade* psíquica específicas do homem. Nestas, os motivos iniciais e os

objetivos originam determinadas ações que se levam a cabo por meio de correspondentes *operações* especiais. (pp. 21-22., grifos do autor)

Nesse sentido, a divisão social do trabalho modificou as relações existentes, gerando a necessidade de comunicação. A linguagem, nesse sentido, surge como uma necessidade material de comunicação que visa a organização da divisão do trabalho e a articulação entre as distintas ações e o papel de cada ser singular no processo. Dessa forma, de acordo com Luria (1979), a linguagem, junto ao trabalho, “(...) é o fator fundamental de formação da consciência” (p. 80) e da requalificação da unidade afetivo-cognitiva.

No entanto, como ressaltam Luria (1986), Leontiev (2004), Lukács (1975; 2012), Vigotski (1999a) e Souza (2013), a linguagem, presente nesse período histórico, se expressa de forma qualitativamente distinta da linguagem oral e escrita, presente na atualidade. A última, tal como conhecemos hoje, isto é, como um sistema de códigos e símbolos, “(...) por meio dos quais são designados os objetos do mundo exterior, suas ações, qualidades, relações entre eles, etc.” (Luria, 1979, p. 78), é fruto de um desenvolvimento extenso ao longo da história humana, que envolve, conforme Luria (1986), a modificação da linguagem *simpráxica* para a linguagem *sinsemântica*.

Nesse aspecto, de acordo com Luria (1986), as primeiras expressões de linguagem presentes nos povos primitivos<sup>21</sup>, estão vinculadas ao uso da palavra – elemento essencial da linguagem (e do pensamento) de forma *simpráxica*, ou seja, o significado da palavra estava vinculado à atividade prática concreta. Dessa forma, quando a palavra estava inserida na relação prática e concreta, a mesma poderia possuir diversos significados, a depender da entonação e dos gestos que a ela fossem associados. Conforme o referido autor:

Pode-se supor que a palavra, nascida do trabalho e da comunicação por este gerada, nas primeiras etapas da história encontra-se estritamente entrelaçada com a prática; isolada desta não teria ainda uma verdadeira existência independente. Dito de outra forma, nas primeiras etapas do desenvolvimento da linguagem a palavra possuía *caráter simpráxico*. Pode-se pensar que, nas etapas da pré-história humana, a palavra recebia sua significação somente inserida na atividade prática concreta. Quando o sujeito realizava algum ato laboral concreto, elementar, juntamente com outros indivíduos, a palavra entrelaçava-se com este ato. Por exemplo, se o grupo necessitava levantar um objeto pesado – o tronco de uma árvore – a palavra “aj” podia significar “cuidado” ou “ergue mais a árvore”, “esforça-te”, “vigia o objeto”, mas o significado desta palavra mudava dependendo da situação e tornava-se compreensível somente a partir dos gestos (particularmente o gesto indicador dirigido ao objeto), da entonação e de toda a situação circundante. Eis aqui sua determinação a partir do contexto *simpráxico*. (Luria, 1986, p. 28, grifos do autor)

---

<sup>21</sup> Na obra de Vigotski e Luria (1996) e Luria (1986), utiliza-se a nomenclatura “povos primitivos” para se referir aos ancestrais humanos.

A linguagem simpráxica caracteriza-se ainda, de acordo com Luria (1986), Vigotski e Luria (1996) e Souza (2013), como descritiva, em que cada objeto era denominado de uma maneira distinta. Essa forma de definição possibilita a reprodução mental do objeto, que “(...) parece gravar impressões externas com a precisão fotográfica (...)” (Vigotski & Luria, 1996, p. 109).

Tal precisão torna-se possível na linguagem, devido ao desenvolvimento da memória eidética dos povos primitivos. Esta, possibilitava a estes povos guardar detalhes minuciosos dos objetos e fenômenos, de maneira a compor uma “imagem” com tamanha perfeição, que podia ser comparada com uma foto e acrescentando a ela também outras impressões imediatas, como sons e cheiros. A presente memória se caracteriza ainda por guardar os fenômenos como um todo, impossibilitando o isolamento de acontecimentos, além de ser involuntária e pertencer ao mais alto grau de desenvolvimento da esfera filogenética.

Dessa forma, a linguagem desses povos estava estritamente relacionada com a memória eidética e com o funcionamento imediato, sem mediações e voluntariedade – característica esta que se manifestava na linguagem que se apresenta de forma “intimamente ligada às percepções sensoriais imediatas” (Vigotski & Luria, 1996, p. 123). Nesse sentido, a presente organização psíquica entre memória e linguagem possibilitava apenas o desenvolvimento do pensamento em sua forma concreta e dependente das imagens provenientes da memória. Dito de outra forma, os povos primitivos não elaboravam generalizações, sendo assim, não possuíam conceitos, nem nomes abstratos ou genéricos.

Com o decorrer do desenvolvimento dos processos de trabalho, sua divisão e o surgimento de novas necessidades, a linguagem se modifica. Em um segundo momento desse desenvolvimento, a linguagem passa a ser organizada por complexos. Nesse processo, as palavras deixam de possuir seu significado vinculado à reprodução exata e fotográfica do objeto, para serem vinculadas a um grupo de objetos, assumindo a função de signo auxiliar. Nessa relação, a palavra torna-se o nome de uma família ou grupo em que “(...) diferentes objetos específicos são categorizados e associados num agregado” (Vigotski & Luria, 1996, p. 130).

Ressalta-se ainda que, apesar da linguagem por complexos ser uma modificação importante na organização psíquica e do desenvolvimento da consciência dos povos primitivos, ela ainda os manteve dependente da situação concreta, visto que o critério de agrupamento era pautado nas percepções concretas dos objetos e de suas relações concretas. A desvinculação do concreto e o desenvolvimento da abstração e generalização da passagem da linguagem

simprática para a linguagem sinsemântica envolve um processo gradual de conhecimento da natureza e apropriação de suas propriedades, na qual o signo auxiliar assume função essencial.

Nas palavras de Vigotski e Luria (1996):

A partir da capacidade de encontrar caminhos, isto é, da capacidade de utilizar pistas como signos que revelam e lembram figuras complexas inteiras – a partir do uso de um signo – o homem primitivo, em determinado estágio de seu desenvolvimento, chega pela primeira vez à *criação de um signo artificial*. (Vigotski & Luria, 1996, p. 118., grifo dos autores)

Em outras palavras, a inserção do signo enquanto instrumento auxiliar da memória possibilitou o desenvolvimento da linguagem escrita e da modificação da memória elementar em superior. Nessa nova relação, a linguagem escrita surge como a necessidade material de comunicação e registro, em que o interlocutor está ausente, ou seja, assume o papel de signo que auxilia a memória a lembrar de algo. Dessa forma, se atribui à memória a intencionalidade, modificando-a a uma nova qualidade: agora mediada por signos externos e inseridos na atividade humana de forma intencional, os quais possibilitaram a passagem da memória de mnemônica, composta por imagens imediatas, para mnemotécnica, pautada no uso de técnicas de memória por meio de signos auxiliares.

Nesse sentido, Vigotski e Luria (1996) destacam que as primeiras formas de linguagem escrita estão associadas à comunicação por meio de um sistema de nós, com a finalidade de auxiliar a memória a transmitir uma mensagem. A respeito desse processo, argumenta-se que o primeiro estágio de desenvolvimento da linguagem escrita foi o mnemônico, que guarda em si formas de comunicação por meio da linguagem oral, pautados na memória elementar (mnemônica). Em um momento posterior, qualitativamente distinto, e que proporciona um salto qualitativo dos seres primitivos em direção à escrita, é o desenvolvimento de signos auxiliares (mnemotécnica) de memória como meios de comunicação e recursos de memória.

A linguagem escrita, assim como a linguagem oral, modifica-se no decorrer do tempo em íntima relação com as necessidades materiais presente na sociedade. A esse respeito, Vigotski e Luria (1996) destacam como expressões de desenvolvimento da linguagem escrita, a *escrita pictográfica*, que consiste no uso de imagens visuais com a finalidade de transmitir pensamentos. Em um desenvolvimento posterior a este, encontra-se a *linguagem ideográfica ou hieroglífica*, “(...) que utiliza símbolos, cujo significado se diferencia cada vez mais dos objetos” (p. 123).

Dessa forma, cada vez mais os seres humanos vivem “(...) não só no mundo das impressões imediatas, mas também no mundo dos conceitos abstratos. Acumula não só sua experiência visual imediata, mas também assimila a experiência social, formulada no sistema

de conceitos abstratos” (Luria, 1986, p. 13), sendo a abstração e generalização uma das maiores conquistas da atividade consciente humana.

Como outra conquista psíquica proporcionada pelo desenvolvimento da linguagem em suas modalidades oral e escrita, encontra-se, de acordo com Luria (1979), a modificação da qualidade da unidade afetivo-cognitiva. Isso ocorre devido a linguagem tornar possível a duplicação do mundo interior e, com isso, possibilitar o surgimento de uma imagem do objeto real. A presente duplicação, que leva ao desenvolvimento de uma imagem subjetiva da realidade objetiva, altera a qualidade da linguagem. E como ela está inserida em um sistema interfuncional com outras funções psicológicas superiores, modifica a qualidade de todo o sistema, alterando e ampliando as conexões com as demais funções.

A modificação da qualidade da linguagem torna possível “(...) *discriminar esses objetos, dirigir sua atenção para eles e conservá-los na memória*” (Luria, 1979, p. 80., grifo do autor), conquista essa que alterou a percepção, complexificou a memória e sua forma de registro afetivo-cognitivo, guardando na mesma os conteúdos diretamente relacionados com o objeto da atividade. Em outras palavras, aquilo que possibilita ou atrapalha que a atividade chegue ao seu fim. Um exemplo da modificação da qualidade das relações existentes entre a linguagem e demais funções, são as modificações existentes na atenção<sup>22</sup>. A linguagem fundou uma nova relação com a atenção, por meio de uma imagem focal, intencional e direcionada por motivos sociais (Luria, 1979; Martins, 2011; Montero, 2015). Nas palavras de Martins (2011):

A atenção é uma das formas pelas quais a percepção se torna consciente, compreendendo, pois, a seleção de dados estímulos a inibição de seus concorrentes e a retenção da imagem selecionada na consciência. Essa função ao elevar o nível de atividade sensorial, cognitiva e motora – isto é, por sua participação em outras funções, a exemplo do pensamento, da memória, da imaginação, afetos, dentre outras – abre possibilidades para o comportamento orientado por fins específicos. Ou seja, orienta programas seletivos de ação ao destacar racionalmente dadas propriedades percebidas e abstrair outras. (Martins, 2011, p. 113)

A partir da citação acima, destacamos, em consonância com as contribuições de Luria (1979), que a linguagem também modificou a qualidade das funções afetivas, possibilitando ao ser humano significar sua atividade por meio de sentimentos e vivências<sup>23</sup>. Em suas palavras:

O mundo emocional do homem não é apenas incomparavelmente mais rico nem só isolado dos motivos biológicos, a avaliação da correlação das ações, realmente exequíveis com as intenções iniciais, a possibilidade de uma formação generalizada do caráter e do nível dos seus acertos eleva a que paralelamente às categorias afetivas,

<sup>22</sup> Utilizamos a atenção como exemplo em razão desta função psicológica possuir um desenvolvimento de destaque na atividade-guia de estudo, abordada nas próximas subseções.

<sup>23</sup> Em virtude da relevância do conceito de vivências para a compreensão da temática desta dissertação, o presente conceito será explicitado na segunda seção.

formam-se no homem vivências e denominados estados-de-espírito que vão muito além dos limites das reações afetivas imediatas e são imprescindíveis do pensamento que se processo com a participação imediata da linguagem. (p. 83)

Em suma, a linguagem alterou todo o sistema interfuncional a partir de uma relação dialética, na qual, ao mesmo tempo em que altera as suas relações com as demais funções, possibilita que as mesmas exerçam modificações em sua qualidade. Desta forma, em vias de síntese, podemos inferir que a passagem da linguagem simpráxica à sinsemântica consiste no processo gradual de desprendimento da linguagem de seus aspectos concretos e imediatos, para a linguagem pautada em um sistema de códigos organizados por meio de conceitos abstratos, no qual altera a qualidade e complexidade da unidade afetivo-cognitiva, possibilitando o surgimento de novas funções psicológicas superiores e das vivências.

A partir do desenvolvimento filogenético supracitado, ressaltamos que a possibilidade de desenvolvimento das funções psicológicas superiores na ontogênese é possível apenas por meio de mediações de pares mais desenvolvidos, processo denominado de humanização. A humanização pressupõe, como argumentam Leontiev (2004; 1978; 2017a) e Vigotski (1999a; 1995; 2011), processos educativos de transmissão da história da humanidade e suas apropriações às novas gerações, que são possíveis por meio do desenvolvimento da linguagem oral e escrita – tema trabalhado na seção a seguir.

### **1.3 A apropriação dos signos no desenvolvimento ontogenético**

Realizamos até este momento uma breve exposição sobre os aspectos filogenéticos relacionados à possibilidade de transformação do ser humano em ser social. Processo que envolveu a mudança de qualidade da unidade afetivo-cognitiva e possibilitou o surgimento de novas funções psicológicas superiores, tais como as emoções e sentimentos provenientes da atividade vital humana, do trabalho e do desenvolvimento da linguagem. Nas subseções seguintes, enfatizamos as modificações qualitativas proporcionadas no psiquismo pela apropriação dos signos na ontogênese.

Em outras palavras, após a compreensão supracitada sobre a conquista da humanidade e de sua possibilidade de se tornar humano, daremos destaque às mediações necessárias para que o desenvolvimento ocorra na ontogênese, ressaltando o papel da apropriação dos signos em cada período do desenvolvimento e os ganhos qualitativos necessários para a apropriação da linguagem escrita em idade escolar.

A presente compreensão envolve a exposição da dinâmica do desenvolvimento do psiquismo na ontogênese, explorando as divisões de épocas, períodos e atividade guia com ênfase à atividade de estudo, assim como a relação entre os referidos conceitos.

Acima, destacamos a relevância das situações materiais como geradoras de necessidades, objetivadas por meio do trabalho. Nessa relação, está presente, como já mencionado, o salto ontogenético. Dessa forma, podemos considerar que as situações concretas possibilitaram o surgimento do ser social, a partir dos processos de trabalho. Afirmamos ainda que a materialidade continua a exercer papel fundamental na ontogênese e que se expressa na dinâmica do desenvolvimento.

O desenvolvimento humano ocorre possuindo como base as possibilidades de apropriação presentes em determinada sociedade e período histórico (Lukács, 2012; Pasqualini, 2016; Leontiev, 2017a). Nas palavras de Pasqualini (2016):

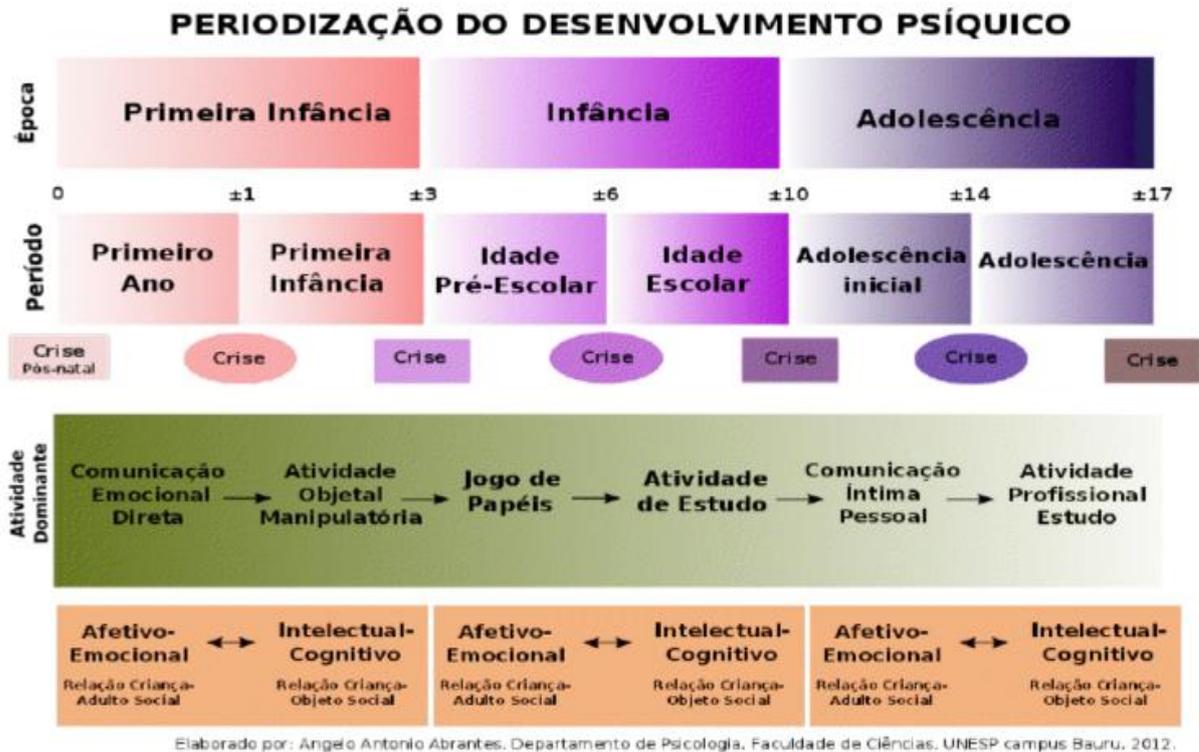
A depender das circunstâncias histórico-sociais nas quais se processa o desenvolvimento do indivíduo, seu psiquismo percorrerá caminhos bastante distintos não só em conteúdo, mas também na forma/estrutura dos processos psíquicos. (pp. 66-67)

Em outras palavras, a forma/estrutura da unidade afetivo-cognitiva depende do momento histórico no qual o desenvolvimento acontece, assim como das situações concretas às quais o sujeito está inserido. A esse respeito, Leontiev (2017a), corroborando as ideias acima, denomina as circunstâncias histórico-sociais como situação social de desenvolvimento, passível de compreensão, o que, de acordo com os estudos de Vigotski (1995; 1996), ocorre por meio da apreensão da dinâmica interna presente em fenômenos externos.

A presente dinâmica envolve, segundo os referidos autores, o entendimento de que o desenvolvimento humano contém modificações quantitativas e qualitativas, e a cada salto e a cada nova qualidade, modifica-se a situação social de desenvolvimento, ou seja, as condições concretas de desenvolvimento, e com ela, a atividade-guia responsável por orientar o desenvolvimento do psiquismo.

Nesse aspecto, em busca da compreensão da dinâmica interna presente no psiquismo em cada momento da vida, Elkonin (2017) argumenta que o desenvolvimento humano, na ontogênese, ocorre por meio das divisões de épocas, períodos, períodos estáveis (quantitativo) e períodos críticos (qualitativo). As épocas são: a primeira infância, infância e adolescência; enquanto os períodos consistem no: primeiro ano, primeira infância, idade pré-escolar, idade escolar, adolescência inicial e adolescência. Esta síntese pode ser observada na Figura 1.

Figura 1 – Quadro sobre a Periodização do desenvolvimento psíquico



Fonte: Material didático elaborado pelo professor Dr<sup>o</sup>. Angelo Antônio Abrantes.

A divisão em épocas realizada por Elkonin (2017) visa expressar a dinâmica entre a unidade cognição-afeto presente no psiquismo. Dessa forma, cada época é composta por duas atividades guia que possuem ora predominância afetiva, ora predominância cognitiva, a depender da necessidade que a originou, assim como dos motivos e interesses a ela relacionados, o que não significa, conforme Leontiev (2017a), Elkonin (2017), Martins e Carvalho (2016), a exclusão de um dos polos da unidade afetivo-cognitiva, considerados pelos autores como indissociáveis na atividade humana. Nas palavras de Leontiev (2017b):

(...) a atividade é que um tipo especial de experiência psíquica – emoções e sentimentos – está especialmente ligado a ela. Estas experiências não dependem de processos separados, particulares, mas são sempre governados pelo objeto, direção e resultado da atividade da qual elas fazem parte. (Leontiev, 2017a, p. 68)

Da citação acima destacamos que a atividade envolve tanto aspectos cognitivos, quanto aspectos afetivos. Nesta direção, Leontiev (2017b) afirma que vida humana é organizada por meio de atividades motivadas por necessidades sociais, denominadas pelo autor como

superiores, em razão de possuírem a sua origem nas relações sociais e situação social de desenvolvimento.

A esse respeito, o autor supracitado ressalta que as necessidades se modificam ao longo da ontogênese. Sua modificação depende da situação social de desenvolvimento à qual a criança se encontra, que envolve os ambientes sociais aos quais o sujeito está inserido, as mediações existentes nesses espaços sociais e também a qualidade dessas mediações. Em outras palavras, para que se desenvolvam novas necessidades, é essencial que haja mediações de pares mais desenvolvidos, os quais, ao modificar as mediações e exigências destinadas à criança, modificam também sua situação social de desenvolvimento, levando-a a buscar formas de satisfazer as novas exigências sociais. Desta maneira, criam-se novas necessidades que, ao encontrarem um objeto de satisfação e seu motivo, engendram novas atividades.

O presente processo de desenvolvimento de novas necessidades por meio de mediações de pares mais desenvolvidos, envolve, inicialmente, um período de repetição da atividade existente, que torna possível a ampliação de suas possibilidades de satisfação; e um posterior esgotamento, devido às demandas sociais se modificarem e levarem à modificação de interesses e motivos relacionados à atividade em curso. Também é possível a manutenção das necessidades anteriores, mas com papel diferenciado, geralmente associado a atividades paralelas<sup>24</sup> ao desenvolvimento.

Conforme Leontiev (1978; 2017b), a manutenção da necessidade na atividade com um novo papel ocorre devido à existência da hierarquia entre atividades e, na estrutura destas, a existência da hierarquia de motivos que organizam cada atividade. A hierarquia presente entre atividades leva à diferenciação das mesmas em atividades-guia e atividades paralelas. De acordo com Leontiev (1978; 2017a), atividades denominadas de atividades-guia seguem a mesma estrutura definidas nos tópicos acima: são originadas por uma necessidade que se vincula a um objeto por meio dos motivos (estímulo e geradores de sentido). Sua diferenciação em atividades-guia ocorre devido ao fato de serem as responsáveis pelas principais modificações psíquicas em um dado momento do desenvolvimento.

Nesse aspecto, as atividades-guia são responsáveis por promover e reorganizar a unidade afetivo-cognitiva, possibilitando o desenvolvimento de novas funções psicológicas qualitativamente superiores àquelas existentes, denominadas de neoformações. Segundo Vigotski (1995; 2018b), em cada idade – denominada de atividade-guia por Leontiev (2017a) –, uma função psicológica superior assume o destaque e orienta o desenvolvimento das demais

---

<sup>24</sup> Além das atividades-guia, participam do desenvolvimento humano outras atividades que assumem papel secundário, sendo essas presentes na linha acessória ou paralela do desenvolvimento.

funções psicológicas e da personalidade. Em outras palavras, a atividade-guia promove o desenvolvimento das funções especificamente humanas em suas máximas possibilidades<sup>25</sup>.

De acordo com Vigotski (1995; 2009), uma das neoformações mais relevantes ao desenvolvimento ontogenético consiste na apropriação do signo, primeiro por meio da apropriação da linguagem oral e, posteriormente, a partir da apropriação da linguagem escrita. Nas palavras do autor: “O desenvolvimento da linguagem é, antes de tudo, a história da formação de uma das funções mais importantes do comportamento cultural da criança, que está contido na acumulação de sua experiência cultural” (Vigotski, 1995, p. 169., tradução nossa). Dessa forma, podemos considerar que uma das apropriações mais relevantes ao comportamento cultural consiste na apropriação do signo, que ocorre ao longo das atividades-guia desenvolvidas pelo sujeito.

De acordo com Elkonin (2017) e Leontiev (2001a), as atividades que guiam o desenvolvimento compõem os períodos, também denominados de períodos estáveis. Os mesmos são compostos pelas atividades denominadas de: comunicação emocional direta (afetivo-emocional), manipulação objetual (cognitivo-intelectual), brincadeiras ou jogos (afetivo-emocional), atividade de estudo (cognitivo-intelectual), comunicação íntima (afetivo-emocional) e trabalho (cognitivo-intelectual).

Outra particularidade presente na atividade-guia consiste na sua capacidade de desenvolver atividades paralelas a si e que assumem papel secundário no desenvolvimento. A esse respeito, Leontiev (2017a) ressalta que as demais atividades que compõem a vida humana – e que não assumem o papel de guias do desenvolvimento – são consideradas atividades paralelas/secundárias.

Para Vigotski (1996), a modificação de atividades ocorre por meio da linha central e acessória do desenvolvimento. O autor afirma que a atividade presente na linha central do desenvolvimento é responsável por todas as neoformações de cada idade e pelas modificações profundas na personalidade; enquanto a atividade presente na linha acessória se caracteriza por realizar todas as outras mudanças parciais no psiquismo.

Destarte, Leontiev (2017a; 2017b) argumenta que a atividade-guia demarca a principal forma de relação entre o sujeito e a realidade, em período/estágio do desenvolvimento. A mesma se modifica quando as necessidades presentes nas relações sociais se alteram e, conseqüentemente, a relação do sujeito com a realidade. A modificação de atividades ocorre,

---

<sup>25</sup> O desenvolvimento pleno, em suas máximas possibilidades, depende da forma como a atividade se desenvolve, possuindo relação direta com o modo de produção vigente e com as mediações presentes nesse sistema de produção e reprodução da vida.

conforme o autor supracitado, pela modificação de ações em atividades e pela mudança dos motivos que impulsionavam a atividade. As ações são compreendidas como “(...) um processo cujo motivo não coincide com seu objetivo, (isto é, com aquilo para o qual ele se dirige), mas reside na atividade da qual faz parte” (Leontiev, 2017a, p. 69).

Nesse sentido, Leontiev (2017a; 2017b) prossegue argumentando que ao longo da atividade, uma determinada ação pode desenvolver um motivo que se ligue a um novo objeto, tornando a ação, que antes fazia parte de uma atividade-guia, em uma atividade independente, guia ou acessória ao desenvolvimento. A presente modificação está diretamente ligada à mudança do motivo da atividade, que pode se transformar em objeto da ação.

A partir dessa dinâmica entre os componentes presentes na estrutura da atividade, é que elas se modificam, possibilitando o surgimento de uma nova atividade-guia e a transferência da atividade anterior para a categoria de atividade paralela ao desenvolvimento. Junto às referidas modificações, se encontra a percepção do sujeito de que suas potencialidades são maiores do que as exigidas socialmente, e a tentativa de modificação da situação social de desenvolvimento por meio de um período de instabilidade.

Os momentos seguintes ao desenvolvimento são caracterizados como de transição, de uma atividade-guia a outra e da predominância das esferas cognitivas ou afetivas. As presentes mudanças são marcadas por momentos intermediários e transitórios, que provocam mudanças intensas da relação do sujeito com a realidade, períodos denominados de crises.

Vigotski (1996) argumenta que na dinâmica do desenvolvimento existem períodos estáveis, expressos por meio das atividades-guia nas quais ocorrem ganhos quantitativos, e nas de crise<sup>26</sup>, que expressam a mudança de qualidade. Os momentos estáveis são compostos por micromodificações e ganhos qualitativos imperceptíveis na aparência. As crises, por outro lado, são facilmente perceptíveis em sua aparência, visto que a criança se torna difícil de educar, perde o interesse pelas atividades que desempenhava anteriormente e assume uma perspectiva negativa em relação a novas responsabilidades.

As crises, para Vigotski (1996), possuem como característica início e término imprecisos, e sua compreensão exige a análise das modificações internas que levam às

---

<sup>26</sup> Ressaltamos que a periodização do desenvolvimento não se trata de um etapismo, em que uma coisa começa apenas quando a outra termina. A periodização consiste em uma dinâmica em que nos momentos estáveis são gestadas as possibilidades de desenvolvimento futuras, e com elas os momentos de instabilidade. Estes são períodos curtos e específicos em que ocorre a reorganização das atividades e da unidade afetivo-cognitiva, e só ocorre de forma conflituosa quando o social não potencializa a mudança, quando o social não proporciona mediações que auxiliem a criança a desenvolver novas necessidades e motivos ligados à atividade guia seguinte, neste caso, a crise dos 7 anos, necessidades e motivos relacionados à atividade guia de estudo.

mudanças comportamentais expressas na crise, em outras palavras, a situação social de desenvolvimento é que possibilita, em maior ou menor medida, a transição de uma atividade-guia a outra. Vigotski (1996) denomina de crises o período em que o sujeito expressa o desejo de mudança e a tentativa voltada para esta, por meio da modificação de motivos e interesses, porém, com a impossibilidade de prosseguir-lo sem a ajuda de pares mais desenvolvidos.

Dessa forma, as crises são a possibilidade de mudanças intensas, denominadas de saltos qualitativos, onde, devido à contradição presente entre as reais potencialidades e a atividade vigente, a atividade presente na linha central (guia) se torna acessória e uma atividade acessória se torna a atividade guia do período. Em síntese:

O primeiro [momentos estáveis] identifica-se por mudanças que se produzem lentamente, dando a impressão de uma aparente estabilidade ao processo, por essa razão, são chamados períodos estáveis no desenvolvimento. Os períodos que se seguem a esses [crises], marcam a passagem de uma idade a outra com a manifestação de mudanças que produzem um maior impacto no desenvolvimento integral da criança. Eles são chamados períodos críticos, de crise, de viragem, ou ainda, de trânsito no desenvolvimento infantil. (Vigotski, 1996, p. 255)

As crises destacadas pelo autor são: crise pós-natal, crise do primeiro ano, crise dos três anos, crise dos sete anos, crise dos 13 anos e crise dos 17 anos. Elkonin (2017) infere que as crises do primeiro ano, dos sete anos e dos 17 anos, são qualitativamente distintas das demais por se localizarem na transição entre épocas. Nessa transição ocorre a modificação dos interesses cognitivo-intelectual para afetivo-emocional.

A respeito das crises<sup>27</sup> do desenvolvimento, Leontiev (2017a) considera que o inevitável são as mudanças qualitativas e o momento crítico, sendo a crise evitável por meio de mediações que auxiliem a criança no momento transitório. Desta forma, para este autor, a crise ocorre quando o social não possibilita que o sujeito assuma exigências e atividades compatíveis com sua nova situação social de desenvolvimento, levando a uma intensificação do momento instável. Nas palavras de Leontiev (2017a, p. 67):

Na realidade, as crises não são absolutamente acompanhantes do desenvolvimento psíquico. Não são as crises que são inevitáveis, mas o momento crítico, a ruptura, as mudanças qualitativas no desenvolvimento (...). Não ocorreram crises se o desenvolvimento psíquico da criança não tomar forma espontaneamente e, sim, se for um processo racionalmente controlado, uma criação controlada.

Em suma, os pares mais desenvolvidos devem proporcionar o momento de ruptura, potencializando a modificação da atividade da criança, inserindo mediações que se voltem para

---

<sup>27</sup> A respeito do conceito de crise, temos concordância com Leontiev (2017a) de que o inevitável é o momento de instabilidade. Contudo, quando nos referirmos às obras de Vigotski (1996; 2018e), manteremos a menção à “crise” tal como utilizada pelo autor.

apropriações necessárias à nova atividade-guia. Nesta dissertação, destacaremos nas demais seções as mediações necessárias para a superação do momento instável denominado por Vigotski (1996) de crise dos sete anos e potencialização da atividade-guia de estudo. Nesse aspecto, a apropriação da linguagem escrita enquanto unidade afetivo-cognitiva em anos iniciais e, objeto de investigação, se destaca enquanto uma das principais conquistas que possibilitam a transição do momento instável para o estável.

A atividade de estudo se caracteriza por ser uma atividade predominantemente cognitiva. No entanto, como ressalta Elkonin (2017), Vigotski (2009), Martins e Carvalho (2016) e Monteiro (2015) é impossível dissociar tal apropriação dos afetos, emoções e sentimentos presentes na atividade. Vigotski (2009) critica tal dissociação entre cognitivo e afetivo ao falar da impossibilidade de analisar o sistema interfuncional e neste, a relação entre pensamento e linguagem, sem compreender os afetos presentes no pensamento verbal. A esse respeito, o autor afirma que a relação pensamento e linguagem, quando analisada por meio de unidades, possibilita compreender:

(...) que existe um sistema semântico dinâmico que representa a unidade dos processos afetivos e intelectuais, que em toda ideia existe, em forma elaborada, uma relação afetiva do homem com a realidade representada nessa ideia. Ela permite revelar o movimento direto que vai da necessidade e das motivações do homem a um determinado sentido do seu pensamento, e o movimento inverso da dinâmica do pensamento à dinâmica do comportamento e a atividade concreta do indivíduo. (Vigotski, 2009, pp. 16-17)

A partir dessa citação, o autor aponta que tanto o pensamento quanto a linguagem possuem um polo afetivo. Nesse sentido, o pensamento verbal revela necessidades, motivos e atribui sentido pessoal às ações desenvolvidas a partir da ideia, sendo esse um dos componentes centrais do sentido pessoal atribuído à atividade de estudo. Consideramos ainda que a unidade afetivo-cognitiva é essencial no processo de apropriação da linguagem escrita em anos iniciais do ensino fundamental.

Para prosseguir a compreensão da temática nos limitaremos à exposição da idade pré-escolar e escolar, assim como suas respectivas atividades-guia e crises, destacando o papel da apropriação da linguagem e desenvolvimento do pensamento ao longo do desenvolvimento e da estrutura da atividade de estudo.

#### **1.4 Idade pré-escolar**

No período pré-escolar (3 anos a 6 anos), os autores Elkonin (2017; 2009) e Leontiev (2017c) destacam que a atividade principal se encontra nas brincadeiras ou jogos de papéis

sociais. Neste período, a criança tem interesse em descobrir como as relações sociais ocorrem e, em virtude da impossibilidade de executar ações que os adultos executam, a criança, a partir da brincadeira e jogos de papéis, reelabora elementos da realidade.

A situação lúdica caracteriza-se como a ruptura entre sentido e significado, cuja unificação está presente em todas as ações reais. Esta abre a nova possibilidade de substituir os objetos por outros que possuam alguma relação, perceptíveis. Na brincadeira, o objeto utilizado no brincar conserva seu significado objetivo, o que socialmente o objeto representa e suas formas de uso. Entretanto, as ações executadas com esse objeto não são habituais, modificando seu sentido (Vigotski, 2008; Elkonin, 2017). Isso pode ser percebido quando as crianças utilizam um lápis e dizem se tratar de um avião, realizando movimentos que simbolizam o avião voando no céu, ou ainda, quando um cabo de vassoura se transforma em um cavalo que o levará a desbravar as aventuras presentes em um reino distante.

Nas brincadeiras, o sentido do brinquedo e significado real das condições objetivas pode ser alterado no decorrer do brincar, tal como o caso descrito por Vigotski (2008) em que a criança “se deixar arrebatado pelo jogo”. Um exemplo desta situação ocorre quando a criança está brincando de casinha com um graveto, que simbolicamente é uma faca, mas ao longo dessa atividade é convocada para um duelo e o graveto, que antes era uma faca, se transforma em uma espada. Tal expressão representa os momentos em que a criança, após certo tempo na brincadeira, modifica o sentido do brinquedo e altera, desta forma, o significado real antes presente, desenvolvendo por meio das brincadeiras a imaginação ou atividade criadora – uma neoformação desse período.

De acordo com Vigotski (2018c), a atividade criadora consiste naquela que parte de experiências (sociais ou individuais) e de elementos presentes na realidade e a partir desta, combina elementos, ou características destes, e cria algo novo. A este processo psíquico o autor denominou de imaginação ou fantasia (atividade criadora).

Ao tratar das brincadeiras infantis, Vigotski (2008; 2018c) infere que existem elementos vivenciados na realidade, entretanto, seus conteúdos não são apenas a reprodução da realidade, eles consistem na reelaboração de situações vivenciadas. Nesse período a criança compreende as relações sociais e reage a elas por meio de afetos (Vigotski, 2008). As emoções levam a criança, conforme Leontiev (2017c), a interpretar como adulto, mas ao interpretar o papel e agir emotivamente como adulto ela descobre que é criança, o que a leva a criar novas razões para ser adulto. Elkonin (2017) argumenta ainda que o jogo é a atividade que proporciona a maior carga emocional na criança nessa idade, que se expressa por meio de ações.

Em relação ao desenvolvimento do pensamento em idade pré-escolar, existe a predominância do pensamento figurativo, que possibilita uma forma qualitativamente nova de consciência da realidade realizada por meio da simbolização do mundo dos adultos, que segue um encadeamento lógico de ações. As ações passam a ser direcionadas pelo objetivo de busca da maior fidedignidade possível na representação, exigindo da criança novas relações com o mundo, ou seja, novas generalizações, sínteses, análises e comparações (Elkonin, 2009; Martins, 2016).

As presentes propriedades do pensamento, (generalização, síntese, análise e comparação) podem ser compreendidas apenas em unidade com a linguagem. De acordo com Vigotski (2009), a presente unidade se expressa por meio do significado da palavra, visto que esta é ao mesmo tempo a expressão do pensamento e da linguagem. Dito de outra forma, a palavra expressa significados que movem e medeiam o pensamento e são transmitidos por meio da linguagem oral e escrita. Nas palavras do autor:

Encontramos no significado da palavra essa unidade que reflete da forma mais simples a unidade do pensamento e da linguagem. (...) A palavra desprovida de significado não é palavra, é um som vazio. Logo, o significado é um traço construtivo indispensável da palavra. É a própria palavra vista no seu aspecto interior. Deste modo, parece que temos todo o fundamento para considerá-la como um fenômeno de discurso. Mas, como nos convencemos reiteradas vezes, ao longo de toda nossa investigação, do ponto de vista psicológico o significado da palavra não é senão uma generalização ou conceito. Generalização e significado da palavra são sinônimos. Toda generalização, toda formação de conceitos é o ato mais específico, mais autêntico e mais indiscutível de pensamento. Conseqüentemente, estamos autorizados a considerar o significado da palavra como um fenômeno do pensamento. (Vigotski, 2009, p. 398)

Vigotski (2009) destaca a generalização como uma propriedade do pensamento por meio da qual se conhece o significado da palavra. Em consonância com o referido autor, Martins (2011; 2016) argumenta que além da generalização, outras propriedades atuam no processo de apropriação e compreensão do significado da palavra, envolvendo as propriedades de análise e síntese, comparação, e por fim, generalização, que aparece em unidade com a abstração.

Em relação à referida unidade, Franco e Martins (2021) sinalizam que tais propriedades do pensamento, posteriormente ao entrecruzamento entre o pensamento e linguagem, estabelecem uma nova relação psíquica na qual a criança principia o domínio do signo, sendo capaz de representar ideativamente os objetos, principiando o desenvolvimento das operações lógicas do raciocínio representadas nas propriedades do pensamento de abstração e generalização.

A respeito dos processos de análise e síntese, estes são elencados como unidades antagônicas inseparáveis. Ambas assumem a função de busca de novos objetivos presentes na realidade, atuando por meio da fragmentação e posterior reestruturação. Os referidos processos possuem como particularidade o fato de estarem presentes em todas as demais propriedades do pensamento.

A análise está presente em processos de decomposição, por meio do pensamento, de objetos e fenômenos com o intuito de compreender suas propriedades e qualidades. Com a decomposição, é possível a compreensão dos nexos presentes no fenômeno como um todo, suas relações de união. A reunificação de volta ao todo, o retorno com qualidades distintas das iniciais consiste no processo de síntese (Martins, 2011; 2016).

A comparação, por sua vez, atua utilizando os processos de análise e síntese, em que busca as relações de semelhança e diferença, agrupando objetos, fenômenos e situações conforme suas características essenciais. A comparação, segundo Martins (2011) e Franco e Martins (2021), é um processo analítico-sintético de compressão da realidade. Ao comparar dois objetos, os segmenta/fragmenta, encontrando as diferenças e semelhanças e depois os reorganiza a partir de novos nexos e relações encontradas.

A generalização também se destaca como propriedade do pensamento que se utiliza dos processos de análise, síntese e comparação, visando a busca e organização dos objetos e fenômenos conforme as suas propriedades gerais. A partir de sua classificação, a generalização cria conceitos que guardam em si o significado da palavra, e os juízos, na busca de regularidades e conexões presentes. Nas palavras de Martins (2011, p. 158):

A tarefa da generalização é, portanto, o acesso às determinações essenciais de um complexo de qualidades, impondo-se como desvelamento das mediações que respaldam as relações dinâmicas entre o específico e o geral e não uma simplificação do pensamento na captação do real.

Dessa forma, podemos considerar que as generalizações levam<sup>28</sup> à elaboração de conceitos e junto deles, os juízos. Conforme Davidov (1988), os conceitos consistem em uma reprodução mental do objeto que contém suas relações universais. Dito de outra forma, o conceito sintetiza a essência do movimento do objeto material na esfera psíquica. Nesse sentido, os juízos consistem em ideias iniciais sobre o que é o fenômeno e o objeto, podendo ser mais ou menos fidedignos à realidade. Martins (2011) ressalta que ambos conceitos e juízos estão em relação dialética, de forma que inicialmente o sujeito possui um juízo sobre algo e, por meio

---

<sup>28</sup> Para que as generalizações levem a apropriação de conceitos e juízos, é necessário que haja mediação de pares mais desenvolvidos.

das propriedades do pensamento, coloca esses juízos à prova, elaborando e se apropriando de conceitos sobre a realidade.

Ressaltamos também que da mesma forma que os juízos podem levar à internalização de conceitos, a apropriação de novos conceitos gera novos juízos relacionados ao objeto, alterando a complexidade de relações e generalizações envolvidas no significado da palavra. Dito de outra forma, as torna cada vez mais abstratas, abrindo a possibilidade de um distanciamento dos vínculos imediatos da realidade, mas ainda mantendo relação com o objeto ou fenômeno de origem.

A partir do exposto, podem nos questionar: mas como a criança de idade pré-escolar pensa? Como estabelece relações e compreende o significado da palavra? A esse respeito, Vigotski (2009) argumenta que nesta idade surge a possibilidade de a criança pensar por complexos. Enfatizamos a palavra possibilidade, já que a apropriação do significado do signo depende da relação com os pares mais desenvolvidos e com a qualidade das mediações presentes nas atividades guia e acessórias, às quais a criança esteja inserida. Vigotski (2009) ressalta ainda que o pensamento por complexos se apresenta de cinco formas distintas, que iniciam seu desenvolvimento nesse período, mas não se limitam a ele, visto que um sujeito pode possuir o conceito por complexos de um determinado grupo de palavras e conceitos “verdadeiros” ou radicais de outras.

De forma geral, pensamento por complexos consiste no estabelecimento de vínculos entre objetos pautados em critérios e relações concretas existentes entre os mesmos, avanço qualitativo em referência ao pensamento sincrético. Os vínculos estabelecidos ocorrem de forma concreto-factual, na qual a criança analisa as semelhanças físicas e concretas presentes nos objetos. Dessa forma, a generalização agrupa objetos heterogêneos, sendo a qualidade da generalização dependente de qual momento do desenvolvimento de complexos a criança se encontra. Ressaltamos que apesar de ser realizada a divisão em momentos distintos, o pensamento não deve ser analisado de forma fragmentada. Em outras palavras, ocorre uma divisão didática dos presentes conceitos, mas no funcionamento psíquico, todos coexistem e se expressam com predominância e intensidade distinta a depender da situação material e da qualidade do pensamento já desenvolvido pelo sujeito.

Em relação aos complexos, o primeiro grupo destacado pelo autor citado acima consiste no associativo, por meio do qual a criança escolhe uma característica física do objeto (traços que se repetem nos objetos), a transforma em seu ponto de referência e associa a esses outros objetos com a mesma especificidade. As escolhas das características resultam da ênfase perceptual dos objetos, é preponderantemente subjetiva, mas depende dos objetos disponíveis

na materialidade, podendo ser um agrupamento por cor, tamanho, formato geométrico, etc. Para a criança desta idade, o significado da palavra de um objeto em particular o associa a todo um grupo de objetos da mesma “família”, ou seja, com as mesmas características de referência. Dessa maneira, um copo, uma caneta e um abajur podem fazer parte do mesmo grupo porque o critério de agrupamento é a cor.

O segundo momento do desenvolvimento do pensamento por complexos consiste na fase das coleções. Nesse período, os agrupamentos pautam-se em vínculos concretos de complementaridade. Os objetos são heterogêneos entre si, mas quando agrupados formam um todo com sentido funcional para a criança. Diferencia-se da etapa anterior em razão dos objetos escolhidos não se repetirem em suas características essenciais, formando um conjunto de complementaridade funcional que possui uma característica geral em comum (conjunto de almoço, roupas, etc.), escolhida a partir das relações concretas da criança. Em outras palavras, se a criança possui em casa alguém que estuda, pode estabelecer o vínculo entre a caneta, lápis, borracha e caderno, mas se essa situação concreta não estiver presente em seu cotidiano, estabelece outras relações referentes a sua atividade prática, como copo, prato, garfo e faca que estão presentes enquanto complementares em suas refeições.

Como terceiro momento de desenvolvimento dos complexos, destaca-se a sua organização em cadeia. Nessa modalidade de pensamento, a criança estabelece relações entre os objetos a partir de sua percepção, associando atributos dos mesmos. Nas palavras de Martins (2011, p. 173) “(...) ocorre uma união dinâmica e sequencial em que cada objeto é incluído na cadeia em virtude de qualquer atributo associativo de *caráter perceptivo-figurativo concreto*” (grifo da autora).

Dessa forma, o significado escolhido para o agrupamento se modifica ao longo da cadeia. Nessa cadeia cada objeto possui relação com seu antecessor e sucessor, ressaltando uma característica de ambos, seja ela primária ou secundária, de forma que na mesma cadeia, conforme Martins (2011), podem estar contidos: árvore, pássaro, céu, nuvem, avião. Nas palavras de Vigotski (2009, p. 186-187): “O primeiro e o terceiro elementos podem não ter nenhum vínculo entre si, mas os dois estão vinculados ao segundo cada um conforme seu traço”.

No exemplo acima, a árvore e o céu não possuem relação entre si, mas estão conectados pelo pássaro, que está na árvore e também no céu. O céu passa a ser destaque na percepção da criança e “(...) torna-se centro de atração para uma série de objetos concretos” (Vigotski, 2009, p. 186), direcionando as seguintes associações: nuvem e avião.

Em um quarto momento se destaca o pensamento orientado pelos complexos difusos, caracterizado por “(...) uma combinação familiar de objetos que encerram possibilidades

infinitas de ampliação e incorporação ao clã basilar, de objetos sempre novos, porém inteiramente concretos” (Vigotski, 2009, p. 189). As presentes associações se caracterizam pela impossibilidade de “(...) definir os seus contornos e essencial ausência de limites” (p. 188), visto que a criança estabelece relações a partir das inferências subjetivas do sujeito. De acordo com Martins (2011), o avanço qualitativo desta forma de pensamento é que as relações não são completamente dependentes do campo perceptual e prático, em suma, estabelecem relações de “segunda ordem”, podendo se pautar em atributos errôneos e ser confundidos com uma rica imaginação infantil.

Como último momento de desenvolvimento dos complexos, são destacados os pseudoconceitos. Os mesmos estão presentes nas atividades principais dos jogos simbólicos e de estudo e se caracterizam pelo vínculo concreto entre objeto e pensamento, que em sua aparência condizem com os conceitos verdadeiros/radicaais, mas em essência expressam outras relações lógicas, como quando, após a explicação do conceito de peixe, a criança pode definir por meio da linguagem oral ou escrita o conceito de peixe, mas quando se pede a ela que recorte imagens de peixes, no meio dessas figuras aparece uma baleia, um peixe-boi ou uma foca, demonstrando que a criança, apesar de ter iniciado a apropriação do conceito científico, ainda se pauta em critérios e relações concretas. O mesmo pode ocorrer com conceito de ave, na qual a criança pode não ter dificuldade em definir o que foi dito sobre as aves, mas pode recortar em meio às imagens de aves os morcegos, porque esses voam; ou não recortar pinguins, porque não voam. Os presentes exemplos demonstram a necessidade de mediações nas apropriações dos conceitos, na modalidade oral e escrita.

A respeito das mediações necessárias para a apropriação dos conceitos, Vigotski (2009) argumenta que a apropriação do significado das palavras ocorre no processo de comunicação, primeiro por meio da linguagem oral. Nela, a criança aprende significados prontos. No entanto, ressalta que tanto os significados como modos de pensar não são apropriados de forma direta, o que implica dizer que o período dos pseudoconceitos consiste em um momento intermediário, que na aparência os significados parecem ser conceituais, mas se difere destes pelo percurso do pensamento (por complexos pautados em relações concretas) e significado que medeiam a linguagem oral infantil. Nas palavras de Vigotski (2009):

Em termos mais simples, a criança não cria a sua linguagem mas assimila a linguagem pronta dos adultos que a rodeiam. Isso diz tudo. E compreende também o fato de que a criança não cria por si mesma complexos correspondentes ao significado da palavra mas os encontra prontos. Graças a isto, os seus complexos coincidem com os conceitos dos adultos e surge o pseudoconceitos – o conceito-complexo. (p. 196)

No que diz respeito à linguagem e seu desenvolvimento, a mesma aparece, conforme Martins (2011), em relação aos signos externos, onde há o destaque do uso de recursos externos para a resolução de problemas e/ou operações psíquicas. A presente etapa é caracterizada pelo uso de objetos, palavras e símbolos mnemônicos como auxiliares, seja no controle do comportamento ou da memória. Este período compreende também a fala egocêntrica, que assume o papel de signo auxiliar na organização e planejamento das ações. O uso da linguagem egocêntrica assume o papel de ferramenta do psiquismo, possibilitando seu uso como instrumento do pensamento. Essa relação pensamento e linguagem se torna, nesse processo, qualitativamente mais complexa, tornando possível o desenvolvimento de outros comportamentos complexos.

Em aspectos cognitivos, na atividade dos jogos de papéis não se desenvolvem de forma acentuada novas funções, a principal modificação psíquica consiste no destaque da memória como função mediadora do sistema interfuncional (Vigotski, 2018d). Nesse momento, as funções presentes na atividade principal anterior são aprimoradas, permitindo ganhos em relação ao desenvolvimento qualitativo da consciência e encadeamento de ações, tal como destaca Martins (2016):

Da percepção passa a ser exigida maior acuidade; a atenção já não pode ficar circunscrita à sua face espontânea; a linguagem se impõe como sistema de signos supre individual a serviço da comunicação, mas também da orientação do próprio pensamento; a memória verbal carece avançar em direção a memória lógica; as respostas emocionais vão se afirmando como sensações significadas – como sentimentos. (p. 1578)

Martins (2016) e Martins e Carvalho (2016) argumentam ainda que tais avanços qualitativos modificam a unidade afetivo-cognitiva. As autoras supracitadas ressaltam que a mudança de qualidade desta unidade ocorre por meio do ensino sistematizado de conceitos, no qual a mediação assume papel relevante no processo de síntese e generalizações essenciais para o desenvolvimento futuro do pensamento abstrato. Dito de outra forma, o signo proporciona novas possibilidades à unidade afetivo-cognitiva.

Nesse aspecto, infere-se que deixar a criança sozinha enquanto brinca “(...) não é sinônimo de respeito de uma suposta liberdade para brincar, mas expressão do abandono cognitivo” (Martins, 2016, p. 1578). A partir disto, defendemos, junto a Martins (2016) e Martins e Facci (2016), que a educação infantil é a responsável por promover mediações que enriquecem as brincadeiras infantis a partir do direcionamento dos conteúdos presentes nas mesmas, nestes, encontramos o direcionamento da atividade a um fim, ampliando seu repertório

de ações e operações, utilizando-se de formas lúdicas, tais como a literatura infantil<sup>29</sup>. As presentes mediações também devem ser voltadas para as atividades paralelas ao desenvolvimento, como o desenho, a modelagem, a construção. Em conjunto, as referidas mediações proporcionam o desenvolvimento das brincadeiras de papeis e facilitam o período de transição da educação pré-escolar para a escolar.

A respeito da transição entre idades, esta ocorre posteriormente a um período de ampliação das possibilidades de desenvolvimento das brincadeiras infantis, seguido de um declínio dos motivos que sustentam a atividade, modificando-a de uma atividade-guia para uma atividade acessória ao desenvolvimento. A passagem das brincadeiras de atividade-guia para acessória é marcada pela modificação da situação social de desenvolvimento, em que a criança percebe que suas potencialidades são maiores do que as desenvolvidas na atividade em curso. O presente processo é marcado por um período de instabilidade, denominado por Vigotski (1996) de crise dos sete anos.

Os momentos de instabilidade, conforme Martins e Facci (2016), possui como essência o fato de ser um período em que ocorre a reestruturação das vivências. Ela ocorre devido a modificação da situação social de desenvolvimento, que modifica a forma de relação da criança com o social, com suas necessidades e motivos que sustentam a atividade em curso. Nas palavras das autoras:

A essência de toda crise reside na reestruturação da vivência interior, o que resulta em mudanças na maneira de a criança se relacionar com o mundo, quer dizer, nas mudanças de suas necessidades e motivos que são os motores de seu comportamento. (Martins & Facci, 2016, p. 155)

A crise dos sete anos é considerada por Vigotski (1996) e Martins e Facci (2016) como um momento positivo do desenvolvimento, visto que possibilita à criança um novo posicionamento perante a realidade, sendo o principal ganho qualitativo a possibilidade de generalizar vivências isoladas e ampliar a capacidade da criança de diferenciação entre interno e externo, levando à perda da espontaneidade infantil. Tal perda consiste na inserção de um fator intelectual entre a vivência e o agir, antes inexistente na idade pré-escolar. A esse respeito, Martins e Facci (2016) ressaltam que a inserção do ato intelectual ocorre por meio da mediação dos conteúdos que a criança tem acesso no Ensino Fundamental. Segundo as autoras:

Essa perda de espontaneidade ocorre pelo fato de que o acesso aos conhecimentos curriculares, aos conceitos que são trabalhados na escola, proporcionam um embrião da formação do autocontrole, contribuindo para a superação das funções elementares em

---

<sup>29</sup> A literatura enquanto uma das possibilidades de desenvolvimento das brincadeiras de papeis sociais e da apropriação da linguagem escrita será aclarada na terceira seção desta dissertação.

direção às superiores. A criança tem que tomar consciência dos conteúdos que está aprendendo formando pré-conceitos. (Martins & Facci, 2016, p. 155)

Em outras palavras, Martins e Facci (2016) expõem que o signo proporciona mudanças na qualidade da unidade afetivo-cognitiva, possibilitando com que a criança, por mediação dos conceitos científicos<sup>30</sup>, tome consciência de suas vivências<sup>31</sup> isoladas e perca a espontaneidade infantil pela inserção de um fator intelectual. A presente inserção também possibilita que a criança dê significado às vivências e desenvolva a capacidade de avaliação de seus erros e acertos (auto valoração), sendo esta, portanto, uma das conquistas mais relevantes deste momento de instabilidade, visto que, antes da crise dos 7 anos, predominam vivências isoladas, das quais a criança não possuía consciência generalizada de seus afetos, emoções, sentimentos e acontecimentos aos quais estava inserida.

Nesse sentido, Vigotski (1996) define vivência como a unidade entre a personalidade e o meio. Nesta unidade, a vivência assume o papel de mediadora entre a realidade material e como a criança percebe e significa a realidade a partir de suas experiências anteriores. Para Vigotski (1996; 2018e), a vivência enquanto unidade entre meio e personalidade expressa “A verdadeira unidade dinâmica da consciência, unidade plena que constitui a base da consciência é a vivência” (1996, p. 282). Em suma, podemos considerar que a orientação consciente das vivências ocorre em consequência das possibilidades de desenvolvimento do pensamento por complexos, das novas qualidades das generalizações, comparações, análise e síntese.

Se destacam como outras características da crise a modificação no modo de andar e se comportar. A criança realiza comportamentos forçados e teatrais que visam fazer palhaçada e chamar a atenção. Permanecem, após a crise, a capacidade de generalizar as vivências, noções de auto valoração e perda da espontaneidade infantil. Para Vigotski (1996), os comportamentos teatrais e forçados são transitórios e expressam a modificação dos motivos presentes na idade pré-escolar, para o surgimento de novos motivos relacionados à idade escolar.

Nesse novo momento do desenvolvimento, entra em destaque o interesse da criança em “saber o que os adultos sabem” – período em que a linguagem escrita entra em destaque para a criança, enquanto uma necessidade e exigência social. Contudo, importante frisar que no início do Ensino Fundamental, essas necessidades e motivos ligados ao estudo não estão prontos, sendo necessário que o professor priorize tarefas que ampliem e mantenham o interesse inicial pelo estudo, possibilitando, a partir de suas mediações, que a criança desenvolva necessidades

---

<sup>30</sup> O presente conceito será exposto na próxima subseção.

<sup>31</sup> Devido a relevância do conceito de vivência, ele será aclarado com mais detalhes na próxima seção.

e motivos voltados ao estudo e à apropriação da linguagem escrita. Como inferem Martins e Facci (2016) pautadas nas contribuições de Bozhovich (2003), temos que:

Quando os estudos provocam nas crianças um interesse direto rapidamente captam o material docente, resolvem o problema com relativa facilidade, manifestam uma grande iniciativa criadora. Mas, se essas tarefas carecem para elas de interesse direto e veem o cumprimento do trabalho escolar como uma obrigação e uma responsabilidade então começam a se distrair, o fazem mais negligentemente do que as outras crianças e tentam menos merecer a aprovação do professor (...). (Bozhovich, 2003, citada por Martins & Facci, 2016, p. 161)

Dito de outra forma, extraímos das colaborações de Bozhovich (2003, citada por Martins & Facci) a necessidade de se afetar a criança de forma positiva, voltando seus interesses e motivos – inicialmente estímulo – para a apropriação dos conteúdos escolares e da escrita, possibilitando a ela que ao longo da atividade desenvolva motivos geradores de sentido a esta atividade-guia.

### **1.5 idade escolar**

Com o intuito de expor a apropriação da linguagem escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental enquanto expressão da unidade afetivo-cognitiva, nesta subseção investigaremos como se desenvolve a atividade de estudo, assim como suas especificidades, tais como: o desenvolvimento do significado da palavra em idade escolar inicial e o desenvolvimento do sistema interfuncional, sendo estes responsáveis por atribuir uma nova qualidade para a unidade afetivo-cognitiva. Também iremos abordar a estrutura da atividade de estudo, assim como suas modificações. Os presentes conceitos serão a base para a compreensão da relação presente entre a apropriação da linguagem escrita em unidade com os afetos e vivências que a mesma pode proporcionar para o escolar em anos iniciais. Iniciaremos a partir da compreensão das mudanças qualitativas presentes no significado da palavra em idade escolar.

O significado da palavra, como mencionado anteriormente, envolve a sua compreensão enquanto conceito, provenientes dos processos de análise, síntese, comparação, generalização e juízos que guardam em si o conhecimento do objeto, suas características gerais, relações de semelhança, diferença e qualidades descobertas por meio de processos do pensamento. Nas palavras de Davidov (1988, p. 128), podemos compreender conceitos como:

(...) a forma de atividade mental por meio da qual se reproduz o objeto idealizado e o sistema de suas relações, que em sua unidade refletem a universalidade ou a essência do movimento do objeto material. O conceito atua, simultaneamente, como forma de reflexo do objeto material e como meio de sua reprodução mental, de sua estruturação, isto é, como ação mental especial.

A esse respeito, Davidov (1988) e Vigotski (2009) postulam a existência de duas formas qualitativamente distintas de conceitos: espontâneos e científicos. Os conceitos espontâneos são mais elementares e desenvolvidos na relação direta entre o sujeito e o objeto em seu cotidiano; enquanto os conceitos científicos são mais complexos e abstratos, representando características superiores e perceptíveis a partir do contato direto com o objeto. Os últimos, possuem graus de abstração mensurados de acordo com complexidade de relações do pensamento necessárias para a sua compreensão. Em outras palavras, o conceito é mais abstrato quando está distante do objeto ou fenômeno material que o deu origem (Davidov, 1988; Vigotski, 2009). Em síntese, Davidov (1988) aponta na Tabela 1 as principais diferenças entre o pensamento empírico, pautado nos conceitos espontâneos e teórico, fundamentado nos conceitos científicos:

*Tabela 1 – Principais diferenças entre o pensamento empírico e teórico*

<b>Empírico</b>	<b>Teórico</b>
Compara objetos e os separa conforme sua semelhança.	Analisa o papel e função do objeto dentro do sistema conceitual ao qual faz parte, o que implica em lidar com conteúdos contraditórios.
Reflete as propriedades externas dos objetos e fenômenos, sua aparência.	Por meio de representações internas (abstrações e generalizações) encontram relações para além da aparência, captando o movimento interno do objeto.
Separa os objetos conforme suas propriedades singulares e particulares.	Visa estabelecer o nexos entre as categorias singular-particular-universal <sup>32</sup> , buscando o elo entre o singular e a universalidade.
O conhecimento se concretiza por meio da classificação dos objetos	O conhecimento está pautado na dedução e explicação das manifestações singulares e particulares em relação às universais.

Fonte: Elaboração própria.

Nota: Realizado a partir das contribuições de Davidov (1988).

A partir das informações da tabela, ressaltamos a diferença de qualidade presente entre as duas formas de pensamento, empírico e teórico, no qual o primeiro está relacionado à concretude e às percepções aparentes dos objetos e fenômenos, enquanto o segundo envolve a apropriação dos conhecimentos historicamente desenvolvidos pela humanidade, assim como o domínio das relações existentes entre os objetos e fenômenos investigados, possibilitando que se chegue à essência dos mesmos.

<sup>32</sup> A dialética singular-particular-universal será abordada com mais detalhes na seção seguinte. Por ora, basta a compreensão de que o singular se refere a uma expressão única e irrepetível, constituído a partir de determinadas relações concretas e históricas (particularidade), que podem estar mais ou menos próximas ao que a humanidade já produziu (universalidade). Destacamos também que o sujeito singular se apropria de elementos da universalidade quando mediado pela particularidade, ou seja, pela sociedade e momento histórico ao qual vive (Oliveira, 2001).

Destacamos ainda, conforme Davidov (1988) e Vigotski (2009), que apesar das diferenças qualitativas existentes, ambos os conceitos atuam em unidade no psiquismo, visto que os conceitos científicos se desenvolvem a partir do conhecimento proporcionado pelos conceitos espontâneos, sendo papel da escola desenvolver os conceitos científicos e com eles as bases sob as quais irá desenvolver o pensamento teórico em idade escolar.

O pensamento teórico está presente na idade escolar por meio dos processos de assimilação, sendo esse o objetivo desta atividade. Nesse sentido, a assimilação modifica a qualidade da unidade afetivo-cognitiva. Tal modificação, tida como psíquica, de acordo com Davidov e Márkova (2019), Davidov (2019a; 2019b; 2019c) e Elkonin (2019a; 2019b; 2019c) ocorre por meio da apropriação dos conteúdos historicamente desenvolvidos pela humanidade, assim como de hábitos e habilidades que vão proporcionar as bases para o desenvolvimento do pensamento teórico.

O referido pensamento possui seu desenvolvimento apenas na idade de transição ou na adolescência, mas de acordo com Vigotski (1995; 2009), toda apropriação cultural possui uma história anterior que se faz necessária para a sua compreensão. Assim, segue a lei geral de desenvolvimento, na qual postula que toda função psicológica superior se apresenta duas vezes no processo de desenvolvimento: a primeira de forma interpsicológica (nas relações sociais da criança) para depois em sua forma intrapsicológica (atuando como instrumento do psiquismo). Nas palavras de Vigotski (1995):

(...) toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece em cena duas vezes, em dois planos; primeiro no plano social e depois no psicológico, no princípio entre os homens como categoria intersíquica e logo no interior da criança como categoria intrapsíquica. O dito se refere da mesma forma para a atenção voluntária, a memória lógica, a formação de conceitos e ao desenvolvimento da voluntariedade. (Vigotski, 1995, 150)

Dessa maneira, tal como ressalta Vigotski (1995), a atividade de estudo nos anos iniciais visa proporcionar as bases sob as quais irá se desenvolver o pensamento teórico, ou seja, deve ensinar a criança a pensar e desenvolver as propriedades do pensamento. Dito de outra forma, as crianças em idade escolar inicial pensam por complexos, mais especificamente, predominantemente por pseudoconceitos, sendo esse seu nível de desenvolvimento real<sup>33</sup> ao

---

<sup>33</sup> Segundo Vigotski (2009), a zona de desenvolvimento real consiste nas apropriações que a criança já possui, expressas por meio de atividades, habilidades e hábitos realizados pela mesma sem mediação. Todo nível de desenvolvimento real expressa em si possibilidades de desenvolvimento futuros, o nível de desenvolvimento potencial.

entrar na escola, e como nível de desenvolvimento iminente<sup>34</sup> possuem a possibilidade de desenvolvimento do pensamento teórico.

Nesse aspecto, o processo de apropriação conceitual que ocorre na idade escolar promove, de acordo com Vigotski (2018b; 1995), como um dos ganhos qualitativos originários da referida atividade, o desenvolvimento da atenção voluntária. Na passagem da idade pré-escolar para a escolar, a atenção se torna gradativamente a função predominante no psiquismo, guiando o desenvolvimento das demais funções. Ressaltamos que a presente relação se torna complexa, visto que as duas funções predominantes anteriormente – percepção e memória – também exercem grande papel de orientação da consciência, caracterizando para além da mudança da predominância de funções, os vínculos complexos entre as funções e suas atuações.

Segundo Martins (2011), nessa nova configuração do sistema interfuncional, a atenção, ao atuar em unidade com a percepção, realiza a função de seleção de estímulos direcionados à atividade, e em nível voluntário (superior), a inibição dos demais estímulos que não condizem com o objeto da ação.

Destarte, Vigotski (1995, citado por Ferracioli, 2018) aponta a necessidade de compreender que a atenção voluntária é desenvolvida socialmente, e que a criança não chega à escola com esta função desenvolvida e a desenvolve no processo de escolarização, na e pela atividade mediada, possuindo seu máximo desenvolvimento dentro da referida atividade principal.

Nesse contexto, Ferracioli (2018) apresenta como propriedades atencionais a serem desenvolvidas em idade escolar, a tenacidade, vigilância, amplitude e distribuição. A primeira delas, tenacidade, consiste na capacidade de estabelecer um foco a partir de um estímulo interno ou externo. Já a vigilância, atua de forma contrária e dialética em relação à primeira, sendo a propriedade que não estabelece um foco, mas sim uma “situação/imagem” como um todo.

Como terceira propriedade atencional destaca-se a amplitude, que visa estabelecer mais de um foco ao mesmo tempo, capacidade que, segundo Ferracioli (2018), amplia o campo atencional devido à demanda de uma ou mais atividades simultâneas. Por fim, a quarta propriedade atencional, distribuição, se caracteriza por estabelecer a dinamicidade entre os

---

<sup>34</sup> Para Vigotski (2009), a zona de desenvolvimento iminente engloba uma série de conhecimentos e habilidades que estão em vias de serem apropriadas, portanto, inacessíveis à criança sem a mediação de pares mais desenvolvidos. Nesse aspecto, a expressão da zona de desenvolvimento iminente está naquilo que a criança não consegue fazer sozinha, mas que realiza com a mediação de um adulto. O autor ressalta ainda que após apropriado o conteúdo mediado se torna parte da zona de desenvolvimento real, que possui novas potencialidades e possibilidades de desenvolvimento, ou seja, uma nova zona de desenvolvimento iminente.

focos, possibilitando ir de um foco a outro e atuando em relação dialética principalmente com a amplitude.

O autor citado acima argumenta que no caso das crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental, por mais ricas que sejam as mediações intersíquicas, a atenção ainda não é totalmente voluntária, sendo, conforme Ferracioli (2018), um período de desenvolvimento da atenção voluntária externa. Esta se caracteriza como função psicológica superior em desenvolvimento, que guarda em si a característica de ser ainda suscetível aos estímulos externos em razão dos motivos da atividade de estudo, se tratando dos anos iniciais, ainda não estarem explícitos e desenvolvidos na nova criança escolar. Para que o presente desenvolvimento ocorra é necessário que os motivos estímulo, representados no interesse inicial por “saber o que os adultos sabem” e por agradar os adultos com tarefas socialmente úteis, ganhem novas qualidades e se transformem em motivos geradores de sentido. Dito de outra forma, é necessário proporcionar as condições materiais e mediações para que a atividade de estudo seja formada.

De acordo com Davidov e Márkova (2018), a atividade de estudo pode ser compreendida pela unidade entre atividade e a psique. Em outras palavras, significa dizer que para a compreensão da atividade de estudo é necessário considerar a criança concreta que se desenvolve, sua personalidade e também a dinâmica presente na unidade afetivo-cognitiva que compõe seu psiquismo. Outro ponto relevante da referida unidade diz respeito à compreensão de como a atividade se organiza, sua estrutura. Conforme Davidov (2019a; 2019b; 2019c) e Elkonin (2019b; 2019c; 2019d), a atividade de estudo possui como estrutura a tarefa de estudo, ações de estudo, ações de controle e avaliação contidas em uma situação de estudo.

Com isso em vista, podemos considerar que a **tarefa de estudo** se destaca como a unidade da atividade de estudo, se diferenciando das demais tarefas pois a intencionalmente visa desenvolver modificações no sujeito, e não apenas nos objetos aos quais o sujeito opera. Assim sendo, a atividade de estudo se trata de uma atividade que visa a transformação interna dos sujeitos por meio da apropriação dos conceitos científicos presentes na sociedade.

A apropriação dos conceitos e de formas de operar com o objeto de estudo são considerados **modos generalizados de ação**. Esses, segundo Elkonin (2019c), consistem em um conjunto de ações (generalizadas), organizados em uma determinada sequência que proporciona o conhecimento de um conjunto de habilidades ou habilidades isoladas referentes aos conceitos. Nas palavras do autor:

A resolução de uma tarefa de estudo tem como objetivo formar nos alunos modos de ação. Às vezes, pelo ‘modo de ação’ se entende uma habilidade particular, em outras

um conjunto de habilidades integradas. Entendemos por modo de ação, uma ação particular com um dado material que se destina à discriminação do mesmo de tal forma de todas as habilidades consequentes são definidas durante a sua execução. (Elkonin, 2019c, p. 154)

Seguindo a compreensão da estrutura da atividade de estudo, temos, segundo os autores supracitados, as **ações de estudo**. Essas, de acordo com Davidov (2019b), são compostas pelas etapas necessárias para se realizar a tarefa de estudo, sendo organizadas em determinada ordem visando a apropriação do conteúdo proposto (modos de ação).

As ações de estudo possuem como referência para sua execução o modelo de ação geral. Por meio dele são especificadas as etapas necessárias, assim como os meios e formas (operações) de realização das ações, proporcionado pela explicação inicial do professor.

O **modelo** assume o papel, junto ao professor, de mediador do conhecimento socialmente produzido pela humanidade, ou seja, por meio do modelo a criança reproduz em nível teórico as etapas do conhecimento científico e, com ele, das necessidades humanas que geram dado conteúdo.

Elkonin (1978, citado por Mendonça, 2019), elenca etapas necessárias para a apropriação do conteúdo escolar: a explicação do professor (modelo de ação geral) a partir da qual a criança tem o primeiro contato com o conteúdo a ser assimilado, seguido da execução de tarefas com objetos reais ou figuras (ações e operações) que facilitam a compreensão do conteúdo.

Após, sinaliza a execução prática sem objetos materiais, mas em condições que a criança possa utilizar como recurso a linguagem oral – suporte necessário para o desenvolvimento da habilidade seguinte. Esta última se compõe pela realização da tarefa apenas com o auxílio da linguagem interna, habilidade composta pela operação mental que elimina a necessidade das etapas anteriores em virtude da internalização do conteúdo aprendido.

A esse respeito, Elkonin (2019c) infere que a tarefa deve ser condizente com o modelo de ação proposto anteriormente, pois caso se diferencie, o aluno buscará seguir o modelo anteriormente explicado e não conseguirá (ou será mais difícil) avançar para outros níveis de compreensão da tarefa de estudo.

Outras ações envolvidas na atividade de estudo consistem nas **ações de controle**, responsáveis por regular o processo de aprendizagem e assimilação por meio de ações que identificam as dificuldades no processo de elaboração das tarefas e tentam supri-las. Inicialmente esse controle é proporcionado pelo professor, que pouco a pouco desenvolve no aluno a identificação consciente.

Davidov (2019b) ressalta as ações de controle a análise de ações realizadas na prática e a análise de resultados supostos de ações realizadas no plano mental. Ambas assumem o papel de identificar os pontos de ações e operações que a criança poderia ter executado melhor ou que executou de forma equivocada. O papel do professor é o de sinalizar essas ações e operações e proporcionar meios para que a criança das séries iniciais as desenvolva.

De forma mais específica, a análise dos resultados supostos das ações realizadas em plano mental é composta pelo manuseio mental de ações e operações, por meio do qual o professor deve explorar, para além da execução da tarefa no plano material, suas esferas vocais: falar em voz alta, em voz baixa e realizar a tarefa em plano mental. As presentes ações de controle evitam erros, pois possibilitam à criança pensar na realização da tarefa e perceber antes de sua execução a forma correta de realizá-la.

Como último componente da atividade de estudo temos a **avaliação**. Sua atuação está diretamente ligada às ações de controle, visto que a partir da percepção de quais etapas foram realizadas de forma positiva e quais necessitam serem retomadas, a criança avalia seu desempenho geral e particular, assim como meios de melhorar sua atividade. Em momentos iniciais da atividade de estudo, a avaliação é realizada pelo professor que, na relação com o aluno, ensina formas de avaliação e desenvolve neste último a autonomia.

Todos os componentes da atividade de estudo estão inseridos em uma situação de estudo. Nela, os alunos assimilam os modos generalizados de ação, compostos pela assimilação de diferenciação entre os conceitos que respondem a situações concretas e práticas. Em um segundo momento, a partir do modelo inicial de ação, os alunos devem reproduzi-lo a partir de tarefas.

No entanto, Davidov e Márkova (2019), Elkonin (2019a; 2019b; 2019c) e Davidov (2019a; 2019b) apontam que o desenvolvimento da atividade de estudo engloba um longo processo no desenvolvimento, onde só poderá ser desenvolvida plenamente na escola, já que a possui como peculiaridade a apropriação do conhecimento científico e sistematizado, que visa o desenvolvimento do pensamento teórico.

Nesse contexto, de acordo com Asbhar (2011), a atividade de estudo possui o início do seu desenvolvimento com a entrada da criança na escola. A presente modificação da situação social de desenvolvimento, conforme Leontiev (2017a; 2017b), Elkonin (2019a; 2019b), Bozovich (1985) e Davidov (2019a; 2019b) possibilita a mudança das necessidades e motivos presentes anteriormente na atividade das brincadeiras de papéis sociais, que de forma gradativa, passa para uma linha secundária de desenvolvimento, enquanto a atividade de estudo se destaca como atividade-guia.

Bozhovich (1985) postula como característica dos escolares pequenos o desejo de estudar e serem valorizados mediante sua nova tarefa social, sendo os principais motivos presentes ao entrar na escola: aprender novos hábitos, habilidades e ser valorizado socialmente por uma tarefa importante. A esse respeito, Davidov (2019a) argumenta que o interesse inicial é essencial para o aprendizado das novas regras e exigências sociais presentes neste espaço.

Nos momentos iniciais, a atividade de estudo se caracteriza como um período de transição no qual é comum, segundo Davidov (2019b), aparecer dificuldades como: a compreensão do regime escolar, a inserção da criança em novas relações sociais, além do desinteresse.

A mudança da criança da pré-escola para as séries iniciais envolve a modificação do espaço físico e das regras. Enquanto na pré-escola predominavam atividades lúdicas como jogos, músicas, brincadeiras de papéis sociais, desenhos, etc., na nova escola as regras relacionadas ao que é ou não permitido fazer se alteram de forma brusca: em sala de aula os momentos lúdicos diminuem e prevalece a exigência de permanecer sentado, fazer cópias e tarefas na escola e em casa, além da valorização do que a criança aprende no espaço escolar (Davidov, 2019b; Martins & Facci, 2016).

A esse respeito, o autor supracitado ressalta que as presentes características podem ser amenizadas ou eliminadas perante a exposição das regras à criança e do controle destas por meio do adulto, que necessita sinalizá-las quando estão ou não cumprindo as exigências.

A segunda dificuldade comum aos momentos iniciais consiste na modificação das relações sociais entre a criança com o professor, a criança e a família e entre a criança e demais colegas da escola. A relação criança e professor, de acordo com Davidov (2019b), é marcada como autoritária, visto que este último expressa em suas palavras e ações regras e formas de se comportar, assim como avalia de forma constante o trabalho do aluno, o que pode causar retraimento inicial na criança. Considera-se relevante a escola, pensar em estratégias e formas de aproximar afetivo-cognitivamente o professor do aluno, para que o retraimento inicial ganhe novos significados, bem como sejam mobilizados sentimentos de confiança, segurança e afetos positivos relacionados ao professor e ao estudo.

Conforme Bozhovich (1985), para além da posição autoritária, o aluno também vê o professor como um modelo – mesmo que este possua uma forma de condução rígida das regras, pode representar para a criança fonte de afetos positivos, proporcionados nas demais ações que esse adulto exerce com a criança no processo de ensino, amenizando o retraimento inicial.

Davidov (2019b) aponta como outra modificação psicológica presente no aluno dessa idade, os novos comportamentos desenvolvidos nas relações familiares: a criança assume um

novo papel social, de estudante, assim como passa a ser avaliada e questionada pelo seu trabalho e aprendizagem. Em relação às modificações sociais entre a criança e os demais alunos, o autor argumenta que as preocupações do aluno com os conteúdos e regras pode, de forma inicial, o distanciar de relacionamentos com outras crianças.

Davidov (2019a) ressalta que as inter-relações melhoram em sala de aula quando o professor é justo e trata os alunos de forma semelhante, desenvolvendo nos mesmos o sentimento de pertencimento ao grupo, ao passo em que fortalece pontos em comum entre as crianças de coisas que gostam, lugares onde moram, etc. O mesmo deve ser realizado com relação à escola, como o entendimento pelas crianças de que a escola possui colegas maiores e menores.

O terceiro ponto abordado é o desinteresse que pode surgir por volta do meio do primeiro ano. Este ocorre em virtude de o conteúdo desta série ser mais geral e, por vezes, descolado da necessidade de sua aprendizagem. Davidov (2019b) aponta como recurso de enfrentamento a esse desinteresse o trabalho com atividades complexas do ponto de vista cognitivo, que exijam o domínio do que foi aprendido e que possibilitem à criança compreender (de forma mediada) a necessidade da disciplina e/ou conteúdo.

Outro ponto relevante na transição da pré-escola para a escola, de acordo com Elkonin (2019d), consiste nas atividades concorrentes e acessórias ao estudo. Como atividades concorrentes o autor considera todas aquelas que proporcionam para a criança aprendizagem de conteúdo do seu interesse, porém, de forma não sistematizada. Os meios pelos quais as crianças tem acesso a esses conhecimentos são diversos: internet, desenhos infantis, videogames, etc.

Em referência a essas atividades, o autor aponta para a necessidade de, durante a atividade de estudo, o professor buscar desenvolver na criança outros interesses (inicialmente a partir dos seus interesses já existentes) voltados aos conteúdos ministrados na escola, visando desenvolver a necessidade de estudo escolares nos pequenos.

Como atividades acessórias ao estudo, Elkonin (2012;1978, citado por Mendonça, 2019) elenca as brincadeiras infantis e o trabalho. Destarte, as brincadeiras aparecem nesse período de duas formas distintas: nos anos iniciais (primeiro e segundo ano do Ensino Fundamental) como jogos de papéis que expressam relações sociais, sentimentos e vontades, podendo assumir temas épicos onde se protagonizam heróis.

Em momentos posteriores, as brincadeiras passam a conter mais movimentos, com caráter coletivo, e regras explícitas. Como segundo eixo ressaltado pelo autor, destacamos o trabalho. Na URSS, as crianças eram inseridas no processo de trabalho como forma de vínculo

com a sociedade e forma de aprendizado. Outras modalidades de trabalho citadas e que deveriam ser valorizadas pelo coletivo são a participação da criança em atividades domésticas e nos estudos, ambas desenvolvem na criança autonomia e responsabilidade perante ao coletivo.

Destarte, conforme Elkonin (2019d), as presentes atividades acessórias podem ser utilizadas na escola como meio de desenvolvimento de interesses voltados ao estudo, visando modificar os motivos iniciais que levam as crianças pela escola, motivos estímulos. Nesse processo de modificação dos motivos, se espera que no decorrer da atividade de estudo, os motivos estímulos sejam a base para o desenvolvimento de motivos geradores de sentido. Infere-se que uma das principais tarefas em anos iniciais consiste na transformação de motivos estímulos (curiosidade e interesse) em motivos geradores de sentido (necessidade de aprender, e motivos ligados ao aprendizado).

Os motivos geradores de sentido se relacionam ao sentido pessoal atribuído à atividade. O sentido pessoal se desenvolve a partir de significações sociais, consideradas por Vigotski (2009), Leontiev (1978; 2004; 2017a; 2017b) e Elkonin (2019d) como a expressão da cristalização de generalizações realizadas pela humanidade, presentes por meio de conceitos transmitidos na linguagem oral e escrita. Por se tratarem de cristalizações, os significados possuem maior estabilidade.

Nesse aspecto, o significado social existe independente das relações que o sujeito possui com o objeto, enquanto o sentido pessoal toma-o como base junto das experiências e vivências que o sujeito tem com o objeto. Assim, a partir dessas, ele cria vínculos especiais com os motivos. Os significados e sentidos funcionam no psiquismo de forma articulada, em unidade, onde ambos interferem na dinâmica psíquica, na consciência humana e na unidade afetivo-cognitiva.

Leontiev (1978; 2004) argumenta que na sociedade de classes as razões pelas quais as atividades são realizadas (seu significado) podem se apresentar estranhas ao sujeito (sem sentido pessoal), proporcionando uma cisão na consciência e conflito entre significado social e sentido pessoal. Devido a esse agravante presente em nossa sociedade atual, redobra-se o papel e desafio da escola no desenvolvimento e vinculação entre sentido pessoal e significado social, discutido nesta dissertação como a unidade afetivo-cognitiva e sua expressão na apropriação da linguagem escrita nos anos iniciais do ensino fundamental.

## **SEÇÃO 2 - UNIDADE AFETIVO-COGNITIVA PRESENTE NA APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA**

Nessa seção, exploramos a linguagem enquanto uma das funções psicológicas superiores na qual se expressa a unidade afetivo-cognitiva. Há que se destacar, conforme Martins e Carvalho (2016), que a unidade afetivo-cognitiva está presente na atividade humana e uma das suas expressões ocorre na apropriação da linguagem. Consideramos que a referida expressão acontece durante toda a apropriação da linguagem, ganhando uma nova qualidade com a apropriação da linguagem escrita em idade escolar inicial.

A linguagem, ao ser apropriada pela criança, modifica todo o sistema interfuncional, provocando, de acordo com Vigotski (2009), revoluções no psiquismo responsáveis por alterar a qualidade da unidade afetivo-cognitiva. Neste processo de internalização, a criança se apropria também dos significados sociais presentes na palavra, e sob este, vincula afetos e sentimentos e engendra o estabelecimento de sentido à palavra. A presente ideia é enfatizada por Martins (2011), quando argumenta que não existe pensamento verbal cuja base não seja afetiva.

A presente afirmação também nos permite aferir que o desenvolvimento da linguagem, em sua modalidade oral e escrita, expressa a síntese de relações afetivo-cognitivas que são conquistadas durante toda ontogênese, como enfatizam Martins (2011) e Monteiro (2015). Nesta dissertação, daremos destaque às conquistas do ser singular necessárias para tal desenvolvimento, por meio da apropriação da linguagem escrita em idade escolar inicial. Para isso, iremos trabalhar com a pré-história da linguagem escrita, assim como com o processo de apropriação da linguagem escrita em anos iniciais, enfatizando a vivência enquanto fenômeno e instrumento psicológico que está presente na apropriação da linguagem escrita em anos iniciais e é modificada e requalificada pelo significado da palavra.

### **2.1 Ganhos qualitativos necessários à apropriação da linguagem escrita: sua pré-história**

A partir do momento em que prevalecem as leis sociais no desenvolvimento humano, conforme Luria (1986) e Vigotski (1996), modifica-se também a relação entre os novos membros da sociedade e as formas de conhecer a realidade. Essas formas de conhecimento passam a compor o desenvolvimento humano ontogenético. Nesse sentido, a apropriação, dentre elas a apropriação da linguagem em suas modalidades oral e escrita, se desvinculam do

processo de trabalho e passam a ocorrer por meio da transmissão do patrimônio cultural desenvolvido pela humanidade, configurando uma nova possibilidade de desenvolvimento da unidade afetivo-cognitiva. Nas palavras de Luria (1986):

A ontogênese (desenvolvimento da criança) nunca repete a filogênese (desenvolvimento da espécie) como em um tempo se considerava. O desenvolvimento da linguagem na ontogênese da criança não transcorre dentro do processo de trabalho, para o qual ela não se encontra preparada; transcorre no processo de assimilação da experiência geral da humanidade e da comunicação com os adultos. No entanto, a formação ontogenética da linguagem é também, em certa medida, a emancipação progressiva do contexto simpráxico e a elaboração de um sistema sinsemântico de códigos (...). (p. 29)

Da citação acima destacamos a tese de que a criança não repete na ontogênese os mesmos processos presentes na filogênese, o que exige, na ontogênese, mediações de pares mais desenvolvidos para que esta apropriação se torne possível. Nesse sentido, o conteúdo a ser mediado consiste nas produções historicamente desenvolvidas pela humanidade, na qual há o destaque, de acordo com Vigotski (2009; 2018), Luria (1986) e Dangió (2017) enquanto um dos conteúdos de maior relevância, a apropriação da linguagem escrita, visto que é por meio desta que ocorre acesso a outras produções humanas, principalmente quando nos referimos a crianças em idade escolar.

A linguagem escrita é considerada pelos autores como um sistema de signos e símbolos, que quando apropriados modificam a qualidade do psiquismo, expressando o mais alto grau de desenvolvimento cultural e compondo a segunda revolução psicológica. Nas palavras de Vigotski (1995):

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. (p. 185)

Sua apropriação abre novas possibilidades de desenvolvimento de outras funções psicológicas superiores, modificando a qualidade da unidade afetivo-cognitiva. Em suma, altera-se a qualidade de todo o psiquismo. Por meio da apropriação da linguagem escrita, a atenção torna-se voluntária. Também se altera a qualidade e complexidade das demais funções psicológicas superiores desenvolvidas anteriormente, como a percepção, memória, pensamento por pseudoconceitos e conceitos verdadeiros ou radicais e a linguagem oral (Vigotski, 1995; 2018b; Martins, 2011; Monteiro, 2015).

Destarte, para Vigotski (2018b; 2009) a linguagem escrita é uma função psicológica altamente complexa que envolve todo o sistema interfuncional, criando novas relações entre as funções, especialmente entre pensamento, linguagem e atenção voluntária. Os novos vínculos

entre as referidas funções se desenvolvem na e pela atividade de estudo, o que possibilita relações cada vez mais abstratas e o desenvolvimento do pensamento conceitual.

Nesse sentido, Vigotski (2009), assim como Saccomani (2018), postulam que um dos maiores ganhos qualitativos provenientes da apropriação da linguagem escrita consiste na abstração. Isso ocorre devido a esta função envolver relações duplamente abstratas compostas pela ausência de sons materiais e de um interlocutor. O presente processo envolve ainda a compreensão de que a palavra escrita é uma representação da palavra oral, que por sua vez, representa um objeto – relação esta que qualifica a linguagem escrita enquanto signo de segunda ordem, visto que expressa a “representação da representação”. Nas palavras de Vigotski (2009, p. 313):

Trata-se de uma linguagem sem o seu aspecto musical, entonacional, expressivo, em suma sonoro. É uma linguagem de pensamento, de representação, mas uma linguagem desprovida do traço, mais substancial da fala – o som material (Vigotski, 2009, p. 312-313).

Nesse aspecto, Saccomani (2018) pontua em consonância com Vigotski (2009), que a linguagem escrita exige um alto grau de abstração, e isso por caracterizar-se como uma linguagem que ocorre na ausência de sons materiais e sem os recursos de entonação, gestos e percepção da situação à qual se direciona. Os presentes ganhos qualitativos referentes ao desenvolvimento da abstração são encontrados ao longo do desenvolvimento, vinculados principalmente à apropriação de outras formas de linguagem, tais como a oral e interior.

Segundo Martins (2011), a linguagem oral possibilita a conversão da imagem subjetiva da realidade objetiva em signos (“palavras”), possível apenas após o entrecruzamento entre pensamento e linguagem, considerada por Vigotski (1995; 2009) como a primeira revolução psicológica e início do desenvolvimento da abstração.

Nessa relação, quando a criança desenvolve o significado da palavra na esfera da linguagem oral, de acordo com Vigotski (1995, 2009), Ynoue (2019) assim como Dangió e Martins (2015), a mesma se apropria de seus aspectos fonéticos relacionados ao som da palavra, os quais envolvem o estabelecimento da relação entre a palavra e imagem que a representa, e também na face semântica, referente ao seu significado. Na apropriação da semântica, a criança se utiliza das propriedades do pensamento (análise, síntese, comparação e generalização) para estabelecer relações entre os objetos e seu significado social. Contudo, Martins (2011) ressalta que a veracidade das presentes relações nem sempre corresponde à realidade, uma vez que ocorrem por meio da experiência da criança, em que a mesma usa as palavras em forma de ensaio e erro, como ocorre no pensamento sincrético, por exemplo.

Retornando aos aspectos fonéticos ou externo da linguagem oral, os referidos autores ressaltam que a criança compreende a palavra primeiro em sua forma simples, para depois compreender em sua forma complexa. Nesse sentido, ocorre a apropriação de palavras, para posteriormente sua organização em frases e orações. Nas palavras de Ynoue (2019):

Em relação ao aspecto externo [denominado também de aspecto sonoro ou fonético], a linguagem desenvolve do simples para o complexo. Em seu desenvolvimento, a criança assimila de pouco a pouco as palavras, depois, vai conseguindo gerar frases, para, então redundar as proposições mais complexas até formar orações. (p. 64)

Já as apropriações provenientes da semântica, ocorrem de modo inverso, ou seja, inicialmente a criança compreende o todo, expressando com uma palavra ou sílaba, uma frase ou até mesmo uma oração. Isso ocorre, conforme Vigotski (1995, p. 266), em razão da criança pensar “(...) em blocos íntegros e coerentes”, nos quais não dissociam nem separam um objeto do outro. Ao longo do desenvolvimento e da ampliação do vocabulário (fonético) da criança, ela passa a compreender o significado de cada palavra. Nestas relações de apropriações fonéticas semânticas inseridas na relação criança-adulto, o pensamento é colocado em movimento, possibilitando à criança pensar em formas de organizar o comportamento do outro.

Como apropriações linguísticas posteriores, está destacada a possibilidade de desenvolvimento da linguagem interior. Segundo Vigotski (2009), Dangió e Martins (2015), Ynoue (2019) e Saccomani (2018), a linguagem interior é tida como qualitativamente diferente das modalidades de linguagem oral e escrita, e isso por conta de seu modo de funcionamento e estrutura. A linguagem interna, em uma atuação por meio de unidade com a linguagem oral e escrita, assume a função de orientação intelectual e do comportamento, se diferenciando da linguagem oral devido à ausência de sons materiais e predominância de sentidos em detrimento de significados.

Também se difere da linguagem escrita, visto nesta estarem em predomínio as relações de significado, que se organizam em uma determinada lógica rica em detalhes, a qual possibilita ao leitor compreender a situação e o desenvolvimento do pensamento. Em outras palavras, na linguagem interna predominam formas de linguagem simplificadas e condensadas no máximo grau, em relações preferencialmente semânticas nas quais predominam os sentidos (Vigotski, 2009; Dangió & Martins, 2015, Ynoue, 2019; Saccomani, 2018).

A apropriação da linguagem interior também exige desenvolvimento da abstração, e segue a lei geral do desenvolvimento, aparecendo primeiro enquanto linguagem egocêntrica (função interpsicológica), em sua forma social, para posteriormente ser apropriada enquanto

função intrapsicológica (Vigotski, 2009; Dangió & Martins, 2015; Ynoue, 2019; Saccomani, 2018).

A linguagem egocêntrica se caracteriza enquanto monólogo coletivo, em que as crianças falam consigo mesmas, mesmo estando na presença de outras crianças. A fala utilizada como forma de organização do comportamento é vocalizada e expressa ideias lacunares e direcionadas para a atividade desenvolvida. Quando a presente linguagem perde a sua expressão sonora, demarca-se a internalização da linguagem interior – apropriação que proporciona mudanças qualitativas no psiquismo que aumentam a sua capacidade de abstração ao passo em que desenvolvem a possibilidade de imaginar as palavras mesmo sem a sua verbalização, sendo essa a capacidade de operar com a imagem da palavra um ponto relevante para a futura apropriação da linguagem escrita (Vigotski, 2009; Dangió & Martins, 2015, Ynoue, 2019; Saccomani, 2018).

Segundo Vigotski (1995), Dangió (2017) e Saccomani (2018), a abstração, assim como a simbolização, também se desenvolve por meio da relação entre os gestos e a linguagem escrita, presente nas garatujas, jogos de papéis ou jogo protagonizado e desenho, compondo a pré-história da linguagem escrita.

A primeira expressão da pré-história da linguagem escrita se encontra no gesto indicativo, utilizado inicialmente pelo bebê para expressar suas necessidades e formas do adulto satisfazê-las. Sua expressão posterior ocorre por meio da garatuja, uma forma de representação gestual, a partir da qual a criança se utiliza do gesto para grafar com o lápis aquilo que quer representar ou indicar. Nesse sentido, as linhas traçadas no papel simbolizam para ela a representação do ato. Para Vigotski (1995), Saccomani (2018) e Dangió (2017), as garatujas representam os primeiros signos visuais desenvolvidos pela criança em direção à escrita e atuam como complemento do gesto.

O gesto também se encontra, para os autores supracitados, nas brincadeiras de papéis sociais e no decorrer desta no uso da simbolização como forma de representação dos papéis sociais. Nas palavras de Dangió (2017, p. 72), este compreende “(...) o segundo momento no nexo genético entre o gesto e a escrita”. Por meio dos jogos protagonizados a criança representa a realidade e compreende as relações de papéis presentes em nossa sociedade, momento crucial para o desenvolvimento do simbolismo.

A simbolização é mediada por relações de linguagem que organizam e estabelecem as substituições de objetos conforme seu uso funcional. Em outras palavras, na substituição a criança escolhe objetos que possam exercer o papel gestual do objeto ao qual querem

representar, e transformam este em signo que orienta seus gestos de acordo com as regras implícitas ou explícitas presentes no jogo protagonizado.

Em síntese, a simbolização exige um processo analítico-sintético, visto que, a fim de que haja a substituição do objeto, é necessário que a criança compare dois objetos, o “real” e o substituto, para encontrar nestes as semelhanças e diferenças existentes – processo esse denominado de análise, também se caracterizando enquanto sintético, devido a análise levar a novas conexões, com qualidades diferenciadas que possibilitam a criança classificar e elencar o objeto substituto a partir das propriedades do pensamento. As referidas propriedades serão de suma importância no momento posterior de apropriação da linguagem escrita, tendo em vista que para escrever é necessário analisar a estrutura fonética da palavra comparando sons e, com a mediação, tomar consciência que a modificação de sons modifica o significado da palavra (Franco & Martins, 2021).

Assim como nos jogos protagonizados, os desenhos infantis expressam significados gestuais, com a diferenciação de que os gestos são grafados no papel. Os desenhos e os jogos protagonizados assumem papel de signo gradativamente no desenvolvimento, sendo realizados inicialmente sem a prévia ideação (planejamento), passando ao momento seguinte por meio de relações com pares mais desenvolvidos que medeiam processos de pensamento e planejamento anteriores ao desenho e ao início dos jogos protagonizados. Nas palavras de Dangió (2017):

A princípio a criança desenha e logo denomina seu desenho, demonstrando a ação, ou ainda a apropriação do objeto precedendo a linguagem e a função simbólica. No início desse processo (...), a palavra é parte integrante do objeto. Contudo, à medida do desenvolvimento do processo de representação gráfica dos objetos e dos atos, trabalhando-se pedagogicamente para o desenvolvimento do desenho como representação, o sujeito passa a dominar ou dizer o que se dispõe a desenhar para depois fazê-lo. (p. 75)

Nesse processo, em que o desenho e os jogos de papéis se tornam signos, se desenvolvem novas possibilidades psíquicas a configurar uma nova expressão da unidade afetivo-cognitiva, com um novo grau de abstração e simbolização, que possibilitam o desenvolvimento do pensamento, representada por meio do pensamento por pseudoconceitos e da linguagem interior (função predominantemente simbólica). Também há de se ressaltar que as modificações na qualidade do pensamento e da linguagem, levam a mudança da qualidade de ambos os polos da unidade afetivo-cognitiva, visto se tratar de um sistema interfuncional, tal como sinaliza Vigotski (2009, p. 479) ao afirmar que “Por trás do pensamento existe uma tendência afetiva e volitiva”, sendo impossível compreender o pensamento e a linguagem sem

os afetos. Em consonância com Vigotski (2009), Monteiro (2015) ressalta que na base de todas as apropriações, estão presentes processos afetivo-cognitivos. De acordo com Monteiro (2015):

(...) a apropriação feita, principalmente por meio da linguagem, de conhecimentos socialmente produzidos ao longo da história, leva ao desenvolvimento de complexas atividades cognitivas, que engendram em seu bojo processos afetivos. É neste íterim que o pensamento remodela as funções cognitivas no sujeito em desenvolvimento, pois se utiliza (e é utilizado) do sistema de códigos afetivo-cognitivo fornecido pela língua para se desenvolver e se firmar como atividade psíquica humana essencial. (p. 116)

Da citação acima, ressaltamos que não é possível compreender a essência das apropriações que ocorrem na atividade de estudo inicial, dentre elas, a apropriação da linguagem escrita sem a compreensão dos afetos/ emoções, sentimentos e vivências suscitados. Sobre isso, Vigotski (2009) sinaliza a impossibilidade de compreender a linguagem limitada à sua expressão cognitiva. Em suas palavras:

Quando falamos da relação do pensamento e da linguagem com outros aspectos da vida da consciência, a primeira questão a seguir é a relação entre o intelecto e o afeto ... Quem separou desde o início o pensamento do afeto fechou definitivamente para si mesmo o caminho para a explicação das causas do próprio pensamento, porque a análise determinista do pensamento pressupõe necessariamente a revelação dos motivos, necessidades, interesses, motivações e tendências motrizes do pensamento, que lhe orientam o movimento nesse ou naquele aspecto. De igual maneira, quem separou o pensamento do afeto inviabilizou de antemão o estudo da influência reflexa do pensamento sobre a parte afetiva e volitiva da vida psíquica (...). (pp. 15-16)

Adentrando tal questão, retomemos os processos de simbolização. O presente tema, vinculado ao percurso de seu desenvolvimento da linguagem escrita, também foi estudado por Luria (2017). Em suas contribuições, destaca que o desenvolvimento da simbolização e da compreensão da linguagem escrita enquanto signo auxiliar da memória, é um processo longo que perpassa os momentos<sup>35</sup> pré-instrumental, escrita não diferenciada, pictográfica e escrita diferenciada.

Inicialmente, de acordo com Luria (2017), a criança utiliza a escrita de forma imitativa, em que o ato de escrever é uma brincadeira dissociada da frase ou palavra que se deseja escrever. Tal situação foi registrada pelo autor em seus experimentos com crianças que não sabiam escrever, nesses casos, elas iniciavam a “escrita” antes da frase ser completada, grafando rabiscos no papel que não assumiam a função de signo auxiliar da memória, caracterizando a fase inicial **pré-instrumental**. Dito de outra forma, a linguagem escrita não assumiu ainda o papel de signo, de instrumento do psiquismo.

---

<sup>35</sup> Sinalizamos que os momentos destacados a seguir não são compostos pela lógica linear e formal, podendo ocorrer de maneira desigual, combinada e com nexos próprios às condições de vida da criança, ou seja, sua situação social de desenvolvimento.

Como etapa seguinte à compreensão da linguagem escrita pela criança, Luria (2017) destaca a **escrita não diferenciada**, na qual, para se recordar das frases ditadas pelo experimentador, a criança realiza marcas topográficas no papel. No entanto, as marcas são iguais para todas as frases. O autor argumenta que mesmo se tratando de um recurso rudimentar de registro, assume um importante papel no desenvolvimento, pois simboliza os primórdios da compreensão da escrita enquanto signo e um salto qualitativo em relação à etapa pré-instrumental.

O salto qualitativo seguinte, a escrita diferenciada, se torna possível a partir da inserção de números, quantidade, cor, forma e tamanho nas frases ditas às crianças. Essa inserção torna o desenho (recurso mnemônico de simbolização) diferenciado, passando de rabiscos para um sistema de marcas desenvolvido pela criança para recordar – processo denominado de **escrita pictográfica**.

Após a escrita pictográfica, em que as crianças modificam a forma de grafia de rabiscos indiferenciados para desenhos que assumem a função de signo auxiliar da memória, Luria (2017) e Dangió (2017) ressaltam o papel da compreensão de que poucos símbolos podem representar muitos objetos. Nas palavras de Dangió (2017, p. 81., grifos da autora), consiste na compreensão de que “precisa *desenhar as partes ao invés do todo*”.

Posteriormente a essa compreensão, Luria (2017) argumenta ser necessário a substituição das técnicas anteriores relacionadas à pré-história da linguagem escrita por técnicas de alfabetização, as quais são ensinadas culturalmente e desenvolvidas apenas por mediações, e que demarcam o período de escrita simbólica.

Em continuidade às pesquisas realizadas por Luria (2017), Martins, Carvalho e Dangió (2018) realizaram alguns apontamentos pautados na prática pedagógica das autoras em relação à transição entre os momentos da escrita pictográfica e simbólica. Segundo elas, essa transição ocorre entre a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental, e é composta pelas subetapas pré-gráfica e do simbolismo gráfico.

A subetapa pré-gráfica consiste no momento em que a criança descobre que para cada palavra existe uma representação gráfica distinta. Martins *et al.* (2018) ressaltam que a referida descoberta se destaca como um avanço qualitativo em relação à escrita pictográfica, dado que exige um maior desenvolvimento da abstração e das demais propriedades do pensamento, levando a uma nova configuração da unidade afetivo-cognitiva.

Algumas das características dessa subetapa destacadas pelas autoras consiste no fato de não ser possível a criança estabelecer a relação fonema e grafema para além da tentativa e erro<sup>36</sup>, assim como, quando solicitadas que escrevam e leiam uma palavra, o fazem silabando corretamente, contudo, quando questionadas a respeito do conteúdo da leitura e escrita não sabem de qual palavra se trata, podendo dizer que não sabe o que leu e escreveu ou dizer outra palavra. De acordo com as autoras:

(...) ao pedirmos à criança para escrever, por exemplo, a palavra “cavalo” ela escreve corretamente e quando solicitada a leitura, lê silabando “ca-va-lo”. Todavia, diante da pergunta: qual palavra você leu, ela diz não saber ou diz outra palavra, como verificado no ler silabando corretamente a palavra “rato”, e lhe ter sido perguntado qual a palavra era formada por “ra+to”, a resposta foi “coelho”. (Martins, Carvalho & Dangió, 2018, p. 344)

Da citação acima destacamos que as presentes particularidades deste momento da escrita estão relacionadas à ausência do domínio das generalizações existentes entre o som e os símbolos, sendo necessário para a sua superação, a transformação do som em signo, possibilitando a criança compreender o significado das letras e sílabas tanto na linguagem oral, quanto escrita.

A partir desta compreensão, a criança entra no sistema simbólico da escrita, na subetapa do simbolismo gráfico, marcada pela existência de relações entre fonema/grafema e entre grafemas e códigos léxicos. No entanto, a escrita é marcada por erros gramaticais e ortográficos relacionados a sílabas não-canônicas, tal como destacam Martins *et al.* (2018): “fântazia” para “fantasia”, “caza” para “casa”, “abela” para “abelha”, etc. Sendo este o momento divisor de águas entre a pré-história da linguagem escrita e a escrita simbólica.

Em vias de síntese, tanto Luria (2017) quanto Martins *et al.* (2018) enfatizam que os momentos que antecedem a escrita simbólica não são passos sucessivos nos quais necessariamente a criança irá passar. Nesse sentido, afirmam que as presentes etapas ocorrem de forma dinâmica, podendo apresentar, como ressalta Vigotski (1996), avanços e retrocessos, evoluções e involuções próprios à dinâmica do desenvolvimento e vinculados diretamente com a situação social de desenvolvimento.

Nesse sentido, há o destaque para a relevância da educação infantil, visto que é por meio das mediações presentes neste espaço, que a criança irá desenvolver, a partir de tarefas planejadas e mediadas, os recursos simbólicos e emocionais necessários à apropriação da linguagem escrita. Neste ínterim, estão contidas enquanto responsabilidades da educação

---

<sup>36</sup> As implicações pedagógicas e mediações necessárias para potencializar a transição da pré-história da linguagem escrita a escrita simbólica serão aclaradas na próxima seção.

infantil, apropriações referentes à pré-história da linguagem escrita, desenvolvidas por meio das atividades-guia objetual manipulatória e, posteriormente, dos jogos de papéis sociais, períodos estes que contêm apropriações quantitativas e qualitativas relacionadas à unidade afetivo-cognitiva, requalificada pelo signo ao longo do desenvolvimento.

## **2.2 Afetos e vivências: seu papel para o desenvolvimento da linguagem escrita em idade escolar inicial**

Após a compreensão de que o processo de alfabetização se inicia muito antes de a criança pegar no lápis, e de que estão envolvidas nas apropriações as modificações da qualidade da unidade afetivo-cognitiva proporcionadas pela apropriação da linguagem oral, desenvolvimento da abstração e da simbolização, objetivamos explorar a vivência enquanto instrumento e fenômeno psicológico que está presente na apropriação da linguagem escrita em anos iniciais do Ensino Fundamental, expressando a unidade afetivo-cognitiva e sendo modificada e requalificada pelo significado da palavra. Nas palavras de Corbelo (2019, p. 99): “A vivência evidencia que as esferas afetiva e cognitiva da consciência não atuam em contraposição (...) mas sim como interiores uma da outra, em unidade afetivo-cognitiva”.

Desta forma, consideramos que a vivência se expressa enquanto uma possibilidade de investigação relacionada à apropriação da linguagem escrita e atividade de estudo, já que, a partir do acesso às vivências do indivíduo relacionadas ao tema, se torna possível compreender, “(...) como a vivência foi generalizada pelo sujeito (...) e as qualidades dela” (Corbelo, 2019, p. 110), ou seja, pode-se revelar formas de potencializar a atividade além de proporcionar pistas dos momentos que possibilitaram a atribuição de sentido pessoal ao estudo e à linguagem escrita para diferentes sujeitos.

A partir do exposto, buscamos expor a unidade afetivo-cognitiva presente na vivência e sua relação com a apropriação da linguagem escrita em anos iniciais do Ensino Fundamental. Para isso, iniciamos com a compreensão do conceito de vivência e prosseguimos com os conceitos de vivência dramática, afetos, emoções e sentimentos.

A respeito da vivência, Batista (2019) argumenta que esse conceito foi inicialmente proposto por Vigotski (2018c), que estudou os processos de generalização e conquistas humanas associadas a esse conceito. Posteriormente a vivência se configurou como objeto de estudo para continuadores da Psicologia Histórico-Cultural, dentre os quais, destaca-se as colaborações de Veresov (2016; 2017) e Bozhovich (1985) para a compreensão da temática.

Vigotski (2018c) compreende vivência como a unidade indivisível existente entre a personalidade e o meio, onde se encontra, por um lado, o sujeito que vivencia, e por outro, o ambiente/meio que proporciona as condições materiais para tanto (pessoas, objetos e fenômenos). Veresov and Fleer (2016) destacam que a vivência é a unidade entre meio e personalidade no que diz respeito a representar em si as características da totalidade entre o meio e a personalidade; enquanto a vivência em si se traduz como um componente desta unidade e do desenvolvimento geral do ser humano, configurando uma situação única na qual o desenvolvimento ocorre: sua situação social de desenvolvimento.

Nesse sentido, torna-se relevante a compreensão da dialética singular-particular-universal envolvida na produção das vivências da criança em idade escolar inicial, tendo em vista que a situação social de desenvolvimento se dá a partir das relações concretas às quais a criança está inserida. Dessa forma, de acordo com Oliveira (2001), o sujeito, ser singular expresso nesta dissertação como a criança em idade escolar inicial, se apropria das objetivações humanas presentes na universalidade – conceitos, linguagem escrita, etc. – a partir das mediações presentes na sociedade (sua particularidade) compreendida como “(...) uma determinada estrutura social, organizada de acordo com um certo tipo de relações sociais de produção” (Oliveira, 2001, p. 4). Em nosso período histórico, a sociedade possui como modo de produção da vida o sistema capitalista, que engloba relações sociais cindida em classes e pautada na propriedade privada. As presentes relações estruturais, proporcionam determinada situação social de desenvolvimento (Marx, 2017; Vigotski, 2004a; Oliveira, 2001).

Em relação ao conceito supracitado, Vigotski (2011; 2018c), em seus escritos, infere que as relações estruturais estão presentes em todas as relações sociais e que compõem a situação social de desenvolvimento. O autor também argumenta que a situação social de desenvolvimento se materializa a partir de relações específicas entre o sujeito e o meio, no qual o último se apresenta como fonte de desenvolvimento e assume diferentes papéis ao longo das idades. Isso ocorre porque, no decorrer do desenvolvimento, a relação da criança com o meio modifica-se qualitativamente devido a ampliação das possibilidades de apropriações e mediações. Em outras palavras, a situação social de desenvolvimento se altera e com ela o papel do meio no desenvolvimento, assim como o teor e consciência do que é vivenciado.

Nessa mudança, se modificam as formas disponíveis para a apropriação do patrimônio da humanidade: tais como linguagem oral, função social dos objetos, relações sociais presentes na sociedade, linguagem escrita, sua relação com os conceitos científicos e desenvolvimento do pensamento conceitual. Todas essas apropriações e as mediações presentes nesse processo direcionam, em cada idade, o teor das vivências. Em outras palavras, seu conteúdo material.

Acerca disso, podemos considerar que o conteúdo material que pode engendrar vivências positivas ou negativas na criança em idade escolar inicial, relacionadas a sua atividade guia, são as relações escolares (mas não apenas), e nelas ressaltamos as relações presentes na apropriação da linguagem escrita, que podem ser significadas enquanto positivas ou negativas.

Essa questão de como a linguagem escrita é significada pela criança, se torna relevante em razão de o meio ser composto por diversos estímulos, onde nem todos são percebidos pelo sujeito, ou dito de outra forma, nem tudo que é experienciado se torna conteúdo das vivências. Isso ocorre, segundo Vigotski (2018c), Veresov (2016; 2017) e Veresov and Fleer (2016), devido ao conceito de vivência pressupor que nem todo elemento presente no meio irá desempenhar um papel no desenvolvimento do sujeito. Nesse aspecto, as situações percebidas, assim como as formas como são percebidas (significadas) pelo sujeito evocam sentimentos, emoções e afetos a depender da história de vida anterior, das apropriações, mediações e de como esse sujeito toma consciência<sup>37</sup> desses processos, da realidade e de sua história.

Nesse sentido, a vivência consiste na relação existente entre sujeito e meio, em que envolve a compreensão de como o sujeito se torna consciente, atribui sentido e se relaciona afetivamente com o objeto ou fenômeno do experienciado, neste caso, a apropriação da linguagem escrita. A esse respeito, os autores ressaltam que vivência e experiência não são sinônimas, sendo a experiência, conforme Vigotski (2018c), Batista (2019) e Veresov (2016; 2017) a relação desprovida de significado e sentido entre o sujeito e a realidade. Em outras palavras, são as situações não percebidas de forma consciente (não generalizadas), e/ou que não exercem papel no desenvolvimento.

Dito de outra forma, a criança em idade escolar inicial possui experiências escolares diversas, mas apenas algumas destas experiências se tornam vivências por possuírem uma relação consciente<sup>38</sup>, afetiva e atribuída de sentido pela criança, possíveis a partir do desenvolvimento de generalizações que, por sua vez, envolve processos de pensamento e linguagem, expressos no significado da palavra.

Nessa relação, a criança, após estabelecer o entrecruzamento pensamento e linguagem, torna-se capaz de vivenciar situações de forma isolada, ou seja, se torna consciente da sua

---

<sup>37</sup> Tomando como referência a existência de diferentes níveis de expressão e desenvolvimento da consciência (Heller, 1970; Martins, 2011).

<sup>38</sup> Temos que sinalizar que nem toda vivência é consciente, pois não mantém a “(...) conexão consciente atividades/motivos e a inexistência de uma relação adequada para com a realidade objetiva.” (Martins, 2004, p. 92). Martins (2004) realiza a presente afirmação sob as contribuições de Rubinstein (1978, citado por Martins, 2004) e infere que as vivências inconscientes não penetram no campo da consciência porque as próprias “bases objetivas das ações e da própria atividade” se apresentam ao sujeito de forma ideológica – ideia que será discorrida ao longo desta subseção relacionada a sua possível expressão na atividade de estudo.

relação com o objeto e/ou fenômeno, atribuindo sentido e vínculos afetivos. Esse processo se torna qualitativamente mais elaborado ao longo do desenvolvimento, visto que as formas de se pensar e o significado da palavra modificam-se, ganhando novos vínculos cada vez mais abstratos (em direção ao pensamento por conceitos) que, por sua vez, possibilitam a requalificação do sistema interfuncional e neste, altera-se a qualidade da unidade afetivo-cognitiva, assim como as possibilidades de uma relação mais consciente com a realidade (Vigotski, 2018c; Veresov, 2016; Veresov and Fleer, 2016).

Conforme Corbelo (2019), a mudança de qualidade da unidade afetivo-cognitiva, proporcionada pelas modificações da qualidade da unidade pensamento e linguagem, tornam possíveis relações mais conscientes com a realidade. A autora enfatiza como um dos pontos relevantes da tomada de consciência a internalização da linguagem interior. Em suas palavras:

A capacidade de generalizar as próprias vivências tem desenvolvimento paralelo ao do pensamento e da linguagem na criança, mais precisamente à internalização da comunicação mediada para si, a linguagem interior. Antes a criança só vivia os sentimentos, mas logo se torna apta a distinguir seus estados afetivos, sua própria relação com os objetos e pessoas a sua volta, em outras palavras capaz de se reconhecer e, minimamente orientar-se conscientemente. (Corbelo, 2019, p. 108)

Destacamos, a partir das contribuições de Corbelo (2019) que embora a internalização da linguagem seja relevante para a compreensão dos afetos e sentimentos pela criança, a mesma ainda não é capaz de comparar as suas vivências, ou seja, de generalizá-las. Para que a generalização ocorra, são necessárias conquistas qualitativas referentes à unidade pensamento e linguagem. Em outras palavras, a capacidade de generalizar vivências está relacionada à qualidade do pensamento e do desenvolvimento das propriedades do pensamento.

De acordo com Vigotski (1996), a “crise dos 7 anos” se destaca como o primeiro momento em que a criança se torna capaz de generalizar vivências que antes estavam presentes de forma isolada, ou seja, ela demarca a modificação qualitativa da unidade existente entre pensamento e linguagem e da unidade afetivo-cognitiva, abrindo novas possibilidades de desenvolvimento psíquico. Isso ocorre, pois, as propriedades envolvidas no pensamento por pseudoconceitos, diretamente ligado ao concreto e com a peculiaridade de ser mais visual e factual, e os ganhos qualitativos desta crise, em que a criança se torna consciente de suas emoções, sentimentos e os vincula a situações semelhantes (Vigotski; 2018c; Vigotski, 1996; Batista, 2019).

Vigotski (1996; 2004), assim como Martins e Facci (2016), argumentam que a generalização das vivências proporciona para a criança a inserção do fator intelectual para

aquilo que antes apenas era sentido e motivava sua atividade; agora, a criança em idade escolar inicial se torna capaz de outra relação com a realidade. Segundo Vigotski (2004, p. 127):

O conhecimento do nosso afeto altera este transformando-o de um estado passivo em outro ativo. O fato de pensar coisas que estão fora de mim não altera nada nelas, ao passo que pensar os afetos, situando-os em outras relações com meu intelecto e outras instâncias, altera muito minha vida psíquica.

Nesse aspecto, a capacidade de pensar os afetos leva a perda da espontaneidade infantil, o que, conforme Martins e Facci (2016), ocorre em razão das apropriações que a criança em idade escolar inicial realiza, ou seja, devido a apropriação de conceitos científicos e da linguagem escrita. Conforme as autoras:

Quando incorpora o fator intelectual a sua vivência, a criança perde a espontaneidade. Essa perda de espontaneidade ocorre pelo fato de que o acesso aos conhecimentos curriculares, aos conceitos que são trabalhados na escola proporcionam um embrião da formação do autocontrole, contribuindo para a superação da função elementar em direção às superiores. A criança tem que tomar consciência dos conteúdos que está aprendendo formando pré-conceitos. (Martins & Facci, 2016, p. 155)

Em suma, podemos inferir que a apropriação da linguagem escrita modifica a qualidade da unidade afetivo-cognitiva, possibilitando novas relações conceituais, dentre as quais estão presentes as novas relações da criança em idade escolar inicial com seus afetos, emoções, sentimentos e vivências.

A esse respeito, para Martins (2011) e Batista (2019), os afetos, emoções e sentimentos são o que definem a intensidade da vivência, sendo as vivências mais marcantes para o desenvolvimento, e que alteram a relação sujeito e objeto, aquelas que guardam caráter afetivo, nas quais, para Martins (2011), podem se apresentar como vivências constituídas de emoções ou de sentimentos. Em consonância com essa ideia, Veresov (2016; 2017) e Veresov and Fleer (2016) propõem o conceito de vivência dramática.

O presente conceito mantém a compreensão de vivência postulada por Vigotski (1995; 2018c) e argumenta, a partir desta, que existem situações em que se instauram relações conflito ou colisão, ou seja, situações dramáticas e carregadas de sentimentos e emoções intensas. A partir dessas situações que se apresentam psiquicamente enquanto drama e que se tornam o conteúdo material da vivência, ocorre a internalização de funções psicológicas superiores. O mesmo ocorre porque existência de uma situação marcada por contradições exige a modificação dos comportamentos, e nesse processo, internalização de comportamentos sociais novos.

Consideramos que a apropriação da linguagem escrita em idade escolar inicial se apresenta para a criança enquanto um drama<sup>39</sup> com alto nível de complexidade, pois se trata de uma função psicológica superior que exige, como mencionamos na subseção anterior, um grau de abstração superior ao já desenvolvido e apropriações consideradas como a pré-história da linguagem escrita. Dessa forma, o drama presente no processo de alfabetização se torna o conteúdo material das vivências relacionadas à atividade de estudo inicial.

Nesse sentido, de acordo com Veresov (2016; 2017), Veresov and Fleer (2016), Martins (2011) e Marsiglia e Saviani (2017), em consonância com Vigotski (2018c), defendem a necessidade de proporcionar para a criança a máxima elaboração humana desde o início do seu desenvolvimento. Nesta dissertação, trabalhamos com a linguagem escrita, na qual, a máxima elaboração se refere ao significado da palavra enquanto conceito científico que deve ser apresentado à criança desde a pré-escola em sua forma mais desenvolvida, mesmo que sua apropriação não ocorra de forma imediata. Desse modo, defende que são as mediações qualitativamente superiores que proporcionam a apropriação em suas máximas possibilidades e por isso devem ser apresentadas em sua forma mais elaborada.

A apropriação da forma “ideal” da linguagem escrita ocorre nas séries iniciais, na relação da criança com os pares mais desenvolvidos, que se destacam enquanto portadores do signo e podem proporcionar a criança a possibilidade de humanização e apropriação desta função psíquica superior.

Em outras palavras, a internalização ocorre quando há a intencionalidade de modificação do comportamento existente para o novo, e para que essa mudança ocorra é necessário ter consciência do que se deseja modificar/controlar, assim como sua significação, processos carregados de sentimentos e emoções. Nas palavras de Veresov (2016):

A “categoria” inter-psicológica, ou seja, uma experiência emocional, colisão pode trazer mudanças radicais à mente do indivíduo e, portanto, é uma espécie de ato de desenvolvimento das funções mentais - o indivíduo se torna diferente, ele se eleva cada vez mais acima de seu próprio comportamento. Sem drama interno, a categoria intra-psicológica, assim como esses tipos de mudanças mentais dificilmente são possíveis ... Como não há colisão dramática sem perezhivanie crítica, não há desenvolvimento sem perezhivanie. Drama (colisão social) e perezhivanie são essenciais para a compreensão como funciona a lei genética geral do desenvolvimento, como o social se torna o Individual. (Veresov, 2016, pp. 60-61., grifo do autor, tradução nossa)

Nesse sentido, podemos destacar a relevância da unidade presente entre intelecto e afeto na vivência e vivência dramática para a apropriação de funções psicológicas superiores, dentre

---

<sup>39</sup> Conforme Vigotski (1995) apresenta a noção de drama e explica que o desenvolvimento cultural da criança só é possível por meio do conceito de conflito.

elas a linguagem escrita. Por meio da qual a vivência é considerada como um fenômeno e ferramenta teórica de estudo do desenvolvimento humano, que exige para sua compreensão a consideração de que toda apropriação cognitiva carrega em si afetos, emoções e sentimentos que as tornaram possíveis. Nesse sentido, Veresov and Fleer (2017) apontam que, assim como as apropriações não são meramente cognitivas, as vivências não são apenas emocionais, elas se constituem como “(...)um nexo complexo de processos psicológicos que incluem emoções, processos cognitivos, memória e até vontade” (Veresov, 2017, p. 130., tradução nossa).

Os aspectos emocionais presentes na vivência possuem variações qualitativas, as quais, na presente teoria, se diferenciam em afetos, emoções e sentimentos. Conforme Leontiev (1978), Batista (2019) e Martins (2004; 2011), de forma geral, os afetos se caracterizam por serem súbitos, involuntários e estarem relacionados à percepção e sensação inicial, que torna possível ao sujeito voltar o foco atencional ao objeto/fenômeno. Nas palavras de Martins (2004, p. 90), o afeto “Motiva reação emocional aquilo que acena positiva ou negativamente à satisfação dos motivos da pessoa. Expressam-se como reflexo sensorial direto ou vivência imediata da atualização dos motivos em atividade, prescindindo, portanto, de mediações cognitivas”.

As emoções se caracterizam por serem mais momentâneas, situacionais/circunstanciais. Conforme Martins (2004), as emoções estão relacionadas a vivências imediatas, parciais e motivadas por qualidades isoladas do objeto. Em consonância com a autora supracitada, Zaporozhets (2017) aponta que as emoções são sentidas e interpretadas junto a outras funções, como a sensação e a percepção, sendo geralmente intensas, curtas e exigem muita volição para serem contidas.

Já os sentimentos são mais estáveis e permanentes, fruto de vínculos anteriores já estabelecidos entre o sujeito e o objeto. Conforme Zaporozhets (2017), os sentimentos, apesar de serem fluidos, adquirem certa estabilidade a partir do momento em que são generalizados. Esse processo ocorre a partir da repetição de situações parecidas com respostas emocionais semelhantes – evento este que consolida o sentimento na mesma situação ou em situações semelhantes. Temos que considerar também que os sentimentos possuem níveis de complexidade ao se associarem aos fenômenos, de forma que um mesmo sentimento pode ser associado a pessoas, objetos e atividades desenvolvidas pelo sujeito, em distintos graus de compreensão/consciência e de intensidade.

Nesse aspecto, de acordo com Leontiev (1978), Martins (2004; 2011; 2015), e Vigotski (1995), os afetos são a primeira forma de comunicação de um conteúdo material, presente na realidade para o sujeito. Os referidos autores argumentam que essa relação sujeito e objeto, que

engloba a percepção do objeto/fenômeno, só se torna possível a partir do afeto, que se caracteriza por ser mais involuntário, mas ainda assim modificando sua qualidade ao longo do desenvolvimento.

Dito de outro modo, o afeto é tudo aquilo que mobiliza o sujeito, é a partir dos afetos que ele possui o primeiro contato com o objeto e, por meio dele, existe a possibilidade de desenvolvimento de sentimentos e emoções que compõem o processo de conversão da necessidade em motivos inicialmente estímulo para posteriormente geradores de sentido. O afeto também se destaca por possuir a peculiaridade de se diferenciar ao longo da vida, ou seja, a forma como se afeta e o que afeta o sujeito se modifica ao longo do seu desenvolvimento (Vigotski, 1995; Martins, 2011; Batista, 2019). Em síntese, nas palavras de Vigotski (1995):

Os impulsos afetivos são o acompanhante permanente de cada nova etapa no desenvolvimento da criança, desde a inferior até a mais superior. Cabe dizer que o afeto inicia o processo de desenvolvimento psíquico da criança, a formação de sua personalidade e encerra esse processo, culminando assim em todo o desenvolvimento da personalidade. (p. 299)

Como qualidade diferenciada dos afetos, as emoções e sensações emocionais são uma das principais formas de comunicação do estímulo para a consciência. Por meio delas, as emoções sinalizam de forma abrupta e involuntária a relação na qual o sujeito se encontra com o objeto. Essa comunicação emocional se caracteriza por possuir forte intensidade e ocorrer de forma circunstancial. Assim, o sujeito primeiramente é afetado pelo objeto e, posteriormente, durante sua relação com este, é momentaneamente tomado ou invadido pela emoção, e nessa relação expressa manifestações somáticas em que participam o tálamo, hipotálamo, sistema límbico, gânglios subcorticais e formação reticular, caracterizando a emoção como um processo orgânico e psíquico. Segundo Batista (2019), os afetos e emoções surgem como uma qualidade nova do psiquismo, uma complexificação do sistema nervoso, enquanto os sentimentos surgem e se desenvolvem na ontogênese.

Os sentimentos, como mencionado acima, se desenvolvem nas relações sociais às quais o sujeito se encontra, sendo mais estáveis e provenientes de relações anteriores entre objeto e sujeito, que constituem como referências, das quais passam a possuir sentidos pessoais e significados sociais, demonstrando vínculo estreito e relevante entre as funções: pensamento, linguagem e sentimentos. Conforme Batista (2019) e Martins (2011), podemos considerar que as emoções e sentimentos são uma unidade, em que as emoções são compreendidas por meio de medições no sistema de sentimentos apropriados, e ambos estão em constante relação e podem se modificar mutuamente. Como argumenta Martins (2011), os sentimentos serão sempre a manifestação de vestígios emocionais provenientes da relação sujeito objeto.

Nesse sentido, Martins (2011) ressalta que as emoções e sentimentos envolvem processos do pensamento distintos que definem o caráter momentâneo das emoções e o duradouro dos sentimentos. As emoções se caracterizam como momentâneas por serem compostas principalmente por processos de análise, os quais assumem a função de valorar de forma positiva ou negativa determinada situação, enquanto os sentimentos possuem caráter mais duradouro, por se tratar de processos de sínteses que consistem em elaborar, por meio do pensamento, relações entre as situações isoladas e circunstanciais vivenciadas pelos estados emocionais.

A esse respeito, Zaporozhets (2017), assim como Sasaki e Sforzi (2021), ressaltam que a educação deve potencializar o desenvolvimento da unidade afetivo-cognitiva de forma que a escola possibilite à criança a apropriação dos conhecimentos socialmente desenvolvidos, mas também atitudes emocionais positivas relacionadas ao conhecimento. No entendimento de Zaporozhets (2017, p. 146), a escola deve afetar a criança para que sinta: “O assombro diante do desconhecido, a curiosidade, a avidez de conhecimento, a segurança ou dúvida em seus juízos e a alegria de encontrar a solução necessária: todos esses sentimentos são uma parte fundamental e indispensável da atividade intelectual”.

Outro aspecto da educação escolar voltado para o desenvolvimento da qualidade da unidade afetivo-cognitiva destacada pelo autor, consiste na diferenciação, pela criança, de suas valorações racionais e de suas atitudes emocionais positivas, visto que ambos processos psíquicos podem expressar grandes divergências. Zaporozhets (2017) aponta para duas possibilidades: a primeira composta por momentos e situações em que primeiro sente algo, de forma imediata e sem vínculo racional inicial, enquanto a segunda possibilidade envolve situações em que existe a racionalização do fenômeno e associado a ele sentimentos e emoções, dos quais o sujeito possui maior consciência de sua origem. Nesse aspecto, se considera que “No trabalho educativo é muito importante desenvolver nas crianças a unidade nesses dois momentos, ou seja, a conjunção de uma compreensão profunda dos fatos da realidade com uma atitude emocional em relação a eles” (Zaporozhets, 2017, p. 134). Em suma, Zaporozhets (2017) e Sasaki e Sforzi (2021) consideram que a educação escolar possui como um de seus desafios o desenvolvimento de funções psicológicas superiores afetivas em unidade com as cognitivas.

A respeito do desenvolvimento das funções psicológicas superiores afetivas, Monteiro (2015) demarca, a partir de Blagonazhina, (1969, citada por Monteiro, 2015), que o desenvolvimento das emoções e sentimentos não seguem a mesma lógica de desenvolvimento das funções cognitivas, sendo que, nem todo objeto suscita uma resposta emocional do sujeito.

A autora expõe que os objetos que afetam emocionalmente são aqueles ligados às necessidades do sujeito:

As emoções e os sentimentos não são, como as funções cognitivas, o reflexo mesmo dos objetos e fenômenos reais, ao contrário são o reflexo da relação que há entre eles, das necessidades e dos motivos da atividade do sujeito. Nem todo objeto ou fenômeno real motiva uma atividade emocional em relação a ele: muito do que se percebe é diferente. Somente motiva uma reação emocional aquilo que de uma maneira direta ou indireta serve para satisfazer as necessidades do sujeito e está ligado às exigências sociais. as emoções e os sentimentos são as vivências de que os objetos e fenômenos reais correspondem, ou não, as necessidades do ser humano e às exigências da sociedade. (Blagonazhina, 1969, citada por Monteiro, 2015, p. 170)

Da citação acima, consideramos que a linguagem escrita precisa se tornar uma necessidade para a criança em idade escolar inicial, motivando a sua apropriação e atribuindo motivos estímulo e geradores de sentido. Em outros termos, quando a linguagem escrita se torna uma necessidade para a criança, se torna o objeto afetivo-cognitivo de sua atividade. Nesse sentido, há o destaque para a relevância da atuação em unidade das funções psicológicas afetivas e cognitivas. A esse respeito, Corbelo (2019) sinaliza que por mais que as funções psicológicas afetivas não sejam controláveis nos mesmos níveis que as funções psicológicas cognitivas, a tomada de consciência é um ponto importante nesta relação. Vejamos,

(...) ainda que as emoções e as vivências não sejam controláveis no mesmo nível que outras funções psicológicas superiores, não podemos negar que a tomada de consciência - em outras palavras o estabelecimento de uma vivência das vivências - parece ser o ponto de partida sobre o que fazer com os próprios afetos, como orientá-los ou portar-se diante deles. No caso da criança o meio será a fonte para essas respostas. (Corbelo, 2019, p. 108)

O meio será a fonte porque a criança em idade escolar inicial apenas inicia o contato com a possibilidade de compreender de forma consciente e generalizada seus afetos. Compreensão esta que envolve também a zona de desenvolvimento real, a qual contém os germes, conforme Martins e Facci (2016), para o desenvolvimento do autocontrole da conduta e atenção voluntária, mas ainda necessita, para a organização de sua atividade, da mediação externa, tal como enfatiza Ferracioli (2018). Cabe também ressaltar que tanto a atenção voluntária como o domínio da conduta estão em desenvolvimento devido à apropriação da linguagem escrita e dos conceitos científicos aos quais a criança em idade escolar inicial tem acesso, levando a possibilidade de uma nova qualidade do signo e possibilidade de desenvolvimento do pensamento por conceitos. Ao longo desta apropriação, a criança se torna cada vez mais capaz de compreender seus afetos e de como se portar diante deles. Por isso a relevância da forma ideal na Educação Infantil e Escolar inicial, que sistematiza as formas de

comportamento social, sentimentos e emoções assim como formas “ideais” de se portar diante delas.

Em suma, podemos considerar que a vivência é a forma como o sujeito se relaciona, torna-se consciente e atribui sentido ao que é vivenciado. Nessa relação, as vivências possuem intensidades diferentes nas quais Martins (2004; 2011; 2015) destaca as vivências emocionais e Veresov (2016), assim como Veresov and Fleer (2016; 2017) ressaltam a vivência dramática e sua relevância para a apropriação de funções psicológicas superiores, dentre as quais destacamos a apropriação da linguagem escrita.

Para Veresov (2016; 2017) e Veresov and Fleer (2016) o drama se estabelece entre a zona de desenvolvimento real a qual o sujeito se encontra e os comportamentos sociais, denominados pelos referidos autores e em consonância com Vigotski (2018c) como a forma ideal. Nesse sentido, podemos considerar que para as crianças em idade escolar inicial, possivelmente se estabelece em maior ou menor medida, o drama e a vivência dramática entre sua zona de desenvolvimento real, o pensamento por pseudoconceitos, e a forma ideal, a apropriação da linguagem escrita, pensamento conceitual e a intencionalidade de grafar ideias por meio de signos de segunda ordem.

Prosseguindo a compreensão da temática, consideramos neste trabalho que Vigotski (2009; 2018c) e Leontiev (1978), tomam como objeto de estudo o desenvolvimento humano e a apropriação de funções psicológicas superiores, no entanto, de perspectivas distintas. Enquanto Vigotski (2009; 2018c) estabelece como ponto de partida as modificações que ocorrem no psiquismo, Leontiev (1978) estabelece as bases para a compreensão das atividades que levam a tal desenvolvimento, sendo ambas as contribuições relevantes na compreensão do desenvolvimento. Nesse aspecto, as contribuições de Bozhovich (1985), que possuem maior similaridade com a os estudos de Leontiev (1978), enriquecem a discussão da compreensão dos demais componentes presentes na vivência.

Nesse sentido Bozhovich (1985) incorpora o conceito de vivência de Vigotski (2018c) e propõe que se acresça aos entendimentos anteriores a análise do papel dos motivos presentes na vivência. Processo esse que implica em compreender a atividade a qual a criança estava inserida, suas necessidades, motivos, compreensíveis e geradores de sentido, e a análise de qual o papel hierárquico que os motivos ligados a vivência, e como se expressam nestas relações psíquicas.

Dito de outra forma, a autora postula que os pontos chaves para compreender a vivência e a sua importância para o sujeito, consiste na análise das necessidades envolvidas no processo de formação da vivência, assim como as possibilidades de satisfação dessas necessidades. A

esse respeito Lukács (1975; 2012) e Leontiev (1978), postulam que o ser social, em sua relação ativa com a realidade, desenvolve atividades visando a satisfação de suas necessidades (predominantemente sociais). Nessa relação, surgem diferentes formas de satisfação da mesma necessidade (suas operações), exigindo que o ser necessariamente escolha entre estas.

Heller (1970) assim como Marx (2017) e Leontiev (1978; 2004) argumentam que na presente sociedade, capitalista, existe a limitação das possibilidades de satisfação de necessidades, tornando as escolhas dos sujeitos mais limitadas, e promovendo impactos sobre o desenvolvimento humano. Luckács (2012), a esse respeito, infere que as relações capitalistas promovem a intensificação da dramaticidade presente nas escolhas, nesse aspecto, parte dessa dramaticidade e sofrimento, poderia ser amenizada em um modo de produção e reprodução da vida distinto, no entanto, não podem ser completamente eliminadas, visto que as escolhas implicam por si só na colisão e contradição entre possibilidades distintas, que em sua essência envolvem certo grau de dramaticidade e sofrimento psíquico.

Para Bozhovich (1985) assim como Batista (2019), a limitação de escolhas presentes no modo de produção capitalista se expressa nas vivências, de duas formas: quando a mesma vivência possui sentimentos contraditórios, ou quando vivências diferentes geram sentimentos contraditórios.

Em sua primeira forma de expressão, a mesma vivência contém necessidades concorrentes e, devido a dramaticidade presente entre as necessidades e as escolhas possíveis, vinculam-se a vivência sentimentos contraditórios. Estas expressam a esfera motivacional decorrente da concorrência entre duas ou mais necessidades relevantes ao sujeito. Nesse sentido, nessas vivências com sentimentos contraditórios e necessidades concorrentes, existe sempre o papel da escolha entre qual necessidade é moralmente considerada correta (o que não significa que o sujeito irá seguir a moral presente na sociedade), qual necessidade irá ser atendida, ou ainda qual poderá ser atendida, estabelecendo, uma hierarquia de motivos na vivência e na atividade na qual está inserida. No entanto ressalta-se que a obrigatoriedade do estabelecimento da hierarquia não significa a exclusão do conflito e da contraditoriedade de sentimentos associados ao vivenciado.

Outra forma de expressão da limitação das possibilidades de escolha na atividade, e do desenvolvimento humano parcial no sistema capitalista, são quando vivências distintas possuem sentimentos contraditórios entre si (podendo estes estarem mais ou menos próximos da universalidade<sup>40</sup>). Isso ocorre, segundo Heller (1970) devido a, ao longo de sua vida, os

---

<sup>40</sup> Conforme Heller (1970) compõe a universalidade todos aqueles sentimentos e valores que possibilitam o desenvolvimento do humano em suas máximas possibilidades. A autora também ressalta, que as relações sociais

sujeitos se apropriarem de valores morais contraditórios. Segundo Heller, as presentes apropriações contraditórias são próprias a este modo de produção, que defende os valores como dependentes da situação a qual o sujeito está inserido e promove a cisão entre atividade e prática relacionados à moralidade. Também estão envolvidas enquanto possibilidades de desenvolvimento, apropriações contraditórias relacionadas a compreensão de classe social, etnia, gênero, orientação sexual, tal como enfatiza Batista (2019).

A autora considera ainda como relevante a compreensão da vivência, o entendimento de que a mesma é composta por diversas necessidades, em que algumas são específicas de cada período do desenvolvimento, assim como já ressaltava Vigotski (2018c), enquanto outras se caracterizam como necessidades particulares do indivíduo, que determinam suas atitudes e formas de satisfazer todas as suas necessidades.

A esse respeito, segundo Bozhovich (1985), as vivências de crianças em idade escolar inicial podem expressar como conflitos específicos desse período do desenvolvimento, exigências contraditórias em relação ao estudo, presentes em casa, na escola e nas demais instituições às quais faz parte e que coloca para a criança a necessidade de escolha entre qual exigência assumirá o papel com maior hierarquia em sua atividade.

Outras formas de conflito, que podem ser vivenciados pelos escolares iniciais, consistem na dificuldade inicial associada ao estudo, tais como: compreensão do regime escolar, a inserção da criança em novas relações sociais, além do desinteresse, já sinalizados na primeira seção a partir das contribuições de Davidov (2019b). Nesse sentido, resalta-se a relevância dos pares mais desenvolvidos, visando a superação dessas dificuldades. Conforme Sasaki e Sforini (2021), uma das formas de mediar esses conflitos, é por meio da organização de tarefas de estudo que envolvam a articulação entre motivos compreensíveis e eficazes, que consiste em mediações por parte do professor que envolvam tanto, os interesses existentes na criança (aquilo que os afeta de forma positiva em seu cotidiano) para então, posteriormente proporcionar a oportunidade do desenvolvimento de novas necessidades. Sasaki e Sforini (2021, p. 137) ressaltam:

Essa combinação de motivos, pode ser verificada em situações que os professores propuseram a criação de um produto como expressão do estudo realizado tais como a exposição dos trabalhos produzidos, a publicação de livretos com textos de autoria dos alunos, a realização de um debate sobre pontos divergentes em um conteúdo dentre outras ações que criaram um fim mais imediato para o estudo. Essas ações tendem a gerar um motivo eficaz (particular e específico), todavia o envolvimento na realização

---

capitalistas possuem valores e sentimentos distintos aos universais, podendo, a apropriação dos mesmos ser em maior ou menor proximidade aos universais, sendo o ponto relevante destas apropriações as mediações intencionalmente voltadas ao universal presentes na história de vida desses sujeitos.

delas, a satisfação com os resultados e a valorização pelo grupo, pais e professores, podem aos poucos gerar nos estudantes motivos mais gerais e amplos para o estudo.

Da citação acima destacamos que as presentes atividades são formas de afetar e mobilizar a criança para a atividade de estudo, proporcionando o conteúdo material de possíveis vivências. No que tange ao conteúdo, destacamos, que as mediações presentes no social devem iniciar pela esfera cotidiana, visando superá-la ao longo da tarefa de estudo, proporcionando acesso a conteúdos presentes na esfera ideal (Vigotski, 2018e). Em suma, ao proporcionar tarefas de estudo que trabalhem com a unidade existente entre os motivos estímulo e geradores de sentido, novas necessidades são colocadas pelo meio, das quais inicialmente não estavam incluídas nos sistemas de motivos e necessidades da criança de forma imediata, sendo o social fonte de desenvolvimento de novos motivos e necessidades quando se trata de escolares em idade inicial. Os mesmos se apropriam gradativamente destes motivos e necessidades transformando-os em ferramentas do psiquismo.

Contudo, Bozhovich (1985), assim como Sasaki e Sforini (2021) apontam que quando as exigências sociais são muito distantes das possibilidades da criança de realizá-las, podem se desenvolver comportamentos negativos, e indesejáveis, associados a vivências negativas do espaço escolar e da relação sujeito e apropriações humanas. Dessa forma, infere-se, que os afeto positivos são uma possibilidade de gerar sentido pessoal à atividade de estudo, e especificamente a apropriação da linguagem escrita, a partir de vivências positivas relacionadas a esta atividade.

A esse respeito, Sasaki e Sforini (2021) enfatizam que o desenvolvimento do sentido pessoal à atividade de estudo e, enfatizamos o sentido pessoal na apropriação da linguagem escrita enquanto expressão da unidade afetivo-cognitiva, pode ocorrer para além das relações interpessoais existentes entre professor-aluno, podendo também ser desenvolvida a partir de tarefas de estudo e ações de ensino que criem a necessidade da apropriação deste e de outros conteúdos escolares. Para que essas ações de ensino possam ser planejadas, é necessário que o professor conheça a atividade-guia da criança e sua zona de desenvolvimento real e iminente, para propor tarefas de estudo que não estejam nem aquém e nem além das possibilidades da mesma.

Se tratando de crianças em idade escolar inicial, também há que se ressaltar a relevância de mediações por parte do professor que estabeleçam o vínculo entre os conceitos espontâneos, presentes na zona de desenvolvimento real da criança e dos conceitos científicos, presentes na zona de desenvolvimento iminente e ainda em vias de se desenvolver (Sasaki & Sforini, 2021).

A presente necessidade se sustenta, conforme as autoras, devido a ambos os conceitos precisarem ser abordados pedagogicamente em unidade, visto que, enquanto os conceitos espontâneos são repletos de relações materiais e vinculados à atividade prática, os conceitos científicos são abstratos e distantes da prática. Nesse sentido, cabe ao professor propor tarefas de estudo que se utilize da força dos conceitos espontâneos, seu vínculo prático, e a força dos conceitos científicos, sua capacidade de abstrair o conhecimento para outras situações semelhantes. Nas palavras de Sasaki e Sforzi (2021, p. 138), “Vincular os conceitos científicos à atividade prática com fenômenos que podem ser compreendidos por meio dos conceitos em estudo, faz com que a força própria dos conceitos espontâneos possibilite aos estudantes sentir necessidade dos conceitos científicos”.

Nesse aspecto, Sasaki e Sforzi (2021) propõem a organização de tarefas de estudo pautadas na elaboração de problemas de aprendizagem, que podem ocorrer em pequenos grupos. Essas tarefas pautadas na elaboração de problemas de aprendizagem consistem no planejamento do professor de situações fictícias ou próximas a realidade que apresente um conflito para a criança, e que não possa ser respondida apenas por meio do uso dos conceitos espontâneos, levando a possibilidade de desenvolvimento de necessidades e motivos para aprender o conceito científico envolvido na problemática. A presente proposta pode ser realizada em pequenos grupos que possibilitem às crianças conversar sobre o conflito e posteriormente, quando mediados pelo professor, procurem respostas pautadas nos conceitos científicos em estudo.

Após uma breve passagem a respeito das necessidades específicas dos escolares iniciais e de formas de intervenção do meio para amenizar as dificuldades iniciais relacionadas à idade escolar inicial, iniciamos a exposição da segunda esfera de necessidades envolvidas no desenvolvimento do ser singular: as necessidades particulares. A esse respeito Bozhovich (1985), Heller (1970), assim como Oliveira (2001), argumentam que em nosso período histórico as apropriações do gênero humano (Universalidade) estão mediadas pela sociedade capitalista (particularidade). Essa relação envolve o sujeito como ser singular que se apropria da universalidade por meio de mediações da sociedade vigente, desenvolvem-se necessidades que são próprias desse sistema produtivo.

As presentes relações são consideradas conforme Marx (2017) e Mészáros (2006) como alienadas, devido a não possibilitarem que o sujeito se veja em sua própria atividade produtiva, este também se torna alheio às produções do gênero humano e dos outros seres humanos. Conforme Martins (2004) a alienação é uma característica inerente à sociedade capitalista e irá

afetar os sujeitos de formas distintas, a depender das relações materiais que possibilitam maior ou menor grau de consciência das relações alienantes presentes. Em suas palavras:

Portanto, na medida em que a alienação é característica inerente à organização social capitalista, o problema da consciência dos indivíduos sobre ela revela-se como um problema de grau, que será maior ou menor dependendo do quanto o indivíduo possa compreender sua existência para além da particularidade, ou seja, possa superar sua condição particular em direção à condição humano-genérica (Martins, 2004, p. 137).

Em relação a criança em idade escolar inicial, a alienação pode se expressar por meio da impossibilidade da mesma se identificar com o produto de sua atividade, que consiste nas tarefas de estudo, o resultado material daquilo que direciona suas ações e operações. Dessa forma, a criança não irá possuir consciência de si enquanto um ser genérico, dificultando a atribuição de motivos geradores de sentido direcionados a atividade de estudo, engendrando vivências cuja base material, o meio, se apresenta de forma distorcida, alienada que afetam a forma como a criança percebe, se relaciona afetivamente e atribui sentido pessoal à atividade e a apropriação da linguagem escrita (Mészáros, 2006; Martins, 2004).

Como polo oposto do fenômeno apresentado, Martins (2004, p. 97) infere que “É a serviço desta superação que a educação se põe ... como trabalho de educação das consciências, a quem cumpre o papel de ser para além de um processo puramente pedagógico um processo prático e revolucionário”.

Nesse aspecto, Elkonin (2009) e Sasaki e Sformi (2021) ressaltam ser o papel da escola é proporcionar os meios para a luta contra a alienação, presente na sociedade capitalista e refletida sobre a atividade de estudo da criança em idade escolar inicial, assim como as necessidades particulares decorrentes das relações alienadas. Considera-se como tarefa da educação intervir sobre os processos supracitados, visando diminuir seus impactos na vida do sujeito, visto que a sua superação (da alienação) não é possível dentro do modo de produção vigente. Elkonin (2009) propõe a modificação de necessidades particulares por meio de ações pedagógicas que visem o desenvolvimento de conceitos como o de coletividade, amizade e companheirismo pautados em jogos, ações e operações que tenham como objetivo romper com a transformação do ser humano em mercadoria. Elkonin (2009) e Sasaki e Sformi (2021) reconhecem que essa é uma tarefa árdua da educação escolar, mas necessária o desenvolvimento da consciência da totalidade, ou em outras palavras, é necessário que a educação, por meio de suas ações de ensino e da forma como estas são executadas levem em consideração que a criança é constituída pela unidade afetivo-cognitiva.

A esse respeito, Heller (1970) argumenta que ter consciência da totalidade e das relações as quais o ser social se insere, o aproximam do gênero humano. Infere ainda, que existem níveis

de entendimento dessas relações e de proximidade com as máximas produções do gênero humano. Nesse sentido, ressalta-se mais uma vez a importância da esfera ideal envolvida na apropriação da linguagem escrita, o pensamento conceitual, visto que, por meio deste o sujeito torna-se capaz de compreender as relações de classe, gênero, moralidade e orientação sexual presentes no referido modo de produção, assim como o papel de cada sujeito na produção e reprodução desta realidade, e possibilidades de superação da mesma, ideia esta que Leontiev (1978) denomina de autoconsciência.

Nesse sentido, as vivências escolares requalificadas pelo conceito, sintetizam uma série de relações e vivências contidas na atividade de estudo. As vivências positivas associadas à atividade de estudo e apropriação da linguagem escrita possibilitam generalizações com sentimentos e emoções positivos, que compõem o sentido pessoal desta atividade e que possibilitam ser uma das expressões da relação com o próprio eu e com o mundo. Não podemos definir com exatidão o que, nas relações escolares, será vivenciado pelos escolares iniciais, mas podemos atuar sobre o meio, enriquecendo, conforme Martins (2011), as experiências:

... quanto mais o indivíduo ver, ouvir, atuar, conhecer, quanto mais rica a sua experiência tanto mais produtiva será sua imaginação. Da mesma forma, mais vasta e rica de sentidos serão suas vivências afetivas, posto que a unidade afetivo-cognitiva é mediadora constante nas atividades realizadas. Assim tudo que a constitui é ao mesmo tempo objeto do pensamento e fonte de sentimentos. (p. 239)

Nesta dissertação, defendemos a literatura infantil enquanto instrumento psicológico que enriquece as experiências presentes nas relações escolares, auxilia a mudança da qualidade das vivências relacionadas a apropriação da linguagem escrita e da atribuição de sentido pessoal à atividade de estudo – tema a ser discutido na próxima seção.

### **SEÇÃO 3- APROPRIAÇÃO DA ESCRITA ENQUANTO EXPRESSÃO DA UNIDADE AFETIVO-COGNITIVA: A LITERATURA COMO INSTRUMENTO DO DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO**

Partindo das inferências anteriores a respeito da situação social de desenvolvimento das crianças dos anos iniciais, às quais se encontram em um momento de transição de atividades-guia, que é marcado por um momento em que o velho não satisfaz e o novo ainda não foi forjado (Pasqualini, 2006), a literatura se apresenta como uma forma de ação pedagógica que estabelece o vínculo entre a atividade anterior, dos jogos de papéis, e a nova atividade-guia, de estudo (Pasqualini & Abrantes, 2013).

A literatura, ao mesmo tempo em que atende as velhas necessidades da criança, de compreender as relações sociais para além do cotidiano, pode ser utilizada para apresentar novas necessidades voltadas ao período escolar, tal como a apropriação da linguagem escrita. Esta se destaca como uma forma lúdica, que afeta e mobiliza a criança a pensar no conteúdo proposto, por meio do qual o professor pode pautar ações que visem a compreensão da função social da escrita, da relação entre grafema e fonema, assim como estabelecer as bases para o desenvolvimento do pensamento por conceitos verdadeiros ou radicais (Veresov & Fleer, 2016; Pasqualini, 2006; Abrantes, 2011; Martins, 2011).

Em outras palavras, a literatura possibilita ao professor apresentar a linguagem escrita de forma viva, como “(...) um sistema de símbolos e signos cujo domínio representa uma transformação profunda em todo o desenvolvimento cultural da criança” (Vigotski, 1995, p. 183), ultrapassando o ensino mecânico e técnico dessa função complexa.

Nessa seção objetivamos elucidar o uso da literatura como instrumento de desenvolvimento do psiquismo, especificamente da linguagem escrita enquanto unidade afetivo-cognitiva. Considerando a mesma como um instrumento para a organização do ensino e produção artística capaz de promover a vinculação dos escolares com a linguagem escrita em anos iniciais de forma lúdica, favorecendo a transição do período pré-escolar para o escolar e a apropriação da linguagem escrita.

Para tanto, iniciaremos nossas exposições por meio da conceituação de literatura infantil para a Psicologia Histórico Cultural assim como seu uso enquanto instrumento de desenvolvimento do psiquismo, mais especificamente enquanto instrumento para a apropriação da linguagem escrita enquanto expressão da unidade afetivo-cognitiva, em outras palavras afirma-se que a apropriação da linguagem escrita expressa e envolve funções psicológicas consideradas afetivas e também as denominadas cognitivas.

### 3.1 Literatura infantil para Psicologia Histórico-Cultural

A literatura infantil é considerada, pela psicologia histórico-cultural, como arte relacionada à palavra, que expressa relações humanas objetivadas em forma de ideias, possuindo a peculiaridade de ser destinada para a fruição de crianças (Abrantes, 2011; Pasqualini & Abrantes, 2013). Nesse sentido, Abrantes (2011) por meio das contribuições de Bakhtin (2004), ressalta que estão contidas nas palavras presentes na linguagem oral e escrita, ideologias e a luta de classes existente na sociedade capitalista. De acordo com Bakhtin (2004, citado por Abrantes, 2011, p. 167): “Sabemos que cada palavra se apresenta como uma arena em miniatura onde se entrecruzam e lutam os valores sociais de orientação contraditória”.

Nesse aspecto, o livro infantil também se caracteriza enquanto signo ideológico, no qual expressa elementos presentes na superestrutura e funcionamento da sociedade, sendo possível que seu conteúdo seja destinado a manutenção das relações sociais existentes, priorizando relações unilaterais, a-históricas, lineares e naturalizantes dos fenômenos sociais, ou ainda, enquanto instrumento de desenvolvimento da consciência dos filhos da classe trabalhadora, apresentando em seu conteúdo relações multilaterais, históricas, que explicitem e questionem as contradições existentes na ordem social vigente (Abrantes, 2011; Fischer, 1987).

Conforme Abrantes (2011) e Fischer (1987), a literatura que deve estar presente nas mediações destinadas a classe trabalhadora e de seus filhos, é aquela que expresse a decadência desta sociedade e proporcione reflexões a respeito das possibilidades de mudança. Nas palavras de Fischer (1987, p. 58): “Numa sociedade em decadência a arte, para ser verdadeira, precisa refletir também a decadência. Mas, a menos que ela queira ser infiel à sua função social, a arte precisa mostrar o mundo como passível de ser mudado”.

Em razão da literatura infantil, na presente sociedade de classes, conter em seus enunciados conteúdos ambíguos e contraditórios, como as relações dialéticas entre a humanização-alienação, o conformismo-crítica da sociedade, cabe ao professor selecionar os livros e direcionar as mediações para as produções humanas compostas por conteúdos que promovam o encontro ativo da criança com o conhecimento da realidade em sua essência (Abrantes, 2011).

Por meio destas produções qualitativamente superiores, torna-se acessível à criança o conhecimento de objetos e fenômenos presentes na sociedade, assim como possui acesso a vivências não cotidianas<sup>41</sup> e formas de agir e de se portar diante de problemas sociais,

---

<sup>41</sup> O presente conceito será desenvolvido ao longo desta subseção.

possibilitando ao sujeito, cada vez mais recursos para mediar sua relação com a realidade. Nas palavras de Abrantes (2011, p. 11) a literatura infantil consiste em uma:

... objetivação humana que sintetiza modos elaborados de consciência social, permitindo que a criança se defronte com problemas expressos idealmente nas histórias – as quais não se limitam a relações unilaterais imediatas e contidas com os fenômenos e acontecimentos da prática social.

A literatura infantil, ao apresentar situações sociais e vivências dos personagens, possibilita acesso ao movimento e contradições inerentes a presente sociedade, que transmitem para a criança determinada forma de compreensão da realidade, além de proporcionar acesso a produções humanas que se utilizam da linguagem escrita. Conforme Abrantes (2011):

(...) possibilita o acesso ao conhecimento e à cultura letrada, contribuindo para o desenvolvimento das capacidades de avaliar situações inerentes às relações sociais, pois na forma modificada pela imaginação e fantasia dos autores as crianças se defrontam com problemas humanos e encaminhamento de soluções para as situações conflituosas representadas nos livros infantis. (p. 177)

Retomando a ideia de que a literatura infantil é arte destinada a crianças, concebe-se a arte como uma categoria do ser social, que se desdobra da atividade vital humana: o trabalho. De acordo com Fischer (1987), nas relações iniciais de trabalho estavam envolvidos objetos e fenômenos da natureza e das próprias relações existentes naquela sociedade, que fugiam da compreensão do ser social em desenvolvimento, sendo a forma pela qual esses seres humanos buscavam a resposta para tais questões: o pensamento mágico.

Para os povos primitivos, representar o fenômeno significava influenciá-lo magicamente, seguindo a lógica de que tudo que era imitado e representado se tornava real, proporcionando assim “poder” sobre aquilo que não conheciam (Lukács, 2012; Lukács, 1975; Heller, 1970; Fischer, 1987). Segundo Fischer (1987):

A função decisiva da arte nos seus primórdios foi, inequivocadamente a de conferir poder: poder sobre a natureza, poder sobre os inimigos, poder sobre o parceiro de relações sexuais, poder sobre a realidade, poder exercido no sentido de fortalecimento da coletividade humana. Nos alvares da humanidade, a arte pouco tinha a ver com a “beleza” [destaque do autor] e nada tinha a ver com a contemplação estética, como desfrute estético: era um instrumento mágico da coletividade humana em sua luta pela sobrevivência (Fischer, 1987, p. 45).

Segundo o autor supracitado, com o maior domínio da natureza e do afastamento das barreiras naturais, o ser humano passa cada vez mais a voltar a arte para o desfrute estético, afastando-se da categoria fundante trabalho, contudo, ainda mantendo relação ontológica com a mesma. Da citação acima também podemos apreender o caráter coletivo da arte, em que era destinada a todos os seres humanos da comunidade, assumindo o papel de “elevar todos os

homens acima da natureza e do mundo animal” (Fischer, 1987). Em consonância com Fischer (1987), Vigotski (1999b) destaca o caráter social da arte, afirmando que a mesma consiste no “social em nós” (Vigotski, 1999, p. 315):

A arte é o social em nós, e, se o seu efeito se processa em um indivíduo isolado, isto não significa, de maneira nenhuma que suas raízes e essência sejam individuais. É muito ingênuo interpretar o social apenas como coletivo, como existência de uma multiplicidade de pessoas. O social existe até onde há apenas um homem e suas emoções pessoais.

A ideia de que a arte é o social em nós, remete-se a origem da arte enquanto um desdobramento da atividade do trabalho, produzida socialmente e para o desfrute de toda sociedade. Ao longo dos momentos históricos, principalmente na sociedade de classes, a arte afasta-se do acesso igualitário a todos os sujeitos, mas mantendo seu caráter coletivo, seu caráter de objetivação genérica para-si<sup>42</sup> (Fischer, 1987; Heller, 1970).

Ao encontro das afirmações de Fischer (1987), Heller (1970) e de Vigotski (1999b) argumenta que a arte é, juntamente com a ciência e filosofia, uma atividade humana da esfera do não cotidiano. Em outras palavras, é uma objetivação humana ontologicamente secundária, dependente das relações sociais existentes e do desenvolvimento das forças produtivas, esferas estas ontologicamente primárias e pertencentes as objetivações genéricas em-si. Como polo oposto e não excludente, das relações não cotidianas, encontra-se a esfera do cotidiano composta por relações as quais necessariamente a pessoa que nasce e cresce em uma sociedade terá acesso em seu desenvolvimento, possuindo apenas diferenciações de graus de acesso a depender da classe social.

O cotidiano se constitui pelo “(...) conjunto de atividades que caracterizam a reprodução dos homens particulares, os quais, por sua vez, criam as possibilidades de reprodução social” (Heller, 1970, p. 19). É composta também por relações mais imediatas, pragmáticas, ligadas aos conceitos espontâneos, da apropriação da linguagem, uso e significado social dos instrumentos. Já a esfera do não cotidiano, parte dos questionamentos existentes na sociedade e os responde com uma qualidade diferenciada. No que se refere a arte, ela parte das relações sociais existentes na vida cotidiana de uma forma distinta, artística, levando a reflexão da cotidianidade, da moral, dos sentimentos e dos valores sociais vigentes (Heller, 1970).

---

<sup>42</sup> Conforme Heller (1970) as objetivações genéricas para-si são produções humanas, históricas, que se tornam possíveis a partir das bases materiais proporcionadas pelo desenvolvimento das forças produtivas, presentes nas objetivações genéricas em-si (ferramentas, seus usos e linguagem). Possuem como característica serem ontologicamente secundárias, devido a sua possibilidade de existência estar atrelada ao desenvolvimento das forças produtivas e possui como intuito responder a questões presentes na sociedade para além do senso comum e das relações cotidianas.

A associação entre arte e sentimentos, também é um dos principais temas abordados por Vigotski (1999b) em “Psicologia da arte”, obra na qual afirma que a arte é a “técnica social do sentimento”. O autor ressalta que por meio da arte, pode-se ocorrer a apropriação de sentimentos com qualidades superiores aos vivenciados na vida cotidiana. Em suas palavras: “Seria mais correto dizer que o sentimento não se torna social, mas ao contrário, torna-se pessoal, quando vivenciamos uma obra de arte, converte-se em pessoal sem com isso deixar de ser social” (Vigotski, 1999, p. 315).

Tal mudança psíquica ocorre por meio da modificação da qualidade dos sentimentos já existentes e apresentação de novos sentimentos ao sujeito, proporcionando desta maneira, maiores recursos psíquicos tanto ao que se refere às funções psicológicas afetivas quanto as cognitivas. Conforme Schiikli (2010, p. 43) a presente dinâmica afetivo-cognitiva se expressa na arte como “... um meio racional de inferir na dinâmica emocional da sociedade (...)”, possível apenas por meio da catarse (Vigotski, 1999; Schiikli, 2010).

A catarse, de acordo com Vigotski (1999b) consiste no processo de modificação qualitativa das emoções presentes no sujeito anteriormente ao acesso a obra, que encontram no curso da fruição da obra novas vivências emocionais, intensas, e novas generalizações a respeito da compreensão dos sentimentos e da realidade. Conforme Duarte (2019) a catarse envolve modificações psíquicas emocionais, intelectuais educacionais, políticas e éticas que proporcionam a alteração da qualidade do psiquismo. Nas palavras do autor:

... o processo catártico é um salto qualitativo na ampliação e no enriquecimento das relações entre a subjetividade individual e a objetividade sociocultural. Trata-se de uma transformação, ao mesmo tempo, intelectual, emocional, educacional, política e ética que modifica a visão de mundo do indivíduo e suas relações com sua própria vida, com a sociedade e com o gênero humano. (Duarte, 2019, p. 3).

Dito de outra forma, se destaca das contribuições de Duarte (2019) que por meio das vivências emocionais intensas, promovidas pelo processo catártico, a unidade afetivo-cognitiva ganha nova qualidade, alterando a forma como o sujeito significa, percebe e se relaciona consigo, com a sociedade e com o gênero humano.

A presente vivência artística, conforme Schiikli (2010, p.145) carrega consigo um processo conflituoso e doloroso do qual o prazer “... só advém por percorrer o percurso da vivência artística e dele sair transformado e potencialmente ativo” mobilizando o sujeito para ações futuras. Corroborando com as ideias de Vigotski (1999b), Schiikli (2010) ressalta que essa mobilização para ações futuras por meio da vivência artística, ou nas palavras de Veresov and Flear (2016) da vivência dramática, leva o sujeito a olhar o mundo com outros olhos

possibilitando um efeito “intelectual-afetivo” (Schiikli, 2010, p. 147) que amplia a compreensão dos fenômenos, generalizando vivências e ampliando a capacidade de sentir.

Para conseguir a contradição e choque entre as emoções e sua transformação em sentimentos com qualidades superiores, o artista apresenta na obra um conteúdo relacionado às relações humanas, e as destrói por meio da forma em um movimento em que “a emoção provocada pelo conteúdo entra em conflito com a emoção provocada pela forma” (Schiikli, 2010, p. 147). Nesta relação, conforme Vigotski (1999b) o conteúdo é o tema expresso na obra, e a forma a maneira pela qual o artista escolhe intencionalmente para destruir e negar este conteúdo, sendo essa a lei estética: a unidade entre o conteúdo e a forma em uma relação na qual o conteúdo é superado pela forma. Segundo Vigotski (1999b, p. 272):

Aqui se traduz em forma de lei estética a observação verdadeira de que toda obra de arte implica uma divergência interior entre o conteúdo e a forma, e que é precisamente através da forma que o artista consegue o efeito de destruir ou apagar o conteúdo

Em acordo com as afirmações acima citadas, Abrantes (2011) e Superti (2013) destacam que por meio da relação ativa do sujeito com a obra literária, modifica-se a qualidade da consciência e afirmamos a unidade afetivo-cognitiva nela presente. A esse respeito, Superti (2013) expõe que a literatura promove três vias de impacto na consciência, sendo elas o contato com vivências e emoções que extrapolam aquelas vividas pelo sujeito em sua vida cotidiana, proporcionando maiores possibilidades de generalização e teorização do real, além de promover modificações na qualidade do significado e na consciência do uso das palavras. Dito pela autora:

Como síntese do exposto, podemos levantar que a literatura possibilita, sobretudo, três vias de impacto à consciência: 1) oferece meio de contato com vivências e emoções não cotidianas, suscita assim uma resposta emocional, a qual, para apropriação da obra, necessita ser superada e transformada em sentimento, colocando, neste sentido, a consciência também em movimento; 2) a própria linguagem escrita, da qual faz uso a literatura, implica no desenvolvimento do pensamento e conscientização de seus mecanismos; 3) caracteriza determinada teorização do real, ou seja, uma generalização da realidade, contribuindo para a ampliação ou transformação da medida de generalidade pertinente a consciência (Superti, 2013, p. 76).

Contudo, há que se destacar, conforme Vigotski (1999b; 2018e), Abrantes (2011) e Ynoue (2019) que a literatura destinada para crianças, apesar de realizar modificações na qualidade do psiquismo infantil, possui diferenciações da literatura destinada a adultos, sendo a maior diferença, o uso de recursos lúdicos, ilustrações, rimas, que se apresentam como “brincadeiras com palavras” (Vigotski, 1999, p. 328). Ainda conforme os autores supracitados, a modificação na forma de apresentação do conteúdo humano genérico presente no meio, deve ocorrer sem que haja a alteração de sua qualidade, pois para Vigotski (2018e, p. 92) deve existir

“... no meio, a forma ideal ou terminal que interage com a inicial, própria da criança, resultando no fato de que uma determinada forma de atividade se torna patrimônio interno da criança, sua propriedade, sua personalidade.”

Da citação acima, destacamos que a literatura infantil pode ser considerada como a esfera ideal em relação ao desenvolvimento de conceitos e sentimentos, ou seja, da unidade afetivo-cognitiva, podendo mobilizar sentimentos e vivências positivas e negativas, a depender das mediações existentes no espaço escolar. Por meio de seu uso, visando a mobilização de sentimentos e vivências positivas, pode-se proporcionar as bases para o desenvolvimento do sentido pessoal da atividade de estudo, tal como ressaltado por Sasaki e Sforini (2021), e dos conteúdos nela presentes, da qual destacamos a apropriação da linguagem escrita.

Tal consideração se fundamenta devido a literatura infantil enriquecer o meio e com ele os instrumentos simbólicos para a tomada de consciência de vivências relacionadas ao estudo e a escrita, proporcionando, de forma lúdica, as bases para a apropriação de novas redes conceituais<sup>43</sup> e modificação da qualidade das existentes. Proporciona também a possibilidade de vivências positivas relacionadas a linguagem escrita, que podem ocorrer por meio da relação professor-aluno, ou ainda conforme Sasaki e Sforini (2021) por meio da relação mediada entre aluno-tarefas de estudo, intencionalmente planejadas pelo professor, facilitando a compreensão pela criança da função social da escrita, seus usos e da relevância de sua apropriação, proporcionando a mesma acesso a linguagem viva, enquanto um conteúdo relacionado a esfera do não cotidiano.

A respeito da relação entre cotidiano e não cotidiano, Abrantes (2011) ressalta que ambas relações sociais, coexistem no espaço escolar de forma dialética, dessa forma cotidiano e não cotidiano estão em constante movimento, contudo, a escola não deve excluir e nem se limitar às relações cotidianas. Dessa forma a escola precisa se destacar como aquela que possibilita o acesso ao não cotidiano, realizando a mediação entre o cotidiano e não cotidiano, possibilitando a apropriações das objetivações genéricas para-si.

De acordo com Heller (1970) e Schiihli (2010), a apropriação das objetivações para-si possibilitam uma relação mais consciente com a esfera da vida cotidiana, promovendo modificações na qualidade da atividade e do psiquismo do sujeito, ou ainda, como seu polo oposto, quando a possibilidade de apropriação das objetivações genéricas para-si são vedadas

---

<sup>43</sup> Conforme Luria (1979, p. 35) as redes conceituais estão relacionadas com os enlaces conceituais da palavra com os objetos e fenômenos, no qual, para o autor, cada palavra “... oculta um sistema de ligações e relações na qual está incluído o objeto designado pela palavra...”.

ou limitadas socialmente, promove-se em certa medida, diferentes graus de alienação (Heller, 1970; Schiihli, 2010; Martins, 2004). Conforme Schiihli (2010):

As objetivações genéricas para-si são importantes na formação de uma relação consciente do indivíduo para com a vida cotidiana. Quando as relações sociais não permitem que o indivíduo se aproprie das objetivações genéricas para-si, não permitem que essas objetivações genéricas sejam utilizadas pelo indivíduo como mediações fundamentais no processo de direção consciente de sua própria vida, podemos falar de alienação (Schiihli, 2010, p. 45).

Da citação acima, destacamos a relevância da escola para que ocorram as possibilidades de apropriação das objetivações genéricas para-si, visto que, na presente sociedade de classes, esse é para a maioria das pessoas, o único espaço ao qual pode ter acesso a tais produções humanas.

Ainda em referência às modificações no psiquismo promovidas pela literatura infantil, ressaltamos que a mesma é um objeto social que mobiliza a unidade afetivo-cognitiva, podendo ser o teor desta mobilização positivo ou negativo, ou seja, afeta a criança e possibilita que a mesma direcione sua atividade para o conteúdo humano genérico para-si.

Como arte as formas literárias podem mostrar a vida real à criança que escuta ou lê a partir da produção de imagens “brilhantes” e típicas – revelando o que há de positivo, o que pode ser preservado e utilizado como modelo de imitação, e despertando repugnância e desprezo ao que deve ser eliminado ou superado na realidade. Evidentemente, a relação com esses conteúdos não ocorre simplesmente por processos racionais, mas em unidade com a dimensão afetiva exercendo sobre a criança influência emocional. (Abrantes, 2011, p. 14).

A partir do exposto acima, enfatizamos que a literatura infantil é instrumento do desenvolvimento da unidade afetivo-cognitiva, já que quando a afeta de forma positiva proporciona a ela, de forma lúdica, acesso a conteúdos genéricos para-si, modifica a qualidade do psiquismo, sendo um importante meio para a inserção da criança na cultura letrada, possibilitando relações afetivo-cognitivas positivas direcionadas a apropriação da linguagem escrita. Destaca-se que quando afetada de forma negativa, a criança pode ter maiores dificuldades em se vincular com os conteúdos humano-genéricos em questão, assim como de estabelecer sentido a atividade em curso. Desta maneira, para que a literatura infantil promova desenvolvimento do psiquismo mobilizando sentimentos e emoções positivas, devemos ressaltar a relevância da prática pedagógica e da relação existente na tríade: conteúdo-forma-destinatário.

### **3.2 Literatura infantil como instrumento de desenvolvimento da linguagem escrita enquanto expressão da unidade afetivo-cognitiva nos primeiros anos do Ensino Fundamental**

De acordo com Martins (N/C) para que haja o desenvolvimento do psiquismo em âmbito escolar, na esfera do não cotidiano e dos conceitos científicos, é necessário que existam mediações planejadas e intencionalmente voltadas a tais objetivos. Desta forma, destaca-se o papel do professor (Martins, N/C; Heller, 1970).

O professor, a partir da prática pedagógica, possui conforme Martins (N/C), Marsiglia e Saviani (2017) e Martins et al. (2018) o desafio de proporcionar as mediações necessárias para as novas gerações se apropriem dos conteúdos desenvolvidos historicamente pela humanidade, processo esse que envolve a relação entre ensino e aprendizagem e dos momentos de construção do conhecimento: síntese, análise e síntese e novas sínteses e análises.

Conforme Martins (N/C), ensino e aprendizagem são polos opostos não excludentes que possuem como característica percursos lógicos e metodológicos inversos. Na esfera da aprendizagem, o aluno encontra-se inicialmente na síntese, composta pelas experiências imediatas e pelos conceitos espontâneos, ou seja, a criança encontra-se na aparência dos fenômenos e dos objetos. A superação da aparência em direção a essência, envolve o processo de análise, composto pelas mediações que proporcionam a possibilidade ao aluno de alcançar a síntese, composta pelos conceitos científicos, possíveis apenas por meio do ensino intencionalmente direcionado para tal superação.

Desta maneira, para que o aluno supere a síntese em direção a síntese é necessário que o professor realize o movimento inverso: da síntese à síntese, que ocorre por meio do domínio dos conteúdos a serem ministrados e do planejamento de formas que permitam ao aluno a sua apropriação. Dito de outra forma, o professor orienta a sua prática a partir da síntese visando a superação da síntese do aluno. Nas palavras de Martins (N/C):

Com base nos pressupostos da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural, depreendemos que ensino e aprendizagem são opostos não excludentes, a operarem por contradição, caracterizando-se como percursos lógicos metodológicos inversos. A saber: a aprendizagem ocorre da síntese para a síntese pela mediação da análise oportunizada pelas apropriações dos conhecimentos historicamente sistematizados; enquanto o ensino deve ocorrer a partir da síntese formulada por quem ensina, tendo em vista a superação da síntese, própria ao momento inicial de construção do conhecimento de quem aprende. A síntese como ponto de partida do ensino resulta, por sua vez, da objetivação das apropriações já realizadas pelo professor apto a promover o desenvolvimento do pensamento pela mediação do ensino escolar (Martins, N/C, p. 4).

Nesta relação, entre o ensino e aprendizagem, está contida também a necessidade do professor de conhecer seu aluno (Martins, N/C; Sasaki & Sforzi, 2021), como este pensa e compreende a realidade. As presentes inferências foram sintetizadas na Figura .

Figura 2 - Processo de construção do conhecimento.



Fonte: "Elementos Fundamentais da Prática Pedagógica" Martins, N/C.

Conforme Martins (2011) e Pasqualini e Abrantes (2013) a organização do ensino pelo professor deve ser pautada, como já ressaltado por Martins (N/C) no quadro 4, na tríade conteúdo-forma-destinatário, na qual o conteúdo consiste na objetivação genérica para-si que se deseja ensinar, sob determinada forma. Esta, se caracteriza como "... a organização dos meios mais adequados para se atingir progressivamente esse objetivo" (Pasqualini & Abrantes, 2013, p. 15). Em relação ao destinatário, os autores supracitados destacam que é composto para o aluno ao qual o conhecimento será direcionado.

Nesta dissertação, a tríade conteúdo-forma-destinatário se expressa da seguinte maneira: a apropriação da linguagem escrita enquanto unidade afetivo-cognitiva se destaca como o conteúdo que se almeja transmitir para crianças dos anos iniciais do ensino fundamental (destinatário) por meio do uso da literatura infantil (forma).

A respeito do conteúdo, conforme Martins et al. (2018) o processo de apropriação da linguagem escrita em anos iniciais do Ensino Fundamental é denominado alfabetização. Esta, é também considerada enquanto um “processo de apropriação de uma forma específica de objetivação humana: a escrita” (Martins et al., 2018, p. 338), que possui um longo processo de desenvolvimento, que envolve a pré-história da linguagem escrita. Nas palavras das autoras:

Os processos de percepção, atenção, memória, linguagem oral, pensamentos e sentimentos configuram o todo a partir do qual a linguagem escrita se edifica. Por isso, indicam os autores, o êxito nessa aquisição não é um dado circunscrito ao momento no qual se ensina a criança a escrever nem subjugado meramente as estratégias para a alfabetização, mas profundamente dependente daquilo que denominam de pré-história da linguagem escrita.

A saber, os momentos presentes na pré-história da linguagem escrita, detalhados na segunda seção, é composta por apropriações provenientes dos gestos, garatujas, desenhos, brincadeiras, sinalizados por também pelos momentos pré-instrumental, escrita gráfica não diferenciada, escrita gráfica diferenciada, escrita pictográfica, sendo esta subdividida conforme Martins et al. (2018) em pré-gráfica e simbólico gráfica, em direção a apropriação da escrita simbólica. Nessa direção, destaca-se também que a apropriação da linguagem escrita enquanto unidade afetivo-cognitiva, podendo se expressar de forma positiva ou negativa, se inicia antes do Ensino Fundamental, edificando-se no desenvolvimento já conquistado pela criança nas suas atividades-guias anteriores.

Conforme Marsiglia e Saviani (2017) e Franco e Martins (2021), as conquistas que possibilitam a futura alfabetização se iniciam na primeira atividade-guia a qual o bebê se encontra, a comunicação emocional direta, caracterizada pela ênfase no desenvolvimento do polo afetivo da unidade afetivo-cognitiva. Nesta atividade, o bebê desenvolve enquanto conquistas captar sensorialmente representações, por meio de palavras, e o nome dos objetos se apresentam enquanto mais uma de suas propriedades.

Outras particularidades deste momento do desenvolvimento, conforme as autoras supracitadas, consiste que a criança, com a mediação do adulto, inicia a formação de imagens captadas pela percepção e sensação, aprende a ouvir sons e distingui-los, sendo este os primórdios do desenvolvimento da imagem subjetiva da realidade objetiva e da modificação de qualidade da unidade afetivo-cognitiva. Nas palavras de Franco e Martins (2021, p. 116):

Nos primeiros meses de vida, os sons são expressões de estados emocionais e, de forma alguma, são a designação de objetos. As primeiras palavras surgirão dos sons que a criança ouve da fala do adulto aliados à formação da imagem subjetiva que está construindo acerca dos objetos e fenômenos que experiência, está, por conseguinte, aprendendo a ouvir sons e a distingui-los.

Destacamos, da citação acima, que a relação bebê-adulto ocorre por meio de estados emocionais, e que dessa relação afetiva, surgirá a possibilidade de desenvolvimento da motricidade, coordenação das mãos e dos olhos, do balbucio, do gesto, gesto indicador, do pareamento entre som e a imagem do objeto que o representa, levando as primeiras palavras, caracterizadas por dependerem da situação prática (simprática<sup>44</sup>). De acordo com Franco e Martins (2021), para que a linguagem simprática vá perdendo a predominância no desenvolvimento e a referência objetal se torne mais estável, são necessárias mediações voltadas ao desenvolvimento da acuidade perceptual e auditiva, que possibilitem a diferenciação dos sons existentes na realidade, que envolvem o som da fala, de instrumentos musicais, naturais, etc.

As presentes mediações auxiliam a criança a, aos poucos, superar as “meias palavras” e compreender que os objetos possuem nomes, agrupados em classes conforme suas características comuns, ou seja, é necessário para a criança generalizar e abstrair os traços dos objetos e categorizá-los, marco este que caracteriza o entrecruzamento pensamento e linguagem, primeira revolução do psiquismo, que modifica radicalmente a qualidade da unidade afetivo-cognitiva. As presentes relações, serão possíveis apenas mediante o contato da criança, mediado pelo adulto, com diferentes exemplares do mesmo objeto, enriquecendo materialmente a possibilidade de generalizações referentes aos objetos. Ressalta-se que o percurso do desenvolvimento em direção ao entrecruzamento pensamento e linguagem se inicia na atividade da comunicação emocional direta e se efetiva na atividade-guia seguinte, objetal manipulatória

Esta possui seu início por volta dos 2 anos de vida, possuindo predominância cognitiva em relação ao desenvolvimento da unidade afetivo-cognitiva. Nesta atividade, a criança com a mediação do adulto, explora os significados presentes nos objetos, buscando estabelecer relações entre cor, cheiro, som, textura, gosto, temperatura, etc. Conforme Franco e Martins (2021) a compreensão central a ser estabelecida pela criança deste período do desenvolvimento consiste no conceito de palavra, ou seja, a compreensão de que as palavras representam os objetos. Nesse aspecto, a educação deve ser organizada com a ênfase na apropriação palavra, enquanto unidade linguística, potencializando o desenvolvimento dos enlaces presentes entre as palavras e seus significados, ressaltando tanto a unidade pensamento e linguagem, quanto o desenvolvimento destas funções enquanto integrantes de uma unidade afetivo-cognitiva.

---

<sup>44</sup> O referido conceito foi exposto na primeira seção desta dissertação.

Em acordo com as autoras, Marsiglia e Saviani (2017) enfatizam que a presente unidade pode ser trabalhada por meio de tarefas que proporcionem enquanto conteúdo a manipulação do objeto, explicitando gestual e verbalmente o significado social e as ações condizentes. No que se refere a forma, a literatura se destaca como um meio de apresentação dos objetos e de suas características, que podem estar associados, junto a contação de história e apresentação das imagens do livro, com o uso de objetos concretos, que ampliam as relações e possibilidades de generalização referentes ao uso e significado dos objetos.

Por volta dos 3 anos, se destaca a apropriação da estrutura gramatical da linguagem, momento este em que a criança fala poucas palavras, mas que expressam de acordo com Marsiglia e Saviani (2017) o “pensamento infantil”. Dito de outra forma, o entrecruzamento pensamento e linguagem possibilitou modificações radicais no psiquismo, tal como a tomada da palavra como ferramenta do psiquismo. A palavra enquanto unidade mínima de análise entre pensamento e linguagem, engloba o desenvolvimento inverso entre as faces semânticas e sonoras presentes na unidade, que consiste no fato de que a criança primeiro se apropria das palavras, para depois frases e orações, em sua face fonética, contudo a semântica é marcada pelo entendimento global da situação e conteúdo para depois da apropriação do significado de cada elemento da frase e oração.

Neste período, ressalta-se a relevância de tarefas educativas voltadas ao enriquecimento do vocabulário explorando novas palavras e seus significados, e impulsionando a interiorização da linguagem egocêntrica. Para tanto, o ensino deve ser organizado de forma que possibilite tarefas em que seja necessário o uso da classificação, agrupamento e categorização, para o desenvolvimento das propriedades do pensamento e junto a este de toda a unidade afetivo-cognitiva. Algumas possibilidades de tarefas consistem na leitura de livros, uso de canções, cantigas, parlendas, trava-línguas, visando explorar o significado das palavras, melhorar a dicção e articulação. Também se destacam como ações relevantes, o desenvolvimento de brincadeiras organizadas com início, meio e fim, que proporcionem à criança a possibilidade de organizar-se por meio da linguagem oral.

Enquanto síntese das apropriações da atividade-guia objetual manipulatória Franco e Martins (2021) ressaltam:

(...) o percurso de desenvolvimento da criança culmina em conquistas que lhe permitam tomar uma coisa por outra e representar a realidade externa internamente pelo uso dos signos. Essas conquistas terão em seu bojo a possibilidade de complexificar a formação de conceitos e, conseqüentemente elaborar a ideia/conceito de palavra. Essa aquisição ampara-se em operações racionais do pensamento, em especial generalização e abstração.

Da citação acima, destaca-se que o principal ganho deste período é o desenvolvimento do conceito de palavra, que modifica radicalmente a relação da criança com a realidade e da qualidade da unidade afetivo-cognitiva, abrindo novas possibilidades rumo as conquistas necessárias para a futura apropriação da linguagem escrita, visto que o conceito de palavra se destaca como aquisição essencial para a futura compreensão da representação ideativa de palavra.

Quando a referida atividade vai esgotando suas possibilidades, surge a nova atividade responsável por guiar o psiquismo, as brincadeiras de papéis sociais (4 a 6 anos aproximadamente), caracterizada como uma atividade predominantemente afetiva, na qual a criança representa ludicamente as regras e papéis sociais presentes na sociedade, e marcada pela predominância do pensamento por complexos. Momento este em que também se destacam as apropriações relevantes relacionadas a pré-história da linguagem escrita. A primeira se destaca na **fase pré-instrumental**, em que a criança compreende que os adultos escrevem, mas o fazem de forma imitativa e sem a função de signo de segunda ordem.

Conforme Marsiglia e Saviani (2017) e Martins et al. (2018), nesse momento é necessário a criança estabelecer a relação significativa entre a grafia e o conteúdo, e que este pode ser recuperado por meio da “leitura” posterior, como um recurso da memória. Enquanto estratégias pedagógicas que proporcionam a possibilidade de superação da escrita enquanto um ato imitativo, destaca-se o uso da literatura, seguidos de tarefas que enfatizem o desenho como um recurso **mnemônico**, visando que a criança se lembre da história. Marsiglia e Saviani (2017) destacam a obra “Olivia perdeu seu brinquedo”, seguida da proposta de desenho dos brinquedos que Olivia perdeu. Nesta confecção, podem ser usados diversos materiais, tais como papéis, tintas, giz de cera de diversas espessuras e formatos, assim como diferentes técnicas, como por exemplo, dobraduras, modelagem, colagem, relevo, textura, que irão proporcionar a criança uma marca gráfica mnemônica diferente para a representação de cada objeto.

O referido exemplo é uma forma de desenvolvimento dos conteúdos presentes pré-história da história da linguagem escrita que se pauta na unidade entre as funções cognitivas e afetivas, visto que, proporciona a criança os meios necessários para ser afetada pela atividade a qual desenvolve, estabelecendo vínculos emocionais condizentes aos sentimentos, positivos e negativos, relacionados ao processo da tarefa, que podem envolver satisfação, felicidade, frustração, tristeza, etc., além de proporcionar o uso do desenho como recurso mnemônico, enriquecendo as propriedades do pensamento e linguagem oral.

Conforme Martins et al. (2018) e Marsiglia e Saviani (2017), por volta dos 4 a 5 anos, a atividade-guia se mantém nos jogos de papéis, contudo, com uma qualidade diferenciada,

expressa pelo uso de registros gráficos pela criança, por meio da etapa **gráfica diferenciada**, em que a grafia possui a intencionalidade de registrar para se lembrar e os rabiscos assumem a função de signo auxiliar.

Para que a educação seja capaz de superar essa função mnemônica em direção a escrita simbólica, um recurso utilizado é a inserção de conteúdos como formas, tamanho, quantidade, como também o uso da literatura enquanto recurso pedagógico que amplia o contato com vivências de diferentes personagens, tempos históricos e situações. Nesse momento, podem ser utilizados livros e músicas que possuam mais substantivos concretos, visto que, uma das particularidades da situação social de desenvolvimento da criança pré-escolar é a necessidade de referenciais concretos. Como exemplo, Marsiglia e Saviani (2017) trazem a música “Sopa” composta por substantivos concretos, que ao longo da música estabelecem relação entre os ingredientes que compõe e os que não compõe uma sopa, assim como a diferenciação entre o que é alimento, o que é animal, quais animais comemos e quais não comemos.

Por volta dos 5 a 6 anos destaca-se a escrita **pictográfica**, caracterizada pela compreensão da criança de que o ato de escrever é orientado pela palavra a ser escrita, mesmo que a criança ainda não possua os recursos necessários para concretizar a escrita. Martins et al. (2018) destacam que a fase da escrita pictográfica em direção a escrita simbólica possui enquanto subetapas os momentos da escrita pré-gráfica e do simbolismo gráfico. Na primeira subetapa estão contidas as apropriações referentes a que cada palavra é representada por uma determinada grafia, sendo esta uma das conquistas mais relevantes deste momento do desenvolvimento. Contudo, como a criança ainda não estabelece relações estáveis entre som e símbolo, devem-se priorizar tarefas que recuperem o mecanismo acústico da fala, para a sua inicial separação em fonemas e transposição em símbolos gráficos sob a forma de letras.

A partir desta compreensão, conforme Martins et al. (2018) a criança adentra no sistema simbólico da escrita, na subetapa do simbolismo gráfico, no qual existe a relação entre grafema/fonema, mas marcado por erros gramaticais e ortográficos, sendo necessário para sua superação a automatização de ações de escrita e leitura que direcionem a consciência para a esfera dos significados grafados.

Em suma, a fase pictográfica e as subetapas nela contidas em direção a escrita simbólica, exigem para ser superada o direcionamento do desenho para a escrita simbólica, por meio da ênfase nas atividades de produção, organizadas em tarefas que proporcionem um modelo concreto, seguido de uma imagem sem modelo, assim como deixar claro para a criança quais são os objetivos da tarefa e os materiais necessários para a sua confecção. Em relação aos conteúdos das tarefas, Marsiglia e Saviani (2017) destacam o uso de substantivos abstratos,

verbos e adjetivos, visto que por meio deles, trabalha-se a diferenciação entre o que é desenho e o que é letra, assim como o ensino do alfabeto e das relações entre grafema e fonema.

Enquanto uma das formas de enfatizar as atividades de produção, necessárias para a superação da fase pictográfica e suas subetapas, Sasaki e Sforzi (2021) enfatizam a possibilidade de organização dos alunos em grupos. Os pequenos grupos possibilitam que as crianças pensem coletivamente a respeito do conteúdo da tarefa, levando a necessidade da apropriação, neste caso da escrita. Por meio dos grupos, os alunos estabelecem a relação entre a linguagem oral e escrita, se utilizando da linguagem oral para estabelecer as relações necessárias entre fonema e grafema, além de possibilitar a compreensão da necessidade do registro como recurso da memória.

Desta forma, a literatura enquanto recurso pedagógico proporciona a modificação da qualidade da unidade afetivo-cognitiva, visto que por meio desta existe a inserção do lúdico que mobiliza as crianças para o conteúdo da linguagem escrita a partir da vivência dos personagens das histórias. Desta maneira desenvolve-se a necessidade de aprender a escrever, aliada, as relações entre professor-aluno e aluno-aluno, possibilitando aos mesmos encontrar elementos de identificação entre si.

De acordo com Sasaki e Sforzi (2021), as tarefas de estudo precisam se pautar na necessidade de ampliar os motivos existentes na atividade em curso, possibilitando a mobilização de motivos eficazes/estímulo, assim como de momentos que proporcionam a satisfação com o resultado, valorização pelo grupo e professores, recursos materiais para vivências relacionadas ao estudo e para o desenvolvimento de motivos geradores de sentido direcionados a esta atividade. Conforme Martins (2010), intervenções pedagógicas que se voltem para demonstrar a criança suas potencialidades e limites, assim como explicitar a mesma possibilidades de superação de suas dificuldades, potencializam o interesse pelos conteúdos escolares e pela necessidade de “saber o que os adultos sabem” engendrando sentimentos intelectuais positivos em relação ao aprender.

As presentes conquistas destacadas, que ocorrem ao longo das atividades-guia anteriores a atividade de estudo inicial, potencializadas por tarefas intencionalmente planejadas pelo professor, de acordo com Franco e Martins (2021), proporciona o desenvolvimento das operações lógicas do raciocínio, sendo elas: abstração, análise, síntese, comparação e generalização, que irão possibilitar que a criança opere com instrumentos simbólicos, que são as bases para a compreensão de que a escrita é a representação dos sons presentes na linguagem oral, que, por sua vez, representam os objetos. Conforme as autoras:

Para aprender ler e escrever, a pessoa deverá operar com instrumentos simbólicos por meio das operações lógicas do raciocínio, quais sejam análise e síntese, comparação, generalização e abstração, depreendendo os meios de representação gráfica dos sons. Somente de posse desses domínios será possível grafar ideias e registrar a vida em letras (Franco & Martins, 2021, p. 163)

Da citação acima destacamos que, para a alfabetização é necessário conquistas psíquicas anteriores, da qual se destaca o desenvolvimento da abstração. As referidas conquistas, tornam possível à criança representar o mundo de forma interna, requalificando a imagem subjetiva da realidade objetiva e, abrindo a possibilidade para a elaboração do “conceito de palavra”, que seria a compreensão pela criança de que as palavras que irá grafar, simbolizam os sons presentes na linguagem oral, que por sua vez remetem aos objetos e fenômenos existentes.

A partir do exposto acima, inferimos que a palavra se destaca, segundo Davidov (1988), Martins et al. (2018) e Franco e Martins (2019), como a unidade linguística de referência para a alfabetização. O destaque é dado para a palavra, devido esta ser, conforme Vigotski (2009) “o microcosmo da consciência”, “o signo dos signos” e a unidade mínima de análise entre pensamento e linguagem. Nas palavras de Franco e Martins (2019, p. 166): “... a palavra é o signo dos signos, ela sintetiza as relações entre pensamento e linguagem e aponta para seus primórdios revelando-se fundante das relações internas entre esses processos e entre eles e a alfabetização”.

De acordo com Davidov (1988) o primeiro passo em direção a alfabetização é colocar em destaque os fonemas presentes na palavra, visto que, os mesmos inicialmente são desconhecidos pela criança. Por meio da análise dos sons presentes na palavra, a criança pode compreender de forma consciente os fonemas presentes na pronúncia, assim como sua função em cada palavra, visto que ao se modificar a ordem dos fonemas modifica-se o seu significado.

Nesse sentido, a alfabetização deve ocorrer por meio da palavra e inicialmente englobar tarefas de estudo que exijam da criança a análise dos fonemas, contudo deve conter também a face semântica, seu significado. Dito por Franco e Martins (2019, p. 166):

No ensino é necessário apresentar tarefas, tais como registro, registro das sequências de sons identificados na escrita da palavra, reprodução da palavra analisada, reconstrução da forma sonora da palavra (descartando sons, mudando sons de lugar etc.), portanto neste momento do ensino ocorre a prevalência do trabalho com a face fonética e fonêmica da palavra

De acordo com Martins et al. (2018) e Franco e Martins (2021) a alfabetização deve englobar a unidade existente entre as faces fonética e semântica. As autoras destacam, que a presente unidade pode ser mantida por meio da dinâmica figura-fundo. A referida dinâmica

consiste em estabelecer quais os elementos, provenientes da semântica e da fonética irão assumir o papel de figura e quais o papel de fundo.

Segundo Martins et al. (2018) e Franco e Martins (2021), no processo de alfabetização, os textos, a linguagem oral e as frases em suas expressões globais compõem o fundo da alfabetização, enquanto a relação grafema e fonema se destaca enquanto figura. Após esta ser apropriada pela criança, modifica-se a relação existente entre figura-fundo, passando a assumir papel de figura a linguagem oral, os textos e frases voltados ao estudo gramatical, enquanto os grafemas e fonemas se tornam fundo. Nas palavras de Franco e Martins (2021):

... ao organizar o ensino e propor ações e operações que deverão ser executadas pelas crianças, o professor ora porá como figura, ou seja, colocará em destaque, o trato com as letras e sua representação gráfica, a análise das sílabas constitutivas das palavras, bem como a diferenciação dos sons das vogais e consoantes consubstanciados no conceito de letra. A criança precisa tomar consciência de que mudam os sons, mudam as sílabas, mudam palavras e, conseqüentemente os significados mudam. Em outros momentos, essas questões serão pano de fundo na atividade de ensino e aprendizagem e a ênfase recairá na palavra como conceito, nas relações existentes entre as palavras constitutivas da frase e entre elas no conjunto do texto, conferindo-lhes dado conteúdo ou mensagem. (Franco & Martins, 2021, 156)

Da citação acima destaca-se a relevância da organização do ensino a partir da palavra, e a partir desta propor atividades pautadas na unidade figura-fundo e na unidade existente entre as faces fonética e semântica. Consideramos, que as propostas de tarefas expostas no quadro 5, são alguns exemplos de como a literatura pode ser usada enquanto forma artística e lúdica de ensino da linguagem escrita, envolvendo tanto o trabalho com a representação gráfica das palavras e da relação grafema-fonema, quanto do conteúdo dos livros, direcionados para a mobilização da necessidade de aprender a escrever, da necessidade da escrita e de sua função social, possibilitando também acesso a vivências de personagens que se relacionam com a escrita enquanto linguagem unidade afetivo-cognitiva. Em síntese, conforme Franco e Martins (2021, 161):

O conjunto de aprendizagem que envolve a escritura e a leitura permitirão a transformação da qualidade das relações da criança com a realidade, será por meio da instrução da ciência, arte e da filosofia que terá a possibilidade de pensar o mundo, a si própria para além da realidade imediata, principiando incursões que ultrapassem meramente as aparências dos fenômenos.

Dito de outra forma, a literatura enquanto forma de ensino da linguagem escrita enquanto unidade afetivo-cognitiva destinada a crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental, e que visa a mobilização de sentimentos e emoções positivas relacionadas a este conteúdo humano-genérico, é uma estratégia pedagógica na luta contra os graus de alienação presentes na sociedade capitalista. Em consonância com esta ideia, Martins (2004, p. 97)

ressalta que a educação possui como responsabilidade o desenvolvimento das consciências e a luta contra a alienação. Em suas palavras:

É a serviço dessa superação que a educação se põe segundo Vásquez (1977, p. 160) como trabalho de educação das consciências, a quem cumpre o papel de ser para além de um processo meramente pedagógico, um processo prático e revolucionário.

Em suma, compreendemos que o presente ensino, destinado aos filhos da classe trabalhadora proporcionam recursos psíquicos ao desenvolvimento da unidade afetivo-cognitiva, assim como da relação mais consciente com as produções humano genéricas (objetivações para-si), tal como a linguagem escrita e o pensamento por conceitos, instrumentalizando essas crianças para a compreensão qualitativamente superior das relações sociais as quais está inserida: classe, gênero, moralidade, orientação sexual, papel que cada sujeito assume neste modo de produção e as possibilidades de superação, visto que, “... a luta contra a alienação apenas começa quando sua existência é reconhecida e assumida, então não mais de forma passiva porém crítica” (Martins, 2004, p. 98). A partir de uma educação que vise a luta contra os graus de alienação existentes nesta sociedade, desenvolve-se a autoconsciência conforme Leontiev (1978), e uma relação diferenciada com as esferas do cotidiano e não cotidiano, de acordo com Heller (1970).

Nesse sentido, as vivências escolares proporcionadas por meio da relação com o professor, com os pares e com as tarefas de estudo, requalificadas pelo conceito possibilitam uma relação qualitativamente mais consciente consigo, com os sentimentos e emoções ligados a esta atividade, assim como instrumentalizam a criança para a compreensão de relações mais complexas, como a autoconsciência e desenvolvimento do pensamento por conceitos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como principal objetivo apresentar elementos para pensar a apropriação da escrita enquanto expressão da unidade afeto-cognição. Desta forma, buscamos demonstrar a relevância da apropriação de signos para o desenvolvimento filogenético e ontogenético. Para isso, iniciamos, em âmbito filogenético, pela explanação da relação existente entre atividade e consciência. Para a Psicologia Histórico Cultural, considera-se que a atividade modifica a qualidade do psiquismo, tornando possível a existência da imagem subjetiva da realidade objetiva, qualidade psíquica superior inexistente, em tal grau de complexidade, nos demais animais. Desta maneira a consciência se destaca como uma qualidade dos seres humanos, sendo composta pela unidade afetivo-cognitiva. Conforme Monteiro (2015), é esta unidade que confere tónus à consciência. Em suas palavras:

... a unidade afetivo-cognitiva sustenta e fornece a base para toda atividade humana, fornecendo o conteúdo do psiquismo especificamente humano, de modo que a integração da consciência humana demanda a compreensão da atividade em seus aspectos cognitivo-afetivos como seus significados e sentidos. (Monteiro, 2015, p. 112).

Da citação acima, destacamos que a imagem subjetiva da realidade objetiva é sustentada pela unidade afetivo-cognitiva, que é constituída, conforme Martins e Carvalho (2016), em seu polo afetivo pelas emoções e sentimentos e, em seu polo cognitivo, pela sensação, percepção, atenção, memória, linguagem oral e escrita, pensamento, imaginação. Conforme as autoras supracitadas, as presentes funções psicológicas são desenvolvidas historicamente, expressando tanto a sociedade como o período histórico que o sujeito está inserido, levando a afirmação de que unidade afetivo-cognitiva é “... um princípio explicativo geral para todo e qualquer fenômeno psicológico” (Martins & Carvalho, 2016, p. 710). A partir desta afirmação, defendemos que a apropriação da linguagem escrita é um fenômeno psicológico complexo e enquanto tal, expressa a unidade afetivo-cognitiva.

No que tange ao desenvolvimento histórico da unidade afetivo-cognitiva, inferimos que a atividade inicial que possibilita a mudança de qualidade desta unidade consiste na atividade de trabalho, considerada por Lukács (1975), Leontiev (2004) e Marx (2017) como atividade vital humana que impulsiona o desenvolvimento do sujeito na qualidade de ser social, em outras palavras, promove uma modificação radical no psiquismo. Por meio do trabalho, e da necessidade de organização de suas ações e operações, surge a necessidade de comunicação, sendo a linguagem um desdobramento da atividade supracitada, considerada por Vigotski (1999) como instrumento psicológico. Inicialmente, de acordo com Luria (1986), a linguagem

surge em sua modalidade simprática, por meio da qual, o significado era dependente da situação prática a qual era utilizada, sendo a sua passagem a modalidade sinsemântica (linguagem pautada em conceitos) uma grande conquista para a humanidade.

Assim como a linguagem oral, a linguagem escrita se desenvolve enquanto uma necessidade humana de comunicação, acrescida do recurso mnemônico e da necessidade de se recordar. A linguagem escrita, modifica-se no decorrer do tempo em íntima relação com as necessidades materiais presentes na sociedade, a saber: passa pelos momentos da escrita pictográfica à ideográfica. Desta maneira, historicamente a linguagem oral e escrita se tornam apropriações humano-genéricas de suma importância para o desenvolvimento do psiquismo, modificando qualitativamente a unidade afetivo-cognitiva.

Retomar o trabalho como atividade vital humana, significou um ato político e de coerência teórico-metodológica, como diria Lukács (1975; 2012) em tempos de irracionalismo, é de extrema relevância a defesa dos princípios teóricos metodológicos, no qual realizamos por meio do destaque da relevância do trabalho para a modificação da qualidade da unidade afetivo-cognitiva e de como a linguagem se desenvolve enquanto a necessidade social de comunicação.

Em outras palavras, destacamos que a linguagem nasce e se desenvolve historicamente a partir da necessidade, na filogênese da necessidade de criar meios de compreensão e colaboração para além dos limites do biológico e na ontogênese, a partir da necessidade de se comunicar com os pares e compreender a realidade, em suma, na ontogênese a linguagem necessita ser apropriada a partir de mediações, sendo estas as responsáveis pelo desenvolvimento e modificação da dinâmica da unidade afetivo-cognitiva.

Enfatizamos a relevância dos signos na ontogênese, inferindo a partir de Leontiev (2017a) e Elkonin (2017) que em cada momento da vida, os sujeitos possuem uma atividade responsável por guiar seu desenvolvimento, promovendo as principais mudanças psíquicas. Em cada atividade-guia, conforme Elkonin (2017), existe a predominância do desenvolvimento de um dos polos da unidade afetivo-cognitiva, proporcionando hora o desenvolvimento das funções psicológicas superiores com predominância afetiva, hora com predominância cognitiva. Inferimos ser na e pela atividade, que contém em sua dinâmica a alternância da predominância de relações afetivas e cognitivas, ocorre a apropriação da linguagem em suas modalidades oral e escrita, proporcionando saltos qualitativos em todo o sistema interfuncional, sendo as referidas apropriações consideradas por Vigotski (1996; 2009) como a primeira e segunda revolução no psiquismo, respectivamente.

A linguagem oral, inicia seu desenvolvimento na primeira atividade-guia a qual a criança está inserida, a comunicação emocional direta. Por meio desta, desenvolve-se na relação

bebê-adulto uma comunicação marcada pela máxima dependência do bebê e suas mínimas possibilidades de comunicar suas necessidades. A partir da referida atividade, se desenvolve o pensamento sincrético, marcado pelo funcionamento em forma de blocos, compostos pelas impressões e elementos diversos.

A partir desta modalidade de pensamento, que perpassa ainda a atividade-guia seguinte, objetual manipulatória, existe a possibilidade do pensamento por complexos. Esta possibilidade surge, devido as necessidades da nova atividade: o uso e significado social dos objetos, apropriações estas que proporcionam a base material para a primeira revolução do psiquismo, o entrecruzamento pensamento e linguagem. O entrecruzamento, modifica todas as funções psicológicas e os nexos existentes, modificando a qualidade da unidade afetivo-cognitiva e abrindo diferentes possibilidades de desenvolvimento do pensamento em unidade com a linguagem.

O pensamento por complexos, se caracteriza pelo estabelecimento de vínculos concreto-factuais entre os objetos possuindo como critério as semelhanças físicas e concretas existentes entre os objetos, podendo se expressar sob a forma associativa, coleção, cadeia, difuso e pseudoconceitos. Destacamos, que os pseudoconceitos são a modalidade de pensamento que inicia seu desenvolvimento na atividade dos jogos de papéis sociais, antecessora da atividade-guia de estudo.

Nos jogos de papéis, atividade predominantemente afetiva, a criança tem interesse em descobrir como as relações sociais ocorrem e, devido à impossibilidade de executar ações que os adultos executam a criança, a partir desta atividade, reelabora elementos da realidade. A reelaboração é marcada pela situação lúdica, na qual ocorre a ruptura entre sentido e significado. Na brincadeira o objeto utilizado no brincar conserva seu significado objetivo, o que socialmente o objeto representa e suas formas de uso, entretanto as ações executadas com esse objeto não são os habituais, modificando seu sentido (Vigotski, 2008; Elkonin, 2017).

Inferimos a partir das colaborações de Vigotski (1996; 2009), Elkonin (2019a; 2019b; 2019c) e Davidov (2019a; 2019b; 2019c) que a criança em idade escolar inicial, pensa predominantemente por pseudoconceitos, sendo a modificação desta qualidade de pensamento em direção aos conceitos, um período longo do desenvolvimento, possível na atividade-guia da comunicação íntima pessoal.

Em outras palavras, é na atividade guia de estudo que ocorrem apropriações humano-genéricas que possibilitam o desenvolvimento do pensamento por conceitos. Esta atividade, conforme Davidov (2019a; 2019b; 2019c) e Elkonin (2019a; 2019b; 2019c) é composta por: tarefas de estudo, ações de estudo, ações de controle e avaliação. Por meio das tarefas de estudos

que englobam os demais componentes da atividade de estudo, ocorre a apropriação dos conteúdos escolares, pautado em conceitos científicos, sendo estes responsáveis por possibilitar uma nova relação da criança com a realidade e com ela mesma.

Em síntese, trouxemos a Tabela 1, anteriormente descrita na subseção 1.5, com as principais diferenças existentes entre o pensamento empírico, que possui na atividade de estudo predominância do pensamento por pseudoconceitos, e o teórico pautado em conceitos científicos.

Na atividade de estudo, também se destaca enquanto apropriação relevante que possibilita a modificação da qualidade da unidade afetivo-cognitiva a apropriação da linguagem escrita, considerada como um sistema de signos e símbolos, que quando apropriados modificam a qualidade do psiquismo, expressando o mais alto grau de desenvolvimento cultural, denominada por Vigotski (2009) como a segunda revolução do psiquismo.

Com o intuito de explicitar a apropriação da linguagem escrita enquanto expressão da unidade afetivo-cognitiva, em âmbito ontogenético, aclaramos que a mesma inicia seu desenvolvimento muito antes do momento ao qual a criança entra na escola, sendo composta, de acordo com Luria (2017) pela pré-história da linguagem escrita.

A referida apropriação, é considerada como altamente complexa devido a envolver relações duplamente abstratas, nas quais a linguagem escrita representa graficamente as palavras presentes na linguagem oral, que por sua vez, remetem-se aos objetos e fenômenos existentes na materialidade. Outra característica desta função psicológica consiste em possuir ausência de sons materiais, de gestos e possuir interlocutor ausente. Desta maneira, conforme Vigotski (1995), Luria (2017), Dangió (2017) e Ynoue (2019) inferimos que a apropriação da linguagem escrita exige o desenvolvimento da abstração, sendo esta desenvolvida nas atividades-guia anteriores e consideradas como a pré-história da linguagem escrita.

A respeito destas apropriações anteriores que proporcionam as bases materiais para a apropriação da linguagem escrita enquanto expressão da unidade afetivo-cognitiva, inferimos, a partir das considerações de Vigotski (1995) que o gesto indicador, a simbolização e o desenho proporcionam ao longo das atividades-guia o desenvolvimento da abstração, assim como das demais propriedades do pensamento (análise, síntese, generalização, abstração) necessárias a tal desenvolvimento.

A esse respeito, concluímos a partir de Luria (2017) que a simbolização e a compreensão da escrita enquanto signo auxiliar da memória é um processo longo no qual a criança perpassa pelos momentos: pré-instrumental, escrita não diferenciada, pictográfica e escrita diferenciada. Também nos fundamentamos nas contribuições de Martins et al. (2018), em continuidade as

colaborações de Luria (2017), argumentam que existem dois momentos entre a escrita pictográfica e simbólica, a saber: subetapas pré-gráfica e do simbolismo gráfico. Em suma, os momentos destacados por Luria (2017) e Martins et al. (2018) vão desde a utilização da escrita enquanto imitação, até a seu uso enquanto instrumento do psiquismo que possibilita conforme Franco e Martins (2021), grafar ideias.

Inferimos ainda, que as vivências são um fenômeno e instrumento psicológico que está presente na apropriação da linguagem escrita em anos iniciais do ensino fundamental e é modificada e requalificada pelo significado da palavra. Concluímos, a partir das colaborações de Corbelo (2019) que a vivência evidencia a unidade existente entre os polos afetivo e cognitivo. Na apropriação da linguagem escrita enquanto expressão da unidade afetivo-cognitiva, a vivência possibilita, a compreensão de como o sujeito generalizou as experiências relacionadas à escrita e à atividade de estudo, assim como a qualidade destas vivências, proporcionando o conhecimento de meios para potencializar o desenvolvimento da atividade de estudo.

A partir do exposto, compreendemos vivência enquanto a unidade indivisível existente entre o meio e a personalidade, que envolve a forma como sujeito percebe esse meio, se relaciona com o mesmo e atribui sentido às experiências configurando uma situação única de desenvolvimento (Vigotski, 2018c).

Também inferimos que as vivências possuem intensidades diferentes nas quais Martins (2004; 2011; 2015) nomeia de vivências emocionais e Veresov (2016), Veresov and Fler (2016; 2017) denominam vivência dramática, essencial para a apropriação de funções psicológicas superiores, visto que promove o conflito entre a situação social de desenvolvimento e o conjunto de funções psicológicas superiores a serem apropriadas. Destacamos que a apropriação da linguagem escrita enquanto expressão da unidade afetivo-cognitiva é vivenciada pela criança enquanto um drama, que posteriormente a apropriação modifica a qualidade de todo o psiquismo, possibilitando novas relações conceituais, dentre as quais estão presentes as novas relações da criança em idade escolar inicial com seus afetos, emoções, sentimentos e vivências.

A respeito da situação social de desenvolvimento dos escolares iniciais, Vigotski (2011; 2018c) destaca que tal momento da vida é marcado pelas relações estruturais, dito de outra forma, o desenvolvimento neste período histórico possui como base material o sistema de produção e reprodução da vida capitalista (particular) que estabelece a mediação entre o sujeito (singular) e as produções que compõe o patrimônio da humanidade (universal). A presente relação estrutural, proporciona determinada relação do sujeito com a linguagem oral e escrita,

com os conceitos científicos, e com a atividade-guia a qual se encontra proporcionando ao sujeito determinada qualidade de desenvolvimento das funções psicológicas superiores, ou seja, da unidade afetivo-cognitiva (Heller, 1970; Vigotski, 2011; Oliveira, 2001).

Inferimos, que nesta sociedade, as relações sociais são marcadas pela limitação das possibilidades de satisfação das necessidades originadas nas atividades, proporcionando escolhas limitadas e carregadas de dramaticidade (Heller, 1970; Marx, 2017; Leontiev, 1978; 2004). As presentes escolhas limitadas, conforme Bozhovich (1985) e Batista (2019) se expressam nas vivências sob as formas de sentimentos contraditórios contidos na mesma vivência ou vivências diferentes que proporcionam sentimentos contraditórios.

A primeira expressão da vivência, ocorre quando o sujeito se vê obrigado a escolher entre necessidades relevantes, levando a um grau intenso de dramaticidade e sentimentos contraditórios. Nesses casos, a escolha envolve a moralidade, as necessidades envolvidas assim como a possibilidade de serem satisfeitas, estabelecendo uma hierarquia de motivos na vivência e na atividade na qual está inserida. Já a segunda expressão está ocorre devido ao referido modo de produção proporcionar a apropriação de valores morais contraditórios e que cindem a atividade e prática relacionados à moralidade.

Bozhovich (1985) também ressalta que as vivências possuem necessidades próprias do período do desenvolvimento, sendo os presentes, no início da atividade de estudo: dificuldade inicial com o estudo, exigências contraditórias em casa e na escola, relação com os pares, com o regime escolar e com o professor. Nesse sentido Sasaki e Sforzi (2021) destacam que tarefas de estudo voltadas ao desenvolvimento da atividade de estudo e do sentido pessoal relacionado a atividade amenizam as referidas dificuldades.

No que tange às necessidades do ser singular, destacam-se necessidades particulares, próprias ao modo de produção. De acordo com Marx (2017) marcadas pela fetichização da mercadoria e objetificação das pessoas. Em síntese essa relação retira características humanas do ser social e as atribui as mercadorias as tornando fetichizadas, enquanto o ser humano, se transforma em um mero objeto, uma mercadoria.

Concluimos que as presentes relações alienadas, se expressam na atividade dos escolares, em maior ou menor grau, por meio da impossibilidade se ver no produto de sua atividade, que consiste nas tarefas de estudo, o resultado material daquilo que direciona suas ações e operações. As presentes relações levam a criança a não possuir consciência de si enquanto um ser genérico, dificultando a atribuição de sentido pessoal a sua atividade, engendrando vivências cuja base material, o meio, se apresenta de forma distorcida, alienada que afetam a forma como a criança percebe, se relaciona afetivamente e atribui sentido pessoal

à atividade e a apropriação da linguagem escrita (Mészáros, 2006; Martins, 2004). Conforme Martins (2004), Elkonin (2017) e Sasaki e Sforzi (2021) cabe a escola amenizar a alienação, presente na sociedade capitalista e refletida sobre a atividade de estudo da criança em idade escolar inicial, assim como as necessidades particulares decorrentes das relações alienadas.

Consideramos que a literatura infantil pode ser usada enquanto instrumento de desenvolvimento da linguagem escrita enquanto expressão da unidade afetivo-cognitiva, sendo, quando utilizada visando proporcionar a mobilização de afetos positivos, um meio de amenização dos graus de alienação presentes na atividade de estudo inicial. A literatura pode ser utilizada como meio de afetar as crianças para o conteúdo da linguagem escrita, sua função social e desenvolver, por meio de tarefas de estudos direcionadas a este fim, motivos geradores de sentido a apropriação da referida função e da atividade de estudo.

Prosseguindo as considerações a respeito do uso da literatura como instrumento de desenvolvimento da linguagem escrita enquanto expressão da unidade afetivo-cognitiva, elucidamos que a mesma é considerada, como arte relacionada a palavra, que expressa relações humanas objetivadas em forma de ideias, possuindo a peculiaridade de ser destinada para a fruição de crianças (Abrantes, 2011; Pasqualini & Abrantes, 2013). Enquanto arte, de acordo com Heller (1970) a literatura infantil é considerada uma atividade humana da esfera do não cotidiano, que proporciona acesso aos conteúdos produzidos pela humanidade sob uma forma diferenciada. De acordo com Bakhtin (2004, citado por Abrantes, 2011), a referida forma engloba e expressa as relações existentes na sociedade vigente, tais como a luta de classes, podendo servir a manutenção ou luta contra a alienação.

Em acordo com as afirmações acima citadas, concluímos, por meio das colaborações de Abrantes (2011) e Superti (2013) que a relação ativa do sujeito com a obra literária, proporciona a mudança de qualidade da consciência e afirmamos a unidade afetivo-cognitiva nela presente. Nas palavras de Superti (2013):

Como síntese do exposto, podemos levantar que a literatura possibilita, sobretudo, três vias de impacto à consciência: 1) oferece meio de contato com vivências e emoções não cotidianas, suscita assim uma resposta emocional, a qual, para apropriação da obra, necessita ser superada e transformada em sentimento, colocando, neste sentido, a consciência também em movimento; 2) a própria linguagem escrita, da qual faz uso a literatura, implica no desenvolvimento do pensamento e conscientização de seus mecanismos; 3) caracteriza determinada teorização do real, ou seja, uma generalização da realidade, contribuindo para a ampliação ou transformação da medida de generalidade pertinente a consciência (Superti, 2013, p. 76).

Da citação acima, inferimos que a literatura infantil pertence a esfera ideal, destaca por Vigotski (2018c), em relação ao desenvolvimento de conceitos e sentimentos, ou seja, da

unidade afetivo-cognitiva. Por meio de seu uso, pode-se proporcionar as bases para o desenvolvimento do sentido pessoal da atividade de estudo, tal como ressaltado por Sasaki e Sforzi (2021), e dos conteúdos nela presentes, da qual destacamos a apropriação da linguagem escrita enquanto expressão da unidade afetivo-cognitiva.

A partir da literatura infantil, é possível enriquecer as experiências presentes no meio, assumindo o papel de instrumento simbólico para a tomada de consciência de vivências relacionadas ao estudo e a escrita, proporcionando, de forma lúdica, as bases para a apropriação de novas redes conceituais e modificação da qualidade das existentes. Proporciona também a possibilidade de vivências positivas relacionadas a linguagem escrita, que podem ocorrer por meio da relação professor-aluno, ou ainda conforme Sasaki e Sforzi (2021) por meio da relação mediada entre aluno-tarefas de estudo, intencionalmente planejadas pelo professor, facilitando a compreensão pela criança da função social da escrita, ensinando a linguagem viva.

Concluimos que a literatura infantil é instrumento do desenvolvimento da unidade afetivo-cognitiva, visto que afeta a criança e proporcionar a ela, de forma lúdica, acesso a conteúdo genéricos para-si, modifica a qualidade do psiquismo, e da unidade afetivo-cognitiva. Enfatizamos ainda, que o uso da literatura enquanto instrumento de desenvolvimento está diretamente relacionado com a tríade conteúdo-forma-destinatário, na qual se materializou, enquanto unidade mínima de análise desta dissertação da seguinte maneira: a apropriação da linguagem escrita enquanto unidade afetivo-cognitiva se destaca como o conteúdo que se almeja transmitir para crianças dos anos iniciais do ensino fundamental (destinatário) por meio do uso da literatura infantil (forma).

Destacamos que a apropriação da linguagem escrita enquanto expressão da unidade afetivo-cognitiva, possui um longo período de desenvolvimento, iniciando-se na primeira atividade guia a qual a criança está inserida. Será na e pela atividade, a criança se apropria das funções psicológicas superiores, que modificam as relações existentes no sistema interfuncional e na unidade afetivo-cognitiva. Ao longo das atividades-guia, a criança desenvolve a abstração necessária para a compreensão da escrita enquanto a representação das palavras presentes na linguagem oral que por sua vez representam os objetos e fenômenos.

Ao longo da primeira infância e infância a criança passa pela pré-história da linguagem escrita, composta pelos gestos, brincadeiras e desenho. Na simbolização, presente na pré-história da linguagem escrita, a criança se relaciona com este conteúdo por meio das fases: pré-instrumental, escrita não diferenciada, escrita diferenciada, escrita pictográfica, sub-fase pré-gráfica, sub-fase do simbolismo gráfico e escrita simbólica. Em suma, a educação deve em cada

um destes momentos promover por meio de tarefas, a superação da fase em direção a escrita simbólica.

Por meio da literatura infantil, buscamos apresentar a possibilidade de tarefas que proporcionem às crianças momentos para se relacionarem com o conteúdo da linguagem escrita e artística. As referidas tarefas priorizaram a organização dos alunos em pequenos grupos, visando a aproximação dos escolares iniciais com o professor e demais colegas de turma. Em relação à organização dos conteúdos que orientaram a elaboração das tarefas de estudo, se destaca a unidade existente entre linguagem oral-escrita, grafema-fonema e da dinâmica figura-fundo existente no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Desta forma, concluímos que a palavra se destaca, segundo Davidov (1988), Martins et al. (2018) e Franco e Martins (2021), como a unidade linguística de referência para a alfabetização, sendo a literatura uma produção humana por meio do qual a criança possui acesso aos conceitos científicos e a linguagem viva.

Em suma, compreendemos que o ensino pautado no desenvolvimento que possui enquanto objetivo o desenvolvimento integral da criança, proporcionando o desenvolvimento da unidade afetivo-cognitiva, proporciona recursos psíquicos para a relação mais consciente com as produções humano genéricas (objetivações para-si), tal como a linguagem escrita e o pensamento por conceitos, instrumentalizando essas crianças para a compreensão qualitativamente superior das relações sociais as quais está inserida: classe, gênero, moralidade, orientação sexual, papel que cada sujeito assume neste modo de produção e as possibilidades de superação. A presente educação é considerada como uma forma de luta contra os graus de alienação existentes na sociedade de classes.

Também inferimos que as vivências escolares oportunizadas por meio das relações: professor-aluno, aluno-aluno e aluno-tarefas de estudo, são requalificadas pelos conceitos e possibilitam uma relação qualitativamente mais consciente consigo, com os sentimentos e emoções ligados a esta atividade, assim como instrumentalizam a criança para a compreensão de relações mais complexas, como a autoconsciência e desenvolvimento do pensamento por conceitos.

A partir do exposto inferimos que a presente pesquisa colaborou para aprofundar teoricamente as produções científicas relacionadas à apropriação da linguagem escrita enquanto unidade afetivo-cognitiva, contribuindo para a investigação e avanço teórico a respeito da unidade afetivo-cognitiva. Consideramos também colaborações relevantes a Psicologia Histórico Cultural, o destaque da relevância dos sentimentos, emoções e vivências nas apropriações dos conteúdos escolares e do processo de atribuir sentido pessoal à referida

atividade, assim como do uso da literatura enquanto instrumento de desenvolvimento do psiquismo, e da modificação da qualidade da unidade afetivo-cognitiva. A respeito do que compõe a referida mudança de qualidade, quais funções psicológicas se modificam e sob quais mediações, destacamos a necessidade de estudos específicos voltados à temática e expressos na questão: quais as novas qualidades que a literatura infantil proporciona para a unidade afetivo-cognitiva?

## REFERÊNCIAS

- Abrantes, A. A. (2011). A educação escolar e a promoção do desenvolvimento do pensamento: a mediação da literatura infantil. 2011. (Tese de doutorado em Educação). Recuperado em [http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/CAMP\\_ce4356e1847eefc252c96af7d778075c](http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/CAMP_ce4356e1847eefc252c96af7d778075c).
- Asbahr, F. da S. F. (2011). “*Por que aprender isso professora?*” *Sentido pessoal e atividade de estudo na Psicologia Histórico-Cultural*. 2011. (Tese de Doutorado em Psicologia), Universidade de São Paulo. Recuperado de <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-24032011-094830/pt-br.php>.
- Barros, M. de. O menino que carregava água na peneira. Recuperado de: <http://www.poesiagalvaneana.com.br/2013/05/o-meninoque-carregava-agua-na-peneira>. Acesso em: 20 nov. 2021.
- Batista, J. B. (2019). O desenvolvimento de emoções e sentimentos na infância como fundamento psicológico da educação escolar. (Dissertação de Mestrado em Educação Escolar), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Recuperado em <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/181708>.
- Bozhovich, L. I. (1985). *La personalidad y su formación en la edad infantil*. Cuba: La Habana.
- Braga, J. (2006). *Pirata de Palavras*. São Paulo: Editora do Brasil.
- Buendgens, J. F. & Carvalho, D. C. (2014). O Preconceito e as Diferenças na Literatura Infantil: um estudo de caso com base na teoria Histórico-Cultural. (Dissertação de Mestrado em Educação e Infância), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. Recuperado de: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/128846/331232.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Buendgens, J. F. & Carvalho, D. C. (2016). O Preconceito e as Diferenças na Literatura Infantil. *Educação & Realidade* 41(2), 591-612. Recuperado de [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S217562362015005011103&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S217562362015005011103&script=sci_arttext).
- Carvalho, B. (2019). *Ensino da língua escrita no 1º ano do ensino fundamental: orientações didáticas à luz da Psicologia Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica*. (Tese de Doutorado em Educação Escolar), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Recuperado de <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/190725>.
- Casarin, T. (2018). *Tenho monstros na barriga*. Rio de Janeiro: S&C.
- Corbelo, L. G. (2019). *Vivência e Gênero a partir da Psicologia Histórico-Cultural: primeiras aproximações*. (Dissertação de mestrado em Psicologia), Universidade Estadual de Maringá, Maringá. Recuperado de: <http://www.ppi.uem.br/banco-e-teses-e-dissertacoes/linha-de-pesquisa-3-desenvolvimento-humano-e-processos-educativos>.
- Dangió, M. C dos S. & Martins, L. M. (2018). *Alfabetização sob o enfoque Histórico-Crítico: contribuições didáticas*. São Paulo: Autores Associados.

- Dangió, M. C dos S. (2017). *Alfabetização sob o enfoque Histórico-Critico: contribuições didáticas*. (Tese de doutorado em Educação Escolar), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Recuperado de: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/151576>.
- Dangió, M. dos S. & Martins, L. M. (2015). A concepção histórico-cultural de alfabetização. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, 7(1), 210-220.
- Davidov, V. V. (2019a). Os problemas psicológicos do processo de aprendizagem dos estudantes. In: R. V. Puentes, C. G. C. Cardoso & P. A. P. Amorin (Orgs). *Teoria da Atividade de Estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin* (Vol. 1). (pp. 171- 174). Uberlândia: EDUFU.
- Davidov, V. V. (2019b). Desenvolvimento psíquico da criança. In: R. V. Puentes, C. G. C. Cardoso & P. A. P. Amorin (Orgs). *Teoria da Atividade de Estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin* (Vol. 1). (pp.175- 190). Uberlândia: EDUFU.
- Davidov, V. V. (2019c). Conteúdo e estrutura da atividade de estudo. In: R. V. Puentes, C. G. C. Cardoso & P. A. P. Amorin (Orgs). *Teoria da Atividade de Estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin* (Vol. 1). (pp.215-234). Uberlândia: EDUFU.
- Davidov, V. V., & Márkova, A. K. (2019). O conceito de atividade de estudo dos estudantes. In: R. V. Puentes, C. G. C. Cardoso & P. A. P. Amorin (Orgs). *Teoria da Atividade de Estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin* (Vol. 1). (pp. 191-214). Uberlândia: EDUFU.
- Davidov, V.V. (1988). Principais teses da teoria materialista dialética do pensamento. In: Davidov, V. V. *Problemas do ensino desenvolvimental: a experiência da pesquisa teórica e experimental na psicologia* (pp. 118-157).
- Duarte, N. (2000). A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: a dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. *Educação & Sociedade*, 21(71), 79-115.
- Duarte, N. (2019). A catarse na didática da pedagogia histórico-crítica. *Pro-Posições*, 30(1), pp. 1-23.
- Elkonin, D. B. (2009). *Psicologia do jogo*. (2a ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Elkonin, D. B. (2017). Sobre o problema do desenvolvimento psíquico na infância. In: A. M. Longarezi & R. V. Puentes (Orgs.), *Ensino desenvolvimental: Antologia* (Vol. 1, pp. 149-172). Uberlândia: EDUFU.
- Elkonin, D. B. (2019a). Questões psicológicas relativas à formação da atividade de estudo. In: R. V. Puentes, C. G. C. Cardoso & P. A. P. Amorin (Orgs). *Teoria da Atividade de Estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin* (Vol. 1). (pp. 141-144). Uberlândia: EDUFU.
- Elkonin, D. B. (2019b). Atividade de Estudo: importância na vida do estudante. In: R. V. Puentes, C. G. C. Cardoso & P. A. P. Amorin (Orgs). *Teoria da Atividade de Estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin* (Vol. 1). (pp. 145-148). Uberlândia: EDUFU.

- Elkonin, D. B. (2019c). Estrutura da atividade de estudo. In: R. V. Puentes, C. G. C. Cardoso & P. A. P. Amorin (Orgs). *Teoria da Atividade de Estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin* (Vol. 1). (pp. 149-158). Uberlândia: EDUFU.
- Elkonin, D. B. (2019d). Atividade de estudo: sua estrutura e formação. In: R. V. Puentes, C. G. C. Cardoso & P. A. P. Amorin (Orgs). *Teoria da Atividade de Estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin* (Vol. 1). (pp. 159-170). Uberlândia: EDUFU.
- Engels, F. (1999). *Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem*. Recuperado de <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/macaco.pdf>.
- Ferracioli, M. U. (2018). Desenvolvimento da atenção voluntária em crianças dos anos iniciais do ensino fundamental: determinantes pedagógicos para a educação escolar (Tese de doutorado em Educação Escolar), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Recuperado de <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/157441>.
- Fischer, E. (1987). *A necessidade da Arte*. Rio de Janeiro: Guanabara.
- Francioli, F. A. de S. (2012). *Contribuições da perspectiva histórico-cultural para a alfabetização nas séries iniciais do ensino fundamental*. (Tese de doutorado em Educação Escolar), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Recuperado em <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/101527>.
- Franco, A. F. F.; Martins, L. M. M. (2021). *Palavra escrita vida registrada em letras: a alfabetização para além da Política Nacional de Alfabetização (PNA)*. Goiânia: Phillos.
- Galeano, E. (2019). *O livro dos abraços*. Porto Alegre: L&PM.
- Heller, A. (1970). *Sociologia de la vida cotidiana*. Espanã: Ediciones Peninsula.
- King, S. M. (2008). *Patrícia*. São Paulo: Brinque-book.
- Leontiev, A. N. (1978). *Actividad, conciencia y personalidad*. Buenos Aires: Ciencias del Hombre.
- Leontiev, A. N. (2004). *O desenvolvimento do psiquismo*. (2a ed.). (R. E. Frias, Trad.). São Paulo: Centauro.
- Leontiev, A. N. (2017a). Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: L. S. Vigotskii; A. R. Luria & A. N. Leontiev (Orgs). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. (15a ed.) (M. da P. Villalobos, Trad.). (pp. 59-83). São Paulo: Ícone.
- Leontiev, A. N. (2017b). As necessidades e os motivos da atividade. In: A. M. Longarezi & R. V. Puentes (Orgs.), *Ensino desenvolvimental: Antologia* (Vol. 1, pp. 39-58). Uberlândia: EDUFU.
- Leontiev, A. N. (2017c). Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: L. S. Vigotskii; A. R. Luria & A. N. Leontiev. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. (15a ed.) (M. da P. Villalobos, Trad.). (pp. 59-83). São Paulo: Ícone.
- Lessa, S., & Tonet, I. (2011). *Introdução à filosofia de Marx*. (2ª ed.). São Paulo: Expressão Popular.

- Lukács, G. L. (1975). As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem. Recuperado em [http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem\\_pedagogica/fev\\_2009/bases\\_ontologicas\\_pensamento\\_atividade\\_homem\\_lukacs.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2009/bases_ontologicas_pensamento_atividade_homem_lukacs.pdf).
- Lukács, G. L. (2012). *O trabalho*. In: G. L. Lukács. *Para uma ontologia do ser social II*. São Paulo: Boitempo.
- Luria, A. R. (1986). *Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria*. Porto Alegre: Artes médicas.
- Luria, A. R. (2017). O desenvolvimento da escrita na criança. In: L. S. Vigotskii; A. R. Luria & A. N. Leontiev. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. (15a ed.) (M. da P. Villalobos, Trad.). (pp. 143-189). São Paulo: Ícone.
- Luria, A. R. *Curso de Psicologia Geral*. v. IV. (1979). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Luxemburgo, R. (2015). *Reforma ou revolução?*. Expressão Popular: São Paulo.
- Maçal, C. (2016). As emoções e sentimentos na literatura infantil: perspectiva Vigotskiana. (Dissertação, Mestre em Educação). Recuperado em [http://131.255.84.103/bitstream/tede/2946/5/Cleonice\\_Marcal\\_2017.pdf](http://131.255.84.103/bitstream/tede/2946/5/Cleonice_Marcal_2017.pdf).
- Maciel, (2020). Estratégias de leitura e Literatura Infantil: uma proposta de atividade prática com uso do livro *Menina bonita do Laço de Fita*. *Estudos linguísticos e literários* 1(65), 59-70. Recuperado em <https://www.seer.ufal.br/index.php/revistaleitura/article/view/8758>.
- Magalhães, G. M.; Martins, L. M. (2020). Onze teses sobre a relação entre psicologia educacional e pedagogia escolar. *Revista Educação em Questão*, 58(55), pp. 1-21. Recuperado de: <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2020v58n55id19150>.
- Marsiglia, A. C. G. & Carvalho, B. (2017). Simbolismo: aquisição cultural basilar à apropriação da língua escrita. *Revista Brasileira de Alfabetização* 1(5), 49-68. Recuperado em <http://nedi.ufes.br/sites/nedi.ufes.br/files/field/anexo/206-384-1-SM.pdf>.
- Marsiglia, A. C. G., & Saviani, D. (2017). Prática pedagógica alfabetizadora à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. *Psicologia Em Estudo*, 22(1), 3-13. Recuperado em <https://doi.org/10.4025/psicoestud.v22i1.31815>
- Martins, J. C.; Facci, M. G. D. (2016). A transição da educação infantil para o ensino fundamental: dos jogos de papéis sociais à atividade de estudo. In: L. M. Martins; A. A. Abrantes & M. G. D. Facci, (Orgs.), *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice*. (pp. 109-126). Campinas: Autores Associados.
- Martins, L. M. (2004). A natureza histórico-social da personalidade. *Cad. Cedes*, 24(62), pp. 82-99. Recuperado em: < <http://www.cedes.unicamp.br> >.
- Martins, L. M. (2008). Introdução aos fundamentos epistemológicos da psicologia sócio-histórica. In: L. M. Martins (Org.). *Sociedade, educação e subjetividade: reflexões temáticas à luz da psicologia sócio-histórica*. Campinas: Alínea.

- Martins, L. M. (2010). Especificidades do desenvolvimento afetivo-cognitivo de crianças de 4 a 6 anos. In: Arce, A.; Martins, L. M. *Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil?*. Campinas: Alínea.
- Martins, L. M. (2011). *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica*. (Tese de Livre Docência em Psicologia da Educação). Recuperado de [https://formacaodocente.files.wordpress.com/2012/09/martins\\_ligia\\_o\\_desenvolvimento\\_do\\_psiquismo\\_e\\_a\\_educacao\\_escolar.pdf](https://formacaodocente.files.wordpress.com/2012/09/martins_ligia_o_desenvolvimento_do_psiquismo_e_a_educacao_escolar.pdf).
- Martins, L. M. (2015). O processo de personalização. In: A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano. Campinas: São Paulo, (pp. 75-124).
- Martins, L. M. (2016). Desenvolvimento do pensamento e educação escolar: etapas de formação de conceitos à luz de Leontiev e Vigotski. *Fórum Linguístico*. 13(14), 1572-1586, recuperado em <http://dx.doi.org/10.5007/1984-8412.2016v13n4p1572>.
- Martins, L. M. (N/C). Elementos fundamentais da prática pedagógica, pp. 1-10. Recuperado de [http://www.cascavel.pr.gov.br/arquivos/23062016\\_ligia\\_marcia\\_martins.pdf](http://www.cascavel.pr.gov.br/arquivos/23062016_ligia_marcia_martins.pdf)
- Martins, L. M., Carvalho, B. & Dangió, M. C. S. (2018). O processo de alfabetização: da pré-história da escrita a escrita simbólica. *Psicologia Escolar e Educacional*. 22(2), 337-346. Recuperado em [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-85572018000200337&lng=pt&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572018000200337&lng=pt&tlng=pt).
- Martins, L. M.; Carvalho, B. (2016). A atividade humana como unidade afetivo-cognitiva: um enfoque histórico-cultural. *Psicologia em estudo*, 21(4), pp. 699-710.
- Marx, K. (2010). Trabalho estranhado e propriedade privada. In: *Manuscritos econômicos-filosóficos*. São Paulo: Boitempo.
- Marx, K. (2017). *O capital: crítica da economia política*. (Vol. 1). (R. San' Anna, Trad.). (35a ed.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Marx, K.; Engels, F. (2008). Manifesto do partido comunista. Expressão Popular: São Paulo.
- Mendonça, A. B. J. (2019). Atividade de estudo: uma síntese à luz da Psicologia Histórico-Cultural. (Dissertação de Mestrado, em Psicologia). Recuperado em [https://www.researchgate.net/publication/342009946\\_Atividade\\_de\\_estudo\\_uma\\_sintese\\_a\\_luz\\_da\\_Psicologia\\_Historico-Cultural](https://www.researchgate.net/publication/342009946_Atividade_de_estudo_uma_sintese_a_luz_da_Psicologia_Historico-Cultural).
- Mészáros, I. (2006). *A Teoria da Alienação em Marx*. São Paulo: Boitempo.
- Monteiro, P. V. R. (2015). A unidade afetivo-cognitiva: aspectos conceituais e metodológicos a partir da Psicologia Histórico-Cultural. (Dissertação de Mestrado).
- Morttatti, M. do R. L. (2011). Função social da escola: aspectos históricos e metodológicos da alfabetização. In: Chaves, M.; Setoguti, R. I.; Volsi, M. E. F. (Orgs.). *A função social da escola: das políticas públicas às práticas pedagógicas*. (pp. 35-60). Maringá: EDUEM.
- Motta, A. A. da & Urt, S. da C. (2008). O desenvolvimento das funções psicológicas superiores expresso na literatura de Quintana. *Educação & Linguagem* 11(17), 185-201.

- Mugnaini, R.; Strehl, L. (2008). Recuperação e impacto da produção científica na era google: uma análise comparativa entre o Google Acadêmico e a Web of Science. *Enc. Bibli. Eletr. Bibliotecon Ci. Inf.* 1(15) pp. 92-105. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14709808> >.
- Oliveira, B. (2001). A dialética do singular-particular-universal. In: A. A. Abrantes, N. R. da Silva, & S. T. F. Martins, *Método Histórico-Social na Psicologia Social*. Vozes.
- Pasqualini, J. C. (2006). *Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a educação escolar de crianças de 0 a 6 anos: desenvolvimento infantil e ensino em Vigotski, Leontiev e Elkonin*. Recuperado em [https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/90339/pasqualini\\_jc\\_me\\_arafcl.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/90339/pasqualini_jc_me_arafcl.pdf?sequence=1&isAllowed=y).
- Pasqualini, J. C. (2016). A periodização do desenvolvimento psíquico: como expressão do método materialista dialético. In: L. M. Martins; A. A. Abrantes & M. G. D. Facci, (Orgs.), *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice*. (pp. 35-62). Campinas: Autores Associados.
- Pasqualini, J. C., & Abrantes, A. A. (2013). Forma e conteúdo do ensino na educação infantil: o papel do jogo protagonizado e as contribuições da literatura infantil. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate* 5(2), 13-24. Recuperado em <https://cienciasmedicasbiologicas.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9696>.
- Pastre, C. A. da S. (2018). *Teoria histórico-cultural e literatura para crianças : possibilidades de desenvolvimento humano na educação infantil*. (Dissertação, mestre em Educação). Recuperado em <http://repositorio.uem.br:8080/jspui/handle/1/5849>.
- Patto, M. H. S. (2015). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. (4a ed.). São Paulo: Intermeios.
- Pieniak, J. (2019). Estágio supervisionado em Psicologia Escolar e Educacional: teoria e prática em trabalhos desenvolvidos na Unidade de Psicologia Aplicada da Universidade Estadual de Maringá. (Dissertação de mestrado, em Psicologia). Recuperado em <http://www.ppi.uem.br/banco-e-teses-e-dissertacoes/linha-de-pesquisa-3-desenvolvimento-humano-e-processos-educativos>.
- Ranzani, A. (2018). Atividades de letramento na educação infantil: o trabalho com a literatura como elo entre as modalidades oral e escrita. (Tese de doutorado em Linguística). Recuperado em <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/11074/TESE%20Ariane%20Ranzani.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Ribeiro, S. A. (2014). Literatura infantil: contos e recontos do meio ambiente pantaneiro na obra Caçada de Pedrinho de Monteiro Lobato. *Pesquiseduca* 6(11), 119-139.
- Rocha, R. (2013a). *Palavras, muitas palavras*. São Paulo: Salamandra.
- Rocha, R. (2013b). *Nicolau tinha uma ideia*. São Paulo: Salamandra.
- Rocha, R. (2013c). *O menino que aprendeu a ver*. São Paulo: Salamandra.

- Rocha, R.; Roth, O. (1992). O livro da escrita. São Paulo: Melhoramentos.
- Saccomani, M. C da S. (2018). A importância da educação pré-escolar para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita: contribuições à luz da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural. (Tese de doutorado, em Educação Escolar). Recuperado em <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/157372>.
- Saraiva, M. De A., Costa-Hübes, T. Da C. (2015). Pedagogia Histórico-Crítica: um olhar para as ações do professor no ensino da linguagem escrita. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate* 7(1), 221-232.
- Sasaki, A. H.; Sforzi, M. S. de F. (2021). Desenvolvimento do pensamento na educação escolar e a unidade afetivo-cognitiva. In: Fribida, F. G. B.; Facci, M. G. D.; Barroco, S. M. S. (Org.). *O desenvolvimento das funções psicológicas superiores na Psicologia Histórico-Cultural: contribuições à psicologia e à educação*. (pp. 128-138). Minas Gerais: Navegando Publicações.
- Schühli, V. M. (2011). A dimensão formativa da arte no processo de constituição da individualidade para-si: a catarse como categoria psicológica mediadora segundo Vigotski e Lukács. (Dissertação de mestrado).
- Souza, L. C. (2013). *A apropriação da linguagem Escrita e sua relação com o Desenvolvimento do Psiquismo: em defesa de um papel propositivo da psicologia para a Educação Escolar*. (Dissertação de mestrado, em Psicologia). Recuperado em <http://www.ppi.uem.br/arquivos-para-links/teses-e-dissertacoes/2013/leandro-1>.
- Tanamachi, E. de R.; Asbahr, F. da S. F.; Bernardes, M. E. M. (2018). Teoria, Método e Pesquisa na Psicologia Histórico-Cultural. In: Beatón, G. A.; Souza, M. P. R.; Barroco, S. M. S.; Brasileiro, T. S. A. (Org.). *Temas escolhidos na Psicologia Histórico-Cultural: interfaces Brasil-Cuba*. (pp. 91-108). Maringá: EDUEM.
- Toffanelli, A. C. (2016). Educar para a diferença: uma análise das relações de gênero presentes na literatura infantil sob o olhar da Psicologia Histórico Cultural e do feminismo de orientação marxista. (Dissertação de mestrado em Psicologia).
- Tonet, I. (2013). *Método Científico: uma abordagem ontológica*. São Paulo: Instituto Lukács.
- Tuleski, S. C. (2008). Vygotski a construção de uma psicologia marxista. Maringá: EDUEM.
- Tuleski, S. C., Chaves, M. & Barroco, S. M. S. (2012). *Fractal: Revista de psicologia* 24(1), 27-44.
- Veresov, N. (2017). The Concept of perezhivanie in cultural-historical theory: content and contexts. In: Flear et al. (eds), *Perezhivanie, emotions and subjectivity: advancing Vygotsky legacy* (pp 47-70). New York: Springer.
- Veresov, N., Flear, M. (2016). Perezhivanie as a theoretical concept for researching young children's development. *Mind, Culture, and Activity*, 23 (4), 325-335 DOI: 10.1080/10749039.2016.1186198.

- Veresov, N. (2016). *Perezhivanie as a Phenomenon and a Concept: Questions on classification and Methodological Meditations*. *Cultural-Historical Psychology* 12(3), 129-148. Doi: 10.17759/chp.2016120308
- Vigotski, L. S. (1995). *Obras Escogidas. Tomo III*. Madrid: Visor y Ministério de Educación y Ciencia.
- Vigotski, L. S. (1996). *Obras Escogidas. Tomo IV*. Madrid: Visor y Ministério de Educación y Ciencia.
- Vigotski, L. S. (1997). Diagnóstico del desarrollo y clínica psicológica de la infancia difícil. In: *Obras Escogidas. Tomo V*. Madrid: Visor y Ministério de Educación y Ciencia. (p. 275-338).
- Vigotski, L. S. (2009). *A Construção do Pensamento e da Linguagem*. (P. Bezerra, Trad.). São Paulo: Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (2018a). Primeira aula: O objeto da pedagogia. In: Prestes, Z. & Tunes, E. (Orgs.). (2018). *7 aulas de L.S. Vigotski: Fundamentos da pedagogia*. (pp. 17-36). Rio de Janeiro: E-papers.
- Vigotski, L. S. (2018b). Sétima aula: As leis do desenvolvimento do sistema nervoso. In: Prestes, Z. & Tunes, E. (Orgs.). (2018). *7 aulas de L.S. Vigotski: Fundamentos da pedagogia*. (pp. 129-148). Rio de Janeiro: E-papers.
- Vigotski, L. S. (2018c). *Imaginação e Criação na Infância*. (Z. Prestes & E. Tunes, Trad.). São Paulo: Expressão Popular.
- Vigotski, L. S. (2018d). Terceira aula: o estudo da hereditariedade e do meio na pedagogia. In: Prestes, Z. & Tunes, E. (Orgs.). (2018). *7 aulas de L.S. Vigotski: Fundamentos da pedagogia*. (pp. 56-72). Rio de Janeiro: E-papers.
- Vigotski, L. S. (2018e). Quarta aula: o problema do meio na pedagogia. In: Prestes, Z. & Tunes, E. (Orgs.). (2018). *7 aulas de L.S. Vigotski: Fundamentos da pedagogia*. (pp. 73-92). Rio de Janeiro: E-papers.
- Vygotsky, L. S. (2008). A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. *Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais*. (pp. 23-36).
- Vygotsky, L. (1996b). *O significado histórico da crise da Psicologia*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. (1999b). *Psicologia da Arte*. Martins Fontes: São Paulo.
- Vygotsky, L. S. & Luria A. R. (1996). *Estudos sobre a História do Comportamento: símios, homem primitivo e criança*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Vygotsky, L. S. (1999a). O método instrumental em psicologia. In: L. S. Vigotski. *Teoria e método em psicologia*. (C. Berliner, Trad.). (2a ed). (pp. 93-101). São Paulo: Martins Fontes.

- Vygotsky, L. S. (2004). Sobre os sistemas psicológicos. In: L. S. Vygotsky. *Teoria e método em psicologia*. (3a ed.). (C. Berliner, Trad.). (pp. 103-135). São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (2011). *A Transformação Socialista do Homem*. URSS: Varnitso, 1930. Recuperado em 12 ago. 2011: <http://www.marxists.org/portugues/vygotsky/1930/mes/transformacao.htm>.
- Ynoue, A. H. (2019). *A apropriação da escrita sob a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural e o desenvolvimento do pensamento teórico*. (Dissertação de mestrado em Psicologia). Recuperado em <http://www.ppi.uem.br/banco-e-teses-e-dissertacoes/linha-de-pesquisa-3-desenvolvimento-humano-e-processos-educativos>.
- Zaporozet, A. V.; Lisina, M. I. (1986). *El desarrollo de la comunicación en la infancia*. (A. V. Gutiérrez, Trad.). Moscou: G. Núñez Editor.
- Zaporozhets, A. V. (2017). Os sentimentos. In: A. M. Longarezi & R. V. Puentes (Orgs.), *Ensino desenvolvimental: Antologia* (Vol. 1, pp. 133-148). Uberlândia: EDUFU.