



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA  
MESTRADO EM PSICOLOGIA  
DESENVOLVIMENTO HUMANO E PROCESSOS EDUCATIVOS

MARLI CABRERA SOARES

DESENVOLVIMENTO DA LEITURA E ESCRITA NA PERSPECTIVA  
HISTÓRICO-CULTURAL: contrapondo-se à naturalização das dificuldades no  
processo de alfabetização

Maringá – PR  
2022

MARLI CABRERA SOARES

DESENVOLVIMENTO DA LEITURA E ESCRITA NA PERSPECTIVA  
HISTÓRICO-CULTURAL: contrapondo-se à naturalização das dificuldades no  
processo de alfabetização

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia – PPI, área de concentração: Constituição do sujeito e historicidade, linha de pesquisa: Desenvolvimento Humano e Processos Educativos, da Universidade Estadual de Maringá/UEM, como requisito para obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Orientadora: Dra. Záira Fátima de R. Gonzalez Leal.

Maringá - PR  
2022

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

S676d

Soares, Marli Cabrera

Desenvolvimento da leitura e escrita na perspectiva histórico-cultural : contrapondo-se à naturalização das dificuldades no processo de alfabetização / Marli Cabrera Soares. -- Maringá, PR, 2022.  
137 f.

Orientadora: Profa. Dra. Záira Fátima de Rezende Gonzalez Leal.  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, 2022.

1. Psicologia escolar - Aprendizagem. 2. Leitura e a Escrita. 3. Psicologia escolar - Queixa Escolar. 4. Psicologia Histórico-Cultural. I. Leal, Záira Fátima de Rezende Gonzalez, 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. 150.23

Jane Lessa Monção - CRB 9/1173

MARLI CABRERA SOARES

DESENVOLVIMENTO DA LEITURA E ESCRITA NA PERSPECTIVA  
HISTÓRICO-CULTURAL: contrapondo-se à naturalização das dificuldades no  
processo de alfabetização

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia – PPI, área de concentração: Constituição do sujeito e historicidade, linha de pesquisa: Desenvolvimento Humano e Processos Educativos, da Universidade Estadual de Maringá/UEM, como requisito para obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Orientadora: Dra. Záira Fátima de R. Gonzalez Leal.

**Data da Defesa:**

Membros Componentes da Banca Examinadora:

---

Membro Presidente e Orientadora: Dr<sup>a</sup> Záira Fátima de R. Gonzalez Leal  
UEM - Universidade Estadual Maringá.

---

Membro Titular: Dr<sup>a</sup> Iracema Neno Cecilio Tada  
UNIR- Universidade Federal de Rondônia.

---

Membro Titular: Dr<sup>a</sup> Nilza Sanches Tessaro Leonardo  
UEM - Universidade Estadual Maringá.

---

Membro Suplente: Dr<sup>a</sup> Cleudet de Assis Scherer  
UNESPAR - Universidade Estadual do Paraná – Campus Campo Mourão.

---

Membro Suplente: Dr<sup>a</sup> Marilda Gonçalves Dias Facci  
UEM - Universidade Estadual Maringá.

---

Local: UEM- Universidade Estadual de Maringá

*Dedico este trabalho à minha avó, Encarnação Lopez Fernandes (em memória), que, horas antes de morrer, deixou um conselho a cada neto (14 netos). A mim, disse que estudasse bastante, pois o conhecimento não ocupa lugar, além do fato de que ninguém o roubaria, mas, que tudo que eu aprendesse, deveria ensinar aos outros.*

## AGRADECIMENTOS

À minha família, meus pais, que me formaram desde a infância com desejo de estudar e poder ajudar a todos que necessitassem no quesito aprender. Agradeço pela paciência nas inúmeras vezes em que desejavam estar comigo, nesse período, e eu não podia, por estar me dedicando à pesquisa.

Ao meu esposo, Valdemir, que carinhosamente me dizia: “vai estudar meu amor, isso é muito importante para você”. Os dias foram passando sem mim, as inúmeras noites e muitos passeios, na certeza de outras oportunidades.

Ao meu filho, Heliton, e à filha, Hemily, que cederam muitos momentos de nossas vidas, mas confiantes de que eu estava fazendo o que tinha que fazer; amorosamente, eles esperaram essa jornada acabar, para juntos tomarmos sorvete no domingo à tarde.

À professora Záira, minha orientadora, que acreditou em minha capacidade, mesmo quando era necessário pedir para eu recomeçar novamente meus textos, sempre me ajudando com as produções para que pudéssemos enriquecer nosso conhecimento.

A todos os professores que me ensinaram ao longo da história de minha vida e que me fizeram perceber quão árduo e maravilhoso é ser professor. Em especial, a minhas professoras das séries iniciais do ensino fundamental, Antônia Cabrera Almendros e Isabel Cabrera Maia, minhas alfabetizadoras, fomentadoras do meu desejo de ser professora; Gilse Lourdes Vivan Antoniassi, professora e orientadora do magistério, que não mediu esforços para me ensinar a ser uma professora. Meu muitíssimo obrigada.

À minha amiga, Luiza Sharith Tavares, que me acolhia quando eu chorava as dores do medo, das inseguranças e do cansaço, sempre me ajudando com palavras de ânimo e coragem. Aos demais amigos, que aceitaram a minha ausência e sempre me diziam palavras de encorajamento.

A todas as crianças que chegaram até mim, pois, de alguma forma, me ensinaram algo e me incentivaram a buscar o saber, que deve ser constante.

Quero agradecer a mim mesma, por ter acreditado na minha capacidade de conseguir: conseguir estudar, mesmo depois de um dia longo de trabalho; por, muitas vezes, deixar minha família, me recolher para escrever ou ler; pelas vezes em que tive que recomeçar; pela coragem de sair de madrugada sozinha pelas estradas até a faculdade; pelo amor e dedicação com meus estudos na certeza de que ele me tornaria uma pessoa melhor para conduzir meu trabalho na formação das crianças e jovens que tanto necessitam, a fim de que possam viver melhor na

sociedade e, depois, formarem outros seres humanos nas próximas gerações. Enfim, agradeço a Deus, por tudo.

*“O conhecimento nos faz responsáveis” (Che Guevara).*



Soares, M. C. (2022). Desenvolvimento da Leitura e Escrita na Perspectiva Histórico-Cultural: *contrapondo-se à naturalização das dificuldades no processo de alfabetização*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Estadual de Maringá, Pr.

## RESUMO

Esta pesquisa teve por objetivo aprofundar os estudos sobre o desenvolvimento da leitura e da escrita, buscando o enfrentamento à naturalização das dificuldades escolares e das queixas derivadas desse processo. O interesse por esta pesquisa aconteceu devido ao crescente número de crianças encaminhadas aos profissionais da saúde para avaliações diagnósticas, bem como às dificuldades exibidas na aprendizagem da leitura e da escrita, que têm gerado estigmas e sofrimentos psíquicos. A metodologia utilizada é de cunho bibliográfico, embasada em livros e trabalhos científicos publicados pelos autores da abordagem escolhida, sobre os estudos referentes ao tema proposto. A pesquisa teve como perspectiva teórica a Psicologia Histórico-Cultural, que compreende que o ser humano se torna humano a partir das relações que estabelece com os outros homens, durante a produção material, por meio do trabalho, em um contexto que é histórico, cultural e social. Nesse sentido, a aprendizagem é fundamental, tendo a educação papel significativo nesse processo. A dissertação está organizada em três seções, sendo que, na primeira, apresentamos o desenvolvimento humano e psíquico, com ênfase na periodização do desenvolvimento infantil, desde o primeiro ano de vida até a infância, momento em que temos a atividade de estudo como principal, que corresponde ao recorte desta pesquisa, e, ainda sobre o desenvolvimento e aprendizagem. Na segunda seção, discutimos a aprendizagem da leitura e da escrita, buscando destacar o contexto histórico acerca de como se desenvolveu a leitura e a escrita na evolução humana, desde seus primórdios. Discutimos, ainda, a educação escolar, a aprendizagem da leitura e da escrita, além de suas dificuldades que geram a produção das queixas, para entender a culpabilização do aluno pelo não aprender, como se fosse um fator biológico. Na terceira e última seção, abordamos a Psicologia Histórico-Cultural como uma perspectiva teórica, a qual oferece elementos que podem contribuir para a superação das concepções das queixas/dificuldades na leitura e na escrita como problemas individuais e inatos. Discutimos, ainda, como deve ser o processo de escolarização, aprendizagem da leitura e escrita à luz dessa abordagem, bem como sobre suas contribuições para a superação das queixas escolares, a fim de favorecer as reflexões dos profissionais envolvidos no contexto escolar para uma compreensão que se volte para além da queixa escolar como problema biológico e individual, o que, geralmente, conduz à medicalização, à formação de preconceitos e estereótipos no ambiente escolar. É sabido que, no contexto escolar, encontramos muitas expectativas em torno daquele que aprende e, ao mesmo tempo, preocupações e angústias proporcionadas pela ausência de compreensão daqueles que não aprendem, conforme o esperado. A perspectiva Histórico-Cultural defende o desenvolvimento da psique humana como um movimento dialético, histórico, cultural e social. Portanto, os estudos contribuíram para a compreensão dos processos de aprendizagem e dos sujeitos concretos que, em seu desenvolvimento, exibem peculiaridades no aprender. Aprendemos que a queixa escolar é produzida nas condições sociais, nas práticas escolares e nas relações culturais, devendo ser objeto de estudos e investigações, em todas as gerações, a fim de romper a naturalização da não aprendizagem como problema dos alunos, além da naturalização dos diagnósticos e medicalização da vida, que se faz gradativamente presente no ambiente escolar, gerando ações excludentes ao processo de escolarização.

**Palavras-chave:** Aprendizagem; Leitura e a Escrita; Psicologia Histórico-Cultural; Queixa Escolar.

Soares, M. C. (2022). Reading and Writing Development in the Cultural-Historical Perspective: arguing against the normalization of literacy challenges. Master's Thesis, Graduate Program in Psychology, Universidade Estadual de Maringá, Pr.

### ABSTRACT

This study attempted to expand on previous research on the development of reading and writing skills, with the goal of addressing the normalization of school issues and complaints that result from this process. The increased number of youngsters referred to health experts for diagnostic evaluations, as well as the difficulties displayed in learning to read and write, have caused stigmas and psychological anguish, sparked interest in this study. The methodology utilized is bibliographic, and it is based on books and scientific papers about studies relating to the proposed issue that have been published by writers of the chosen approach. The research used the Cultural-Historical Psychology theoretical perspective, which holds that the human being becomes human through the relationships he forms with other men, during material production, through work, in a historical, cultural, and social context. Learning is fundamental in this sense, and education plays a significant role in this process. The thesis is divided into three sections. In the first, we present human and psychic development, with an emphasis on the periodization of child development, from infancy to childhood, the period in which we have the study acts as the main one, which corresponds to the scope of this research, and on development and learning. In the second section, we discuss reading and writing instruction, attempting to highlight the historical context of how reading and writing were developed in human evolution since its inception. We also discuss school education, learning to read and write, and the difficulties that cause complaints, to understand why students are blamed for not learning, as if it were a biological factor. In the third and final section, we discuss Cultural-Historical Psychology as a theoretical perspective that provides elements that can help to overcome the perceptions of reading and writing complaints/difficulties as individual and innate problems. We also discuss how the process of schooling, learning to read, and write, and its contributions to overcoming school complaints should consider this approach, in order to encourage the reflections of professionals involved in the school context for an understanding that goes beyond the school complaint as a biological and individual problem, which usually leads to medicalization, the formation of prejudices and stereotypes in the school environment. It is well known that in the school context, there are many expectations placed on those who learn, as well as concerns and anguish caused by those who do not learn as expected. The Cultural-Historical viewpoint defends human psyche development as a dialectical, historical, cultural, and social movement. Thus, the studies contributed to a better understanding of learning processes and concrete subjects that exhibit learning peculiarities as they develop. We discovered that the school complaint is produced in social conditions, school practices, and cultural relations and that it should be the subject of studies and investigations across generations to break the normalization of not learning as a student problem, in addition to the normalization of diagnoses and medicalization of life, which is gradually present in the school environment, generating exclusionary actions to the schooling process.

**Keywords:** Learning; Reading and Writing; Cultural-Historical Psychology; School Complaint.

## Sumário

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>10</b>
<b>1. Processo de Desenvolvimento Humano na Perspectiva Histórico-Cultural.....</b>	<b>23</b>
1.1 O trabalho como atividade fundamental para o desenvolvimento histórico do psiquismo .....	24
1.2 Desenvolvimento das funções psicológicas superiores .....	30
1.3 Periodização do desenvolvimento humano.....	34
1.3.1 Primeiro ano de vida (dois meses a um ano) – comunicação emocional direta	39
1.3.2 Primeira Infância (um ano a três anos de vida) – atividade manipulatória-objetal	41
1.3.3 Idade pré-escolar (de três a sete anos de vida) – Jogos de papéis	43
1.3.4 Atividade de estudo (7 anos a 12 anos de vida) – Idade escolar	48
1.4 Relação entre aprendizagem e desenvolvimento na perspectiva Histórico-Cultural.....	56
<b>2 A aprendizagem da escrita e da leitura e as dificuldades escolares/queixas escolares..</b>	<b>61</b>
2.1 Os primórdios da aprendizagem da escrita e da leitura .....	62
2.2 A educação escolar e a aprendizagem da leitura e da escrita .....	66
2.3 As dificuldades na leitura e na escrita e a produção das queixas escolares.....	74
2.4 Enfrentamento às dificuldades na leitura e na escrita como questões biológicas.....	83
<b>3 A Psicologia Histórico-Cultural como perspectiva de superação das concepções das queixas/dificuldades na leitura e na escrita.....</b>	<b>94</b>
3.1 O processo de escolarização na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural.....	94
3.2 A leitura e a escrita à luz da Psicologia Histórico-Cultural .....	102
3.3 Contribuição da Psicologia Histórico-Cultural na superação da produção das queixas /dificuldades escolares .....	114
<b>Considerações finais .....</b>	<b>124</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>131</b>

## INTRODUÇÃO

Conforme destaca Lev Semionovitch Vigotsky (1896-1934; 1931), o estudo do desenvolvimento cultural nos permite traçar o caminho do desenvolvimento da personalidade. Para o autor, a peculiaridade do comportamento do homem deve-se ao fato de que ele, estabelece relações com seu meio, modificando-o e também modificando seu próprio comportamento, dominando-o.

No processo de desenvolvimento humano, as condições sociais e históricas são fundamentais para a formação da personalidade. Assim, a história de uma família pobre, agricultores de um lote de três alqueires de terra, cedidos pela família, os quais viviam uma vida simples e de muito trabalho, teve fundamental importância para a constituição deste estudo.

Essa família teve uma menina, eu, a primogênita dos três filhos que tiveram. Fui muito desejada, nascida pelas mãos de uma parteira, em 14 de setembro de 1978. Embora a medicina estivesse, nesse período, tendo bastante avanço na área de obstetrícia, meus pais, por falta de dinheiro para custear as despesas do hospital, contrataram uma parteira para realizar o parto em casa.

Meus pais tiveram muitas dificuldades naquele ano; plantaram arroz e feijão para o sustento, mas, em setembro, mês do meu nascimento, perderam todo o feijão com as chuvas e, em novembro, perderam o arroz com a seca. Viveram com ajuda de meus avós até a próxima colheita, que aconteceu em março do ano seguinte; colheram milho, para alimentar os porcos e galinhas, e algodão, cujo dinheiro da venda seria a fonte de renda para aquele ano.

Mesmo diante de tanto sacrifício, meu nascimento foi o que aconteceu de melhor para eles naquele ano. Quando nasci, ao olharem para mim, pela primeira vez, me abençoaram e disseram que eu seria uma professora, que era uma profissão muito almejada por famílias humildes, pois acreditavam ser uma profissão de maior ascensão social, principalmente pela libertação do trabalho manual com a terra.

Meus pais não puderam terminar o antigo primário, hoje, primeira etapa do ensino fundamental, por terem que ajudar no sustento da família. Poucos conseguiam se formar, na época, pois, quando os filhos cresciam, tinham que ajudar com o trabalho na lavoura para o sustento de toda a família.

Muitos fatos históricos, políticos e sociais marcaram o ano do meu nascimento e determinaram a história de minha vida, bem como das próximas gerações, a saber: a eleição do

papa João Paulo II, chefe da Igreja Católica, o movimento negro, que elegeu a data da morte de Zumbi como Dia Nacional da Consciência Negra, e as chuvas e estiagens frequentes que afetaram famílias de agricultores no Paraná.

Em 1978, o Presidente do Brasil era Ernesto Geisel, que pertencia à linha moderada das Forças Armadas e, naquela época, concebeu o Regime Militar, iniciado em 1964, como transitório para assegurar o liberalismo no país, iniciando a transição para a democracia liberal. Em seu primeiro ano no cargo, permitiu a propaganda política da oposição e aboliu a censura prévia à imprensa. Realizou o projeto de abertura política e a revogação do Ato Institucional nº5 (AI-5), baixado em 13 de dezembro de 1968, durante o governo do general Costa e Silva, que era a expressão mais acabada da Ditadura Militar brasileira (1964-1985).

Tal Ato vigorou até dezembro de 1978 e produziu um rol de ações arbitrárias de efeitos duradouros, definindo o momento mais duro do regime, o que propiciou poder de exceção aos governantes para punir arbitrariamente os que fossem considerados inimigos do regime (Araújo, 2020). Com essas mudanças, iniciou-se um processo de liberdade social e maiores oportunidades para mudanças no campo educacional.

Em meio a todos esses fatos, meus pais me educaram na simplicidade; ensinaram-me a ler, no colo aconchegante, todas as tardes, após laborar a terra e cuidar dos animais. Na infância, pude viver livremente pelos campos, em meio às plantações de algodão, arroz, feijão, milho e todos os tipos de frutas.

Iniciei meus estudos em 1985, na escola rural do município de Araruna, Escola Municipal Maria Montessori, na qual as classes eram multisseriadas, uma forma de organização de ensino em que o professor trabalhava sozinho, na mesma sala de aula, com alunos de várias séries do Ensino Fundamental, simultaneamente, tendo que atender alunos com idades e níveis de conhecimentos diferentes. Segundo o Censo Escolar 2017, existem ainda 97,5 mil turmas do Ensino Fundamental nessa situação em todo o País.

A sede por aprender era muito grande, devido às mediações realizadas pelos meus pais desde tenra infância, me ensinando a ler e escrever. Na escola, adorava ajudar a professora; destacava-me na turma. No intervalo, coordenava as brincadeiras de pular corda, raminho verde, balança caixão, esconde-esconde e pique, uma expressão do meu interesse por ensinar.

Meu ingresso na vida escolar foi marcado por um período de muitas mudanças políticas, como a aprovação no Congresso da Emenda Constitucional, que estabelecia as eleições diretas para a Presidência da República e Prefeituras, estendendo o voto aos analfabetos e propiciando legalidade aos partidos comunistas. O vice-presidente eleito, José Sarney, tomou posse devido

à hospitalização de Tancredo Neves, que, após 38 dias de agonia e sete cirurgias, morreu aos 75 anos, não concluindo seu mandato.

Ao final da quarta série escolar, como era chamada, conforme Diretrizes da Lei 5692/71, fiz uma pausa de dois anos na minha escolarização, esperando o meu irmão, para irmos juntos para a Araruna, cidade mais próxima de nossa casa (12 km), a fim de cursar as séries finais do Ensino Fundamental, uma vez, que nesse período, não havia leis que determinassem a obrigatoriedade de manter os filhos na escola.

Retomei meus estudos em 1991, quando o Brasil enfrentava uma das maiores mudanças no setor econômico, com o presidente eleito, Fernando Collor de Melo, renunciando antes de sofrer o impeachment pela implementação do Plano Collor e a abertura do mercado nacional às importações, bem como pelo início de um programa nacional de privatização. O plano aprofundou a recessão econômica, colaborando com a extinção, em 1990, de mais de 920 mil postos de trabalho e uma inflação na casa dos 1200% ao ano; junto a isso, denúncias de desvios de verbas colocaram o país em crise.

Apesar das várias situações vivenciadas no contexto histórico, naquele tempo, elas não atingiam de modo individual nossas vidas, pois, distante da cidade e vivendo apenas do que se produzia na terra, meus pais seguiram suas vidas e nós, crianças, não tínhamos participação efetiva nos acontecimentos. Envolvidos na alegria de estudar na cidade, nossa preocupação era apenas andar todos os dias oito quilômetros a pé, até o ponto do ônibus escolar, estudar e depois voltar para casa.

Muitas foram as reivindicações por melhorias no transporte escolar e, com o tempo, o ponto de ônibus mudou para mais perto da nossa casa, de maneira que passamos a andar apenas dois quilômetros. Éramos um grupo de crianças, que, no trajeto, estudava tabuada, história, geografia, ciências e contávamos piadas; tudo era emoção e desafio. Não havia tecnologia e nem dinheiro; usávamos roupas confeccionadas em casa e sapatos do bazar. A simplicidade, o caráter, o respeito pelas pessoas e amigos não se mensuram, pois todos pensavam em todos: tínhamos um senso de coletividade.

Quando terminei o Ensino Fundamental, iniciei meus estudos para ser professora, que era um grande desejo dos meus pais, passando a ser meu também. Cursei magistério aos 16 anos, em 1995, no colégio Estadual Princesa Isabel, em Araruna-PR. Esse momento histórico foi marcado pela morte do sociólogo e Deputado Federal Florestan Fernandes, em São Paulo, brasileiro que trilhou os primeiros 20 anos de sua carreira na Universidade de São Paulo até o ano em que foi exilado. Vemos que a história é feita pelos homens, que determinam a história de seus próximos.

Toda a aprendizagem modificou o meu desenvolvimento; todo conteúdo aprendido foi importante para a minha vida e vivência em sociedade, na constituição da família. As concepções de educação e aprendizagem foram fundamentais na educação de meus filhos e para minha visão de mundo.

As experiências que mais me marcaram no magistério foram os estágios supervisionados em sala de aula, período de 1995 a 1998, na Escola Municipal Mário Miguez de Mello Filho – Educação Infantil e Ensino Fundamental, pois me preocupava com o cotidiano das crianças, verificava se o aluno estava aprendendo, o que despertava ainda mais os interesses pela escolarização e minhas preocupações com o aprender das crianças, iniciando uma visão mais crítica sobre o espaço escolar.

Eram muitas as dificuldades encontradas para estagiar: escola com poucos recursos de informática, vídeos, acervo bibliográfico e espaço, porém, me organizava de maneira a atender todos os estudantes, de níveis socioeconômicos bastante variados, filhos de agricultores, boias-frias, professores, empresários, diaristas, entre outros.

As tendências no ensino e aprendizagem, naquela época, seguiam as linhas de Paulo Freire, Vygotsky, Saviani e Libâneo. Frente ao movimento tecnicista, surgiram os cursos profissionalizantes, com intuito de oferecer, ao nível médio, uma terminalidade profissional, de modo a atender às pressões exercidas pelos estudantes que não conseguiam ser aprovados nos vestibulares e que poderiam, ao terminar o ensino médio, concorrer no mercado de trabalho.

No contexto escolar, esse momento foi marcado pela reforma da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, marco histórico de lutas e debates na Educação. O ideário da lei tinha sua base no simbolismo neoliberal do governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), presidente naquela época. A lei determinava a reforma, mas não assegurava o cumprimento de suas determinações, o que dependia do poder público para a sua efetivação.

As características que definiram o governo FHC foram a desregulação dos mercados e a privatização dos serviços, objetivando o aumento do capital externo para modernizar o país, condições que impactam diretamente a estagnação de salários e desempregos.

Com essas alterações na educação, o governo FHC adotou e disseminou, junto ao Ministério da Educação, um pensamento pedagógico empresarial, sustentado pelas orientações das agências regionais, nacionais e internacionais. Para Saviani (2011), essa perspectiva pedagógica era individualista, dualista e fragmentária, com ideário da desregulamentação e privatização, que rompia com os direitos sociais, organizado por uma ideia de compromisso social coletivo.

A educação, desde o princípio da aprovação da LDB, em 1996, vem sofrendo com as estruturas e normatização do sistema educacional brasileiro, no que tange às Leis Educacionais, tanto nos investimentos financeiros quanto na formação acadêmica e valorização do profissional da educação. O objetivo da Lei era garantir uma educação de qualidade para todos, sob a responsabilidade do governo federal, estaduais e municipais, pela formação e sistematização do conhecimento, no âmbito educacional, subordinado às delimitações do poder público, o que é previsto pela Constituição Federal de 1988.

Ao longo da história, muitas foram as mudanças estruturais, como flexibilização dos sistemas de ensino, sistemas de avaliação e a municipalização do ensino, bem como abertura para a educação a distância e especial, surgidas em meados de 2001, oportunizando que muitos, que moravam distante das Universidades, como eu, pudessem concluir seus estudos, visto que, não tendo outra opção, casada e com filhos pequenos, optei por fazer curso superior em 2003.

Cursei Normal Superior, Capacitação para a Docência dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil, pela Faculdade Vizinhança Vale do Iguaçu-Vizivali, concluindo em 2005. Mais tarde, complementei a formação com a Licenciatura Plena de Pedagogia pela Universidade Castelo Branco do Rio de Janeiro, na modalidade a distância. No período de estágio da faculdade, percebi, na prática pedagógica, que educar não é uma tarefa fácil, mas também não é impossível.

O professor precisa necessariamente estar preparado e, acima de tudo, amar a profissão e o trabalho, pois o sistema é constituído de normas e resoluções, que exigem uma dedicação maior do professor, responsabilidades redobradas, pois não há valorização por parte dos gestores públicos. Todavia, mesmo diante de tais problemas, isso só aumentou meu entusiasmo, reafirmando minhas concepções, por uma escola pública de qualidade.

Convicta de que a tarefa de educar necessitava de preparação cada vez maior, a fim de atender a sociedade que queremos, restabelecendo as práticas de transformação, não parei mais de estudar, buscando por todos os cursos que me ofereciam. Assim, fiz especialização em Educação Especial e Inclusão, pela Faculdade Internacional de Curitiba (Facinter). Na construção da identidade profissional, como professora, buscava por cursos de formação continuada. Todos foram/são essenciais para o processo de melhoria na minha atuação na prática pedagógica.

A maioria foram cursos oferecidos pela Secretaria Estadual de Educação, no período de abril de 1995 a maio de 2003, somando muitas horas de estudos em Alfabetização, Educação de Jovens e Adultos, Educação a distância, Educação Especial, Educação e novos paradigmas, O papel do Educador, Currículo Básico, Planejamento e visão interdisciplinar, Educação



Infantil, Cultura Popular, Educação Patrimonial, Jogos e Brincadeiras, Educação Algébrica, Letramento e Leitura da Literatura. Todos esses cursos contribuíram para meu olhar sobre o desenvolvimento da criança e as suas formas de aprender, o que ajudou a formular minhas indignações sobre os processos educativos e a culpabilização dos alunos pelo fracasso escolar.

Alguns cursos tiveram contribuições significativas para a formação acadêmica, como Ludicidade para Docentes em Educação Infantil e Séries Iniciais, curso em que aprendi a importância do lúdico na aprendizagem. O Curso de Contação de História foi um marco, pois ficou gravado em minha mente o entusiasmo das crianças na apresentação final.

Outro curso marcante foi o de Língua Brasileira de Sinais - Libras; também, o Curso de Método da Boquinha, que foi surpreendente, pois o ponto de partida do ser humano na aquisição de conhecimento reside na boca, que produz sons – fonemas, que são transformados em fala, meio de comunicação inerente ao ser humano.

Durante todo período de formação acadêmica, estive envolvida nos projetos da escola, feiras de ciências, palestras, seminários e os cursos de formação. Sabemos que as políticas educacionais adotadas no nosso país não priorizam uma estruturação formadora da escola. Devemos repensar a educação e os investimentos que estão sendo feitos. Essa reflexão é fruto da luta para medidas e posturas na reconstrução de uma nova sociedade justa e igualitária.

Durante a formação em Normal Superior, período de 2003 e 2004, trabalhei como secretária escolar no Departamento Municipal de Educação de Araruna, onde atendia três Escolas Municipais e três Centros de Educação Infantil. O trabalho era realizado junto à equipe pedagógica do Departamento, participação em semana pedagógica, semana cultural, projetos e recreação.

Nesse período, pude conhecer a dinâmica e estrutura da escola, o dia a dia do professor, as dificuldades no ensino. Estar envolvida com a realidade educacional foi uma das fases mais significativas, apesar de ter feito estágios, mas, não estava tão familiarizada com o ambiente escolar. Entretanto, a partir do contato com os conselhos de classe, semanas pedagógicas e as documentações, que passei a organizar, projeto político-pedagógico, autorização de funcionamento da escola, entre outros, pude me apropriar desses aprendizados.

Infelizmente, percebemos que, anualmente, se processam mais mudanças na Educação, baseadas em promessas jamais concretizadas, levando o ensino público ao aniquilamento, como: a globalização da economia; as inovações tecnológicas; as exigências de novas competências profissionais, o que tem tido fortes influências dos governantes, para reformular outras diretrizes, tendenciosas, aos avanços científicos e tecnológicos; novas metodologias e práticas educativas que excluem fortemente a função social dos verdadeiros sujeitos da

educação. Ao longo dessas experiências, pude aprender muito, pois a dedicação aos estudos era efetiva, no sentido de dar continuidade à promessa atribuída pelos meus pais e assumida por mim, de que seria professora. Para Suzuki e Leonardo (2016, p. 117):

A escola se constitui como espaço importante na sociedade atual em que as mediações culturais e sociais acontecem. Somente a partir das relações entre os homens (e não o indivíduo/organismo que se faz por si próprio) é que construímos nossa própria história.

Ao mesmo tempo em que a escola instrui, desenvolve a formação do sujeito, proporcionando às futuras gerações o conhecimento e a capacidade ética na participação e transformação social, formando o sujeito no seu senso crítico, para que possam compreender-se como sujeitos históricos, capazes de viverem socialmente, formando outras pessoas, a partir da escola, cultura, representação e subjetividade.

Em 2007, fui convidada a ser funcionária da Associação de Professores do Paraná - Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná, em Campo Mourão, no exercício de atividades, como auxiliar administrativa. Organizava seminários, cursos de Formação Política Sindical, oferecidos pelo Sindicato e a pela Universidade Estadual do Paraná. Participei da comissão organizadora da Conferência Regional Intermunicipal de Campo Mourão (Conae), podendo entender os pontos positivos e seus conflitos para a educação.

A APP-Sindicato contribuiu significativamente para a minha formação, nos estudos da legislação da Educação e no contato com os Trabalhadores da Educação Pública do Paraná, no dia a dia da escola, da luta e defesa dos trabalhadores em educação por uma escola pública, gratuita, de qualidade, laica e para todos.

Mas, nesse momento da minha vida, voltei a refletir sobre o que teria acontecido com meu sonho, adormecido entre as necessidades do trabalho; vendo-me cada vez mais triste e distante, busquei a Especialização em Psicopedagogia na Universidade Estadual de Maringá, em 2013. Como nunca sofri com a distância, novamente iniciei outra luta, a de viajar para estudar. Durante dois anos, todos os sábados, me deslocava 100 quilômetros, ora de ônibus, ora de carona com amigos, até o final do curso.

A busca pela psicopedagogia foi determinada pelas minhas inquietações quanto ao aprender da criança, visto que tive experiências em vários âmbitos na educação, pensando que essa formação me atenderia, pois, conforme Suzuki e Leonardo (2016), muitas crianças são encaminhadas aos médicos como reflexo da visão de que as queixas escolares seriam determinadas por questões biológicas, não culturais e sociais.

Então, a volta aos meus estudos possibilitou que o brilho dos meus olhos ressurgisse com muito mais intensidade e, ao terminar a especialização, conciliei minha atividade no

sindicato com os atendimentos em clínica particular por dois anos, até ter condições de me desvincular do sindicato e atender somente na psicopedagogia, lutando todos os dias, pois eram muitos materiais para adquirir e manter a formação na área.

Meu mundo tornou-se alegre e contagiante. Vivo a psicopedagogia todos os meus dias, sempre estudando e ensinando, pois não seria eu se não fosse assim. Mas, ainda não me sentia preparada o suficiente, pois todo o conhecimento apropriado ainda não atendia às necessidades encontradas no cotidiano da clínica e nos espaços escolares; incansavelmente, buscava por conhecimento que me proporcionasse mais condições de trabalho. Quando terminei a especialização em Psicopedagogia, me comprometi a não deixar a Universidade; iria estudar sempre, por acreditar que, quem se forma e ensina, necessita viver em constante aprendizado.

Busquei o mestrado em educação; cursei quatro disciplinas como aluna especial, mas isso não respondia às minhas necessidades. Foi quando pensei em conhecer um pouco do mestrado em psicologia. Para minha felicidade, tudo que buscava, encontrei no programa. Cursei também quatro disciplinas, como aluna especial, depois, fui aprovada na seleção no final do ano de 2018.

Meus interesses e motivos em aprender são para atender às necessidades do meu trabalho, pois recebo muitos alunos com queixas escolares. Assim, por observar que muitos desses alunos são deixados de lado, outras vezes, diagnosticados e culpabilizados pelo não aprender, desde então, tenho me dedicado com afinco aos meus estudos, na certeza de formar gerações com condições de transformações nas próximas gerações.

Ser professora representa, para mim, o movimento de um catavento, pois cataliso o meu aluno e devolvo ao mundo, com condições de seguir seu caminho, multiplicando conhecimentos ao longo de sua vida. A esse processo de formação ao longo da vida, aliou-se a sede de aprender e ser professora, a missão recebida pelos meus pais, quando nasci, sendo a trajetória construída sem medo de lutar. Sempre fui apoiada por meus pais, meu esposo e, depois, pelos meus filhos até a constituição da profissão.

A atividade humana tem origem na natureza humana. O homem transforma a si mesmo em atividade. Nessa compreensão, a atividade escolar forma o sujeito de cada período histórico da sociedade. Heller (1991, p. 19) destaca que:

Para reproduzir a sociedade é necessário que os homens particulares se reproduzam a si mesmos enquanto homens particulares. A vida cotidiana é o conjunto de atividades que caracterizam a reprodução dos homens particulares, os quais, por sua vez, criam a possibilidade de reprodução do social.

A educação necessitou ampliar o modelo tradicional, na educação formal, para atender aos novos modelos e práticas, cada vez mais com sofisticadas tecnologias, que, ao contrário do que se propunha, promoveram a desvalorização da mão de obra intelectual, com poucos trabalhadores exercendo muitas funções, o que dispensou o processo de transformação social, ou seja, a própria história de desenvolvimento da humanidade. Conforme Marx (1985), citado por Tomanik, Caniato e Facci (2009, p. 135), o indivíduo é o ser social; ele se objetiva em sociedade, não havendo uma dissociação entre indivíduo e sociedade, mas a exteriorização vital humana em sua individualidade.

Nesse sentido, descrever a história de minha formação representa o quanto é valiosa a história social e cultural, que tanto se estuda nessa abordagem da psicologia, como forma de compreender a continuidade de desenvolvimento do psiquismo humano e a importância do desenvolvimento escolar, inclusive, no período inicial da vida acadêmica.

Assim, nesta dissertação, buscamos aprofundar o conhecimento sobre o desenvolvimento da leitura e da escrita, para que, com a compreensão desse processo, seja possível possibilitar o enfrentamento das queixas escolares, referentes às dificuldades que surgem no processo educativo, a partir de autores da Psicologia Histórico-Cultural, como Lev Semionovitch Vygotsky (1896-1934), Aleksei Nikolaievitch Leontiev (1903 - 1979), Aleksandr Romanovitch Luria (1902 - 1977) e outros estudiosos que tratam dessa temática.

Confiante de que esse conhecimento possa contribuir para a minha formação e de outras pessoas envolvidas no contexto escolar, convivo com a doce lembrança das vivências no início do meu ensino fundamental, em sala multisseriada, na qual a professora se dedicava a todos os seus alunos de maneira igualitária. Também eu, por acreditar na condição de aprendizagem deles, busco prover desenvolvimento e valorização de cada criança, bem como de suas particularidades, de forma que todos possam aprender. Diante disso, considera-se que:

A educação fracassa se não toma em consideração as diversas interconexões da criança com o ambiente, se está alienada da sua vida real, das condições subjetivas (apenas através das quais pode atuar), da precedente história do desenvolvimento de cada aluno, da sua idade e das suas características individuais, das suas capacidades, interesses, exigências e outras atitudes perante a realidade (Kostiuk, 2005, p. 57).

Justificando que o desenvolvimento psicológico do aluno é representado como uma simples sucessão de diferentes influências educativas, como vimos, é possível perceber que a influência recebida dos meus pais e minha formação acadêmica me formou com objetivo e olhares de uma professora.

O interesse por estudar essa temática foi ainda mais fortalecido a partir das reflexões proporcionadas por minha participação nas disciplinas “Tópicos especiais em psicologia: a periodização do desenvolvimento” e “(In) sucesso escolar na atualidade e a educação medicalizada”; “Desenvolvimento do psiquismo: da conquista da linguagem oral à possibilidade do desenvolvimento da escrita”, do Programa de Pós-Graduação em Psicologia, bem como pela participação nos grupos de estudos a que tive acesso na Universidade. As reflexões e discussões promovidas pelas disciplinas e pelos grupos de estudo me levaram a repensar minha prática profissional, bem como proporcionaram a reflexão mais aprofundada sobre as dificuldades que vêm sendo produzidas nas escolas e que engrossam os encaminhamentos aos profissionais da saúde e aos profissionais da psicologia e da psicopedagogia. Acreditamos que esta pesquisa poderá ajudar na compreensão do desenvolvimento da leitura e da escrita, bem como da problemática da culpabilização do sujeito pelo não aprender, a partir do conhecimento sobre o desenvolvimento humano e sua periodização, sobre a história da escrita e as condições necessárias à aprendizagem escolar.

Entendemos que, a partir da compreensão da periodização do desenvolvimento e de como o processo de formação da criança ocorre, sobre a aquisição de instrumentos e signos, essenciais para o desenvolvimento cultural e social, pode-se promover uma aprendizagem escolar mais significativa, com atividades geradoras de sentido para a criança. Isso a fim de que ela possa se interessar pela escrita e pela leitura, o que favorece e facilita a apropriação dos bens culturais produzidos pela humanidade.

Consideramos que este estudo é necessário por nos depararmos com crianças cada vez mais novas sendo encaminhadas aos atendimentos especializados, por serem consideradas pessoas com problemas de aprendizagens, como se suas dificuldades fossem inerentes a elas e devido a seu aparato biológico, não produzidas em contexto escolar. Tem sido possível perceber, entretanto, que essas crianças têm experimentado condições escolares, históricas, culturais e sociais que não favorecem sua aprendizagem, não porque não tenham condições de aprender, mas porque decorrem de um sistema arbitrário, que, por diversos fatores, não favorece e, sim, dificulta a aprendizagem escolar.

Considerando que vivemos em uma sociedade de classes, em que a maioria dos homens não têm acesso às riquezas materiais e simbólicas construídas coletivamente e historicamente, compreender o processo de desenvolvimento da leitura e da escrita é importante para que se possa fazer a contraposição às dificuldades vividas pelos alunos no espaço escolar e para que se supere a naturalização das dificuldades escolares como problemas dos alunos. Dessa forma, pode-se criar mecanismos que auxiliem o processo de aprendizagem, a fim de garantir a

apropriação do conhecimento e melhor acesso aos bens não materiais produzidos pela sociedade. Assim, é de vital importância percebermos os mecanismos que propiciam sustentação a essa narrativa comum nas escolas, que atribuem um caráter individualizado e biologizante às dificuldades escolares e que reproduzem práticas educativas discriminatórias, bem como excludentes, as quais se colocam como essenciais à manutenção do sistema capitalista vigente, na tentativa de romper com esse modelo.

Somente um estudo como este poderia responder aos nossos anseios e às questões que tanto nos intrigam em relação ao grande número de crianças diagnosticadas e medicalizadas, que vemos em nosso dia a dia. Pretendemos, então, compreender como se efetiva a apropriação da aprendizagem da escrita e leitura, uma vez que muitas crianças são consideradas sem condições de aprender e diagnosticadas por profissionais da saúde como tendo diferentes transtornos.

Para tratar dessa problemática, dividimos esta dissertação em três seções. Na primeira seção, foi apresentado o “Processo de desenvolvimento humano na perspectiva Histórico-Cultural”, a partir de quatro itens: 1.1 O trabalho como atividade fundamental para o desenvolvimento histórico do psiquismo; 1.2 Desenvolvimento das funções psicológicas superiores; 1.3 Periodização do desenvolvimento humano, do primeiro ano de vida até a infância, que tem a atividade de estudo como principal objetivo e, portanto, corresponde ao recorte da nossa pesquisa; e o item 1.4, que discorreu sobre o Desenvolvimento e aprendizagem na perspectiva Histórico-Cultural.

A segunda seção aborda sobre a aprendizagem da escrita, da leitura e as queixas/dificuldades escolares, sendo constituída por quatro itens muito importantes para nosso conhecimento: 2.1 Os primórdios da aprendizagem da escrita e da leitura; 2.2 A educação escolar e a aprendizagem da leitura e escrita; 2.3 As dificuldades na leitura, escrita e a produção das queixas escolares; 2.4 Enfrentamento às dificuldades na escrita e leitura como questões biológicas. Esse item trata-se de um aspecto fundamental em nosso estudo, pois, infelizmente, muitas crianças são culpabilizadas pelo não aprender, gerando estigmas e até problemas psíquicos.

A terceira e última seção, “A Psicologia Histórico-Cultural como perspectiva de superação das concepções das queixas/dificuldades na leitura e escrita”, busca discutir aspectos que contribuam para um olhar humanizado acerca das dificuldades que surgem no processo de escolarização com vistas a favorecer aos profissionais um olhar para além das dificuldades de aprendizagem, com a necessidade de mediar os conhecimentos e formar gerações que superem os estigmas causados pelas diferentes expressões das queixas escolares.

Dividimos essa seção em três partes; no item 3.1, estudamos o processo de escolarização pautado na Psicologia Histórico-Cultural; no 3.2, tratamos da leitura e da escrita à luz da Psicologia Histórico-Cultural e, por fim, no item 3.3, apresentamos as contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a superação da produção das queixas escolares/dificuldades de aprendizagem. Por fim, apresentamos nossas considerações finais.

Vale ressaltar que, quando iniciamos nossos estudos, vivíamos um contexto acerca das questões culturais, políticas, sociais e econômicas; nunca imaginamos que iríamos terminar essa pesquisa em meio a um contexto pandêmico. A pandemia de Covid-19, causada pelo vírus SARS-CoV-2 ou Novo Coronavírus, vem provocando problemas não apenas de ordem biológica e epidemiológica, em escala global, mas muitos impactos sociais, econômicos, políticos, culturais e históricos, nunca vivenciados neste século.

Foram necessárias muitas ações para conter o colapso mundial do sistema de saúde, como isolamento e quarentena, além da rápida produção de medicamentos e vacinas, em uma corrida contra o tempo para salvar o maior número de pessoas possível. Nesse processo, muitas pessoas morreram e outras foram atingidas, de maneira que tiveram que se reinventar.

Com o fechamento das escolas devido à pandemia de Covid-19, profissionais da educação tiveram que encontrar outros caminhos para o ensino e aprendizagem, conscientes de que a educação é fundamental ao desenvolvimento do indivíduo. Entendemos que esse fator pode afetar ainda mais o que antes já nos angustiava a respeito da aprendizagem da leitura e da escrita, diante do distanciamento dos elementos escolares, da rotina, dos professores e amigos. O que antes era complexo para as crianças, no processo de aprendizagem, neste momento, torna-se ainda mais difícil.

Diante da perspectiva teórica que compreende os fatos históricos como fatores que alteram o desenvolvimento humano, a pandemia apresenta-se como um fenômeno social que exigiu que o homem se adaptasse, organizando estratégias para o enfrentamento da Covid-19 no Brasil e no mundo. Nós também tivemos que adaptar nossos estudos, estágios obrigatórios e orientações para a forma remota, o que modificou nosso ritmo e as relações com elementos escolares, mas, certos de que esse momento irá acabar, continuamos nosso trabalho, da maneira mais próxima da materialidade possível.

Buscamos, com base no conhecimento produzido pela humanidade, compreender o sujeito histórico-cultural e suas anuências na relação com a natureza e formação, no aprender, no desenvolver e no ensinar a próxima geração, no âmbito global de desenvolvimento, com intuito de demonstrar como o ser humano se desenvolve, a partir de suas relações com outros seres. Se essas relações são motivadas pela força capitalista de produção, permeando uma

sociedade dividida em classes, temos uma forte tendência da manutenção desse sistema de produção e exploração do homem. Porém, se essas relações são de promoção do desenvolvimento humano pelo trabalho que humaniza, se são relações sociais entre as pessoas, pautadas pelo coletivo, em uma educação de qualidade que forma o homem, livre da exploração, crítico, politizado e consciente, teremos uma sociedade humanizada e emancipatória.

Esperamos que nosso trabalho possa ser luz para todos aqueles que, assim como nós, defendem uma educação de qualidade, que possibilite a vivência em sociedade, que atenda às necessidades e às funções da escola, por intermédio das mediações do conhecimento científico produzido pela humanidade, constituindo a sociedade e sua transformação. Isso conforme as condições materiais, rompendo com a individualização, a exploração, para garantir o acesso e a permanência na escola, de forma que as mediações oferecidas se concretizem em aprendizagem, além de desenvolvimento histórico e cultural.



## 1. Processo de Desenvolvimento Humano na Perspectiva Histórico-Cultural

“Nós nos tornamos nós mesmos através dos outros” (Vigotsky, 1999, p. 56).

Apresentaremos, neste tópico, o processo de desenvolvimento humano a partir de autores da Psicologia Histórico-Cultural, que buscaram compreender como esse processo ocorre desde sua origem. É importante destacar que essa perspectiva teórica tem como diferencial o método materialista histórico-dialético, que permite explicar a realidade e as possibilidades concretamente existentes na formação e transformação do homem, que se efetivam não a partir de uma essência inata, mas, como produto da relação do homem com o meio e a natureza.

Nesse sentido, a aprendizagem é fundamental, pois o homem se humaniza, tornando-se homem, em um processo de aprendizagem com os outros, com destaque para a ação fundamental da educação. Isso fica evidente na epígrafe acima, em que Vigotsky expressa o conceito mais puro que define o ser humano para a psicologia histórico-cultural, pois todos os homens, desde o início dos tempos, têm importância em nossa constituição, já que todos contribuem para nos tornarmos nós mesmos. Todos, de uma forma ou de outra, são referências, ensinando o que precisamos aprender, para que possamos nos desenvolver.

O homem é um ser social, histórico e cultural, conforme Vigotsky (1930). E, nesse sentido, o desenvolvimento humano é um processo de construção contínua que se estende ao longo da vida, sendo fruto de uma organização complexa e hierarquizada que envolve desde os componentes orgânicos até as relações sociais, econômicas e culturais.

Segundo Leontiev (2004), o homem não nasce homem, mas se constitui como tal a partir da apropriação daquilo que já é produzido pelo conjunto dos homens e, em relação a isso, Vigotsky (1930) ressalta a relação entre esse homem, a natureza e as relações sociais e culturais. Esse conceito é um dos grandes avanços da teoria histórico-cultural, visto que as teorias do desenvolvimento do início do século XX, antes baseadas em um modelo biológico-maturacional, ainda que não desconsiderassem a cultura, compreendiam-na como algo apenas externo ao homem e não constituinte dele.

Segundo a lei genética do desenvolvimento cultural, Vigotsky (1930) apresenta uma concepção acerca da relação entre as funções biológicas e as funções culturais, a natureza e o simbólico, a história pessoal do indivíduo e a história social, considerando dois planos no desenvolvimento humano: um, que segue a linha evolutiva da maturação biológica, e outro, que

define o caráter social do psiquismo. O segundo plano é o que estabelece a condição humana, isto é, que constitui o homem como ser humano, pertencente ao gênero humano.

Assim, nossos estudos pautam-se na corrente da psicologia soviética denominada Psicologia Histórico-Cultural, que foi elaborada pelo pensador russo Lev Semiónovich Vigotsky (1896-1934), com a colaboração de Alexei Nikolaievich Leontiev (1903-1979) e Alexander Romanovich Luria (1902-1977), além de outros colaboradores. Essa perspectiva possui uma base materialista histórico-dialética e, portanto, compreende o homem como um ser histórico e social que, para participar da coletividade e dela fazer parte, precisa aprender a ser humano e se apropriar do que já foi produzido, sendo que isso só é possível pelo processo de aprendizagem, pela educação.

A história da evolução humana é fruto das relações que os homens estabeleceram historicamente entre si e com a natureza, em um movimento dialético e de transformação do meio, em que o homem se apresenta como sujeito da ação no mundo. Nesse contexto, o trabalho é visto como ação fundamentalmente humana sobre a natureza, ou objeto, que transforma algo em benefício dos homens, tanto no trabalho intelectual quanto no trabalho material.

Para refletirmos sobre esse processo e compreendermos esse homem que é histórico e social, uma vez que as transformações sociais, políticas e econômicas interferem diretamente em seu desenvolvimento, entendemos que a constituição do homem e sua formação do ‘humano’, sua aprendizagem e a educação são fundamentais. Ao longo da história, esse processo passou a ser influenciado pela educação escolar que, em nossa época, assume um lugar central na sociedade, garantindo a sua manutenção e o *status quo*.

Posto isso, iniciamos tratando do trabalho como atividade principal que promoveu o desenvolvimento histórico do psiquismo. Em seguida, abordamos o desenvolvimento das funções psíquicas superiores e a função da mediação no processo de humanização; depois, sobre o desenvolvimento humano durante a infância, tendo em vista os elementos necessários ao desenvolvimento da temática desta dissertação, que se trata da aprendizagem da leitura e da escrita, elementos centrais da sociedade letrada e altamente tecnológica.

### **1.1 O trabalho como atividade fundamental para o desenvolvimento histórico do psiquismo**

Para a Psicologia Histórico-Cultural, o ser humano torna-se humano a partir das relações que estabelece com os outros homens, durante a produção material da sua vida, por meio do trabalho, em um contexto que é social e cultural e que se situa em um determinado momento

histórico. Leontiev (2004) pontua que os avanços alcançados pela produção de bens materiais promovem o desenvolvimento da cultura dos homens, o conhecimento do mundo e deles mesmos, bem como o desenvolvimento da ciência e da arte.

Isso significa que, pelo trabalho, que é uma atividade vital humana, o homem se humaniza, sendo essa atividade mediadora central nesse processo, a qual estabelece a relação do homem sobre a natureza. O trabalho promove o desenvolvimento humano, partindo da perspectiva ontológica do desenvolvimento, assumindo a posição inicial da humanização do homem, além de promover o aperfeiçoamento de suas funções e do seu próprio domínio. Trata-se, aqui, conforme Leontiev (2004), do trabalho em seu sentido universal e não em sua expressão particular da sociedade capitalista, em um processo de exploração dos homens, tendo a alienação como componente estrutural e o sofrimento como resultado, o que acaba por ‘deformar’ o homem.

Para Engels (1986), o trabalho transformou o macaco em homem, a partir da produção dos instrumentos, por meio da atividade coletiva, na relação com os outros homens, o que permitiu a passagem ao domínio da natureza e não mais a submissão a ela, modificando sua existência. As modificações anatômicas e fisiológicas promovidas pelo trabalho, segundo Leontiev (2004), ocasionaram uma transformação completa do organismo, conforme a interdependência natural dos órgãos em relação à atividade, o que produziu mudanças na aparência física do homem. As funções foram se desenvolvendo durante muitos anos até a transição total ao *homo sapiens*, que se libertou das leis naturais.

Em relação a essas transformações, Engels (1986) destaca que o homem, ao caminhar sobre os pés e assumir uma posição ereta, ficando com as mãos livres, foi adquirindo cada vez mais destreza, habilidades e movimentos finos. A mão transformou-se pelo trabalho, pela criação e uso dos instrumentos, o que também determinou a transformação de outras partes do corpo, em um longo processo de evolução e transformação que se transmite por herança e se complexificou de geração em geração. Ao mesmo tempo, a mão tornou-se um órgão do trabalho e seu produto, sendo que o que beneficiava a mão beneficiava também todo o corpo. “O aperfeiçoamento gradual da mão do homem e a adaptação concomitante dos pés ao andar em posição ereta exerceram indubitavelmente, em virtude da referida correlação, certa influência sobre outras partes do organismo” (Engels, 1986, p. 3).

Desenvolvendo as mãos, todo o organismo se desenvolvia, o que se efetivava no domínio sobre a natureza, na busca por alimento e, quando apenas as mãos já não eram suficientes, surgiu a necessidade de comunicação, o que fez com que os órgãos da boca

aprendessem a pronunciar os sons, favorecendo a comunicação. Esse processo levou o cérebro a se aperfeiçoar, bem como os órgãos do sentido e o homem como um todo (Engels, 1986).

A partir dessas transformações, o homem, conforme Leontiev (2004), tornou-se hominizado e distinto dos antepassados animais, passando a viver em uma sociedade organizada pelo trabalho e, por isso, libertando-se das leis biológicas, de forma a, então, ser guiado por leis sócio-históricas. Ser hominizado, para o autor, significa que o cérebro humano se tornou um órgão com condição de formar órgãos funcionais.

Nesse sentido, o trabalho é um processo que liga o homem à natureza, a partir de sua ação, em que altera a natureza e, ao mesmo tempo, vai se alterando em consequência disso, em um processo de cooperação com os outros homens, o que supõe uma divisão das funções do trabalho, ligando entre si todos os homens, mediatizando a atividade. Essa atividade mediadora é uma característica especificamente humana, que altera sua relação com o meio, interpondo um novo elemento, que pode ser um instrumento ou um signo, entre o homem e o meio. A mediação provoca transformações e promove desenvolvimento, enfim, uma condição externa que, ao ser internalizada, potencializa o ato do trabalho (Martins, 2011).

Os instrumentos ou signos carregam em si os traços da criação humana, medeiam as nossas relações com o outro, seja o mundo que nos cerca ou outro indivíduo. Para Vigotsky (2007), a função do instrumento é conduzir a influência humana sobre o objeto da atividade, levando a mudanças nos objetos, conforme necessidades do homem. Assim, o instrumento é orientado externamente, permitindo que o homem aja sobre o objeto de sua atividade, possibilitando a interposição entre o sujeito e o objeto.

Com os instrumentos, o homem pode modificar o objeto de sua atividade, constituindo-se como um meio pelo qual consegue modificar psicologicamente sua conduta e as dos outros homens, provocando também modificações na própria atividade (Vigotsky, 2007). Enquanto os animais não se apropriaram dos instrumentos e nem das operações favorecidas por eles, estando o instrumento subordinado aos seus movimentos naturais e instintivos, no homem, a mão integra-se ao sistema sócio-histórico elaborado das significações incorporadas ao instrumento, sendo que a sua apropriação reorganiza os movimentos do homem, promovendo a formação de diferentes faculdades motoras (Leontiev, 2004).

Os instrumentos e signos têm funções diferentes. Enquanto os instrumentos se dirigem para o exterior, os signos voltam-se ao interior, sendo representações ou símbolos carregados de história compartilhada pelos sujeitos. Diferentemente do instrumento, o signo não muda nada no objeto, mas permite que o homem mude o objeto conforme sua necessidade e, dessa forma, tanto o instrumento quanto o signo ampliam a atividade humana e é somente com o uso

dos signos que se pode transferir, bem como acumular conhecimentos de geração em geração, aspecto que diferencia os homens dos animais (Vigotsky, 1931).

Tal como o instrumento é responsável pela estruturação das ações sobre o meio, o signo é responsável pela estruturação das ações sobre o psiquismo do homem, mediando suas ações, promovendo a formação e ampliação das funções psíquicas. Dessa forma, o trabalho assume um carácter social e materializa-se por meio dos produtos e instrumentos objetivados pelo homem ao longo da história da humanidade. De acordo com Leontiev (2004), no processo de objetivação, as forças e o desenvolvimento humano são impressos nos produtos da atividade e isso se reflete nas relações objetivas, ou seja, nas relações do trabalho e na sua significação.

Logo, Leontiev (2004) destaca que a atividade humana do trabalho produziu objetivações de diferentes formas, a exemplo dos objetos, da linguagem, das relações entre os homens, bem como de suas formas mais avançadas, a saber, a arte, a filosofia e a ciência. Nessas produções humanas, há atividade objetivada, guardada e compactada, acumulada tanto de forma material quanto intelectual, produzida pelas várias gerações anteriores. Para o autor, é por meio da apropriação do mundo e dos objetos ao longo da história da sociedade que se provoca a transformação do homem e, também, do meio a partir da ação do homem sobre ele, em um processo de constante evolução histórica.

Em “O Capital”, Marx (2014, p. 211) explica que:

Antes de tudo, o trabalho é um processo de que participa o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio 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 forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza. Desenvolve as potencialidades nela adormecidas e submete ao seu domínio o jogo das forças naturais. Não se trata aqui das formas instintivas, animais, de trabalho. Quando o trabalhador chega ao mercado para vender sua força de trabalho, é imensa a distância histórica que medeia entre a sua condição e a do homem primitivo, com sua forma ainda instintiva de trabalho. Pressupomos o trabalho sob forma exclusivamente humana.

Posto isso, o trabalho é a atividade principal que promove o desenvolvimento psíquico e determina a formação da personalidade, aprendizagem e condições motoras. Nesse sentido, a pessoa desenvolve-se tanto física quanto intelectualmente. As ações e as operações de trabalho exigem aprendizagens gradativamente mais complexas, a fim de resolver as tarefas novas que vão surgindo, conforme as necessidades, o que permite potencializar a consciência e a compreensão dos signos e significados.

O trabalho eleva todas as funções psicológicas, como a sensação, percepção, memória, linguagem, pensamento, imaginação, emoção e sentimentos, de acordo com o tipo de trabalho realizado. Nesse processo, promove-se o desenvolvimento de outras habilidades para a transformação de objetos naturais em objetos sociais, complexificando as relações sociais, o pensamento e a linguagem, o que desenvolve cada vez mais o homem, em um processo constante de criação e satisfação de novas necessidades (Leontiev, 2004).

Pelo trabalho, o ser humano edifica-se e supre suas necessidades individuais, particulares e universais da sociedade. Com o resultado do trabalho, ocorre a ampliação do processo de humanização, constituindo o sentido da existência, mas, além disso, o trabalho, como atividade de produção, gera processos de alienação à sociedade de classes. “Para o trabalhador, o capitalismo é a encarnação das condições que se opõem a ele. Todavia, o capital tem também a sua própria existência, distinta do capitalismo e que domina sua vida e a submete” (Leontiev, 2004, p. 129).

No sistema capitalista, o modelo de produção, exploração e alienação é intenso, sendo que o trabalho aumenta o capital e não o desenvolvimento humano, fator que gera sofrimento psíquico, pois as empresas cobram um número alto de produção e o trabalhador se sente impotente diante de tantas imposições, responsabilizando-se pelo fracasso da empresa, o que afeta diretamente suas funções psicológicas. Portanto, o trabalho, como uma atividade alienada, não possibilita o desenvolvimento das funções psíquicas, mas sim o seu embotamento.

Dessa forma, “para viver, para satisfazer as suas necessidades vitais, vêm [os homens], portanto coagidos a vender a sua força de trabalho, a alienar o trabalho. Sendo o trabalho o conteúdo mais essencial da vida, devem alienar o conteúdo da sua própria vida” (Leontiev, 2004, p. 129). Nesse contexto, o trabalho perde sua condição essencial para o desenvolvimento.

Assim, para compreender o ser humano enquanto produto do desenvolvimento histórico-cultural, devemos entender como ocorre sua atividade, além dos tipos de atividade que têm o atributo de promover seu desenvolvimento. A atividade humana é marcada pela história de evolução do homem e, conforme Pasqualini (2016, p. 68): “É justamente a atividade humana, como fenômeno historicamente situado e determinado, que permitirá elucidar as mudanças que se processam no psiquismo ao longo do desenvolvimento”.

A mudança no conteúdo da atividade humana que se produz ao longo do processo histórico engendra mudanças ao psiquismo dos indivíduos e ao curso de seu desenvolvimento. Posto isso, a atividade humana, fundante do desenvolvimento, permite entender que as suas estruturas estão relacionadas às condições históricas concretas, que evidenciam as

particularidades psicológicas da estrutura da consciência dos homens, em um processo que não é linear, mas dialético (Leontiev, 2004).

Portanto, a atividade humana tem um papel importante no desenvolvimento, sendo amplamente reconhecida pela psicologia histórico-cultural. Todos os seres humanos nascem em uma sociedade já constituída, sendo necessário que se apropriem dos objetos e conhecimentos já produzidos ao longo da história, o que se efetiva pela atividade desenvolvida em relação ao meio, em um processo que é educativo.

A atividade forma a consciência do homem e, com a apropriação do conhecimento já produzido, muda-se o conteúdo e a forma do pensamento (Leontiev, 2004). Diante da importância de se compreender esse processo, é preciso perceber o próprio homem e sua vida, o que é fundamental para analisarmos, ao longo deste trabalho, o desenvolvimento, bem como aprendizagem da leitura e da escrita, objeto de nossa investigação.

Todo esse processo de formação do humano no homem nos permite compreender que o psiquismo humano se constitui conquistando seu desenvolvimento consciente, ao longo dos anos e, neste processo, a atividade humana promove alterações em diversos âmbitos, determinadas pelas condições históricas e sociais. Essas alterações podem modificar seu papel, tanto na estrutura da consciência quanto na estrutura das suas condições materiais, determinando novas estruturas internas da consciência; primeiro, em certos caracteres gerais próprios do desenvolvimento; depois, nas estruturas da sociedade (Leontiev, 2004).

Para a Psicologia Histórico-Cultural, a verdadeira explicação da consciência acontece nas condições e modos sociais da atividade, que cria a necessidade, ou seja, na atividade laboral, sendo a consciência produto da atividade do homem no mundo. Nesse sentido, o pensamento humano é a expressão de tudo que, ao longo do seu desenvolvimento, ele apropriou pela relação com seus pares e pelo trabalho. Desse modo, o homem converte-se em sujeito do pensamento quando domina a linguagem, os conceitos e a lógica, que constituem um reflexo generalizado da experiência da prática social (Leontiev, 2004).

Sendo assim, a partir do pensamento constituído, as operações psicológicas humanas são reconstruídas sob a influência da transformação que o homem realiza em seu meio externo, isto é, seu aperfeiçoamento vem de fora e é determinado pela vida social do grupo, da cultura a que o indivíduo pertence, ou seja, sua subjetividade ou consciência tem sua objetivação na atividade vital humana, o trabalho (Tuleski, 2009, p. 148).

Tendo explanado sobre o desenvolvimento humano, a partir da atividade do homem e do trabalho, aspectos necessários para nosso estudo sobre a aprendizagem da leitura e da escrita, bem como sua centralidade na formação humana, discorreremos, em seguida, sobre as funções

psicológicas superiores, uma vez que, a partir disso, poderemos compreender melhor as questões relacionadas à aprendizagem.

## **1.2 Desenvolvimento das funções psicológicas superiores**

Neste item, vamos tratar do aspecto principal da produção teórica de Vigotsky, a questão das Funções Psíquicas Superiores ou Funções Psicológicas Superiores, para compreender a formação do homem. As funções representam o comportamento consciente do homem e se constituem em processos tipicamente humanos. São a memória, atenção e lembrança voluntária, memorização ativa, imaginação, condição de planejar, estabelecer relações, ação intencional, desenvolvimento da vontade, elaboração conceitual, uso da linguagem, representação simbólica das ações propositais, raciocínio dedutivo e o pensamento abstrato. Conforme Vigotsky (1931), nós temos condições de pensar em objetos ausentes, imaginar fatos, estabelecer relações entre fatos e eventos, planejar ações a serem efetivadas mais tarde, possibilidades conferidas por essas funções.

Esse tipo de atividade psicológica é considerado “superior” porque se diferencia de mecanismos mais elementares, de origem biológica, presentes no ser humano e, também, nos animais, tais como: ações reflexas, reações automatizadas ou processos de associações simples. As funções psicológicas superiores não são inatas, mas formaram-se a partir do desenvolvimento histórico da humanidade, por meio das relações entre os homens no processo de trabalho (Facci, 2004) e, portanto, são um traço específico do ser humano.

O psiquismo tem a atividade social como traço fundamental e é marcado pela mediação dos signos, determinando a relação do sujeito com o objeto. Sobre essa relação, Tuleski e Eidt (2016, p. 39) destacam que:

É necessário partir de onde termina a evolução puramente biológica e tem início o desenvolvimento histórico e cultural da conduta e compreender todo o percurso histórico da humanidade, desde o homem primitivo até o cultural da atualidade. Durante esse percurso de desenvolvimento das funções psicológicas superiores, não houve modificação substantiva do tipo biológico humano, porém a transformação maior ocorreu no desenvolvimento dos órgãos artificiais (as ferramentas).

Segundo Vigotsky (2012), a história do psiquismo humano é social e cultural na sua constituição. Isso não se efetiva de maneira direta no desenvolvimento das estruturas orgânicas, mas está somente pressuposto, como uma qualidade da qual o sujeito deve se apropriar. Na



organização do psiquismo, podemos encontrar as funções psicológicas elementares, com sua base biológica, e as funções psicológicas superiores, com sua base cultural.

Destarte, as funções elementares referem-se àquelas que surgiram nos primórdios da evolução humana, servindo para comprovar a natureza histórica do psiquismo (Vigotsky, 1931) e são caracterizadas pelos processos inferiores involuntários, de ordem biológica. Tanto para os animais quanto para o homem, as capacidades naturais são necessárias à sobrevivência e reprodução da espécie. Por outro lado, as funções psíquicas superiores (FPS) são conquistas do desenvolvimento histórico e cultural do homem, formadas a partir de sua atividade, da mediação dos signos e instrumentos.

Assim, as funções superiores serão formadas, na criança, em sua relação com os outros e com o meio social a partir de sua atividade, que assumirá características diferentes em cada período de sua existência. Entretanto, para que as FPS se desenvolvam, são necessárias atividades que permitam a apropriação do legado cultural da humanidade e que propiciem esse desenvolvimento, e só podem alcançar maior complexidade se houver mediações adequadas, que permitirão que elas se tornem atividades mais elaboradas.

Conforme vamos crescendo, desenvolvemos novas aprendizagens e experiências, mas, para que essas aprendizagens se formem e se desenvolvam, é preciso que haja a oportunidade de realizar outras atividades, a partir das necessidades existentes e da criação de novas, variando em função do período em que nos encontramos. Assim, para Martins (2011), a relação entre as formas superiores e inferiores acontece por meio da superação, em que os processos e as leis elementares vão sendo superadas e incorporadas às formas superiores.

Nesse sentido, no desenvolvimento da criança, as funções, como memória, consciência, percepção, atenção, fala, pensamento, vontade, formação de conceitos e emoção, comunicam e se formam, permitindo que as funções se relacionem entre si, sempre, promovendo as conexões, configurando os significados e sentidos. Isso se efetiva quando elas se esbarram no processo evolutivo, promovendo um avanço ao desenvolvimento humano (Vigotsky, 1931). Assim, as funções elementares são superadas e incorporadas às superiores, mas não desaparecem ou são eliminadas.

Para Vigotsky (1931), as funções psíquicas superiores são produtos da interação complexa do indivíduo com o mundo, mediatizada pelos objetos e signos criados pelo homem, os quais rompem com as concepções naturalizantes a respeito do desenvolvimento psíquico. Para ele, as relações mediadas pelos homens promovem níveis mais elevados de desenvolvimento.

Nesse sentido, Facci (2004) ressalta que a comunicação ocuparia destaque na transmissão das representações sociais, responsáveis por esse desenvolvimento. Nesse sentido, os signos são elementos fundamentais, pois foram criados como forma de comunicação, permitindo ao homem a ampliação da linguagem e, com isso, a transmissão da experiência da prática sócio-histórica da humanidade, o que propicia condição para a apropriação das experiências e a formação da consciência (Vigotsky, 1931).

Portanto, a apropriação da fala provoca enorme mudança ao comportamento e desenvolvimento da criança. Conforme Tuleski (2009, p. 159): “Cada criança, ao se apropriar da linguagem de seu meio cultural, opera uma revolução em suas funções psicológicas que vão passando, gradativamente, de primitivas a superiores”.

Nesse ponto, entendemos que a principal característica das funções superiores é determinada pela mediação dos signos, por excelência, conferindo, assim, um papel de destaque ao processo de pensamento, que é uma condição exclusiva do ser humano. Se faz necessário destacar que todas as atividades conscientes superiores estão atreladas aos instrumentos externos (signos) construídos pela sociedade de acordo com seu período histórico e desenvolvimento cultural, fundamentais para a criação de conexões entre as diferentes funções psicológicas.

A lei fundamental de desenvolvimento pode ser formulada da seguinte maneira:

Todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas: a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas (Vigotsky, 2012, p. 114).

Primeiramente, ocorre o desenvolvimento pela relação com as outras pessoas e, em seguida, muda-se a estrutura interna. Nesse sentido, o contato com o outro se destaca como o principal promotor de desenvolvimento, pois, para que a criança seja capaz de se desenvolver, é fundamental que o adulto, enquanto mediador entre ela e os elementos culturais historicamente construídos, produza uma relação mais consciente com o mundo e com ela mesma.

Leontiev (1978) ressalta que a história da cultura material e intelectual da humanidade se manifesta como um processo que exprime, sob uma forma exterior e objetiva, as aquisições do desenvolvimento das aptidões do gênero humano, que devem ser apropriadas pelos novos integrantes da sociedade para que se desenvolvam e se humanizem, sendo que o

aperfeiçoamento dos instrumentos e utensílios criados pelo homem permite certo grau de desenvolvimento das funções tipicamente humanas.

Nesse processo de mediação, podemos observar na criança o percurso que ocorre na relação com o adulto, no desenvolvimento das funções da linguagem, cujo tema é relevante para nossa pesquisa, uma vez que esse desenvolvimento pode estar diretamente ligado com as dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita que alimentam as queixas escolares. Conforme a criança vai se desenvolvendo, seu cérebro vai evoluindo, em processo de superação, promovendo novas aprendizagens e, nessa perspectiva, Vigotsky (1931, p. 27) explica que os processos seguem uma ordem:

Os processos de domínio dos meios externos de desenvolvimento cultural e pensamento: linguagem, escrita, cálculo, desenho; e, segundo, dos processos de desenvolvimento das funções psíquicas superiores especiais, não limitadas ou determinadas exatamente, que na psicologia tradicional são chamadas de atenção voluntária, memória lógica, formação de conceitos etc. Ambos, juntos, formam o que convencionalmente qualificamos como processos de desenvolvimento das formas superiores de comportamento da criança.

Assim, sintetizando o exposto até aqui, destacamos que as funções se formam a partir das experiências que o ser humano adquire ao longo da vida, por meio das relações com o mundo, com a cultura, com os instrumentos materiais e simbólicos. Quanto maior o acesso à cultura produzida pelas gerações anteriores, quanto mais complexas forem as relações estabelecidas entre a criança e os outros, e quanto maior o acesso aos signos, bem como aos instrumentos produzidos, mais desenvolvidas serão as funções psicológicas.

As funções superiores, tipicamente humanas, como evidenciado, não estão prontas ao nascer, mas se desenvolvem a partir da atividade da criança e seguem um percurso próprio, dependendo do período em que a criança se encontra e das atividades possíveis nesse período.

Diante do exposto, torna-se importante abordar, a seguir, a periodização do desenvolvimento humano, visto ser um tema relevante para a psicologia russa, que tomou como base as ideias de Vigotsky sobre o problema das idades e as crises pelas quais passa a criança no desenvolvimento ontogenético de sua personalidade. Esse tema também é fundamental para o presente estudo, uma vez que apresenta as bases para a compreensão do processo de aprendizagem da leitura e escrita.

Nessa perspectiva, a infância é dotada de caráter histórico concreto com suas particularidades; cada idade é historicamente transformada. Os autores Vigotsky, Leontiev e Elkonin organizaram a periodização do desenvolvimento, considerando a sociedade socialista, tendo nas condições histórico sociais e concretas forte influência, tanto sobre o conteúdo de um

estágio individual quanto sobre o curso total do processo de desenvolvimento psíquico como um todo.

### **1.3 Periodização do desenvolvimento humano**

Neste tópico, apresentamos a periodização do desenvolvimento e seus princípios, de acordo com a Psicologia Histórico-Cultural, que auxiliará para compreensão da aprendizagem e leitura, objeto de nossa pesquisa. Vigotsky, Leontiev e Elkonin, buscaram analisar como ocorre o desenvolvimento, uma vez que não é um processo natural, como já dissemos anteriormente, sucedendo-se em fases ou estágios.

De acordo com esses autores, as crianças desenvolvem-se por meio de mudanças que se efetivam a partir de suas relações com os adultos e com seu meio, possibilitadas por sua atividade. Nessa perspectiva, o desenvolvimento ocorre em períodos, cujas idades são apenas aproximadas e dependem da vivência da criança. Leontiev (2004), afirma que nem o conteúdo dos estágios, nem sua ordem no tempo são fixos, uma vez que não é a idade da criança que estabelece o conteúdo do estágio, mas os próprios limites da idade e as condições histórico-sociais.

Tanto Vigotsky quanto Leontiev e Elkonin tratavam o desenvolvimento como uma ocorrência histórica, não subordinada a leis naturais, mas às condições históricas e sociais, sendo necessário observar o lugar objetivamente ocupado pela criança nas relações sociais e em seu contexto. Vigotsky (2006) afirma que o desenvolvimento do psiquismo ocorre como um processo que combina movimentos evolutivos e revolucionários, numa forma de espiral dialética, envolvendo avanços e recuos, saltos e paralisações, além de produzir neoformações e gerar as atividades-guia de cada período.

Para Leontiev (2004), o desenvolvimento do psiquismo ocorre em virtude das transformações na atividade dominante ou atividade-guia, ressaltando que, nem todas as atividades têm a mesma função e influência sobre a constituição da personalidade da criança, sendo que algumas são chamadas de ‘dominantes’ ou ‘guia’. Destaca ainda que, a atividade dominante é aquela por meio da qual surgem as principais alterações na personalidade e a partir da qual surgem outras atividades. Cada passagem de um estágio a outro é marcada pela mudança na atividade dominante, havendo também mudança na relação da criança com seu contexto.

Quando ocorre uma contradição entre o modo de vida da criança e as suas capacidades,

que vão além das condições de aprendizagem, efetiva-se uma alteração no lugar em que a criança ocupa nas relações sociais, mudando a atividade dominante e, por fim, ocorrendo a mudança no estágio do seu desenvolvimento. A atividade dominante age como precursora do desenvolvimento e guia os estágios, sendo que cada um apresenta uma atividade dominante que determina a relação da criança com o meio e a realidade (Leontiev, 2004).

A atividade dominante possui três grandes características e, conforme Leontiev (2004, p. 311), a primeira seria “aquela sob a forma da qual aparecem e no interior da qual se diferenciam novos tipos de atividade”; a segunda “é aquela na qual se formam ou se reorganizam os seus processos particulares”; e a terceira “é aquela de que depende o mais estreitamente das mudanças psicológicas fundamentais da personalidade da criança, observadas numa dada etapa do seu desenvolvimento”, que caracteriza sua atividade como dominante em cada período. Sobre a atividade dominante dos períodos, Pasqualini (2016, pp.78-79) destaca que:

Um período começa a ser gestado ainda no interior do período antecedente e em seu próprio interior gesta as premissas do próximo período (...) isso significa que no interior de cada idade se produzem as condições para a *reprodução* do período e, ao mesmo tempo, manifestações empíricas de atividades que estão em oposição aberta à atividade dominante, ou seja, condições para a sua *superação* (grifos da autora).

Nesses termos, muda fundamentalmente a relação das crianças com o meio ambiente assim como as atividades referidas a cada idade. Ao longo do desenvolvimento, é possível elencar as atividades dominantes de cada período e, quando a atividade dominante vai se esgotando como fonte de desenvolvimento de novas capacidades psíquicas, uma nova atividade desponta, guiando a transição ao novo período. A identificação da atividade dominante é fundamental para distinguir os períodos do desenvolvimento e compreendê-los (Pasqualini, 2016).

Para a autora, o desenvolvimento do psiquismo acontece em um processo que alterna períodos estáveis e períodos críticos, nos quais a transição de um período a outro se faz por meio de saltos qualitativos, que resultam de mudanças que vão acontecendo gradualmente em cada período estável do desenvolvimento. A crise, segundo Leontiev (2004), mostra uma ruptura no desenvolvimento, um salto que não se efetiva no devido tempo e evidencia as contradições entre as possibilidades da criança e as exigências do meio.

Nos períodos de crise, são produzidas muitas mudanças e grandes rupturas fundamentais na personalidade em um curto período de tempo, promovendo uma nova organização das necessidades e motivos da criança em relação ao meio em que ela convive. Por outro lado, nos

períodos estáveis, conforme Vigotsky (2006), o desenvolvimento ocorre minimamente na personalidade da criança e, com o passar do tempo, vai se acumulando até atingir um certo limite, aparecendo mais tarde como uma nova formação.

Elkonin (2017) já demonstrava, naquela época, que a divisão da infância conforme a base pedagógica não resolveria a questão das leis que regem a passagem de um período a outro, mas permite a compreensão das possibilidades que existem em cada período de vida e suas crises. Esses períodos foram organizados por Vigotsky (2006) para a compreensão das fases do desenvolvimento, apresentando a seguinte divisão, conforme as idades aproximadas:

Crise pós-natal.

Primeiro ano (dois meses e um ano).

Crise de um ano.

Primeira infância (um ano e três anos).

Crise de três anos.

Idade pré-escolar (três anos e sete anos).

Crise de sete anos.

Idade escolar (oito e doze anos).

Crise de treze anos.

Puberdade (catorze anos e dezoito anos).

Crise de dezessete anos (Vigotsky, 2006, p. 261).

A compreensão de crise para Vigotsky (2006) apresenta-se da seguinte maneira:

A crise pós-natal separa o período embrionário do desenvolvimento do primeiro ano. A crise do primeiro ano marca o primeiro ano da primeira infância. A crise de três anos é a passagem da primeira infância à idade pré-escolar. A crise de sete anos configura o vínculo entre pré-escola e idade escolar. E, finalmente, a crise de treze anos coincide com uma virada em desenvolvimento, quando a criança passa da idade escolar para a puberdade. Portanto, temos uma tabela lógica, regulamentada por certas leis. Os períodos de crise que são intercalados entre estáveis, configuram os pontos críticos, de viragem, no desenvolvimento, confirmando mais uma vez que o desenvolvimento infantil é um processo dialético em que a passagem de um estágio para outro não é realizada via evolucionário, mas revolucionário (Vigotsky, 2006, p. 258).

Para nossa pesquisa, é importante compreender esses períodos e as crises, diante da organização do sistema educacional e do processo necessário para a aprendizagem. Para Leontiev (2004), a aprendizagem está diretamente relacionada ao surgimento das novas formações no decorrer do desenvolvimento histórico-social da humanidade, ligada ao nascimento de novas maneiras de satisfazê-las em cada período, motivando sua atividade.

Não podemos denominar todas as ações de atividade, mas, apenas aquelas que se materializam nas relações do homem com o mundo, a fim de satisfazer suas necessidades. Tudo que o homem deseja executar vai depender dos objetivos que deseja alcançar, isto é, o motivo.

Podemos denominar de motivo uma série de fenômenos diferentes: os impulsos instintivos, as vontades, as necessidades biológicas e as emoções, as quais se originam de uma necessidade, mas que encontram sua objetivação e orientação na sua satisfação (Leontiev, 1978).

O autor ainda distingue os motivos em dois grupos: o primeiro, “motivos apenas compreensíveis” e o segundo, “motivos realmente eficazes”. Os motivos compreensíveis tornam-se eficazes quando surge a objetivação de suas tarefas e é assim que os novos motivos surgem; em seguida, novos tipos de atividade. Uma mesma atividade pode ter diferentes motivos, os quais podem se organizar de diferentes formas, com mais ou menos importância. Há motivos que apenas impulsionam as atividades, o que necessita da geração de sentido para o indivíduo; por outro lado, há motivos que, ao impulsionarem a atividade, geram um sentido pessoal para o indivíduo.

A transformação de motivo efetiva-se quando o resultado da ação passa a ser mais significativo que o motivo que realmente a induziu. Um exemplo citado por Leontiev (1978) é quando a criança começa a fazer as lições de casa de forma rápida para poder brincar; o resultado pode ser, além de poder brincar, obter uma boa nota, ocorrendo uma nova objetivação de suas necessidades, o que significa que elas são compreendidas em um nível mais alto.

Já, a transição para uma nova atividade principal difere do processo descrito nos “motivos realmente eficazes” que se transformam, no caso de uma mudança de atividade principal, naqueles “motivos compreensíveis” existentes na esfera de relações que caracterizam o lugar que a criança pode ocupar apenas no próximo e mais elevado estágio de desenvolvimento, em vez do lugar que ela realmente ocupa na esfera de relações (Leontiev, 2012, p 71).

Destarte, o desenvolvimento da consciência apresenta-se na mudança da motivação de sua atividade; os velhos motivos perdem força e nascem os novos, permitindo uma reinterpretação das ações anteriores. A atividade, que antes desempenhava o papel principal, começa a se desprender e passa para um segundo plano. Uma nova atividade principal é originada e, com ela, um novo estágio de desenvolvimento. Assim, as transições vão além dos estágios de desenvolvimento, de mudanças em ações, operações e funções para mudanças de atividades como um todo (Leontiev, 2004).

O autor afirma que o objeto da atividade é o seu motivo real que incita o sujeito a agir, ou seja, é o gerador da atividade. O motivo comanda a atividade independentemente de ser reconhecido pelo sujeito que age, embora, o motivo de determinada atividade pode não ser conhecido, não há atividade sem motivo.

O autor explica ainda que as relações entre a criança e o mundo, a criança e o objeto são mediadas pelas ações humanas. Portanto, a ação constrói-se no interior de uma série de relações,

já formadas, que pode ser no interior de uma ou outra atividade, que representa as particularidades psicológicas. Para que surja uma ação, antes, é preciso que seu objetivo seja conscientizado na sua relação com o motivo da atividade a que tal ação se aplica.

Leontiev (2004) considera que muitas mudanças ocorrem no processo de desenvolvimento da vida da criança; conforme ela executa sua atividade, temos muitas operações, ou seja, formas de execução de uma ação. Toda operação depende da ação, mas difere dela, pois uma ação pode ser executada por operações distintas e ações diferentes podem ser realizadas pela mesma operação: “uma ação é determinada pelo seu fim, as operações dependem das condições em que é dado este fim” Leontiev (2004, p. 323).

A ação torna-se operação quando surge um fim novo, no qual se torna o meio de exercer uma outra ação. As operações são intimamente ligadas às ações e são definidas como as formas de realizar uma ação, ou seja, a operação, na verdade, é uma técnica de um conjunto das ações que executamos, que são realizadas automaticamente, sem mesmo exigir nosso pensamento (Leontiev 2004).

Nesse sentido, a formação das novas ações ocorre a partir de algumas exigências. Pasqualini (2016, p. 77) pontua que:

As novas exigências vão mobilizando na criança novas capacidades e funções psíquicas e criando condições para a formação de novas ações, operações e motivos. Ao mesmo tempo, de outra parte, o acúmulo de conquistas psíquicas vai produzindo internamente a necessidade de ruptura e mudança, o que tensiona o lugar ocupado pela criança no sistema de relações sociais, compelindo à reestruturação de suas relações vitais.

As relações sociais, nesse caso, determinam cada período da criança, a qual toma consciência de uma dimensão de relações que é nova para ela. “A cada salto qualitativo do desenvolvimento representa, ao mesmo tempo, uma mudança na atividade (social) do indivíduo e a reestruturação de sua consciência” (Pasqualini, 2016 p. 77). Compreender o desenvolvimento e a periodização na infância é muito importante para entender as forças motrizes do desenvolvimento, permitindo criar estratégias principalmente para a organização do sistema educacional.

A partir disso, vale ressaltar que, em nossa pesquisa, tivemos a pretensão de aprofundar os estudos na idade pré-escolar e idade escolar, mas decidimos apresentar os demais períodos que antecedem os que pretendemos estudar, por serem os de maior importância para a aprendizagem e desenvolvimento da criança, principalmente a fim de compreendermos a história de desenvolvimento do psiquismo e como ele se relaciona com os elementos culturais,



visto que, para nós, em especial, é essencial entender como ocorre a aprendizagem que antecede a apropriação da leitura e escrita.

### **1.3.1 Primeiro ano de vida (dois meses a um ano) – comunicação emocional direta**

Neste tópico, trataremos das mudanças que ocorrem no bebê desde o nascimento até o primeiro ano de vida, que vão exigir um exercício de compreensão de uma série de fatores biológicos e culturais, os quais, aos poucos, vão se reorganizando. O objetivo deste item é conhecer como se efetiva esse processo, analisando os principais elementos que o compõem e promovem o desenvolvimento. Iniciamos esse momento ressaltando o caráter transitório do primeiro período do desenvolvimento infantil. O período pós-natal, que marca a passagem da vida intra para a extrauterina do bebê, com a permanência de traços característicos do período anterior ao nascimento, ao mesmo tempo em que ocorre uma ruptura essencial com essa fase. Essa ruptura relaciona-se com a nova condição imposta pelo nascimento, por meio do qual se objetiva a nova formação no bebê, sua vida psíquica.

A vida da criança, que se inicia já na gestação, sofre influência, em seu desenvolvimento, das condições de vida da gestante. “Deste modo, já no período embrionário, tem-se o início de respostas emocionais de vínculo, as quais estão diretamente relacionadas com o estado emocional da mãe – ambiente de desenvolvimento do feto – e aos fatores bioquímicos que o sustentam” (Cheroglu & Magalhães, 2016, p. 95). O nascimento marca a transição entre a vida intrauterina e extrauterina, momento em que a criança é inserida definitivamente na sociedade, sujeita às condições impostas por ela.

Conforme as autoras citadas, o nascimento ocasiona mudanças à existência objetiva da criança, pois o aconchego do útero materno será substituído pelo desenvolvimento em ambiente social. Nessa transição, há uma ruptura com o passado e o início do novo, em que as condições concretas de vida do recém-nascido serão determinantes de seu desenvolvimento psíquico; assim, como nos demais períodos do desenvolvimento, tal vida será transformada, deixando marcas na personalidade do indivíduo.

As primeiras expressões do recém-nascido – caretas, gritos, movimentos massivos que abarcam todo o seu corpo – indicam satisfação ou desconforto: fome, sono, dor etc., sendo, antes de mais nada, reações instintivas que não se dirigem a algo ou alguém, mas que expressam os estados de carência do bebê. (...) a vida do bebê realiza-se por meio das condições organizadas pelo adulto, que se interpõe entre ele e os objetos sociais, cumprindo com a função de conteúdo central de sua atividade (Cheroglu & Magalhães, 2016, p. 102).

Nesse período, denominado por Vigotsky (2006) de período de passividade, embora ocorra a separação física da mãe, o bebê continua dependendo dela em suas funções vitais, como a alimentação. Esse período é caracterizado pelo sono e vigília, sendo que o bebê normalmente dorme a maior parte do tempo, de forma inquieta e descontínua. Trata-se de um período de adaptação ao mundo e representa um marco importante de desenvolvimento na vida da criança, pois nele se inicia o seu desenvolvimento cultural.

O bebê não sobrevive distante do adulto, pois é quem supre todas as suas necessidades, desde a alimentação, movimentação, higiene e bem-estar, entretanto, o bebê ainda não é capaz de se comunicar. Assim, o adulto precisa compreender os modos de ação da criança, para que a comunicação entre eles ocorra, ou seja, o adulto vai compreendendo o choro e outros sons.

Nesse período, a atividade principal que guia o desenvolvimento da criança é a comunicação emocional direta com o adulto, primeira forma de comunicação do bebê, que se efetiva por meio de balbucios, choro, expressões faciais, gestos, sorrisos e movimentos do corpo, sendo necessário que o adulto interprete e compreenda suas necessidades. Na atividade de comunicação emocional direta com o adulto, serão proporcionadas, ao bebê, muitas vivências, principalmente as suas primeiras experiências com o mundo humano (Cheroglu & Magalhães, 2016).

Ao final do primeiro ano, conforme Elkonin (1969), a criança já consegue compreender de dez a vinte palavras e também pronuncia suas primeiras palavras, anunciando uma nova etapa no desenvolvimento, marcada por novas relações com os adultos e com os objetos, de maneira que ocorre uma mudança significativa na sua relação com o meio. Como a atividade que guia seu desenvolvimento é a atividade de comunicação emocional direta, vai depender da qualidade das relações interpessoais oportunizadas ao bebê para que ocorram saltos qualitativos no desenvolvimento. A qualidade do conteúdo da atividade de comunicação emocional direta é introduzida pelo adulto e, portanto, devemos ofertar às crianças tudo aquilo de mais elaborado produzido pelos homens ao longo da sua história, a fim de promover o seu desenvolvimento.

Ao final desse período, ocorre a crise de um ano, marcada pelas novas necessidades de ação do bebê, agora, um pouco mais independente, pois já consegue dar os primeiros passos, esboça as primeiras palavras, embora ainda não domine a linguagem para expressar todas as suas necessidades e tem limitadas condições de explorar seu entorno livremente, o que gera a crise. Assim, vemos uma criança inquieta, querendo andar para todos os lados, mas ainda precisando de ajuda, usando uma mesma palavra para se referir a uma infinidade de coisas e apontando com o dedinho, demonstrando irritação quando não interpretamos o que ela está querendo dizer (Vigotsky, 2006).

A crise no desenvolvimento da criança, com base em Vigotsky (2006), representa a formação da consciência embrionária de si mesma e do aparecimento embrionário da vontade, de forma que surgem novas possibilidades de ação da criança na sua relação com a realidade. Com isso, a criança inicia a primeira infância, período que vai aproximadamente dos dois aos três anos de idade, momento em que começa a ampliar seus contatos com os objetos, ampliar as possibilidades e as descobertas de novos objetos ao seu redor, marcando o início do período da atividade manipulatória-objetual, sobre a qual tratamos a seguir.

### **1.3.2 Primeira Infância (um ano a três anos de vida) – atividade manipulatória-objetual**

Essa fase de desenvolvimento do psiquismo da criança é caracterizada pela superação da comunicação emocional direta, marcada pelas experiências com os objetos e o interesse de tocá-los e agir sobre eles, o que evidencia, bem como favorece o surgimento de novas aprendizagens (Elkonin, 1969). Nessa fase, o adulto é um importante modelo, pois é quem vai indicar o modo de utilização dos objetos e suas funções. A criança reproduz os atos indicados pelos adultos somente com aqueles objetos e naquelas condições que lhe haviam sido apresentadas.

A criança se interessa profundamente pela manipulação dos objetos, pelo modo de ação com eles, por suas funções e, devido a esse interesse, é importante que haja uma variedade de objetos, para que ela possa ter acesso e seja atraída por aqueles que conhece pouco. A variedade pode ser em termos de cores, texturas, tamanhos, entre outros. Porém, não basta o acesso aos objetos, pois é necessário que o adulto favoreça a interação com eles.

Destarte, as novas mudanças no desenvolvimento da criança criam a base para que se desenvolva uma nova forma de atividade, como a brincadeira de papéis que, de acordo com Lazaretti (2016), começa a surgir na primeira infância, a partir do momento em que ocorre a ação e a manipulação de objetos. No entanto, nesses objetos, não estão contidas as suas formas de utilização, sendo necessária a orientação do adulto ou, como chamou a autora, um “modelo de ação”. Dessa forma, por meio da interação com o adulto e com os objetos, a criança começa a conhecer e a se apropriar gradualmente das funções dos objetos.

Nessa perspectiva, Pasqualini (2016) afirma, um novo período do desenvolvimento expressa a modificação da estrutura geral da consciência, vinculada ao tipo de atividade principal no período, “nesse percurso, o papel assumido na brincadeira desenvolve-se e opera

como mediação que requalifica as ações da criança e o significado dos objetos com que opera” (Pasqualini, 2016, p. 85).

Sob esse ponto de vista, são necessárias mediações do adulto que possibilitem o desenvolvimento das crianças em sua ação com o meio e os objetos, ou com a cultura já produzida. Nessa lógica, entendemos que, quanto mais ricas forem as mediações pedagógicas, mais promoverão condições de aprendizagem, devendo se ressaltar que o envolvimento com a criança vai além do brincar, envolvendo também a apresentação do sistema de comunicação.

Para Chaves e Franco (2016), o desenvolvimento da linguagem enquanto meio de comunicação permite a compreensão da fala dos adultos, bem como a expressão de seus desejos por meio de palavras, produzindo uma reorganização da percepção infantil, pois a criança passa a perceber os objetos no interior de um todo que possui propriedades físicas, mas, também, determinado significado social, conforme o adulto atribui significado aos objetos que apresenta para a criança.

Nesse período, Vigotsky (2006) ressalta que o desenvolvimento da linguagem faz surgir as neoformações, e Leontiev (2004), explica que elas aparecem no desenvolvimento ao longo da vida, não em virtude da ação hereditária, mas pelas aquisições feitas no decurso, reproduzindo-se em cada geração pela apropriação do indivíduo. As neoformações acontecem a partir de relações externas que são internalizadas pela criança.

Certamente, a atividade objetual-manipulatória demanda uma nova formação no psiquismo da criança, a partir da relação da linguagem com o pensamento. A criança utiliza a linguagem para organizar a participação com os adultos dentro da atividade objetual conjunta, promovendo o desenvolvimento da fala. O adulto exerce papel importante nessa fase de desenvolvimento, uma vez que o uso social da palavra é indicado por ele e possibilita que a criança passe a perceber que as palavras têm relação com as coisas da realidade (Vigotsky, 2006).

A criança pode utilizar a mesma palavra para se referir a vários objetos diferentes, sem relação direta entre si, incluídos em um mesmo significado devido a algumas características físicas semelhantes, como a cor, sabor ou a textura, bem como a relação com espaço ou mesmo a própria combinação sonora das palavras usadas pelos adultos para nomear os objetos.

Ao final dessa fase, tem-se a crise dos três anos, caracterizada por um momento de teimosia e rebeldia, em que a criança se apega às suas ideias e desejos e dificilmente abre mão deles, constituindo uma mudança brusca da sua personalidade. A crise tem um aspecto positivo, pois, embora a criança se torne mais inflexível, ela começa a desenvolver as características de sua personalidade e a demonstrar suas vontades e sentimentos. Quando a criança aprende que

pode realizar muitos de seus desejos no jogo e na brincadeira, indica que a crise está sendo superada.

Posto isso, Chaves e Franco (2016) ressaltam que, por meio da atividade objetal manipulatória, junto ao crescente desenvolvimento da linguagem simbólica, nos aspectos compreensivos e expressivos, surge uma nova forma de atividade, que se tornará a guia do desenvolvimento, na etapa seguinte, a etapa pré-escolar, em que a atividade principal será o jogo simbólico, ou jogo de papéis, fase que será explicada a seguir.

### **1.3.3 Idade pré-escolar (de três a sete anos de vida) – Jogos de papéis**

Consideramos esse momento da pesquisa muito importante, pois, nesse período, inicia parte do desenvolvimento principal de aprendizagem que antecede o aprender a ler e escrever, um período de transição, no qual a complexificação já alcançada na formação cultural da criança direciona as bases para uma nova mudança, tanto em suas relações sociais quanto na atividade orientadora do desenvolvimento. Nesse novo período de transição, a atividade de jogo ou brincadeira de papéis sociais é a ação principal do desenvolvimento infantil até que se atinja a idade escolar.

Tendo em vista os objetivos da nossa pesquisa, bem como o entendimento de que a concepção de criança é determinada de forma histórica e cultural, compreendemos que o desenvolvimento psíquico, em seus diferentes períodos, deve ser tratado na sua totalidade, considerando as modificações internas que ocorrem no desenvolvimento da criança em cada idade, em conjunto com as modificações concretas de seu entorno histórico-cultural.

Nesse contexto, a idade pré-escolar ou infância pré-escolar, como a chama Leontiev (2012), corresponde ao período do desenvolvimento infantil, que se estende dos três aos sete anos e se configura como um período em que a criança se encontra em uma nova situação social de desenvolvimento. Todas as transformações físicas, resultantes de intensa maturação do organismo, possibilitam maior independência, com maiores possibilidades na relação com o meio e com a realidade concreta.

A atividade principal nesse período é o jogo ou a brincadeira de papéis. Para Leontiev (2012, p. 59): “Em toda sua atividade e, sobretudo, em seus jogos, que ultrapassaram agora os estreitos limites da manipulação dos objetos que a cercam, a criança penetra um mundo mais amplo, assimilando-o de forma eficaz”. Esse é o período de vida da criança em que o mundo que a rodeia é muito importante na formação das capacidades superiores.

Vigotsky (2003) entende que a brincadeira ou o jogo acontece quando emergem nas crianças desejos que não podem ser realizados no momento e/ou devem ser esquecidos, mas que são efetivados por meio da brincadeira, que é a atividade por intermédio da qual a criança vivencia o mundo dos adultos, usando a imaginação para fazer o que não pode fazer na vida real. O autor destaca ainda que, no brincar, o simbólico passa a ser o ponto central e os objetos são transferidos de uma posição dominante para uma subordinada. No brincar, o objeto não será utilizado pela criança para a sua função característica real, podendo ser usado como substituto a outros objetos, conforme as necessidades daquele momento, promovendo na criança o agir, independentemente daquilo que vê, ou seja, os objetos deixam de corresponder às suas funções, possibilitando ações diferentes daquelas que lhe são peculiares.

O autor considera que as brincadeiras de faz-de-conta são condutoras de aprendizagem, pois a criança busca os significados já vivenciados no seu dia a dia e cria outros, quando a situação no brincar assim o exige. A condição da criança de substituir um objeto por outro possibilita a representação de papéis, configurando a aprendizagem e domínio dos signos sociais e, futuramente, a condição de aprender a ler e escrever com mais facilidade.

O jogo na infância demonstra uma superação do desenvolvimento psíquico, na qual a criança inicia suas experiências de uma vida adulta. Destarte, o jogo de papéis, “surgiu em uma determinada etapa do desenvolvimento da sociedade, no curso da mudança histórica do lugar que a criança ocupa nela. O jogo é uma atividade social por sua origem e por isso seu conteúdo é social” (Elkonin, 1987, p. 112), influenciando diretamente as expressões de comportamento e aprendizagem.

Nas crianças em idade pré-escolar, são mais evidentes os jogos de papéis, que não se constituem como qualquer atividade, mas sim uma atividade social significativa, devendo ser valorizada, pois se configura como a principal preparação para a aprendizagem escolar, pelo modelo, valores e função da escola na vida da criança, na compreensão de que vivem em um mundo letrado, tornando importante para eles o processo da aprendizagem.

Bozhovich (1985) também destaca a importância dos jogos de papéis, pois neles a criança, que não pode ainda realizar seu desejo, vai reproduzir diversas situações da vida adulta no jogo, assumindo, na brincadeira lúdica, o papel do adulto. Nessas condições, no plano imaginário, realiza sua conduta e sua atividade.

A atividade principal, nessa fase, o jogo de papéis, permite que a criança reproduza as mesmas atividades dos adultos em suas brincadeiras (Elkonin, 1969, p. 501), podendo, pelo jogo, compreender e reproduzir o mundo que, reflete “a vida e a atividade dos adultos, como também as relações com as pessoas”. A aspiração é uma nova formação do desenvolvimento

psíquico e acredita-se que, quando a criança representa o adulto por meio do jogo, pode materializar algo que ainda não lhe é possível fazer na realidade, por ser criança, mas o faz no jogo, de maneira que já consegue experimentar a realidade adulta.

O jogo é um fator muito importante para o desenvolvimento. Nele, formam-se muitas particularidades psicológicas; pelo jogo, a criança inicia a aprendizagem da ética, da moralidade e da justiça. As representações vividas no faz-de-conta levam a criança a cumprir as obrigações que o próprio papel impõe e, de certa forma, conduzem a criança a exercer os direitos e as regras na convivência com os outros companheiros de jogo (Vigotsky, 2007).

O jogo com regras é capaz de levar a criança a se comportar adequadamente, pois se comportar como adulto no jogo de papéis requer uma série de regras sociais, sendo assim, a criança não se educa somente por representar aquela ação ou comportamento, mas consegue estabelecer as relações que surgem durante o jogo, lidar com os problemas a serem resolvidos e lidar com as discussões sobre as regras, podendo aprender um comportamento culturalmente esperado por meio do jogo. Nessa fase, a criança consegue expor o que deseja, esperar e submeter-se às exigências do adulto; realiza tarefas que lhe são desagradáveis, mas necessárias, para cumprir algum objetivo na brincadeira.

Ademais, Kostiuk (2005) afirma que, na idade pré-escolar, começam a se formar, na criança, os modos de comportamento em formas simples, como ajudar e se interessar pelas atividades dos adultos. Tais atitudes desempenham um importante papel, não só na formação da consciência, em relação ao significado das tarefas, mas, também, na organização das suas atividades, no sentido de satisfazer as suas necessidades.

Para Leontiev (2012, p. 130), nesse período, a criança se envolve no brincar e tudo parece ser real:

Nos brinquedos do período pré-escolar, as operações e ações da criança são, assim, sempre reais e sociais, e nelas a criança assimila a realidade humana. Dessa forma, o brinquedo não surge de uma fantasia artística, arbitrariamente construída no mundo imaginário da brincadeira infantil; a própria fantasia da criança é necessariamente engendrada pelo jogo, surgindo precisamente neste caminho, pelo qual a criança penetra a realidade. Precisamos destacar isso porque, embora o brinquedo e a fantasia estejam normalmente associados, eles se associam por relações recíprocas. Os traços característicos da atividade lúdica da criança surgem de sua fantasia, assim como, de sua capacidade ou função "inerente" a ela, e são derivadas dela, isto é, eles delineiam um caminho oposto ao desenvolvimento real.

A partir da atividade lúdica, enriquecida pela fantasia da criança, os responsáveis ou o professor podem direcionar a imaginação para as questões que desejam atender, por exemplo, aquisição de novos conhecimentos sobre os elementos culturais ou uma aprendizagem

significativa de compreensão para a realização de uma tarefa, que pode ser pedagógica ou do cotidiano da criança.

Elkonin (2017) ressalta a necessidade de ensinar a criança a brincar; desde a aprendizagem lógica das ações objetais, com mediação do adulto e não somente espontaneamente. Segundo Lazaretti (2016), no período pré-escolar, as atividades devem ampliar o desenvolvimento sensorial da criança, aperfeiçoando sua orientação nas propriedades e relações externas com instrumentos, promovendo a orientação do espaço e do tempo, as noções de tamanho, os conceitos de horas (manhã, tarde e noite), permitindo a qualificação nas experiências, pelo brincar.

O jogo de papéis confere à criança a possibilidade de ocupar uma situação social. Nesse sentido, quando a criança representa o modelo adulto em várias circunstâncias da vida cotidiana, vivencia, na realidade do jogo, aquilo que ainda não pode realizar na realidade concreta. Essa concepção de mundo possibilita que se perceba incluída nesse mundo a que pertence.

A Psicologia Histórico-Cultural destaca a necessidade de uma educação pré-escolar pautada na atividade que guia o desenvolvimento nesse período, pois isso promove a apropriação das habilidades necessárias à formação da criança, mediante as formas criadas pelas relações que envolvem seu mundo e que a colocam em contato com outras crianças da mesma idade.

Nessa perspectiva, Lazaretti (2016) aponta que as atividades pedagógicas propostas para essa fase de desenvolvimento devem permitir que a criança possa entrar em contato com diferentes recursos: narração de histórias; leituras de diferentes gêneros; exploração de livros, materiais e objetos, a fim de desenvolver ao máximo a comunicação.

Quanto mais enriquecida for a educação infantil, com objetivos de ensino, com atividades que promovam as máximas potencialidades humanas, com conteúdo e metodologias variadas, diversificadas e contextualizadas, tornando a prática pedagógica um espaço que represente apropriação de mais conquistas humanas, produzidas no decorrer do desenvolvimento, maior será o desenvolvimento da criança, com mais chances de aprendizagem e aproveitamento nos estudos dos anos iniciais do ensino fundamental, o que foi abordado mais adiante.

Um exemplo de enriquecimento são as brincadeiras, pois nelas estão embutidos muitos aprendizados que oferecem significados à atividade da criança. Os jogos, como função simbólica, contribuem para que, em períodos posteriores, a criança se aproprie da leitura e da



escrita. Muitas atividades exercidas pela criança em idade pré-escolar desempenham papéis importantes no desenvolvimento do psiquismo.

Segundo Vigotsky (1931, p. 186): “O gesto, precisamente, é o primeiro sinal visual que contém a futura escrita da criança”. Os desenhos já sinalizam o início da escrita, pois desempenham um passo entre o gesto e a escrita. O desenho ocupa o lugar da palavra e alguns rabiscos gráficos são incorporados nas tentativas de escrita da criança. Quando a criança faz essas tentativas, diz estar escrevendo alguma coisa, tornando o desenho algo que ela escreveu, o que, representa um meio, um elemento significativo na forma das primeiras escritas da criança.

As atividades de jogo antecedem a atividade de estudo como explica Asbahr (2016) e, na medida em que surgem os interesses cognitivos que não podem ser plenamente satisfeitos com o jogo, são necessários conhecimentos mais amplos, o que se efetiva com a realização da atividade de estudo, formando a necessidade de novos conhecimentos, além de engendrar novos motivos. Vigotsky (2007) assevera que preparar as crianças para a atividade de estudo significa propor atividades cognitivas complexas que estejam em seu nível de desenvolvimento próximo, ou seja, que estejam dentro de suas possibilidades de realização, com a ajuda de outra criança mais experiente ou de um adulto.

Porém, não é qualquer atividade que promoverá o desenvolvimento psíquico, o que torna necessário que essa atividade seja organizada, planejada, com a finalidade de formação e aprendizagem que corresponda à atividade dominante do período de desenvolvimento da criança, principalmente na fase que precede a idade escolar, na qual a criança passará por saltos de desenvolvimento das funções psíquicas superiores, mais complexas nesse período.

Ao alcançar esse progresso, o jogo deixa de satisfazer a criança, tendo, então, início um período de crise, que perdura até a formação da nova atividade, nesse caso, a de estudo, a qual passará a ser a atividade guia no próximo período. Assim, o jogo provoca mudanças qualitativas ao psiquismo infantil e prepara as bases necessárias para que a atividade escolar se torne a principal nos anos subsequentes.

O ingresso na escola inaugura uma etapa na vida da criança na qual ocorrem transformações importantes no desenvolvimento psíquico. Elkonin (2017) afirma que, para enfrentar essa nova etapa, a criança deve estar preparada em termos de funções psicológicas. Entretanto, a maioria das crianças, no Brasil, ingressam na escola, no ciclo de alfabetização, aos cinco/seis anos, podendo não ter saído, ainda, da idade pré-escolar, o que pode não favorecer o seu desenvolvimento escolar. Quando a criança se encontra devidamente preparada

para assumir a responsabilidade escolar, ela é atraída pela aprendizagem dos novos conhecimentos.

Sabemos que nem todas as crianças ingressam na escola com os mesmos interesses no estudo, sendo muito importante considerar as particularidades de cada aluno e seus interesses para a atividade escolar; a partir disso, deve-se organizar o ensino que vai ao encontro desses interesses, abarcando a atividade de estudo. Leontiev (2012) ressalta que, ao ingressar na escola, a maioria das crianças deseja estudar e, para elas, o processo de estudo tem como sentido amplo a aprendizagem e a execução das obrigações da escola. Assim, com o ingresso na escola, o interesse pelo jogo vai reduzindo, propiciando lugar ao estudo.

Mukhina (1995) destaca que, o estudo começa pela brincadeira na pré-escola. A criança brinca de estudar e o estudo, para ela, é uma espécie de jogo com determinadas regras, assim, vai se apropriando, sem perceber, dos conhecimentos e, aos poucos, influenciada pelo adulto, vai mudando de atitude, de maneira que o estudo se torna algo desejado, ampliando sua capacidade de estudar. Então, o estudar torna-se interessante para ela, pois vai ao encontro de sua nova atividade.

No próximo item, tratamos de mais um momento fundamental para nossa pesquisa, no que se refere ao processo de aprendizagem que corresponde à idade escolar de sete a doze anos, sobre o qual discorreremos a seguir.

#### **1.3.4 Atividade de estudo (7 anos a 12 anos de vida) – Idade escolar**

A atividade de estudo é a atividade principal no período denominado como “idade escolar” (Vigotsky, 2006), que corresponde, aproximadamente, à faixa etária dos sete a doze anos de idade. Essa atividade tem uma importância fundamental no processo de desenvolvimento mental, permitindo que a criança inicie seu processo de apropriação dos rudimentos das formas mais desenvolvidas da consciência social, isto é, a ciência, a filosofia, a arte, a moral e o direito.

De acordo com Asbahr (2016), a aprendizagem e a atividade de estudo não devem ser compreendidas como sinônimos, pois a aprendizagem ocorre em todas as esferas da atividade humana, enquanto a atividade de estudo tem conteúdo específico, diferentemente de outras atividades realizadas pela criança. Para que a apropriação dos conteúdos historicamente construídos ocorra, é preciso que as crianças realizem a atividade de estudo. Para a Psicologia

Histórico-Cultural, o conceito de “atividade de estudo” demonstra sua característica, de forma que:

Especialmente uma atividade de aprendizagem que ocorre na escola, instituição cuja particularidade é a transmissão da cultura humana elaborada, com a mediação do professor, o qual tem papel central na organização do ensino de maneira que possibilite ao estudante apropriar-se dessa cultura. A atividade de estudo, dessa forma, tem como especificidade a constituição de neoformações psicológicas, tais como a consciência e o pensamento teórico (Asbahr, 2016, p. 173).

A partir da atividade de estudo, ocorre a mudança da posição social da criança pelo ingresso na escola, o que exige que assuma outras funções e as desenvolva de maneira mais específica e sistemática. Como toda atividade humana, a de estudo não se forma de maneira natural, mas necessita da escola e do professor para apresentar as atividades em prol do desenvolvimento psíquico.

De acordo com Davidov (1985), a aprendizagem dos elementos sociais e culturais vai depender de como as crianças operem uma atividade correspondente à atividade humana construída historicamente, com a apropriação da experiência humana acumulada nos objetos da cultura, o que possibilitará a humanização do indivíduo.

Para nós, há muitas angústias no que se refere ao tema, o que nos conduziu ao interesse por pesquisar e aprofundar os estudos sobre o desenvolvimento da leitura e da escrita, buscando o enfrentamento à naturalização das dificuldades escolares e às queixas derivadas desse processo. O foco específico deste item é a compreensão de como se efetiva a atividade de estudo, principalmente por ser específica desse período, no qual as crianças estão matriculadas no ensino fundamental.

E, principalmente nesse período, a compreensão sobre a atividade de estudo se faz urgente e crucial, pois temos poucas pesquisas sobre esse tema, por se tratar de um momento muito delicado, que envolve a aprendizagem escolar, em especial, a leitura e escrita. Dessa forma, são requeridos conhecimentos que possam nos ajudar a organizar um ensino com qualidade e conteúdo que produza desenvolvimento para nossos alunos.

Como estamos falando de algo que talvez nosso leitor não conheça, torna-se importante fazer alguns apontamentos sobre a atividade de estudo, pois, como já citamos anteriormente, esse momento de nossa pesquisa é a essência para o entendimento da atividade mais importante no processo de aprendizagem da leitura e escrita da criança. Durante esse processo, podem emergir tanto vivências positivas quanto negativas que afetarão o desenvolvimento da criança.

Vale ressaltar que não podemos considerar a atividade de estudo apenas como as ações realizadas pelas crianças na escola e fora dela, como leitura de textos, exercícios de fixação de

conteúdo, tarefas de casa, avaliações, cópias, entre outras. A atividade de estudo é a atividade guia do desenvolvimento na idade escolar, cujas determinações produzem a constituição de uma neoformação psicológica, a aprendizagem da leitura e a escrita, importante no processo de humanização, bem como a formação do pensamento teórico.

As ações realizadas pela criança na escola ou fora dela podem fazer parte da atividade de estudo se seus fins corresponderem com os motivos dessa atividade, se tiverem, para a criança, o sentido de apropriação do conteúdo com vistas à sua formação. Elkonin (2017) sintetiza que, na atividade de estudo, em cujo processo transcorre a aprendizagem de conhecimentos, ocorre uma intensa formação das forças intelectuais e cognitivas da criança, que media todo sistema de relações com os adultos, incluindo a comunicação pessoal com a família e a sociedade. Nessa fase, para Leontiev (2004), ela começa uma atividade séria, de significação social.

Segundo Martins e Facci (2016, p. 154), “a situação que a criança assume na sociedade faz com que haja motivação para uma nova atividade; a situação anterior fica em segundo plano, o que caracteriza o início de uma nova etapa de desenvolvimento”. Se os motivos são a força motriz da atividade, se não existirem motivos para os alunos, a atividade de estudos não ocorrerá. Sobretudo, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, não se deve pensar que motivos de estudo existam de um modo antecipado para as crianças, o que significa que deverão ser criados e fortalecidos no próprio processo da escolarização, promovendo sentido para a atividade (Asbahr, 2016).

Entretanto, para que a atividade de estudo se realize, a criança necessita ter condição de controlar melhor sua atenção. Ao final desse período, a atenção voluntária dá um salto qualitativo e, de modo geral, está submetida à sua vontade; por isso, depende muito da mediação do adulto, que direciona sua atenção para o essencial e a ajudará a estabelecer relações entre os conteúdos importantes das atividades (Asbahr, 2016).

Ainda nesse período, ocorre a crise dos sete anos, a qual se caracteriza pela perda da espontaneidade, em que a criança já não fala mais o que pensa, como fazia no período anterior, ou seja, ela começa a planejar e a agir de maneira que as pessoas não identificam se elas estão gostando ou não. Essa crise também é positiva, pois, nela, a criança torna-se mais independente e começa a se relacionar de maneira diferente com os colegas de sua idade, além de começar a compreender melhor o que significam os seus sentimentos e a ser capaz de julgar se é bom ou ruim. Essa fase está diretamente ligada à entrada da criança na escola e às várias condições educativas que contribuem para que a crise ocorra independentemente das condições (Vigotsky, 2006).

Nos momentos de crise, torna-se difícil educar a criança, se a forma de lidar com ela não acompanhar as rápidas mudanças em sua personalidade. Quando ela demonstra já ser capaz de realizar algumas atividades de maneira independente, muitos adultos continuam a tratá-la como se ela ainda estivesse no período anterior, não permitindo que cresça e se desenvolva. Por isso, o adulto deve analisar o que a criança já é capaz de realizar com autonomia, contribuindo para que ela supere essa crise.

Para Leontiev (2012), as crises não são necessariamente acompanhadas do desenvolvimento psíquico, sendo que é possível evitar o momento difícil, mas o momento crítico e as mudanças qualitativas do desenvolvimento são inevitáveis. Certamente, não ocorre a crise se o desenvolvimento da criança for um processo organizado e participativo, não uma ocorrência espontânea.

Quando a criança começa a ir para a escola, ela deseja estudar e, para ela, a aprendizagem tem o sentido de aprender mesmo. Nesse momento, o interesse pelo jogo vai diminuindo, dando lugar ao estudo (Leontiev, 2012). Preparar a criança para a atividade de estudo significa promover atividades cognitivas que estejam no nível de desenvolvimento próximo dos alunos, ou seja, que estejam dentro de suas condições de realização, com a ajuda de outra criança mais experiente ou de um adulto (Vigotsky, 2007).

Martins e Facci (2016) afirmam que conhecer as características do desenvolvimento infantil permite que os professores, tanto da educação infantil quanto do ensino fundamental, compreendam como devem conduzir o trabalho, contribuindo para que ocorram avanços no desenvolvimento.

A criança, antes de ir para a escola, já aprendeu as leis objetivas, o vocabulário e a estrutura gramatical materna, na interação com o outro e, com o ingresso na escola, ela qualifica essa aprendizagem, principalmente as formas gramaticais (Leontiev, 2012). Desse modo, ao aprender a ler e escrever, a criança se apropria do conhecimento mais elaborado, aprende a dividir as palavras nos sons, comparando o som e seu conceito, o que constitui a aprendizagem da linguagem escrita.

O estudo é marcado não só pelos motivos que o estimulam, mas também pelos meios com que são apresentadas as tarefas, segundo Elkonin (1969). A apropriação de conhecimentos e a constituição das representações dependem das condições do trabalho da escola, da forma como as tarefas são apresentadas e até que ponto a criança domina as operações mentais que são necessárias para realizar a atividade. Sobre isso, Martins e Facci (2016, pp.163-164) discorrem que:

A entrada da criança no ensino fundamental pode desencadear um processo de revolução no desenvolvimento, pois o meio externo e o interesse da criança podem ser alterados em razão da expectativa que a família – e mesmo a sociedade – tem em relação ao processo de alfabetização no primeiro ano do ensino fundamental (...) A criança precisa estabelecer uma nova rotina de estudo em casa e na escola, mas nem sempre professores têm paciência para esperar essa rotina de fazer tarefas, de trazer o material que vai usar na aula.

Nesse período, muitas mudanças e novas experiências ocorrem com a criança; a nova rotina, tanto na escola quanto em casa, produz mudanças, pois o conhecimento vai se ampliando, os conceitos vão se enriquecendo e se generalizando, o que permite que sejam usados em novas situações e para realizar novas tarefas ou solucionar novas dificuldades, (Bogoyavlensky & Menchinskaya, 2005). Ainda, de acordo com as autoras, vai se desenvolvendo o potencial de pensamento, aumentam as possibilidades de assimilar novas cognições no sistema de conhecimentos já adquiridos.

Para Vigotsky (2007), preparar as crianças para a atividade de estudo significa propor atividades cognitivas complexas que estejam no nível de desenvolvimento próximo (imminente) dos alunos, ou seja, que estejam dentro de suas possibilidades de realização, no início com a ajuda, depois não mais, pois a apropriação já seria consolidada.

Assim, a escola, nos primeiros anos do ensino fundamental, segundo Saviani (2011), deve ensinar a leitura, a escrita, as noções básicas de ciência e de história, envolvendo a criança em atividades que promovam tais aprendizagens. De acordo com Davidov (1985), essas são de grande importância no desenvolvimento da atividade de estudo que produza o interesse da criança pela descoberta das várias ciências e dos instrumentos produzidos pelos homens ao longo da história. Nesse sentido:

Entender a atividade de estudo como a atividade principal nesse período significa compreendê-la como uma atividade que promove o desenvolvimento humano e que tem como característica produzir a constituição de uma neoformação psicológica essencial ao processo de humanização: a formação do pensamento teórico (Asbahr, 2016, p. 171).

A autora chama a atenção para o fato de que a atividade de estudo não ocorre naturalmente na vida da criança, sendo preciso prepará-la para a organização de sua atividade cognoscitiva na escola e formar, assim, uma postura de estudante (Asbahr, 2016). As transformações iniciadas na atividade de jogo consolidam-se na atividade de estudo, o que vai depender das mediações pedagógicas objetivadas para o que se pretende ensinar (Leontiev, 2004).

Ainda, Davidov (1985) destaca que a atividade de estudo se organiza de acordo com a forma de apresentação dos conhecimentos científicos, do processo de ascensão do abstrato ao

concreto. Por meio da atividade, as crianças apropriam-se dos conceitos, das imagens, das normas morais e dos valores. As crianças, na atividade de estudo, reproduzem em sua consciência as riquezas teóricas que a humanidade produziu ao longo dos anos nas formas materiais da cultura, desenvolvendo estruturas psicológicas que são as bases da consciência, do pensamento teórico e da capacidade de reflexão, análise e planejamento.

Para o autor, no começo da vida escolar, a criança ainda não teve necessidade dos conhecimentos teóricos e essa necessidade surge por meio das ações de estudo, desde que o aluno receba todo conhecimento para atender às necessidades de aprendizagem teórica complexa, deparando-se com situações problemáticas, cuja solução exija o domínio dos conceitos correspondentes. Bozhovich (1985) afirma que a atividade de estudo norteia o desenvolvimento desde a pré-escola ao longo da vida escolar, sendo a escola algo que potencializa o desenvolvimento da criança, inclusive, altera a posição social que ocupa perante os adultos e perante ela mesma, com obrigações, sistematização de tarefas e aquisição de novos direitos e deveres.

Nessa orientação, a atividade de estudo, nesse momento primordial de desenvolvimento, deveria invocar no aluno o verdadeiro sentido acerca do processo de aprendizagem, a fim de desenvolver novas funções psicológicas, possibilitar a apropriação do conteúdo, a partir de uma necessidade e uma motivação para o conhecimento, para que realmente ocorra aprendizagem.

É fundamental compreendermos como as necessidades e motivos se relacionam com o sentido e significado da atividade. Sendo interessante propor aos alunos atividades de maneira que a apropriação dos conteúdos sistematizados tenha o sentido de ampliar as possibilidades de desenvolvimento das funções psicológicas superiores, é preciso utilizar o processo de escolarização rico em aprendizagens e significados.

Conforme exposto, a compreensão do desenvolvimento deve considerar a situação social na qual o processo ocorre, sendo que a cultura e suas relações formam a estrutura da atividade. Para Leontiev (2012, p. 71), em “cada estágio de desenvolvimento, a criança é limitada pelo círculo de suas atividades, o qual, por sua vez, depende da relação principal e da atividade principal, que é precisamente porque esta atividade também caracteriza esse estágio como um todo”. Nesse sentido, segundo o autor, os limites de cada estágio não ocorrem independentemente um do outro, mas estão sempre interligados, como a percepção, a memória e o pensamento, entre outras funções.

São necessários muitos elementos culturais para a promoção de aprendizagem e desenvolvimento e, em cada aprendizagem, surgem novas funções e as condições psicológicas se modificam. Segundo Davidov (1985), no primeiro ano do Ensino Fundamental, as crianças

deparam-se com algumas dificuldades, como: obedecer às regras escolares, cumprir o horário, evitar faltar, permanecer sentado durante a aula, realizar as tarefas com tempo determinado, realizar tarefas de casa, atividades que antes não faziam parte da rotina diária.

Outro aspecto que se modifica é a disposição das crianças em sala de aula, com as carteiras individuais e em fila, não mais em grupos, como no pré-escolar, de maneira que os alunos podem ficar juntos em alguns momentos, apenas. Com todas essas alterações, a criança leva um tempo para a internalização das normas, que pode ser maior ou menor, originando reclamações por parte dos professores sobre a dificuldade de fazê-las entender as regras.

Outra dificuldade ocorre nas relações da criança com a professora, com os amigos da sala e com a família. O ingresso na escola muda completamente a vida da criança, pois o estudo é uma atividade obrigatória, que vai exigir que a criança cumpra esse tempo na escola, que antes era de brincar. Para além da mudança na atividade cognitiva da criança, que altera a vida cotidiana, ainda iniciam as preocupações e responsabilidades em realizar as tarefas na escola e as de casa (Bozhovich, 1985).

Quanto à relação dos alunos com as professoras, Davidov (1985) afirma que, por mais carinhosas que elas sejam com os alunos, são elas que determinam as regras e os avaliam na aprendizagem, o que pode gerar consequências positivas ou negativas para o seu desenvolvimento. Por isso, o autor considera importante que as professoras tratem da mesma maneira todas as crianças, observando sempre as características de cada uma delas. Nos primeiros anos do Ensino Fundamental, as crianças reagem nas situações de estudo amparadas pelas orientações da professora; desejam expressar seus resultados conforme a opinião da docente; são dependentes das suas orientações, pois têm medo de não saber e também dão preferência por agradar a professora, como necessidade afetiva.

De acordo com Davidov (1985), a terceira dificuldade emerge na metade do primeiro ano, quando a criança já consolidou as regras e já conheceu toda a estrutura da escola e, então, seu interesse pelo estudo começa a diminuir, pois eles começam a perceber a complexidade do aprender. Tal fato também é percebido no terceiro ano escolar, quando as exigências se tornam mais complexas, com a aprendizagem das operações matemáticas de multiplicação e divisão, interpretação de problemas da matemática e interpretações de textos. Surgem, então, as dificuldades no processo de aprendizagem e as queixas da escola, originando os encaminhamentos aos especialistas, para diagnósticos e a patologização do processo, temática que iremos tratar na nossa segunda seção.

Ainda sobre esse período do desenvolvimento, Bozhovich (1985) alerta que, para que o estudo se transforme na atividade principal do aluno, ao ingressar na escola, a criança necessita



demonstrar um nível de desenvolvimento intelectual, bem como ter alcançado um nível de desenvolvimento de seus interesses de aprendizagem, ou seja, a criança precisa estar preparada para ingressar na escola, com condições para enfrentar as novas experiências de vida, novas relações com as pessoas e sua atividade.

Considerando o exposto, vemos que o sistema educativo deveria contribuir para a efetivação da atividade de estudo, para que a aprendizagem se constitua em uma atividade de reprodução da experiência histórica, promovendo condições de superar o discurso da sociedade neoliberal. Ademais, deveria possibilitar a aproximação ao conhecimento produzido pela humanidade, garantindo o acesso e a permanência na escola, de maneira que as mediações escolares ali oferecidas se concretizassem em aprendizagem e desenvolvimento.

Compete, à educação escolar, o ensino que promova o saber e as capacidades necessárias de todos os campos da atividade humana, permeando a redução das desigualdades de origem social. É preciso oferecer condições sociais concretas aos alunos de maneira que possibilitem, àqueles com dificuldades escolares, interessar-se pelas atividades de estudo. Para Tuleski (2019), as dificuldades no processo de escolarização nos exigem pensar tanto no aprender quanto no não aprender, ou seja, na totalidade do fenômeno da aprendizagem escolar. Há necessidade de se identificar no ato educativo, em quais são as condições da aprendizagem, como age de fato, a serviço do desenvolvimento, para tornar o processo educativo significativo para a criança.

Cada criança possui diferentes maneiras de aprender, necessitando que a instituição escolar proporcione mediação pedagógica que promova o desenvolvimento. Na ação pedagógica que manifesta os desafios do processo de aprender, alguns alunos não exibem a aprendizagem esperada, principalmente na leitura e escrita, foco de nossa pesquisa, fato que vem se intensificando, o que eleva mais os índices dos alunos considerados com problemas de aprendizagem.

Considerando-se essa realidade, pretendemos nos aprofundar em nosso objetivo de estudo para defender que todos os alunos devem ser respeitados em sua individualidade, aprendizagem, dificuldades, ritmos, desenvolvimento, maneiras de aprender e contextos sociais. Assim, continuamos as discussões para a compreensão da problemática da nossa pesquisa, tratando, na próxima seção, das relações entre desenvolvimento e aprendizagem na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural.

#### **1.4 Relação entre aprendizagem e desenvolvimento na perspectiva Histórico-Cultural**

A aprendizagem e desenvolvimento não entram em contato pela primeira vez na idade escolar, portanto, mas estão ligados entre si desde os primeiros anos de vida (Vigotsky, 2012, p. 110).

Tendo já estudado sobre a constituição do homem, seu desenvolvimento, sua forma de organização, sua capacidade psíquica, períodos de desenvolvimento e atividades predominantes em cada um deles, damos continuidade ao nosso trabalho, buscando entender como aprendemos os conhecimentos produzidos historicamente, sobretudo a aprendizagem da leitura e da escrita, bem como compreender por que muitas crianças exibem dificuldades para se apropriar desses conhecimentos. Ademais, debruçamo-nos, neste item, sobre os estudos a respeito do desenvolvimento e aprendizagem.

Neste tópico, tratamos da relação entre aprendizagem e desenvolvimento na perspectiva da teoria Histórico-Cultural, apoiando-nos, principalmente, em Vigotsky, pois suas ideias contestaram outras teorias, superando a concepção inatista de desenvolvimento como precursor da aprendizagem.

Para compreender a relação entre aprendizagem e desenvolvimento, é necessário compreender como algumas abordagens teóricas conceituam esses elementos, bem como as concepções sobre o mundo e o homem presentes em cada uma delas. Vigotsky (2012) analisa três teorias, que divergem na conceituação da aprendizagem e desenvolvimento, partindo delas para apresentar a sua concepção.

A primeira entende a aprendizagem como um processo puramente exterior, paralelo em algumas condições ao processo de desenvolvimento da criança e independente dele. O desenvolvimento, nessa perspectiva, é visto como etapas de maturação das funções representadas por uma sobreposição e não um resultado de aprendizagem. A segunda teoria considera que existe um paralelo dos dois processos de aprendizagem, no sentido de que cada etapa corresponde a uma fase de desenvolvimento, como algo que se sobrepõe constantemente.

Já a terceira, busca conciliar a ideia da primeira e da segunda teoria, entendendo que, por um lado, o processo de desenvolvimento está concebido como independente da aprendizagem, mas, em contrapartida, considera que a aprendizagem coincide com o desenvolvimento, ou seja, o desenvolvimento do psiquismo da criança constitui-se em dois processos, porém, ainda que tenham naturezas distintas, relacionam-se entre si.

A aprendizagem, conforme Vigotsky, é uma condição necessária e universal, para que se desenvolvam, na criança, as características humanas, formadas historicamente. A aprendizagem e o desenvolvimento não ocorrem de forma paralela, ao mesmo tempo, mas se caracterizam por um processo de interdependência, ou seja, a aprendizagem ocupa o papel de promover o desenvolvimento do psiquismo infantil; na ausência dessa aprendizagem, o processo de desenvolvimento é prejudicado, pois a evolução segue a aprendizagem (Vigotsky, 2012).

Para o autor, a aprendizagem deve estar coerente com o nível de desenvolvimento da criança, porém, existe uma relação entre os níveis de desenvolvimento e a condição potencial de aprendizagem, ou seja, não existe um único nível de desenvolvimento. O primeiro nível é chamado de nível de desenvolvimento efetivo, ou real, e é aquele em que a criança consegue realizar as tarefas de maneira independente, representando aquilo que ela já consegue fazer (Vigotsky, 2012).

O segundo foi chamado de nível de desenvolvimento potencial e se refere à diferença entre o nível das tarefas que a criança realiza com o auxílio dos adultos e o nível das tarefas que pode realizar sem ajuda. “O processo de desenvolvimento não coincide com o da aprendizagem, o processo de desenvolvimento segue o da aprendizagem, que cria a área de desenvolvimento potencial” (Vigotsky, 2012, p.116).

A escola, como espaço de formação, deve trabalhar no sentido de compreender que a aprendizagem não é desenvolvimento, mas oferecer situações que promovam aprendizagens, pois toda aprendizagem escolar permite novas formações e o desenvolvimento da criança. Para o autor, a aprendizagem e o desenvolvimento são processos distintos e não deveriam ser confundidos, entretanto, interagem mutuamente. O aprendizado vem antes do desenvolvimento, ou seja, a aprendizagem é parte integrada ao desenvolvimento, pois, desde o nascimento, o que aprendemos é a base fundamental para o desenvolvimento, conforme o período da vida.

Vigotsky (2005) afirma que a aprendizagem se adianta ao desenvolvimento quando a educação é de qualidade desencadeia processos internos de desenvolvimento quando a criança interage com outros seres humanos em seu ambiente.

Para Elkonin (1969), o desenvolvimento psíquico da criança faz parte do processo educacional proposto pelos adultos, pois são eles que organizam a vida da criança, promovendo o seu desenvolvimento e a transmissão da experiência social acumulada pela humanidade no decorrer da história. Destarte, a atuação do professor é significativa para adiantar o desenvolvimento psíquico. O professor, nesse sentido, deve orientar-se pelas perspectivas do desenvolvimento e não pelo nível de desenvolvimento já apropriado.

Embora na sala de aula todos devam ter as mesmas oportunidades, algumas atividades podem ser aplicadas de forma diferenciada, dependendo do ritmo de cada aluno. Vale ressaltar que o professor tem que preparar a aula, a fim de que as experiências vivenciadas por cada um dentro da sala de aula, sua relação social e cultural, respeitem o ritmo de cada criança, sendo mediador da estratégia que melhor esteja adequada à evolução do aprendizado. Uma atividade de estudo organizada com aprendizagem significativa para a criança conduz ao desenvolvimento.

De acordo com Vigotsky (2012), o desenvolvimento está diretamente relacionado ao aprendizado organizado pela escola, resultando em desenvolvimento mental que mobiliza vários processos de desenvolvimento, que, de outra forma, não seriam possíveis de acontecer. Há que se considerar, entretanto, que existem momentos para cada tipo de aprendizagem e, assim, é necessário considerar qual o tipo de aprendizagem que deve ser ensinada, a saber: nem um bebê de quatro meses e nem uma criança de dois anos pode ser ensinada a ler e escrever, porque, nessa idade, eles não têm as funções psicológicas adequadas para esse ensino.

Vigotsky (2006) ainda exemplifica que a aprendizagem e o desenvolvimento têm uma relação complexa, na qual a aprendizagem promove o desenvolvimento ao longo da vida do sujeito social; isso em cada um dos diversos aspectos do seu funcionamento psicológico. O desenvolvimento é percebido nas práticas culturais e educativas, ou seja, o desenvolvimento e a aprendizagem estão relacionados às experiências do sujeito no mundo com base nas interações, assumindo o pressuposto da natureza social do desenvolvimento.

Aprendizagem e desenvolvimento têm uma relação estreita, sendo que a aprendizagem promove a formação das funções psicológicas, propiciando o desenvolvimento humano. Vigotsky (2007) acredita que desenvolvimento e aprendizagem ocorrem juntos, defendendo que a aprendizagem é adquirida na vida em sociedade, na escola, pela vivência de cada experiência individual e coletiva. Logo, as interações sociais são construídas a partir da inserção dos indivíduos no universo histórico-cultural, em que a família, a escola, a comunidade e seus elementos constituintes fazem parte desse processo, servindo de elo entre o sujeito e o objeto de conhecimento.

Em sua obra, Vigotsky (2007) defende a ideia de que não há um desenvolvimento pronto e previsto dentro dos sujeitos, pois esses conhecimentos estão em um processo de constantes transformações, porque, a cada dia, recebemos novas informações que devem ser processadas e reorganizadas no pensamento, de maneira satisfatória, para somar ou modificar a visão de mundo adquirida. E é a partir dessa nova forma de compreender os sujeitos que certamente teremos a oportunidade de contribuir efetivamente com a educação.

Para o autor, a aprendizagem e o desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida dos sujeitos. Com a apropriação do conhecimento sistematizado a partir da escola, o sujeito vivencia uma nova condição psíquica e, segundo Vigotsky (2009), o aumento dos tipos de pensamento científico transforma a relação da criança com o conhecimento, impulsionando o desenvolvimento. A transformação no pensamento da criança ocorre no processo de escolarização pela apropriação dos conceitos científicos.

Nesse sentido, Vigotsky (2009) explica dois tipos de conceitos: o conceito espontâneo e o conceito científico. O primeiro refere-se aos conceitos que a criança aprende de maneira não sistematizada, isto é, conceitos não arbitrários, oriundos das experiências com objetos ou outras pessoas de forma elementar e não consciente. Os conceitos científicos referem-se ao saber sistematizado, ou seja, o conceito formado dentro de um processo intencional de ensino. Esses conceitos surgem de uma relação consciente, intencional e arbitrária com o objeto do conhecimento.

Ao aprender um conceito, inicia-se o seu processo de formação, que vai passar por fases de desenvolvimento ao longo da vida do indivíduo até chegar à sua forma superior. A diferença entre científico e espontâneo está na forma de desenvolvimento e no seu modo de funcionamento.

A apropriação dos conceitos científicos gera a formação psíquica superior. Em consequência, os conceitos espontâneos qualificam-se e complexificam o pensamento, o que fundamenta a ideia de que a aprendizagem abre caminho para o desenvolvimento. A aprendizagem e o desenvolvimento são entendidos, por Vigotsky, como processos distintos que coexistem por complexas relações de reciprocidade. Os processos de desenvolvimento são de ordem maturacional e não coincidem inteiramente com os processos de aprendizagem.

Por sua vez, os processos de aprendizagem são adquiridos e se desenvolvem a partir de um nível de maturidade das funções psíquicas, desencadeando as novas funções ainda não estabelecidas no desenvolvimento da criança. Nesse caso, o desenvolvimento é resultado do aprendizado. Ao consolidar-se, esse desenvolvimento que estava em formação passa a exibir um novo nível, que, por sua vez, torna-se a base para a formação de novos conceitos para que a aprendizagem aconteça.

Dessa forma, a aprendizagem abre o caminho para o desenvolvimento. Há, portanto, uma reciprocidade entre desenvolvimento e aprendizagem, na qual a escolarização é fundamental nesse processo. Vigotsky (2009) entende que a escola é o espaço para aprendizagem dos conceitos científicos e a elevação das funções psíquicas superiores.

Ao atuar diretamente nas funções psicológicas superiores por meio da aprendizagem dos conceitos científicos, a escola organiza e determina o curso do desenvolvimento. “Dependendo do que funciona e da maneira como foi construído o que funciona, determinam-se o modo e o caráter do próprio funcionamento” (Vigotsky, 2009, p. 387). Marca, assim, uma nova etapa no desenvolvimento infantil: a apropriação dos conceitos científicos, isto é, uma relação sistematizada e intelectualizada com conceitos.

Para compreendermos a história da aprendizagem e desenvolvimento da escrita na criança, abordaremos a história da linguagem escrita na segunda seção, a fim de mostrar o que leva as crianças a escreverem, quais os aspectos importantes desse desenvolvimento anterior à entrada da criança na escola e qual a sua relação com o aprendizado escolar, visando ao enfrentamento das queixas escolares, enfoque principal de nossos estudos nessa abordagem.

## **2. A aprendizagem da escrita e da leitura e as dificuldades escolares/queixas escolares**

Nesta seção, discutimos a aprendizagem da escrita e da leitura, bem como a sua não aprendizagem, que acaba por alimentar um processo que se costuma chamar de “queixa escolar”. Essas queixas se dirigem, em geral, aos alunos que encontram dificuldades no processo de escolarização e que, em consequência, não aprendem a escrever e a ler como o esperado.

Essas dificuldades costumam ser vistas como um fenômeno patológico e atribuídas aos alunos, de forma individualizada, como se não tivessem condições de aprender. Esse processo origina muitos encaminhamentos a especialistas e médicos, que alimentam as queixas ao diagnosticar os alunos como tendo algum tipo de transtorno em seu desenvolvimento e, em geral, medicando-os.

Assim, por mais que já tenhamos vivenciado muitas mudanças na educação, continua prevalecendo na escola o ensino tradicional, que tem por objetivo a manutenção da ordem social, a qual não considera a natureza histórica do homem e da sociedade por ele produzida, atendendo apenas às necessidades de manutenção do modo de produção capitalista. A psicologia tradicional tem participado, nesse sistema, voltada ao atendimento das demandas da sociedade e do mercado de trabalho, a fim de ajudar o homem a se adaptar às imposições do sistema de produção capitalista.

Diante desse cenário, temos uma questão bastante problemática. No momento em que se define os que não irão aprender, culpando-os por sua não aprendizagem, legitima-se a exclusão do cidadão, que se relaciona ao extrato social do aluno, mas que, de todo modo, necessita do aval de alguma instância reconhecida como competente para poder manter essas concepções, por gerações e gerações. Nesse caso, a exclusão tem sido avalizada pela própria escola quando encaminha para outros setores os problemas de cunho educacional (Collares & Moysés, 1996).

Esses encaminhamentos têm nos preocupado, pois é possível perceber a intensidade com que essa narrativa consegue penetrar no pensamento social, transformando-se em preconceitos e estigmas aos que exibem outras formas de aprender, deslocando os problemas da escola para as instituições médicas. Ademais, patologiza-se o ambiente escolar, que deixa de atuar como formador dos indivíduos, responsáveis pela construção da história da humanidade.

Nessa perspectiva, discorreremos, a seguir, sobre os primórdios da aprendizagem da escrita e da leitura, para entender como ocorreu o desenvolvimento desse processo ao longo da

história da humanidade, desde o seu surgimento, e sua relação com o homem, no processo de desenvolvimento humano, até a produção das queixas no processo de escolarização.

## **2.1 Os primórdios da aprendizagem da escrita e da leitura**

A história da escrita na criança começa muito antes da primeira vez em que o professor coloca um lápis em sua mão e lhe mostra como formar letras (Luria, 2012, p. 143).

Como vimos na epígrafe, a história da escrita começa quando os primeiros signos visuais aparecem na criança e, nesse sentido, o gesto é, segundo Vigotsky, o primeiro sinal visual que contém, em si, como possibilidade, a futura escrita. Assim: “O gesto é a escrita no ar e o signo escrito muitas vezes é um gesto que pega” (Vigotsky, 1931, p. 186).

Há um longo processo entre o gesto e a escrita, que precisa ser compreendido para favorecer o processo educativo. Assim, tratamos, ao longo deste tópico, desse processo, que não é natural, mas histórico e que percorreu um longo caminho evolutivo, em termos da humanidade, para que pudesse se constituir nos indivíduos.

O desenvolvimento humano evoluiu significativamente com o surgimento da linguagem, produto da atividade coletiva no processo de trabalho, tornando possível a comunicação das experiências humanas e a transmissão do conhecimento acumulado por meio dessas experiências históricas. Inicialmente essa transmissão aconteceu pela linguagem oral, mas, ao longo da evolução da humanidade, surgiram outras formas de registro e transmissão da experiência.

O desenvolvimento da linguagem efetivou-se a partir da necessidade dos homens de organizar suas tarefas e, assim, os gestos e os sons vocais transformaram-se em linguagem sonora articulada. Nesse sentido:

A produção da linguagem como da consciência e do pensamento, está diretamente misturada, na origem, à atividade produtiva, à comunicação material dos homens. Assim, a linguagem não desempenha apenas o papel de meio de comunicação entre os homens, ela é também um meio, uma forma da consciência e do pensamento humanos, não destacado ainda da produção material (Leontiev, 2004, p. 93-94).

Dessa forma, torna-se claro que a linguagem não é inata ou transmitida de forma hereditária, mas desenvolveu-se ao longo dos anos, a partir das necessidades da comunicação durante a atividade, na interação entre os homens e com a natureza, permeada pelos signos, constituindo as formas superiores de comportamento, a partir de um sistema de movimentos



expressivos, de forma a se reformular e complexificar nesse processo. Assim, conforme Vigotsky (2009), para que o pensamento se desenvolva, torna-se necessário o domínio da linguagem e, para que ocorra o desenvolvimento, é necessária uma mudança do desenvolvimento biológico para o histórico-social.

Com a necessidade de controlar seus rebanhos, plantações e delimitação de espaços, o homem teve que criar meios auxiliares que o ajudassem a se organizar, iniciando pelo nó, algo muito simples, porém, carregado de significado. Os nós foram uma forma criada para auxiliar a memória. Os povos antigos de quipu faziam cordões com os nós, que lhes auxiliavam a recordar informações importantes.

O fato de fazer um nó como recordação foi uma das formas mais primárias da linguagem escrita e desempenhou um enorme papel na história da cultura, na história do desenvolvimento da escrita. O começo do desenvolvimento da escrita se apoia em semelhantes meios auxiliares da memória; não em vão são muitos os investigadores que qualificam de mnemotécnica a primeira época do desenvolvimento da escrita. O primeiro nó recordatório assinala o nascimento da linguagem escrita, sem o qual seria impossível toda a civilização (Vigotsky, 1931, pp. 77-78).

O autor destaca que, assim como a descoberta do fogo foi intitulada como um marco do início da história da humanidade, a linguagem escrita foi um marco na transição da passagem da barbárie à civilização, um divisor entre a forma inferior da existência humana e a superior. Dessa maneira, esses nós foram considerados como o primeiro estágio da escrita.

O segundo estágio foi a escrita pictográfica (sistema primitivo de escrita em que as ideias eram representadas por meio de cenas figuradas ou simbólicas). Em seguida à escrita pictográfica, desenvolveu-se a escrita ideográfica ou hieroglífica, que representava as ideias por imagens ou símbolos. Depois de muitos anos, surgiram os primeiros traços da escrita simbólica ou estágio fonético, no qual cada signo linguístico representa um som. Conforme Dehaene (2012), foi em torno de 1.700 anos antes de nossa era que surgiram os primeiros traços de uma escrita alfabética.

A linguagem escrita é formada por um sistema de signos que designam os sons e as palavras da linguagem falada, são signos das relações e entidades reais (Vigotsky, 2007). Para Luria (2001), o sistema de códigos representa um instrumento essencial ao desenvolvimento da atividade consciente do homem.

De acordo com Vigotsky (2007), existem dois domínios em que os gestos estão ligados à origem dos signos escritos; o primeiro é o dos rabiscos das crianças; o segundo dos jogos, ou seja, o próprio movimento da criança, seus gestos, que atribuem a função de signo ao objeto e lhe propiciam significado.

No jogo como também no desenho, o significado surge como um simbolismo de primeira ordem. Os primeiros desenhos iniciam como resultado de gestos manuais, o que constitui a primeira apresentação do significado. Mais tarde, a representação gráfica começa a simbolizar algum objeto. Nessa relação, é que, aos rabiscos já feitos no papel, atribui-se um nome adequado (Vigotsky, 2007). A escrita da criança, então, faz-se presente desde quando:

A criança, além de gesticular, fala, explica o jogo para si mesma, organiza-o, confirmando claramente a ideia de que as formas primárias do jogo nada mais são do que o gesto inicial, a linguagem com o auxílio de sinais. Há um momento no jogo em que o objeto é emancipado de sua qualidade de signo e gesto. Graças ao uso prolongado, o significado do gesto é transferido para os objetos e durante o jogo eles passam a representar determinados objetos e relações convencionais, mesmo sem os gestos correspondentes (Vigotsky, 1931, p. 188).

Posto isso, o desenvolvimento da linguagem escrita nas crianças inicia-se pela transição do desenho de algo e, mais tarde, para o desenho de palavras; às vezes, usam gestos que ajudam como uma forma de unir o símbolo falado ao símbolo escrito; em outras, usam o desenho para representar o objeto apropriado. Os educadores devem contribuir com o ensino da linguagem escrita de forma que a transição seja natural, pois, depois de apropriada a escrita, a criança passa a dominar o princípio dessa linguagem, restando o aperfeiçoamento (Vigotsky, 2007). Nesse contexto:

Quando a criança revela em seus desenhos a grande riqueza de sua memória, ela o faz como na linguagem, como se estivesse se relacionando. A característica fundamental que distingue esta forma de desenho é uma certa abstração à qual, por sua própria natureza, toda descrição verbal necessariamente obriga. Vemos, portanto, que o desenho é uma linguagem gráfica nascida da linguagem verbal. Os esquemas característicos dos primeiros desenhos infantis remetem, neste sentido, aos conceitos verbais que revelam apenas as características essenciais e constantes dos objetos (Vigotsky, 1931, p. 192).

Desse modo, a escrita deve ser uma necessidade da criança de se integrar à sociedade. Conforme Vigotsky (2007), a escrita deve ter significado para as crianças; uma necessidade interna será despertada e a escrita se tornar a tarefa necessária e relevante para a vida. Dessa maneira, ela irá se desenvolver como uma forma nova e complexa de linguagem e inserção social, não simplesmente como ato motor. Para o autor, o desenhar e o brincar deveriam ser um momento de preparação para o desenvolvimento da linguagem escrita, que deve ser mais do que apenas a escrita de letras.

Além de habilidade motora, a escrita é uma atividade cultural, sendo importante a consciência dos motivos que exigem o domínio da linguagem escrita, pois, quando a criança ingressa na escola, ainda não têm claros os motivos pelos quais seria necessário aprender essa

linguagem, o que decorreria das próprias diferenças de função entre a linguagem oral e a escrita (Vigotsky, 2007). Sobre a linguagem e a escrita, esse conceito é primordial, pois:

A escrita é uma função específica de linguagem, que se difere da fala não menos que a linguagem interior difere da linguagem exterior pela estrutura e pelo modo de funcionamento. Como mostra a nossa investigação, a linguagem escrita requer para o seu transcurso pelo menos um desenvolvimento mínimo, um alto grau de abstração. Trata-se de uma linguagem sem o seu aspecto musical, entonacional, expressivo, em suma, sonoro. É uma linguagem no pensamento, de representação, mas uma linguagem desprovida do traço mais substancial da fala – o som material (Vigotsky, 2009, pp. 312-313).

A linguagem escrita necessita de certa organização do pensamento, o que a diferencia da linguagem oral, que é mais livre e espontânea. Na linguagem escrita, representamos o pensamento. Nesse sentido, o uso da linguagem escrita pressupõe uma relação com a situação basicamente diversa daquela observada na linguagem falada, o que vai exigir um movimento mais independente, mais arbitrário e mais livre do que a escrita (Vigotsky, 2009).

Sobre a apropriação dos signos da escrita, Luria (2012) separa, em cinco momentos diferentes, a apropriação da linguagem de segunda ordem, a escrita: 1- o estágio dos rabiscos ou fase dos atos imitativos, quando a criança tenta imitar a escrita dos adultos fazendo rabiscos sem significado, mas sua relação com os rabiscos é puramente externa, pois a criança não tem consciência de que os rabiscos podem ajudá-la a lembrar o que lhe foi dito para escrever; 2- estágio da escrita não-diferenciada, no qual a criança utiliza os rabiscos não para ler, mas para lembrar-se do que lhe foi pedido para escrever e essa fase é instável, pois a criança usa os rabiscos como instrumento auxiliar de memória, porém, depois de algum tempo, esquece o seu significado; 3- estágio da escrita diferenciada, momento em que a criança ainda se confunde, começa a usar a ideia de utilizar desenhos no registro, como uma forma de lembrar o que escreveu, e descobre uma maneira própria de registrar; 4- a criança cria imagens, que representam a escrita pictográfica. Ao final dos 5 ou 6 anos, apresenta-se desenvolvida a escrita pictográfica; aos 6-7 anos, inicia-se o 5º estágio. Sendo o 1º estágio do desenvolvimento da escrita simbólica, nesse período, a relação da criança com a escrita é puramente externa, visto que ela já sabe que pode usar as letras do alfabeto ensinadas pelo professor para escrever, mas ainda não é capaz de usar, registrando letras que conhece, sem que tenham correspondência com o que fora pedido para escrever (Luria, 2012).

No início da alfabetização, a criança aprende os códigos linguísticos de forma externa, sem compreender seu mecanismo de uso. Para o autor, os estágios do desenvolvimento da escrita pela criança não são lineares, mas acontecem de forma crescente, dialética e cada criança

evolui da sua maneira, podendo variar a transição de um estágio para outro, tanto na idade quanto na forma de registro, o que exige da criança certa condição para escrever.

Para uma criança ser capaz de escrever ou anotar alguma coisa, duas condições devem ser preenchidas. Em primeiro lugar, as relações da criança com as coisas a seu redor devem ser diferenciadas de forma que tudo o que ela encontra inclua-se em dois grupos principais: a) ou as coisas representam algum interesse para a criança, coisas que gostaria de possuir ou com as quais brinca; b) ou os objetos são instrumentais, isto é, desempenham apenas um papel instrumental ou utilitário, e só têm sentido enquanto auxílio para a aquisição de algum outro objeto ou para a obtenção de algum objetivo, e, por isso, possuem apenas um significado funcional para ela. Em segundo lugar, a criança deve ser capaz de controlar seu próprio comportamento por meio desses subsídios, e nesse caso eles já funcionam como sugestões que ela mesma invoca. Só quando as relações da criança com o mundo que a cerca se tornaram diferenciadas dessa maneira, quando ela desenvolveu sua relação funcional com as coisas, é que podemos dizer que as complexas formas intelectuais do comportamento humano começaram a se desenvolver (Luria, 2012, p. 145).

Nesse caminho, o professor deve promover a transição do desenho de coisas para o desenho dos sons da fala, proporcionando, desse modo, que leitura e escrita se tornem necessárias para a criança. Somente dessa forma desenvolver-se-á a linguagem intelectualizada, pois vivemos em uma sociedade letrada, na qual compartilhamos uma vida social, para apropriação do conhecimento historicamente produzido pelo homem, requalificando o psiquismo (Vigotsky, 2007).

A apropriação do conhecimento da língua escrita, em seus aspectos históricos, permitiu conhecer como ocorreu o desenvolvimento da escrita ao longo da história da humanidade; tal compreensão evidencia que o seu surgimento ocorreu a partir das necessidades da vida, que, aos poucos, foi evoluindo com o desenvolvimento humano. Nessa perspectiva, estudamos, no próximo tópico, a educação escolar e a aprendizagem da leitura e da escrita.

## **2.2 A educação escolar e a aprendizagem da leitura e da escrita**

“O domínio da linguagem escrita significa para a criança dominar um sistema de signos simbólicos extremamente complexos” (Vigotsky, 1931, p. 184).

Sabemos que, no Brasil, a alfabetização foi sempre marcada pelas disputas no âmbito político e educacional. Até o final do século XIX, a educação não era para todos e apenas as classes mais abastadas da sociedade tinham acesso a ela. A escolarização foi mais valorizada com a Proclamação da República, pela necessidade de uma nova ordem política; assim, nesse período, ocorreram muitas mudanças nos processos de ensino, de aprendizagem da leitura e

da escrita, de maneira que se estruturaram e organizaram a partir de métodos considerados adequados para o ensino, sendo que somente os profissionais da educação, os professores, poderiam ensinar nas escolas.

No entanto, ao longo dos anos, surgiram diferentes formas de alfabetizar e não é objetivo desta dissertação discutir os diferentes métodos de ensino, nem tecer críticas ou defender os diversos métodos existentes para o ensino da leitura e da escrita, mas, sim, apresentar alguns elementos sobre a questão a partir da Psicologia Histórico-Cultural, conteúdo bastante significativo em nosso estudo.

Mesmo que a educação tenha vivenciado muitas mudanças no que se refere às leis, métodos e metodologias de ensino, estamos longe de alcançar uma educação de qualidade e com igualdade para todos (Saviani, 2011). Sabe-se que a ação educacional tem responsabilidade de formar a criança, a partir dos conhecimentos produzidos, que se materializam na escola como resultado de uma construção histórica, permitindo ao ser humano condições para viver em sociedade.

A tarefa da escola é instruir e desenvolver a formação do sujeito, proporcionando às futuras gerações o conhecimento para a participação e transformação social, o que permite a formação do senso crítico. Isso objetiva a compreensão de si mesmo como um sujeito histórico, que vive socialmente, formando outras pessoas para a continuidade no processo de transformar a sociedade, a partir da escola, da cultura, representação da subjetividade e, assim, visando educar as próximas gerações.

Para Vigotsky (2009, p. 262), “A aprendizagem é, na idade escolar, o momento decisivo e determinante de todo o destino do desenvolvimento intelectual da criança, inclusive do desenvolvimento dos seus conceitos”. Entendemos, assim, que o desenvolvimento intelectual não é natural, mas formado a partir da mediação e da apropriação da cultura produzida histórica e socialmente. A partir da apropriação das produções históricas, o conhecimento vai se objetivando na prática social, gerando novas necessidades, ou seja, o processo é contínuo e, quando aprendemos a ler e escrever, modificamos nossa prática social, cabendo à escola ser mediadora dos conhecimentos científicos produzidos ao longo dos anos, como determinante da formação humana.

Segundo Francioli (2012), entretanto, a alfabetização não é apenas o domínio da escrita das letras e suas representações fonéticas, a relação grafema-fonema, mas esse domínio permite a efetivação da alfabetização. Quando a criança chega à escola, ela já sabe utilizar a língua materna em sua forma falada e deverá aprender a mesma língua na forma escrita, mas esta é abstrata, porque não exhibe entonação e se realiza sem interlocutor, exigindo da criança,

quando escreve, o uso da imaginação. Para Vigotsky (2009, p. 313), o “Fato de que esta linguagem é apenas pensada e não pronunciada constitui uma das maiores dificuldades com que se defronta a criança no processo de apreensão da escrita”.

Segundo o autor, isso ocorre porque a escrita é uma linguagem isolada, em que a criança “conversa com a folha de papel em branco, com um interlocutor imaginário ou apenas representado” (Vigotsky, 2009, p. 313), o que lhe exige um esforço para a abstração, pois, antes de registrar os sistemas simbólicos, ela necessita formá-los no pensamento.

Ao aprender a escrever, a criança precisa se desligar do sentido sensorial da fala e substituir palavras por imagens de palavras. Ademais, uma fala apenas imaginada, que exige a simbolização da imagem sonora por meio de signos escritos, é muito mais difícil para a criança do que a fala oral (Vigotsky, 2009).

Uma dificuldade no processo é que, quando a criança inicia a aprendizagem da escrita, ainda não apresenta a necessidade real dessa linguagem. Em Vigotsky, a compreensão de sua utilidade é ainda muito vaga, o que dificulta o processo, sendo um aspecto sobre o qual o professor deve ter clareza para que possa transformar essa situação.

No início, escrever ainda não tem sentido para a criança, pois ela não relaciona a necessidade de fazer registro da linguagem falada como algo que a ajudará a lembrar de suas anotações depois. A apropriação da linguagem escrita necessita da internalização dos muitos signos criados pelo homem ao longo da história e de uma série de processos psicofísicos, bem como o desenvolvimento de operações motoras, a compreensão da audição da palavra, o domínio do significado fixado nas palavras.

Diferentemente da linguagem oral, de caráter espontâneo, a escrita necessita ser ensinada, por meio de atividades específicas, para que a criança possa se apropriar dela, sendo necessário que ela entenda que a escrita possui uma função social, que serve para registrar algo que fará lembrar o que se escreveu depois (Vigotsky, 2012).

Por isso, as relações que a criança estabelece com a escrita precisam ser mediadas pelo professor, com atividades planejadas e organizadas intencionalmente para essa finalidade. De acordo com Vigotsky (2012), o processo de aprender a escrever ativa o desenvolvimento dos processos psicointelectuais, proporcionando uma mudança radical das características gerais da criança. Deve-se destacar, portanto, a transformação no desenvolvimento da criança a partir dessa aprendizagem.

Na escola, a criança irá aprender e desenvolver o conhecimento científico e, com a apropriação desses novos conceitos, seu desenvolvimento terá saltos qualitativos em suas funções psíquicas. Exemplo disso é quando a criança compreende o sistema alfabético, a

relação entre grafema e fonema, podendo registrar os sons da sua fala e do seu pensamento, bem como quando ela consegue ler o registro feito por outras pessoas.

Nessa perspectiva, não é possível saber o momento exato em que a criança domina os signos da escrita e leitura totalmente, mas sabemos que essa aprendizagem não é linear. Como ressalta Vigotsky (2009), podemos perceber os saltos intelectuais que a criança realiza durante a alfabetização.

Para o autor, “a passagem da linguagem interior abreviada no máximo grau, da linguagem para si, para a linguagem escrita desenvolvida no grau máximo, linguagem para o outro, requer da criança operações sumamente complexas de construção arbitrária do tecido semântico” (Vigotsky, 2009, p. 317).

Assim, à medida que a criança vai se apropriando da aprendizagem da escrita, o que dependerá não só de um bom ensino, como também dos motivos pelos quais deve aprender, ela terá desenvolvidas as funções psíquicas superiores. Deve-se desenvolver, na criança, a necessidade de escrever e a compreensão acerca da função social da escrita, que se trata da transmissão de conteúdos a outras pessoas e a si mesmo, para que o processo se torne mais efetivo.

Para Vigotsky (2007, p. 144), “A escrita deve ser incorporada a uma tarefa necessária e relevante para a vida. Só então poderemos estar certos de que ela se desenvolverá não como hábito de mãos e dedos, mas como uma forma nova e complexa de linguagem”. Nesse caso, a escola deve proporcionar práticas concretas de leitura e de escrita, oferecendo aos alunos os instrumentos que façam refletir sobre a função, bem como finalidade da leitura e da escrita.

Segundo Leontiev (2004), no processo de apropriação da escrita, a criança aprende e se desenvolve historicamente, conforme as condições de vida e de educação de que participa, bem como das relações que estabelece com o outro. Posteriormente, a leitura e a escrita surgem das necessidades, dos motivos da criança com as condições de vida e de educação.

Mas, temos visto muito empenho no ensino do traçado das letras e da formação de palavras e, para Vigotsky (1931), perde-se muito tempo com isso, ao invés de ensinar a linguagem escrita. Sendo assim, não ocorre a superação para além da aprendizagem da ortografia e da caligrafia, fazendo com que o ensino da escrita e da leitura se torne apenas mecânico, desconsiderando a formação da necessidade de ler e escrever da criança. Apesar da existência de numerosos métodos de ensino da leitura e da escrita, ainda não se estruturou efetivamente um sistema de ensino fundamentado na Psicologia Histórico-Cultural.

Do ponto de vista psicológico, o domínio da escrita não deve ser representado como uma forma de comportamento puramente externa e mecânica, dada de fora, mas como um determinado momento no desenvolvimento do comportamento que surge inevitavelmente em um determinado período e está geneticamente ligado a tudo que o preparou e o tornou possível. O desenvolvimento da linguagem escrita pertence à primeira e mais óbvia linha de desenvolvimento cultural, que está relacionada ao domínio do sistema externo de meios elaborados e estruturados em processo de desenvolvimento cultural da humanidade (Vigotsky, 1931, p. 185, tradução nossa).

É importante considerar o quanto necessitamos de um sistema de ensino que promova o desenvolvimento cultural das necessidades da aprendizagem da leitura e da escrita para uma melhor qualidade do ensino escolar. Aprender a ler e a escrever passa por um processo que é simbolizado pelas atribuições e desenvolvimento de significados aos gestos, desenhos e tudo que a criança brinca. Sobre esse processo e a compreensão do sentido da escrita para a criança, Luria (2012, p. 188) pontua que:

Não é a compreensão que gera o ato, mas é muito mais o ato que produz a compreensão. Na verdade, o ato frequentemente precede a compreensão. Antes que a criança tenha compreendido o sentido e o mecanismo da escrita, já efetuou inúmeras tentativas para elaborar métodos primitivos, e estes são para ela a pré-história de sua escrita. Mas mesmo esses métodos não se desenvolvem de imediato, passam por um certo número de tentativas e invenções constituindo uma série de estágios, com os quais deve familiarizar-se o educador que está trabalhando com crianças em idade escolar.

Destarte, tanto Luria (2012) quanto Vigotsky (1931), em suas pesquisas, apontaram para a importância da aprendizagem da leitura e da escrita não ser como uma imposição, mas que se efetive pela aproximação com os elementos culturais historicamente produzidos pelos homens. Nessa perspectiva, Vigotsky (1931, p. 203) exemplifica que:

O melhor método de ensino não é aquele que ensina a ler e escrever, mas aquele que torna ambos os hábitos do tema do jogo. Para isso é necessário que a letra se transforme em um elemento da vida infantil como é, por exemplo, a linguagem. Assim como eles aprendem espontaneamente a falar uns com os outros, eles devem aprender a ler e escrever por conta própria. O ensino natural da leitura e da escrita requer uma influência adequada no ambiente da criança; tanto a leitura quanto a escrita devem ser elementos de seus jogos.

Esse conceito produz a reflexão quanto ao ensino da leitura e da escrita, sobre como estão distantes da realidade da criança, transcorrendo de forma superficial e não envolvendo a criança no processo de aprendizagem. É fundamental a concepção da linguagem escrita como objeto cultural a ser apropriado com base em um trabalho pedagógico que vai ao encontro da criança, uma vez que as operações contidas na escrita e na leitura não ocorrem espontaneamente.



Mas, para Leontiev (1978), a escrita encontra-se nas situações vivenciadas e, para a assimilação dessa aprendizagem, é necessário que o estudo tenha um sentido vital e não seja algo imposto. Escrever exige o domínio de um sistema simbólico complexo e tal domínio promove um conjunto de neoformações no cérebro, possibilitando saltos qualitativos das funções psíquicas superiores; por outro lado, há a apropriação do conhecimento produzido historicamente pela atividade humana (Vigotsky, 1931).

A escrita, então, é um simbolismo de segunda ordem, formada “por um sistema de signos que identificam convencionalmente os sons e palavras da linguagem oral que são, por sua vez, signos de objetos e relações reais” (Vigotsky, 1931, p. 184). A história de aquisição da escrita pela criança está diretamente ligada à sua própria história do desejo de se expressar, que, como dito anteriormente, inicia-se pelo gesto, considerado como processo de escrita realizado no ar.

Assim como o gesto, o desenho, a fala, o faz de conta, todos contribuem para que a criança atinja a linguagem escrita, como já citado. Nesse contexto, ela vai transformando, de forma cada vez mais elaborada, a maneira como utiliza as várias representações das expressões.

Ademais, Vigotsky (1931) afirma que, da mesma maneira que a linguagem oral é apropriada pela criança naturalmente, pela necessidade de expressão, a partir da vivência social numa sociedade que fala, a escrita precisa de uma necessidade da criança diante de uma sociedade que escreve e lê, não bastando, dessa maneira, aprender o exercício motor para a aprendizagem da escrita.

Nesse sentido, na atividade escolar, é necessário considerar o objeto que corresponde às necessidades das crianças, transformando em motivos, impulsionando o fazer para o objetivo projetado para a atividade. A relação entre resultado do processo e o motivo que o impulsiona propicia sentido à ação (Leontiev, 2004), o que deve sempre ser considerado no processo de aprendizagem, pelo professor.

Nos processos iniciais de alfabetização, o professor vai se deparar com a complexidade desse aprendizado, bem como lidar com uma heterogeneidade constitutiva da apropriação, já que as crianças possuem conhecimentos prévios, de contextos históricos e sociais distintos e que, dependendo das mediações, poderão dar saltos qualitativos na compreensão da escrita e seu uso social, de maneira que podem se tornar grandes leitores e escritores, fazendo uso da escrita em prol do desenvolvimento humano. Isso vai depender das mediações dos adultos com as crianças, para a formação de conceitos do mundo que as cerca. Vigotsky (1931) assevera a importância de a criança perceber que se pode desenhar as coisas e também a linguagem.

Portanto, a linguagem escrita permite à criança atuar de modo consciente sobre o próprio processo da fala, elevando o desenvolvimento da linguagem a um grau superior.

Infelizmente, ao entrar nas séries iniciais do ensino fundamental, muitas crianças não entenderam ainda a função social da escrita, não compreendem o que ela representa, nem para quê devemos escrever. A função da escrita deve ser trabalhada desde que surge na criança o primeiro interesse por escrever.

Mas não podemos garantir que a criança vai se apropriar da função da escrita na primeira infância, sendo necessário repensar o ensino da língua materna nas escolas, pois existem muitas crianças nos anos iniciais do ensino fundamental que não sabem sua função social. Cabe aos professores, portanto, fazer as mediações necessárias para garantir a apropriação dessa forma de linguagem.

Considerando que o desenvolvimento da linguagem escrita é um processo histórico e único para cada criança, devemos mostrar a ela quais são as possibilidades da linguagem escrita, a fim de que percebam a sua importância para a vida. Por conseguinte, os professores devem provocar a necessidade de leitura e da escrita no dia a dia da escola. De acordo com Vigotsky (1931, p. 201):

Isso significa que a leitura deve ter sentido para a criança, que deve ser provocada por necessidade natural, como uma tarefa vital que lhe é imprescindível. Somente então estaremos seguros de que se desenvolverá na criança não como um hábito de suas mãos e dedos e sim como um tipo realmente novo e complexo da linguagem (Vigotsky, 1931, p, 201).

Como não se trata de um sistema simples de signos simbólicos, as mediações também não são simples, exigindo do professor uma formação que proporcione a compreensão da apropriação dos conhecimentos produzidos pelo homem ao longo do processo de desenvolvimento histórico e cultural. Sabemos que muitos são os fatores que contribuem para o processo de aprendizagem, principalmente da escrita, por isso, há a importância de estudar a história do desenvolvimento da escrita, para entender como se efetiva o processo, uma vez que muitas crianças exibem dificuldades nesse período.

Compreendemos que ensinar a ler e escrever parte do princípio da necessidade do aluno. Asbahr (2011) ressalta que necessidade, objeto e motivo são componentes estruturais da atividade dessa aprendizagem, juntamente com o conjunto de ações que a constituem; tais ações são dependentes de seus objetivos parciais decorrentes do objetivo geral da atividade. Assim, enquanto a atividade é subordinada ao motivo, as ações dependem de seus objetivos.

Destarte, as ações fazem parte da estrutura interna da atividade e podem se decompor, em seus elementos operacionais, isto é, nas operações por meio das quais se realiza cada ação individual que compõe a atividade. Mas, enquanto as ações são os elementos estruturantes da atividade, as operações consistem nos elementos estruturantes das ações, na sua forma de realização.

Quando se trata da forma como ocorre a aprendizagem da leitura e da escrita, Asbahr (2011) analisa que, para que essa aprendizagem escolar ocorra, são necessárias ações que envolvam o aluno no processo, devendo ter um sentido pessoal correspondente aos motivos da atividade de estudo. Nesse contexto, o professor possui papel fundamental, pois sua mediação na atividade de aprendizagem resulta em conduzi-la na direção de teorizar sobre o real, para permitir que o conteúdo a ser ensinado ganhe o lugar de objeto da atividade de aprendizagem, para que ele se torne o que move, o motivo da atividade.

No ensino da leitura e escrita, é preciso produzir necessidades que avancem em relação às necessidades imediatas que os alunos espontaneamente apresentam. Portanto, caso se pretenda produzir desenvolvimento no indivíduo que aprende, seja ele de qualquer idade, cabe ao professor atuar na atividade de aprendizagem por meio da modificação da estrutura dessa atividade, ou seja, modificando o motivo.

O ensino, portanto, não pode se limitar a um processo espontâneo, restringindo o motivo da aprendizagem, seu objetivo, seu conteúdo, sendo que o seu sentido se relaciona àqueles previamente produzidos na e pela realidade imediata do aluno. Deve ser, então, uma atividade sistemática e intencional, a partir da intervenção do professor nos processos de apropriação e objetivação dos conteúdos escolares, na qual ele deve avaliar os motivos que conduziram à aprendizagem da leitura e da escrita, bem como a produção do sentido que essas aprendizagens terão para o aluno.

Leontiev (2004) chama a atenção para o fato de que o sentido só pode ser descoberto no processo de aprendizagem na medida em que o aluno for enriquecido com conhecimentos, capacidades e atitudes que gerem o interesse em aprender. Os interesses surgirão enquanto são desenvolvidos os motivos em torno do que se estuda, os quais devem ser amplos e de vivo sentido para o aluno, gerando, conseqüentemente, novos sentidos às aprendizagens. Isso conduz, assim, ao seu desenvolvimento psíquico mais elaborado e, sendo assim, talvez não provocasse tantas dificuldades no processo de aprendizagem, como tem acontecido.

Para entender essas dificuldades, principalmente da leitura e da escrita, discutimos, na sequência, sobre os desdobramentos da aprendizagem da escrita e da leitura nas séries iniciais do ensino fundamental em relação à queixa escolar produzida socialmente, de caráter

patologizante. Conforme nossas leituras, Bozhovich (1985) e Asbahr (2016) exemplificam que muitas dificuldades aparecem no terceiro ano, haja vista a complexidade do ensino nessa série. Outro fator relevante a se considerar é que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) não permite reter o aluno nos dois primeiros anos das séries iniciais, o que faz com que as dificuldades se apresentem como um problema maior no terceiro ano.

Posto isso, optamos por fazer um recorte nesse período, ponderando que as dificuldades escolares são acentuadas no terceiro ano escolar, conforme estatísticas do Censo Escolar (2017), que evidencia um alto índice de reprovação nessa etapa de ensino. Além disso, Tuleski e Franco (2019), bem como Asbahr (2016) apontaram, em suas pesquisas, que, nessa série, ocorre um grande número de encaminhamentos aos especialistas da saúde, a fim de que realizem um diagnóstico das dificuldades apresentadas pelas crianças, sendo que esses encaminhamentos se configuram como expressão das queixas escolares formuladas pelos educadores.

### **2.3 As dificuldades na leitura e na escrita e a produção das queixas escolares**

No contexto escolar, encontramos muitas expectativas em torno daquele que aprende e, ao mesmo tempo, preocupações e angústias proporcionadas pela ausência de compreensão acerca daqueles que não aprendem e das razões para essa não aprendizagem. Muitas são as queixas em relação ao não aprender da criança, tais como: “os alunos não assimilam o conteúdo; não param quietos na carteira; não prestam atenção; não fazem as atividades propostas pelo professor; não obedecem às ordens e regras; brigam em sala de aula; não respeitam os professores e os colegas, dentre outras” (Ribeiro, Leonardo, & Franco, 2016, p. 165).

Muitas vezes, essas queixas são originadas a partir das dificuldades de leitura e de escrita da criança, seguidas dos vários termos que os professores e os profissionais da saúde designam pelo fato de a criança ainda não ter aprendido a ler e a escrever. As autoras Ribeiro, Leonardo e Franco (2016), ressaltam que não se pode negar a existência de algumas crianças com dificuldades orgânicas, mas alguns docentes corroboram o discurso e não observam outros fatores que podem ocasionar a não aprendizagem, estigmatizando aqueles que não seguem o ritmo esperado de aprendizagem.

Muitos são os rótulos atribuídos aos alunos, às suas famílias e aos professores, desconsiderando as reais origens do problema. Os estigmas atribuídos aos alunos acabam por centralizar neles as causas das dificuldades quanto à leitura e à escrita, conduzindo a práticas

psicologizantes e patologizantes, o que impossibilita compreensões mais amplas dessa problemática escolar.

Muitas crianças, por apresentarem comportamentos ditos anormais, estão sendo encaminhadas para psicólogos e outros profissionais, uma vez que se considera que tais problemas acontecem por questões emocionais e/ou orgânicas, portanto, individuais (Ribeiro, Leonardo & Franco, 2016).

Entretanto, tendo como base a abordagem da Psicologia Histórico-Cultural, compreendemos que a queixa escolar é produzida nas condições sociais, nas práticas escolares e nas relações culturais, devendo ser objeto de estudos e investigações, a fim de romper com os muitos discursos que culpabilizam o aluno (Dincao & Meira, 2016). “O problema não está em identificar se a criança tem ou não alguma dificuldade neurológica ou emocional, mas sim, em estabelecer uma relação direta entre estes problemas e os de escolarização” (Silva & Leonardo, 2012, p. 60).

Não se trata de negar a existência de problemas emocionais, conflitos e dificuldades familiares, escolares ou até mesmo questões individuais das crianças. O que não pode acontecer é estabelecer relação causal direta e linear entre os comportamentos e a condição de aprender, sendo de grande importância avaliar como a escola olha para tais ocorrências e em que medida cuida dos seus alunos, no sentido de promover a superação de suas dificuldades (Silva & Leonardo, 2012).

Sabemos que o próprio desconhecimento da historicidade do sujeito e do caráter cultural, relacionado às queixas/dificuldades escolares na aprendizagem da leitura e da escrita, pode contribuir para que a conduta por parte da escola seja de encaminhamentos de todos os casos de alunos, que considerarem como problema, a profissionais da saúde. Dessa maneira, há uma minimização das responsabilidades que possuem em relação à formação desse aluno e sua aprendizagem, bem como uma isenção da responsabilidade pelas suas dificuldades.

Por outro lado, o profissional da saúde, por desconhecer o processo de aprendizagem, acaba utilizando o conhecimento médico para reforçar ainda mais a ausência de reflexão e as necessidades de mudanças do formato do sistema educacional. Cada vez mais, aumentam as filas de consultas médicas em busca de uma resposta para a dificuldade de aprender.

Muitas vezes, o médico prescreve uma medicação, como solução para o não aprender, de forma que os pais ficam esperançosos de que, a partir disso, os filhos irão aprender. Diante disso, a escola acaba fortalecendo ainda mais a ideia de que a condição biológica é a responsável pelo insucesso do aluno (Ribeiro, Leonardo, & Franco, 2016).

Como vimos no tópico anterior, aprender a ler e escrever carece de um sentido e significado na vida da criança (Asbahr, 2011). Percebemos que esse sentido não se faz presente nas inúmeras apostilas que compõem o material escolar, que tratam dos conteúdos de maneira deslocada da realidade da criança, as quais não seguem um contexto voltado para as necessidades dos alunos, respeitando seu desenvolvimento.

Nesse âmbito, considerando a sociedade em que vivemos, baseada no modo capitalista de produção, a educação escolar dirige seus interesses para a reprodução de conteúdo e formação de pessoas para o mercado de trabalho, cada vez mais, fazendo com que a criança sofra em busca de sentido para aprender e, quando não encontra, distancia-se mais da atividade escolar, originando os enfrentamentos e o desinteresse.

Infelizmente, para a abordagem biologicista, a criança não aprende por motivos neurológicos, por déficit mental-intelectual, afetivo e motor ou sensorial. Bray (2012) explica que essas abordagens menosprezam as condições de aprendizagem dos alunos das camadas populares, pois, muitas vezes, quando uma criança ainda não se apropriou da aprendizagem esperada para a idade e série escolar, não alcança o nível esperado nos testes psicológicos, recebendo um rótulo de deficiência intelectual ou algum transtorno de aprendizagem que conduz ao fracasso escolar (Bray, 2012, p. 86).

Assim, podemos afirmar que o fracasso escolar é um termo complexo, decorrente de questões políticas, econômicas, sociais, históricas, das concepções de ensino e aprendizagem que regem as práticas escolares. Como tal, o chamado fracasso escolar está permeado de muitos outros fracassos e segue sendo vivenciado pelo aluno no interior da escola (Patto, 1999). Para a Psicologia Histórico-Cultural, o ‘fracasso escolar’ deve ser analisado dentro de um contexto social, político e econômico, pois muitos são os problemas refletidos na escola e não no aluno de maneira individual.

A existência dos problemas de escolarização, ou da queixa escolar, torna evidente que esse desenvolvimento não está acontecendo na forma como deveria e que essa é a grande queixa. Dito de outro modo, os alunos passam muito tempo de suas vidas na escola, mas os conteúdos muitas vezes não são sequer aprendidos, assim, a apropriação dos instrumentos para compreensão da realidade não se consolida e essa é a ‘verdadeira queixa escolar’ (Souza & Leal, 2012, p. 207-208, grifos das autoras).

Não podemos dizer que o não aprender é sempre uma questão individual, pois, muitas vezes, ele implica diretamente questões escolares, como as metodologias de ensino, as mediações oferecidas ao aluno, o contexto escolar e outros fatores. Quando partimos da premissa de que os problemas de aprendizagem, no contexto escolar, não são somente do

indivíduo, mas que são produzidos no contexto escolar, social e histórico, percebemos muitos fatores que podem contribuir com o não aprender (Ribeiro, Leonardo, & Franco, 2016).

A história de vida social, cultural e escolar é importante e a reconstrução dessa trajetória pode ajudar. É importante saber quando a criança entrou na escola, que classes frequentou, quem foram seus professores, que dificuldades foram observadas pela família ao longo do processo de escolarização, quais lembranças e sentimentos ela apresenta em relação a essa história e quanto o professor conhece sobre sua vida escolar em anos anteriores (Dincao & Meira, 2016, p. 142).

Desse modo, torna-se necessária a reconstrução da queixa escolar e quais são as dificuldades no quesito da leitura e da escrita, sendo importante a compreensão do processo, com um olhar para além da queixa, não como resultado de condições pessoais, mas para o que o aluno já aprendeu, desmistificando rótulos e estigmas que só intensificam o problema. Ademais, é essencial resgatar o sentido e os motivos para aprender, bem como a importância social do conhecimento, enquanto instrumento de transformação do mundo, promovendo a superação daquilo que a escola e a família apontam como queixa/dificuldade escolar (Dincao & Meira, 2016).

No contexto da queixa e das dificuldades na leitura e na escrita, para compreender como elas se constituem e como fazer para superá-las, torna-se importante olhar para o desenvolvimento da criança, suas necessidades e, principalmente, para a atividade que guia seu desenvolvimento, conforme exemplificam Leontiev (2004) e Vigotsky (1931).

É preciso saber identificar como está o desenvolvimento do aluno, refletir juntamente com o professor sobre o estágio em que se encontra a criança, no sentido de planejar intervenções para cada caso, de modo a auxiliar o professor na compreensão e superação das dificuldades do aluno, a fim de garantir a apropriação do conhecimento, trabalhar e criar os motivos adequados para seu desenvolvimento.

Quando os envolvidos no processo de escolarização consideram a queixa e as dificuldades escolares como um elemento que não pertence à escola, transferindo a responsabilidade, as dificuldades tendem a ser intensificadas, já que a criança as internaliza, podendo, inclusive, estagnar seu desenvolvimento.

Sabemos que, quando uma criança não aprende a ler e a escrever, não aprende os signos e os conteúdos científicos, de maneira que se retira dela a possibilidade de humanização plena e de avanço qualitativo das estruturas mentais, em termos de desenvolvimento das funções psíquicas superiores, que o ensino escolar favorece.

Dessa forma, vemos a necessidade de uma articulação, no sistema escolar, dos conhecimentos científicos, considerando o desenvolvimento humano, tendo em vista o contexto sócio-histórico e cultural, que proporciona o desenvolvimento das máximas possibilidades do indivíduo (Ribeiro, Leonardo, & Franco, 2016).

Vale ressaltar os pressupostos de Vigotsky (2007), que afirma que, quando uma criança consegue realizar uma atividade com ajuda, depois, realizará sem ajuda. Diante disso, o direcionamento do processo de escolarização deveria seguir esse pressuposto a fim de garantir a aprendizagem.

No que se refere a essa questão, Leontiev (2004) pontua que a escola deve garantir o aprendizado com situações que envolvam intensamente o sujeito naquilo que ele faz, ou seja, deve fomentar o interesse profundo pelo resultado que alcançará ao final do processo. Dincao e Meira (2016, p. 150) afirmam que, nesse caso:

O indivíduo atua com o corpo, o intelecto e as emoções. Excluem-se, desta forma, as situações em que o sujeito atua mecanicamente, sem estar motivado pelo resultado do produzido ao final da tarefa, uma vez que, nestes casos, não se garante nem a aprendizagem nem o desenvolvimento.

Entendemos que, sem um envolvimento com a tarefa, sem relação com as necessidades da criança e seu nível de desenvolvimento, a aprendizagem fica sem função e um exemplo disso tem sido o ensino da escrita. De acordo com Vigotsky (2007), o ato de ensinar tem priorizado o processo mecânico de traçar as letras e formar palavras, o que tem tornado a aprendizagem artificial.

A aprendizagem artificial também ocorre quando se desconsidera a totalidade que envolve o processo de escolarização, seus elementos sócio-históricos e culturais. O desenvolvimento do homem não se faz unilateralmente, mas dialeticamente. À medida que a criança é envolvida na realidade material e cultural, ao longo de sua história de formação, vai se apropriando do conhecimento produzido de forma histórica e social, na sua totalidade, conforme suas necessidades.

“À medida que a apropriação da cultura vai ocorrendo para a criança, essa mesma apropriação, que antes não existia, passa a fazer parte do repertório do indivíduo de forma que a criança começa a dominar esse conteúdo” (Suzuki & Leonardo, 2016, p. 116). Destarte, o desenvolvimento do psiquismo não ocorre sem o movimento intencional do outro nos processos educativos.

É sabido que a escola se constitui como espaço importante, com elementos e mediações culturais e sociais que promovem o desenvolvimento, uma vez que esse não se efetiva por



processos orgânicos ou naturais (Suzuki & Leonardo, 2016). Há uma urgente necessidade de que a sociedade compreenda que alunos, que se mantêm na escola, mas não aprendem, não o fazem por problemas individuais, de limitações inatas, mas sim que há uma complexidade maior nos processos envolvidos, como os aspectos sociais, institucionais, políticos e pedagógicos.

Temos visto um forte crescimento do movimento de patologização dos problemas escolares, os quais desencadeiam, para a escola, uma discussão médica, distanciando a relação aluno-escola e escola-sociedade. Esse movimento tem sido fortalecido com a medicalização do processo de ensino e aprendizagem, como ressaltam Rossato, Constantino e Mello (2016).

Quando se considera o desenvolvimento apenas como processo biológico, compreende-se que só é possível que a criança aprenda a partir das estruturas mentais e biológicas, prontas e amadurecidas. Assim, quando a aprendizagem não acontece, a justificativa recai para o mau funcionamento do organismo, ocasionando, na maioria das vezes, o tratamento medicamentoso como solução para o problema e, então, surge a expressão “medicalização”.

Serão medicalizados aqueles que, por exibirem dificuldades na leitura e na escrita, são encaminhados a especialistas da área da saúde e com fortes tendências de diagnósticos, indicando alguma disfunção ou transtorno, pois os médicos entendem as causas das dificuldades escolares como resultado de disfunções neurológicas congênitas ou provocadas por lesões, as quais impedem os pré-requisitos para a aprendizagem, tais como: percepção e processamento de informações; utilização de estratégias cognitivas; habilidade motora; atenção; linguagem; raciocínio matemático e as habilidades sociais (Leonardo, Leal e Franco, 2017).

Temos visto muitas crianças sendo medicalizadas e recebendo rótulos de deficientes, hiperativas ou disléxicas, entre outros. Rossato, Constantino e Mello (2016) exemplificam que as categorizações e encaminhamentos aos profissionais da saúde constituem segregações na escola. Assim, as expectativas de aprendizagem, pelos professores, famílias e pelas próprias crianças, tornam-se muito pequenas, de tal maneira que não aprender o que deveria se torna comum e correlacionado aos problemas de cada sujeito. “Boa parte das queixas que ouvimos em relação à educação escolar devem-se a uma cultura de desvalorização do conhecimento como instrumento de desenvolvimento do indivíduo e de secundarização da escola” (Leal & Souza, 2014, p. 38).

Lamentamos por aqueles que estão envolvidos no processo de escolarização e que erroneamente buscam achar os culpados pela não aprendizagem, considerando os alunos indisciplinados ou violentos, de maneira que disseminam uma queixa generalizada, a qual, no

entanto, não conduz a lugar algum, pois não há reflexão acerca dos reais determinantes das dificuldades.

Quando a prática educativa tem relação direta com os fenômenos do não aprender, “resta-nos, então, analisar de forma pontual as transformações sociais e políticas que levaram a esse modo de ensino que acabou por transformar a medicalização e a patologização, em via de regra de explicação para o fracasso escolar” (Leonardo, Leal, & Franco, 2014, p. 196-197).

A busca de soluções fora da escola, na área de saúde, acaba por consistir em uma educação medicalizante (Silveira, Ribeiro, & Leonardo, 2014). O fortalecimento desse fenômeno promove a responsabilização do indivíduo pela sua dificuldade. À medida que os casos de dificuldades de aprendizagem vão aumentando e os profissionais da educação não têm ferramentas pedagógicas para lidar com essas dificuldades, a solução medicalizante torna-se sedutora e prática comum na tentativa de solução para o fenômeno da não aprendizagem.

A medicalização, no entanto, não acontece apenas sob a forma de diagnósticos, mas também quando há a intenção de tratar os problemas escolares, como sendo de cunho médico, individualizante, biologizante, acabando por psicologizar tendências e comportamentos como uma doença a ser combatida (Collares, Moysés & Ribeiro, 2013).

A cultura da medicalização não afeta apenas quem faz uso de medicamentos e tratamento, mas interfere em todos nós, haja vista que transforma questões sociais em questões biológicas e individuais, reforçando a discriminação e segregação dos indivíduos. Dessa forma, há ações que necessitam do envolvimento de todos que pertencem à educação, pois as dificuldades escolares vão muito além da simples queixa sobre o não aprender. Esse fenômeno deve ser analisado de forma ampla e complexa, sem cair em reducionismos, bem como é imprescindível que se compreenda o discurso da medicalização e dos estudos biologizantes, os quais responsabilizam as estruturas biológicas pela não aprendizagem, culpabilizando o próprio indivíduo (Leonardo, Leal & Franco, 2014).

No que se refere às queixas e dificuldades escolares, temos visto mais recorrência em torno das séries iniciais do Ensino Fundamental, principalmente no terceiro ano, como dito ao final do tópico anterior. Para Bozhovich (1985), no terceiro ano escolar, o interesse pela escola e pelo estudo começa a decair, pois, nesse momento, o ensino fica mais complexo, o que implica diretamente a diminuição do interesse pelo estudo.

O desinteresse gera problemas, como indisciplina, e esse fenômeno se efetiva pelo fato de que as funções psicológicas superiores se tornam mais complexas e há uma necessidade de a criança saber mais explicações sobre os fatos. Diante disso, perde interesse pelo estudo, uma vez que há falhas na organização do ensino que não contemplam tais necessidades, pois o ensino

está pautado na lógica de conteúdos que requerem uma certa memorização, sem contextualização com a vida da criança e seus interesses (Asbahr, 2016).

Infelizmente, as queixas e as dificuldades são ainda mais evidenciadas nessa fase e, ainda, conforme as diretrizes da Lei 9394/96, não se pode reter os alunos nos dois primeiros anos escolares, mas, a partir do terceiro ano, a reprovação já se torna possível, o que aumenta ainda mais o sofrimento dessas crianças.

Não pretendemos discutir sobre a retenção escolar, pois esse não é o foco de nossos estudos, mas ressaltamos que em nosso entendimento, a retenção não tem função de solucionar ou prevenir as dificuldades quanto à produção das queixas. A consideramos a retenção como um processo excludente, que seleciona os alunos no processo de escolarização, fomentando ainda mais as dificuldades de aprendizagem, que acabam por gerar as queixas escolares. Essas queixas, em nossas reflexões, são de cunho social, histórico e de política educacional; ao longo dos anos, vem se intensificando cada vez mais, por isso, a necessidade de estudar essa problemática.

Os índices de retenção no terceiro ano escolar são alarmantes e as estatísticas do Censo Escolar (2017) mostram que a taxa de aprovação do Ensino Fundamental, de 2012 a 2016, foi de 96,90%, entretanto, a taxa dos alunos aprovados para o quarto ano foi de 88,4%, somente. Há uma diferença expressiva entre esses índices, o que tem preocupado bastante, visto que há um o maior número de crianças nessa idade, encaminhadas aos profissionais da saúde para a realização de diagnósticos como forma de solução do problema.

Nesse contexto, Tuleski e Franco (2019) publicaram uma pesquisa fruto de um trabalho coletivo de profissionais e pesquisadores que atuam no campo da saúde e da educação, que retrata a triste realidade vivenciada na educação, principalmente, sobre como são conduzidas as dificuldades de aprendizagem, indisciplina e atenção das crianças, que, infelizmente, alimentam uma prática medicalizante e patologizante.

Conforme os dados da pesquisa de Tuleski e Franco (2019), no Brasil, poucos são os estudos sobre o uso de medicamentos, principalmente em crianças, mas estima-se que 3% das que estão em idade escolar (6 a 12 anos) fazem uso, principalmente, do Metilfenidato, comercializado com os nomes Ritalina/Concerta/ e/ou Venvanse, indicados pelos profissionais da saúde como remédio para transtornos de comportamento, aprendizagem e atenção.

Campos e Sant'Ana (2019) contribuem afirmando que, nos Estados Unidos, em 1970, o Metilfenidato era consumido por cerca de 150 mil crianças em idade escolar, apresentando um aumento de cinco vezes em consumo, em 1987 (750 mil crianças), e, em 1995, 2,5 milhões de crianças. Em se tratando do Brasil, a medicação passou a ser comercializada somente em

1998, conforme as autoras citadas acima, mas a Agência Nacional de Vigilância Sanitária (Anvisa), em 2012, registrou o uso de 1.212.850 caixas de medicamentos relativos ao ano de 2011.

Diante desses dados e da preocupação com o futuro das crianças, nossa pesquisa objetiva pautar a importância da compreensão do desenvolvimento humano como recurso que possa contribuir para a formação dos profissionais da educação e da saúde, principalmente daqueles que trabalham com ou atendem alunos das séries iniciais, nas quais ocorrem mais encaminhamentos para diagnósticos e consequente medicalização.

Na correlação de dados dos Municípios de Rio Bom, Ponta Grossa, Cambé e Cascavel, todos do estado do Paraná, apresentados pelos pesquisadores Mendonça, Scherer, Coelho, Tuleski, Franco, Ferracioli e Pereira (2019), o maior índice de medicação concentra-se no terceiro ano escolar, mais do que nas outras séries, que não ficam muito atrás no quesito uso. Desde a Educação Infantil até ao quinto ano do ensino fundamental, nos quatro municípios pesquisados, evidenciou-se a necessidade de pesquisar sobre o desenvolvimento da criança em idade escolar, no sentido de superar a intensidade da medicalização e da presença de diagnósticos restritivos na escola.

Muito antes da realização dos diagnósticos e para além deles, é necessário conhecer o contexto histórico, cultural e social da criança. Se ela ainda não sabe ler e escrever, isso acontece porque ainda não aprendeu ou porque os instrumentos utilizados não promoveram tal aprendizagem? Esperamos que nossa pesquisa nos instrumentalize na compreensão dessa problemática, pois muito nos angustia ver, nesse contexto histórico, o crescente número de crianças reduzidas a simples diagnósticos, que, às vezes, são realizados em poucos minutos, somente por meio de conversa com os pais e relatórios da escola, sem solicitar avaliação de outros profissionais, sem conhecer a história de vida da criança. Na maioria das vezes, indica-se uma única forma de tratamento, que é o medicamentoso, excluindo ou ignorando todas as outras possibilidades de intervenções que podem ser necessárias, não só com as crianças, mas também com os pais e professores, que podem não saber lidar com tal situação.

A partir desse cenário e dos estudos dessa abordagem, a medicalização, como tentativa de naturalizar, biologizar e individualizar os problemas, que são de outras ordens, só reduziria a possibilidade de continuidade no desenvolvimento humano e os problemas escolares só aumentariam, formando uma sociedade cada vez mais doente (Suzuki & Leonardo, 2016).

O processo de biologização acaba colocando, como causas das dificuldades, quaisquer doenças da criança, deslocando-se das discussões pedagógicas para causas e soluções médicas, para o uso de medicamentos, haja vista que o modelo médico tem o medicamento como

elemento principal para a cura das doenças, amparado e fortalecido na política do capital das empresas farmacêuticas, sem sequer considerar a utilização de medidas de prevenção da saúde, sondagens clínicas e orientações preventivas (Collares, Moysés & Ribeiro, 2013).

Nesse caso, a aceitação da queixa e das dificuldades, na leitura e na escrita, como próprias da criança, reforça ainda mais o seu enquadramento em uma categoria que perpetua a crença de que ela seria a culpada pela sua dificuldade, conceito sobre o qual discutimos um pouco mais no próximo tópico da pesquisa.

## **2.4 Enfrentamento às dificuldades na leitura e na escrita como questões biológicas**

Como já afirmamos, o número de crianças com o diagnóstico de dificuldades de aprendizagem tem aumentado de forma significativa e indiscriminada. Neste tópico, discutimos algumas questões, principalmente sobre o fato de que as dificuldades de aprendizagem não são próprias da criança.

Em uma sociedade que desconhece ou não considera a história e a historicidade dos homens, a culpa pelo não aprender encarna-se nos sujeitos como se fosse causada por problemas biológicos, sendo necessário que sejam resolvidos de modo individual, porém, dessa forma, não se considera que seu desenvolvimento ocorre em sociedade e pelas mediações de todos os envolvidos no processo educativo, de forma geral, não apenas escolar. Esse pensamento se pauta na forma dominante de pensar a saúde na própria ciência médica, vinculada à filosofia positivista (Collares & Moysés, 1996).

Quando nos deparamos com uma criança agitada, que não atende aos padrões de normalidade impostos pela sociedade e buscamos conhecer melhor esse indivíduo, encontramos algumas justificativas, tais como: Ela toma remédios, pois tem problemas, faz acompanhamento médico especializado. Essa fala reproduz uma narrativa dos médicos, dos especialistas ou dos próprios professores, a partir da qual todos acabam por exercer um ato de rotular a criança, sem compreender quais são as suas necessidades em termos de aprendizagem.

As internalizações dessas narrativas fortalecem o processo de culpabilização e patologização do sujeito, como se o seu organismo tivesse mesmo problemas, fato que justificaria a sua não aprendizagem, sem considerar todos os fatores envolvidos na formação dos sujeitos, tais, como: os aspectos sociais, históricos e culturais, bem como as condições de aprendizagem a que esse aluno foi submetido na escola. Ademais, Vigotsky (1930) discorda dessa visão naturalizante e afirma que a constituição do ser humano se efetiva em um processo

que é social, histórico e cultural, a partir das objetivações desenvolvidas nas relações sociais e não somente pelo seu aparato biológico.

Destarte, tomando por base essa compreensão do ser humano e do processo de aprendizagem, há a necessidade de buscar a superação do determinismo biológico e sua hegemonia no que se refere às dificuldades de aprendizagens. Pois nesta perspectiva, essas dificuldades de aprendizagem não acontecem por falhas no processo maturacional e de caráter organicista, mas a partir de um fenômeno que se produz nas relações que perpassam a vida do ser humano em um processo de desenvolvimento que é biológico, social, histórico e cultural.

Nesses termos, torna-se necessário romper com os estigmas sobre as dificuldades do não aprender e a formulação das queixas escolares, deixando de olhar apenas para os aspectos biológicos ou psicológicos, de maneira a analisar também o contexto social e histórico em que são produzidos os problemas de escolarização (Leal & Souza, 2014).

Entendemos que o discurso ideológico acerca da queixa escolar, como um problema do próprio aluno, proveniente de suas características biológicas e sociais, acaba por reforçar ainda mais a culpabilização. Nesse sentido, é necessária a compreensão dos determinantes que promovem as dificuldades, pois não só a educação escolar, a instituição e seus participantes, como a sociedade e seus múltiplos determinantes, são também responsáveis por esse fenômeno, “o que implica refletir sobre o fenômeno para além de sua manifestação imediata, buscando conhecer e compreender ‘o que é, como é e por que é do jeito que é’ (Leal & Souza, 2014, p. 28 – grifos das autoras).

O discurso da culpabilização transita em diferentes justificativas do fenômeno. Ora recai sobre a família, ora sobre os professores ou sobre a própria criança, como responsáveis pelo não aprendizado, descontextualizando a função que cada um exerce no processo de aprendizagem e escolarização (Collares & Moysés, 1996). Em nenhuma das colocações, o fenômeno é abordado em sua totalidade, sendo sempre apresentado de forma fragmentada, o que impossibilita sua real compreensão.

Dessa forma, quando se culpabiliza a família ou a criança, isenta-se a escola de sua responsabilidade com o processo de ensino e aprendizagem. O ser humano aprende, nos vários ambientes em que vive, na família, na escola e na sociedade e, assim, a totalidade da realidade não pode ser compreendida pelo estudo individual dessas esferas da vida humana, pois todos esses segmentos são fortemente determinados pelo sistema capitalista, que causa várias mazelas, por exemplo: a reprodução da desigualdade, a não valorização da educação e seus trabalhadores, interferindo diretamente no processo de escolarização, além de desfacelar todo o processo de modo geral, o que provoca o caos e isenta da culpa.

A família muitas vezes é responsabilizada pelas dificuldades escolares, centrando nela a culpa pelo não aprender; categorizam-se as causas, ora como falta de responsabilidade desta, ora pelo fato de os pais serem analfabetos. Ademais, justifica-se o fracasso pelo fato de os pais serem separados ou, ainda, por se tratar de famílias desestruturadas, entre outros discursos excludentes. Assim, ao falar em família desestruturada, por exemplo, só fica evidente o desconhecimento de que os padrões de família variam em cada momento histórico da humanidade, conforme as relações históricas, políticas, sociais e econômicas (Collares & Moysés, 1996). Assim, olhando a queixa escolar apenas do ponto de vista da família, isenta-se o sistema educacional de sua parcela de responsabilidade em sua produção, intensificando ainda mais o problema.

Nesta perspectiva, faz-se relevante pontuarmos que a escola tem a função de transmissão de conhecimentos que promovem a formação do aluno, os quais favorecem sua ação consciente na sociedade e na coletividade, contribuindo para transformações na estrutura social. Nesse sentido, cabe à educação um papel fundamental no desenvolvimento do indivíduo, pois transmite o conhecimento historicamente acumulado, como forma de instrumentalização do indivíduo, que, nesse processo, torna-se sujeito histórico social de suas ações (Pöttker & Leonardo, 2014).

A Psicologia Histórico-Cultural defende que a escola promove a transformação do homem. Conforme Leontiev (2004), o processo de humanização permite aos homens o desenvolvimento e apropriação do que se constituiu historicamente pela humanidade, por meio das interações sociais. Para Vigotsky (2007), a educação escolar possibilita o desenvolvimento máximo dos indivíduos, cabendo à escola a transmissão do saber sistematizado, pela mediação promovida pelo professor. Assim, a criança apropria-se do conhecimento científico e se desenvolve psicologicamente.

Destarte, Facci (2004) ressalta que o professor age como mediador entre os conteúdos curriculares e os alunos no processo de aprendizagem, mediando os conceitos científicos, a fim de ensinar o aluno a resolver as atividades escolares a partir da prática, mas relacionando-as com as teorias sobre o assunto, o que conduz ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

O trabalho do profissional encarregado do processo de escolarização dos alunos deve se centrar na análise do que está no nível de desenvolvimento próximo do aluno e não no que está no nível de desenvolvimento real. Interessa saber como os alunos utilizam os recursos mediadores disponibilizados no ambiente para resolver os problemas propostos. Nesse sentido, o processo de aprendizagem está atrelado ao desenvolvimento e este segue a aprendizagem (Pöttker & Leonardo, 2014, p. 85).

Nesse sentido, deveriam ser realizadas investigações que se voltassem para a compreensão das queixas escolares e para a maneira como seus envolvidos deveriam mediar o desenvolvimento, considerando o sujeito na sua totalidade, a fim de romper com a visão organicista e patologizante sobre as dificuldades de aprendizagem. Desse modo, os alunos que apresentassem dificuldades na escola deveriam ser acolhidos e assistidos de forma que suas dificuldades fossem trabalhadas, partindo do princípio do que eles já conhecem e, em seguida, para o conhecimento potencial sobre o assunto.

Ao atribuir a responsabilidade das dificuldades/queixas escolares à própria criança, como uma questão individual, orgânica, estas tornam-se passíveis de ser alterada pelo controle químico da conduta. A sociedade tem olhado para o aluno e o responsabilizado pelo não aprender, culpando-o por não ter sucesso na vida e na escola (Leonardo, Leal, & Franco, 2017), uma vez que se entende que é um problema orgânico, o qual impõe, como solução, a medicalização da infância.

Uma sociedade como a nossa, pautada no sistema de produção capitalista, tem naturalizado a medicalização, pois interessa às instituições manter o *status quo* e a estrutura da produção, uma vez que promove o desenvolvimento de normas reguladoras, assegurando os interesses dos proprietários dos meios de produção na manutenção dos padrões de produção exigidos pela sociedade capitalista. Temos visto que, cada vez mais, surgem os discursos centrados nos interesses do capital, desconsiderando a natureza humana, sendo que o que mais preocupa é a centralização da responsabilidade pelas dificuldades no próprio indivíduo.

Assim, a vivência cada vez mais individual dos conflitos e sofrimentos é potencializada pelo avanço da medicalização social. Remédios para pais e filhos, professores e alunos parecem ser uma opção viável e aceitável, sendo que ao médico tem sido destinado – e isso pode ser facilmente observado – o serviço pouco louvável de prescrever medicamentos que pouco ou nada têm a ver com patologias físicas (Leonardo, Leal, & Franco, 2017, p. 23).

A medicina tem evoluído muito, avançando sobre diversos setores da vida e, desde que ela adentrou a educação, no século XIX, a busca por diagnósticos e o uso de medicamentos foi se tornando algo comum para a resolução dos diversos problemas no processo de escolarização. A naturalização sobre o uso de medicamentos tem ganhando força nos dias atuais, de tal forma que dizer não à medicalização na educação não é tarefa simples. Percebemos que há uma forte corrente de interesses econômicos, das indústrias farmacêuticas, sendo que muitos remédios comercializados exibem preços altos, porém, eficiência mínima e outros, ainda, apresentam muitos efeitos colaterais, o que consta em suas bulas (Collares, Moysés & Ribeiro, 2013).



Leonardo, Leal e Franco (2017) mencionam que Vigotsky fez uma crítica severa à medicalização para fins pedagógicos, pois considerava essa prática uma falta de cientificidade, de estabelecimento do próprio objeto e do método da pedagogia, principalmente nos casos que envolviam pessoas com deficiências. Vigotsky dedicou seus estudos e investigações para compreender o processo de constituição dos sujeitos.

Quando compreendemos a constituição do sujeito, respeitamos seu desenvolvimento, pois não podemos aplicar a todos o mesmo padrão, como processo único, contínuo, apenas pelas diferenças. O sujeito não pode ser tratado como ser isolado, descontextualizado, sob condição de modificá-lo em idealizado, a-histórico e sobretudo abstrato (Collares & Moysés, 1996).

Mas, infelizmente, a compreensão que tem prevalecido no contexto escolar sobre os problemas no processo de escolarização está ligada ao fator biológico, fato que vem sendo fortalecido pela presença da medicina no espaço escolar, com muitos alunos utilizando remédios para resolver problemas de aprendizagem e comportamento (Leonardo, Leal, & Franco, 2017). A atitude naturalizada diante desses fatos tem intensificado ainda mais os encaminhamentos, que acabam por individualizar os problemas que surgem na escola, buscando respostas e soluções fora do ambiente pedagógico, por meio de diagnósticos e tratamentos efetuados por profissionais da medicina, para a resolução das dificuldades escolares.

Para as autoras: “O remédio passa a ser o recurso utilizado para a resolução de qualquer problema, mesmo sendo este de ordem sócio cultural, configurando um uso abusivo e exacerbado de medicação em fatos da vida que são de natureza social” (Leonardo, Leal & Franco, 2017, p. 45). Dessa forma, a criança passa a entender que está doente, que não aprenderá e que o remédio vai curar as dificuldades, começando a tomar o remédio por muito tempo, em alguns casos.

Esse fato prejudica o desenvolvimento psicológico, impedindo que a criança controle suas funções psicológicas. Quando a criança consegue regular suas operações psicológicas, isso evidencia o seu domínio, a formação da função psicológica requerida (Leonardo, Leal, & Franco, 2017, p. 51), o que não se efetiva pelo uso do medicamento.

A atenção, por exemplo, assim como as outras funções, não é natural, mas é constituída culturalmente. Para que a criança possa manter a atenção, é necessário que ela tenha conseguido se tornar independente para realizar as operações psicológicas, o que só é possível com auxílio de objetos externos à criança, pois as operações externas organizam, ao mesmo tempo, a estrutura interna, desenvolvendo um sistema de estímulos e técnicas internas (Vigotsky, 2007).

Todavia, notamos muitos docentes justificando a necessidade de uso de medicamento como recurso que promove a atenção da criança e que, portanto, fomenta a aprendizagem. Inclusive, é sabido que, em algumas escolas, o próprio professor administra o medicamento ao aluno. Tal postura pode provocar influências negativas para a relação professor-aluno, ocasionando o não reconhecimento do aluno como matéria-prima do seu trabalho, pois o professor passa a dar importância ao medicamento como facilitador de aprendizagem. Isso acarretaria mais crianças medicalizadas, pois elas estão cada vez mais agitadas e sobrecarregadas, lutando para sobreviver nesse contexto social cheio de aflições e exigências de padrões de comportamentos, que não condizem com o período histórico vivenciado (Leonardo, Leal, & Franco, 2017).

Há muito o que discutir nessa temática, pois parece normal que um aluno que não aprende a ler e escrever deva tomar medicamentos, como se a simples administração da droga pudesse garantir a aprendizagem. Os alunos que exibem queixas escolares referentes a dificuldades de apropriação da leitura, da escrita e da matemática, em geral, são encaminhados para avaliações formais com a expectativa de que o remédio indicado irá resolver os problemas, embora não se modifique nada na estrutura escolar e em seus métodos de ensino.

Leonardo, Leal e Franco (2017) destacam, ainda, que o uso de medicamentos, em longo prazo, pode acarretar impacto ao desenvolvimento psicológico do sujeito. Já Moysés e Collares (2010, p. 97 *apud* Leonardo, Leal, & Franco, 2017, p. 62), afirmam que:

O cérebro torna-se dessensibilizado a situações comuns da vida que provocam prazer, como alimentos, emoções, interações sociais, afetos, o que leva à busca contínua do prazer provocado pela droga, culminando na drogadição. Além disso, especula-se se aumentos desnecessários da dopamina durante a infância poderiam alterar o desenvolvimento do cérebro. Como a medicação costuma ser retirada em torno dos 18 anos, esses jovens podem se tornar adictos da cocaína na vida adulta, como modo de substituir a droga legal que tomaram por anos.

O desconhecimento dos efeitos da medicalização no organismo, a forte tendência pelo uso, como um recurso da medicina que promove aprendizagem, pode causar, ao longo da vida do sujeito, o uso de outros medicamentos ou até mesmo drogas ilícitas. Nesse caso, ao tratar da medicalização como um elemento cultural que resolve os problemas escolares, é possível perceber que, novamente, os profissionais da educação se isentam da responsabilidade da produção das dificuldades escolares, responsabilizando o aluno e sua família pelo não aprendido.

Não podemos negar que algumas crianças exibem as dificuldades atencionais e, sendo tais funções reguladas por funções corticais, uma disfunção nas funções corticais explicaria o

déficit. Um cérebro com funções corticais comprometidas tem déficit de atenção e de controle de comportamento (Leonardo, Leal, & Franco, 2017). Entretanto, essa situação não tem sido comprovada para a maioria das crianças diagnosticadas com déficit de atenção.

Para Vigotsky (2006), o biológico sofre a ação da cultura e, nesse caso, o autor reforça ainda mais as ações educativas que possibilitem regular a atenção e o próprio comportamento, para que essas funções se estabeleçam desde muito cedo na vida da criança. Entendemos que o comportamento não deve ser visto como função isolada do cérebro, mas que é formado ao longo do desenvolvimento histórico da humanidade.

O desenvolvimento ontogenético, que ocorre ao longo do desenvolvimento do indivíduo, desde o nascimento até a morte, acontece por meio da apropriação das formas historicamente constituídas da atividade humana (Leontiev, 2004). No processo de apropriação dos bens históricos, a escola tem a função de formar os indivíduos para que se apropriem dos elementos culturais desenvolvidos ao longo da história e se tornem humanos. Para isso são essenciais métodos adequados, sem categorizar os indivíduos em sua origem e sem separá-los em capazes e não capazes de aprender (Leal & Souza, 2014).

A ênfase da educação é a preparação para a vida em sociedade e conformação à ordem social, corrigindo defeitos já existentes nas camadas populares, e não a transmissão de um conteúdo que traduz a experiência sócio-histórica do homem e que, por sua especificidade, promove o desenvolvimento do indivíduo, transformando sua consciência e contribuindo para sua emancipação (Leal & Souza, 2014, pp. 32-33 – grifo das autoras).

Assim, compreendemos o papel da escola na sociedade capitalista enquanto formadora das crianças, e que tenha como meta a emancipação do sujeito apontando-lhe a importância da educação. Pois, o “ensino escolar pode ser considerado o instrumento mais apropriado para que a criança obtenha as capacidades essencialmente humanas, principalmente se o ensino for devidamente organizado, pois provocará níveis mais elevados de desenvolvimento psíquico” (Silva & Leonardo 2012, p. 55).

Assim, vale destacar que quando a criança chega até a escola, carrega consigo um determinado conteúdo que deverá ser ampliado pela escola e até modificado, pois, nesse momento, iniciará efetivamente o ensino sistematizado dos conteúdos importantes para seu desenvolvimento e de suas funções psíquicas superiores. Deste modo, quanto maior for o olhar para a criança, isento de preconceitos, maiores serão as possibilidades de a criança aprender e menores os índices de dificuldades de aprendizagem, de queixas escolares e de medicalização.

Em nossa pesquisa, temos buscado discutir sobre a necessidade de uma mudança na concepção acerca das dificuldades de aprendizagem escolar, sobretudo no que se refere a leitura

e escrita, haja vista que a tendência mecanicista considera as dificuldades como de caráter biológico e intrapsíquico, fomentando a patologização de aprendizagem. Compreendemos que existem muitos fatores que explicariam as dificuldades de aprendizagem escolar, não apenas o fator biológico. Nessa discussão, devemos considerar as especificidades desse fenômeno e começar nossa busca pela compreensão da organização do sistema educacional, do funcionamento das escolas, da prática docente em sala de aula, das teorias que fundamentam o estudo da aprendizagem, dos aspectos sociais e da subjetividade dos alunos envolvidos.

Com o fortalecimento das ideias mecanicistas, as dificuldades escolares ganham cada vez mais a conotação de patologias do desenvolvimento, reduzindo o aluno a um ser puramente biológico em que as dificuldades devem ser tratadas; assim, o modelo médico reforça e aumenta seu espaço no contexto escolar. Diariamente, crianças são diagnosticadas e medicalizadas por profissionais da saúde, as quais estão em pleno processo de aprendizagem, de maneira que recebem, muito precocemente, o estigma associado a um possível transtorno.

Para Patto (1999, p. 65), “encaminhar para diagnóstico os alunos que não correspondem às expectativas de rendimento e de comportamento que vigoram nas escolas é um anseio dos professores, técnicos e administradores escolares, que um crescente número de psicólogos tem ajudado a realizar”. Tal postura tem sido natural, no atual cenário escolar, em que discursos ideológicos acabam por reforçar uma dificuldade, muitas vezes, comum de se aprender como um problema biológico.

Os discursos que justificam o não aprender vão na contramão do desenvolvimento humano, conceituado pela Psicologia Histórico-Cultural. Conforme Silveira, Ribeiro e Leonardo (2014, p. 34), o não aprender é, assim, justificado pelos profissionais da saúde:

Porque possuem alguma deficiência, desnutrição, distúrbio de comportamento ou aprendizagem, são imaturos, têm problemas de ordem psicológica, faltam às aulas ou, ainda, por terem uma família desestruturada, com pais separados, alcoólatras, desempregados, envolvidos com a prostituição, pais que trabalham fora, não colaboram, são analfabetos ou irresponsáveis.

Considerações como essas são encontradas em muitos relatórios de avaliações, sendo que algumas culpabilizam somente a criança pelas dificuldades; outras culpam também a família ou os professores. O crescente número de encaminhamentos de crianças das séries iniciais aos serviços de atendimento psicológico e testes psicométricos enfatizam que a escola não tem refletido sobre as práticas pedagógicas.

As autoras Silveira, Ribeiro e Leonardo (2014) relatam que essa ideologia estava presente no movimento escolanovista, que tinha, na psicologia e em seus instrumentos

psicométricos de testagem, um discurso pronto, que silencia as desigualdades sociais, estigmatizando os que não aprendiam, além de atribuir ao problema causas patológicas, perturbações emocionais, defasagens culturais e de diferenças raciais, entre outras justificativas. Ademais, esses discursos (des) responsabilizam a escola sobre as dificuldades de aprendizagem, legitimada pela avaliação psicológica e diagnósticos médicos que sugerem que essas dificuldades são de cunho patológico, as quais impedem a criança de aprender (Silveira, Ribeiro, & Leonardo, 2014, p. 72).

Entendemos que o diagnóstico se tornou a justificativa para o não aprender e, também, em muitos casos, o fim das investigações sobre o problema. Os professores, que deveriam se apropriar dos processos de análise dos problemas educacionais, excluem-se do processo diante do diagnóstico e tornam-se mediadores para mais encaminhamentos. Por fim, a generalização das patologias, como causas das dificuldades escolares, acaba por dificultar o acesso ao atendimento daqueles que realmente necessitam de um acompanhamento especializado (Silveira, Ribeiro, & Leonardo, 2014).

Não negamos a necessidade de avaliação das queixas e dificuldades escolares, mas, conforme essa abordagem da psicologia, entendemos que a avaliação deveria ser no sentido de compreender as circunstâncias que impedem a criança de aprender, ao invés de uma avaliação classificatória que, muitas vezes, bloqueia e direciona para outros fins a prática pedagógica, que poderia possibilitar transformações. Deveria ser um olhar para além da queixa, voltado para a superação do que a criança sabe, consegue e gosta de fazer, buscando seu interesse e respeitando seu nível de desenvolvimento, a fim de promover a aprendizagem.

O envolvimento das pessoas relacionadas à situação da queixa escolar, professores, pais e psicólogos possibilitaria aprendizagens significativas aos alunos, novas formas de ensinar, novos conhecimentos, articulando a teoria e a prática. Isso possibilita a formação de uma sociedade que promove desenvolvimento e não paralisa a continuidade de uma geração, rompendo com os estigmas da psicologia tradicional (Silveira, Ribeiro, & Leonardo, 2014).

Sobre as questões da queixa escolar, vista com olhar médico, Pöttker e Leonardo (2014, p. 80) asseveram que:

Muitos psicólogos focam o aluno e procuram nele uma patologia, atraso ou disfunção emocional, intelectual ou cognitiva para explicar comportamentos escolares que não correspondem ao rendimento e ao comportamento esperados pela escola, tomando-os, invariavelmente, indicadores de supostas ‘dificuldades de aprendizagem’ (grifos das autoras).

As investigações dessa categoria fortalecem os discursos das patologias e a internalização da necessidade de tomar remédios. Segundo Souza (2010), na maioria das vezes, uma avaliação procede da seguinte maneira: a criança com dificuldade na leitura e na escrita, por exemplo, é diagnosticada; procuram-se as causas, apresenta-se o diagnóstico e, em seguida, a medicação e/ou o acompanhamento terapêutico.

Com a alta demanda das queixas escolares, surgiu, no Brasil, na década de 1970 e 1980, a psicopedagogia, uma especialização que baseia sua abordagem na teoria organicista e biologizante. Essa vertente atua no contexto da queixa escolar, na visão centralizadora, atribuindo ao indivíduo a culpa pelo não aprender, em direção oposta à teoria Histórico-Cultural, a qual tem como foco o social e não o individual (Pöttker & Leonardo, 2014).

Para as autoras, essa abordagem não compreende a complexidade do desenvolvimento das funções psicológicas superiores, pois o trabalho do profissional que atua na área da Educação deve se centrar na análise do que está na zona de desenvolvimento próximo do aluno e não do que está no nível de desenvolvimento real.

Já para a Psicologia Histórico-Cultural, o desenvolvimento da criança é avaliado pela condição de utilizar suas funções psicológicas e pela maneira como empregam funcionalmente os signos culturais, deslocando-se do nível individual para o social. A avaliação projeta-se no aluno, na perspectiva de Vigotsky, pela ordem social, valorizando as mediações do professor entre os conceitos científicos e o aluno (Pöttker & Leonardo, 2014).

Ainda, sofremos muito com os modelos que projetam no aluno, na família ou professores a responsabilidade pelo não aprender. Pretendemos mostrar que o psicologismo, o biologicismo reducionista que estabelece uma relação linear de causa e efeito do fenômeno das dificuldades de aprendizagem destoa das explicações reais sobre o desenvolvimento humano, as quais expusemos em nossa pesquisa.

Mas, diante do crescente número de diagnósticos, percebemos que, no atual contexto, muitos são os profissionais formados pela psicologia e pedagogia tradicionais que fazem uso dos testes psicométricas. Assim, colocam o aluno em primeira instância no processo de ensino e aprendizagem, compreendendo as dificuldades de aprendizagem como sendo de ordem individual; ademais, procuram as explicações no próprio aluno, como se o processo de escolarização envolvesse apenas esse agente (Pöttker & Leonardo, 2014).

Entendemos que a aprendizagem escolar é um processo multifacetado, constituindo-se como um fenômeno complexo do aprender. Para a Psicologia Histórico-Cultural compreende que o ser humano se constitui a partir de suas relações sociais, históricas e culturais, sendo que a aprendizagem escolar se constitui como um dos eixos dessas relações. Os autores, como

Leontiev, Vigotsky, Luria e outros dessa abordagem, exemplificam que a aprendizagem vai depender de como são apresentados ao sujeito os elementos culturais produzidos pelo homem desde sua origem.

Dessa forma, avaliamos que, para entender a criança com dificuldades de aprendizagem, não basta apenas olhar para aquilo que ela não aprendeu, mas sim para o que ainda necessita aprender. Não resolve o problema fixar-se apenas no diagnóstico, que justifica a não aprendizagem. Vigotsky (2012) propõe que a melhor forma de ensinar parte do princípio de conhecer como essa criança se desenvolve e quais os recursos a serem utilizados para ensinar, tornando necessário considerar as peculiaridades do período de desenvolvimento da criança, além de conhecê-la para além da sua dificuldade e de seu diagnóstico. Somente dessa forma seria possível criar possibilidades de desenvolvimento para a criança.

Diante desses fatos, defendemos que a Psicologia Histórico-Cultural pode contribuir para a superação das concepções patologizantes das dificuldades na leitura e na escrita. Assim, para continuar os nossos estudos, discutimos, na próxima seção, os conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade que respondam às nossas convicções, a fim de formar profissionais envolvidos no contexto escolar para um olhar humanizado, além da queixa escolar, para a mediação dos conhecimentos históricos e à formação de gerações que consigam superar os estigmas.

### **3. A Psicologia Histórico-Cultural como perspectiva de superação das concepções das queixas/dificuldades na leitura e na escrita**

Para saber pensar e sentir; para saber querer, agir ou avaliar é preciso aprender, o que implica o trabalho educativo. Assim, o saber que diretamente interessa à educação é aquele que emerge como resultado do processo de aprendizagem, como resultado do trabalho educativo. Entretanto, para chegar a esse resultado a educação tem que partir, tem que tomar como referência, como matéria-prima de sua atividade, o saber objetivo produzido historicamente (Saviani, 2011, p. 7).

Tendo a educação responsável no processo de formação do homem, apresentamos, nesta seção, os elementos que compõem o processo de escolarização pautado na Psicologia Histórico-Cultural. Nosso intuito é contribuir com conceitos inerentes ao processo de aquisição da leitura e da escrita, bem como sobre a formação da criança com condições de superar as queixas e dificuldades escolares.

Durante nossa pesquisa, destacamos, em vários momentos, a importância do papel da educação e do ensino escolar na formação da atividade de estudo e no desenvolvimento humano, bem como a relevância da intervenção mediadora do adulto no processo de apropriação da aprendizagem. Saviani (2018) pontua que a educação escolar, ainda que um instrumento determinado pela sociedade e sua forma de organização, constitui-se como um instrumento importante no processo de transformação da sociedade.

Nesse sentido, ressaltamos que a educação pode ser organizada com vistas à formação do homem desenvolvido de forma plena, consciente da realidade concreta e de sua função de contribuir para o desenvolvimento dos bens culturais. Com isso, vale dizer que não é qualquer ensino que promove essa formação, mas um ensino que tenha por objetivo formar esse homem plenamente desenvolvido e com condições de agir de forma transformadora na sociedade.

#### **3.1 O processo de escolarização na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural**

O processo de escolarização tem fundamental importância na constituição dos indivíduos, por ser a escola um espaço de aprendizagem de conceitos que traduzem as formas complexas e elaboradas da cultura. Diante dessa questão, discorreremos, neste item, sobre o processo de escolarização conforme a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, considerando nosso objeto de estudo.



Desde o início da história da humanidade, as relações sociais foram os elementos fundantes do desenvolvimento humano, o que, ao longo dos anos, foi sendo transmitido de geração em geração até o momento atual da história. Essa transmissão de conhecimento acontece pela aprendizagem de tudo aquilo que resultou da experiência dos homens e de todo o conhecimento produzido ao longo da história social da humanidade, em um processo que é, por sua natureza, educativo.

O processo educativo caracteriza-se como uma atividade especificamente humana e sua origem, segundo Saviani (2011), coincide com a origem do próprio homem, desenvolvendo-se conforme as suas necessidades ao longo da história. O autor compreende a educação como ato de produção humana.

O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. (Saviani, 2011, p. 13)

O processo de escolarização, na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, preconiza que a atividade de ensino seja organizada com o objetivo de promover a humanização do aluno. Para tal, é necessário que se tome consciência de que o conhecimento é produzido pela coletividade, sendo transmitido para cada nova geração pelas relações sociais e culturais.

Além disso, o processo de escolarização deve proporcionar para o aluno a possibilidade de apropriação cultural e dos instrumentos para comunicação e relação da criança com o meio social. Martins, Abrantes & Facci (2016) apontam ser importante o ensino escolar por possibilitar a aquisição de conhecimentos específicos, sobretudo os científicos, que produzem condições diferenciadas para a constituição e desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Podemos entender, portanto, a educação como um processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores e o trabalho como bem cultural, social, que humaniza o homem, transforma a sua natureza, natural e biológica, em natureza construída socialmente e historicamente na relação com os outros homens e na apropriação dos elementos culturais. A função principal da educação, nesse caso, é formar o ser humano dotado de conhecimento, tornando acessível à humanidade os conhecimentos construídos por ela mesma (Saviani, 2011).

Nesse sentido, a escola tem o papel de possibilitar o acesso das novas gerações ao conhecimento científico sistematizado, por meio do trabalho do professor e a partir de processos adequados a essa finalidade. O ensino escolar é o instrumento apropriado para desenvolver os

níveis superiores do psiquismo, o que reafirma a importância de as mediações serem adequadas para promover a apropriação do conhecimento (Rossato, 2016).

Martins (2011) reforça que a transmissão do conhecimento sistematizado é condição muito importante para o desenvolvimento humano. As funções complexas do psiquismo são desenvolvidas por meio da apropriação desses conhecimentos acumulados pela sociedade, que são transmitidos pelo professor, na escola, e por outros homens, durante a interação do indivíduo no ambiente social e cultural (Vigotsky, 1931).

Em Vigotsky (2009), compreendemos que os conceitos espontâneos formam a base a partir da qual o pensamento da criança pôde desenvolver os conceitos científicos, pela mediação do ensino escolar. Por meio do conhecimento científico que lhe é ofertado e das relações que ele estabelece com outros homens, na prática sócio-histórica, proporciona-se o desenvolvimento dos processos intelectuais, sendo que a educação é o meio propício para se impulsionar esse desenvolvimento.

Assim, cabe à educação escolar proporcionar o desenvolvimento do pensamento conceitual, avançando para além do senso comum, o que propicia ao sujeito condições para se desenvolver e se apropriar dos conceitos elaborados pela humanidade, pois pensar por conceitos promove o avanço da experiência para as ações intencionais, por meio da apropriação dos signos culturais, permitindo superar as ideias adquiridas cotidianamente (Martins, 2011). A escola deve transmitir o conhecimento sistematizado, e não qualquer tipo de conhecimento, propiciando a aquisição dos conteúdos já produzidos e que mantêm sua importância para a humanidade, a fim de promover transformação e desenvolvimento psíquico.

Saviani (2011) afirma que o conhecimento prático e cotidiano é a base a partir da qual se desenvolve o conhecimento mais elaborado pela transmissão do saber sistematizado, fenômeno que não é uma tarefa simples, pois os alunos são sujeitos no processo de apropriação e o professor é o responsável pelo ato educativo. O professor necessita fomentar o desenvolvimento psíquico guiando a aprendizagem de tal maneira que a socialização do conhecimento produzido e acumulado historicamente seja transmitida de geração em geração.

Nesse sentido, o saber sistematizado, para além de sua existência na escola, precisa de condições de transmissão e assimilação, transformando-se em saber escolar, o que permite que o aluno se aproprie tanto do domínio do saber elaborado quanto do modo como se produz esse saber (Saviani, 2011).

Essa transmissão de saber vai ocorrer conforme a organização dos conteúdos, considerando os conhecimentos já apropriados e os objetivos futuros para o educando, por meio da mediação dos signos, assim, formando novos conhecimentos. Vigotsky (2012) chama esse

processo de internalização dos signos, quando as relações intrapsíquicas (atividade individual) se formam a partir das relações interpssíquicas (atividade coletiva), em um movimento que parte do social para o individual, promovendo a aprendizagem humana.

Devemos considerar, portanto, que o ensino dos conteúdos é determinante no desenvolvimento das condições de análise, de abstração, de consciência, pela apropriação do conhecimento científico, alterando a prática social em um processo longo, que não é natural ou espontâneo, mas sim formado pelo ensino e pelas mediações do outro (Saviani, 2018). Não é qualquer conteúdo que é importante, por isso, há a necessidade da seleção dos conteúdos mais significativos e fundamentais que serão disponibilizados aos alunos dentro do processo de ensino.

Nesse contexto, torna-se relevante que a atividade de ensino seja estruturada de maneira a atender aos objetivos do desenvolvimento que se deseja alcançar, sendo papel do professor a promoção do desenvolvimento da criança, a partir dos conteúdos sistematizados e das mediações apropriadas. Isso visando à formação das funções psíquicas superiores e para a aprendizagem escolar, principalmente, a aprendizagem da leitura e da escrita, foco dos nossos estudos.

A Psicologia Histórico-Cultural, ao discorrer sobre a seleção dos conteúdos a serem apresentados aos alunos, não ignora a questão sobre a motivação do aluno para o processo de aprendizagem, no entanto, destaca que essa motivação não se trata de um fenômeno natural inerente ao sujeito, e sim algo aprendido de acordo com as experiências do sujeito, frente a isso. Se o conteúdo tem uma relação com o aluno, ele adquire um sentido, o qual vai depender dos motivos de sua atividade, ou seja, a aprendizagem deve estar relacionada com a atividade guia de acordo com o desenvolvimento do aluno e com a relação que ele tem com o mundo, proporcionando mais sentido à apropriação do conteúdo ensinado (Leontiev, 2004).

A teoria de Vigotsky nos permite entender que a mediação do professor qualifica o ensino e valoriza a função da escola, bem como que a escola provoca mudanças para a vida social da criança. Davidov (1985) ressalta que a educação escolar promove uma mudança importante na forma de organização da vida da criança, com as obrigações que ela passa a ter como escolar. A escola é a primeira inserção social para além da família, na qual a criança encontra outras crianças da mesma idade.

Segundo Davidov (1985) e Elkonin (2017), quando a criança vai para a escola, começa a ocupar outro lugar social e a ter novas responsabilidades, como a tarefa de casa. Conforme a família reage às questões que envolvem a atividade de estudo, determina-se a forma como a criança vai se comportar em relação à escola. Nesse sentido, conforme Vigotsky (2012), a

escola promove habilidade psíquica acerca do desenvolvimento, pois ela está repleta de modelos (outras crianças) e adultos que vão direcionando as regras, bem como os limites.

A escola tem um forte papel na ampliação das relações sociais da criança, que começa a conviver com outros adultos e crianças, para além de seus familiares. A convivência nas relações sociais, para Vigotsky (2007), promove a apropriação da cultura e permite aos homens desenvolver as funções psicológicas superiores, tipicamente humanas, como: abstração, memória, atenção voluntária, raciocínio lógico, imaginação, entre outras.

A organização do sistema educacional deve considerar as condições da sociedade brasileira para que se possa promover não somente a aprendizagem escolar, mas também desenvolver a consciência do sujeito, buscando o desenvolvimento pleno do indivíduo. Assim, é possível ampliar os horizontes culturais e a superação da sociedade de classe, possibilitando a instrumentalização dos homens para a luta em defesa de uma escola que ofereça condições de enfrentamento aos vários determinantes impostos por essa sociedade (Saviani, 2018).

A organização do processo de escolarização exige mudanças profundas no sistema, as quais extrapolam as ações individuais do professor e envolvem todos os participantes do processo, mas, principalmente, as políticas educacionais e os investimentos em educação. Mas, diante de um sistema regido pelo capital, as ideias de mudança estão ancoradas apenas naqueles que visualizam tais necessidades.

Entretanto, é possível provocar algumas modificações, como a reformulação do projeto político pedagógico, no que se refere à concepção de infância, alfabetização, letramento, desenvolvimento humano, processo de aprendizagem, metodologias de ensino, organização do tempo escolar, currículo e estruturas físicas da escola. Esses elementos são fundamentais à formação da criança no âmbito escolar e social. Além das alterações necessárias no âmbito escolar, é importante conhecer sobre o desenvolvimento da criança, para a instrumentalização do ato educativo.

É importante destacar que nem todas as crianças em idade escolar estão prontas para a atividade de estudo. Muitas crianças vão para a escola motivadas por vários fatores, como brincar, fazer amizades, entre outros. Essas crianças relutam em fazer as tarefas escolares, oferecendo preferências por desenhar, brincar nos momentos das atividades, o que se deve à pouca compreensão sobre a real função da escola.

Também é importante pensar sobre a formação dos professores, sobre as políticas públicas e leis que garantam a formação baseada na periodização do desenvolvimento humano e que atendam às necessidades do contexto histórico.

Para Saviani (2018), o professor é responsável pelo processo de ensino, pois ele é quem deve organizar, com base no currículo, quais os conteúdos devem ser ensinados e a forma como serão ensinados, sendo necessário compreender como os alunos aprendem e o porquê de alguns não conseguirem aprender. Buscando mediar o processo de ensino, o professor deve ficar atento ao que o motiva, ao que o incita, favorecendo a formação do sentido da atividade para a criança (Asbahr, 2011).

Os sentidos vão se formando na vida da criança a partir de algo que lhe interessa; por conseguinte, trata-se de que a atividade de estudo esteja ligada com o desenvolvimento, com o conteúdo das relações vitais da criança e sua atividade guia (Leontiev, 2012).

Davidov (1985) entende que, no começo da vida escolar, a criança precisa de atividades que desenvolvam os interesses por estudar, os quais podem ser provocados pelo professor, na interação com o aluno, no processo de transmissão e apropriação de conhecimento. Segundo Elkonin (2017, p. 53), os interesses são fundamentais:

O interesse é muito importante para aprender. Para aprender algo com êxito é fundamental que se tenha interesse naquilo que se estuda. Se o conteúdo lhe interessar e responder ao que deseja conhecer, o que é estudado adquire um sentido para o estudante, o qual depende dos motivos de sua atividade. Isso significa que a aprendizagem deve estar relacionada com a atividade do estudante e com a atitude que ele tem em relação ao mundo e à sociedade. Se isso é assim, os conhecimentos que adquire na escola são apropriados profundamente, mas, caso contrário, a apropriação será somente formal, e o aprendizado significará uma carga morta que rapidamente será esquecida.

Nesse sentido, não basta ao professor apenas dominar o conhecimento, mas é necessário que ele conheça o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança, para que possa adequar sua forma de ensinar a cada período desse processo. O professor deve ensinar considerando a zona de desenvolvimento real, que se caracteriza por serem as atividades que a criança consegue realizar sozinha e a zona de desenvolvimento próximo, como as atividades que a criança consegue realizar com ajuda de alguém mais experiente.

Saviani (2018) esclarece que as atividades das séries iniciais do ensino fundamental deveriam ser organizadas a partir do nível proximal de aprendizagem, incorporando o conteúdo até alcançar o nível de automatismo. Para tanto, necessita de uma prática pedagógica que siga um modelo dialético, o que vai ao encontro da abordagem da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica.

A prática pedagógica, na perspectiva dessas teorias dialéticas do conhecimento, atua na totalidade, trabalhando os conhecimentos técnicos, científicos e políticos, comprometida com a emancipação dos indivíduos. Assim, para que ocorra um trabalho pedagógico transformador,

o professor necessita ter o domínio do assunto sobre o qual irá trabalhar; precisa dominar todo o processo histórico, econômico, educacional e social sobre o conteúdo (Saviani, 2018).

A totalidade do processo histórico relaciona-se com o conhecimento da realidade circundante, a verificação do seu conhecimento real, o trabalho na zona proximal do desenvolvimento, considerando que todos os indivíduos possuem potencial de aprendizagem, mesmo que, no início, exibam dificuldades no processo. Diante disso, cabe ao professor, como mediador, trabalhar esse potencial na zona de desenvolvimento proximal do aluno (Saviani, 2018).

Para o autor, essa prática deve ser um processo contínuo, cíclico, que não se encerra, com o professor partindo da prática social, problematizando o conteúdo e instrumentalizando os alunos para chegar à prática social, agora mediada pelo conhecimento, compreendida em sua complexidade e totalidade. O autor reforça a compreensão da prática social como um salto qualitativo, em que os alunos o alcançam e à sua visão sintética inicial.

Saviani (2018) afirma que a educação se baseia em uma realidade de desigualdade no ponto de partida e de uma possível igualdade no ponto de chegada. Ao partir da prática social inicial, é necessário trabalhar o conhecimento real do aluno, sendo o professor essencial nesse trabalho, pois ele deve conhecer a experiência de cada estudante, sua memória e seu saber prático, para romper com a forma de pensamento cotidiano. Isso, visando que o aluno se aproprie do saber acumulado historicamente, especialmente dos conceitos científicos.

Após a apropriação da sistematização mais elevada sobre o assunto, o professor anuncia os conteúdos e demonstra os objetivos da aprendizagem, cabendo a ele envolver o aluno no processo de construção do conhecimento como participante, seguindo para a problematização. A fim de possibilitar maior aprendizagem, é necessário que o professor crie instrumentos de trabalho, como procedimentos, técnicas, materiais didáticos e, ao mesmo tempo, provoque diálogo significativo, fundamentado teoricamente, que possibilite entender esses problemas e reorientar a prática no sentido da superação deles (Saviani, 2018).

Ademais, esse é o momento de encontrar respostas para a resolução dos problemas; é o momento da instrumentalização. Diferentes materiais didáticos devem ser utilizados para a transmissão dos conteúdos acumulados historicamente, o que exige do aluno a elaboração de seus próprios instrumentos para a apropriação dos conhecimentos, trabalhando os conteúdos de forma sistemática e constante, para que sejam incorporados ao pensamento e à ação do aluno (Saviani, 2018).

Logo após a apropriação, deve-se trabalhar o próximo passo, que é a catarse que, juntamente com a problematização e a instrumentalização, forma a aprendizagem dos conceitos

científicos. Esse momento no processo é o que precede a assimilação subjetiva da estrutura da realidade, ou seja, a autoconsciência do aluno, em um longo processo educativo. A catarse ocorre quando o aluno faz sua síntese mental, demonstrando que assimilou o conteúdo trabalhado, ao dissertar sobre o assunto, em uma prova escrita, em um debate sobre o tema, entre outras formas, chegando, assim, à prática social final (Saviani, 2018).

Para o autor, a compreensão da prática social passa por uma alteração qualitativa e a prática social final é e não é a mesma; é a mesma, no sentido de que não ocorre uma transformação das condições sociais objetivas nem da escola, nem da sociedade; não é a mesma, se considerarmos que ocorreu uma transformação do professor e do aluno no processo de aprendizagem como aprendizado do conteúdo científico, gerando uma nova compreensão da realidade social. “A educação, portanto, não se transforma de modo direto e imediato e sim de modo indireto e mediato, isto é, agindo sobre os sujeitos da prática” (Saviani, 2018, p. 58).

A educação escolar brasileira deveria possibilitar o desenvolvimento máximo das potencialidades humanas, porém, tem se limitado e não tem conseguido alcançar esse objetivo, pois o ensino apresenta características mecânicas que não promovem a superação do desenvolvimento.

Nesse sentido, a função do processo educativo seria proporcionar o desenvolvimento psíquico do indivíduo até que ele consiga realizar ações de maneira independente, isto é, até que ele tenha alcançado o nível de desenvolvimento necessário. O professor, nessa perspectiva, é o mediador dos conteúdos científicos e agente formador dos processos psicológicos superiores; é assim que a escola cumpre sua função de repassar os conhecimentos produzidos historicamente.

Dessa forma, a criança, ao ingressar no espaço escolar, deverá ser formada para se desenvolver por meio da atividade de estudo e da aprendizagem da leitura e escrita, consideradas o conteúdo mais importante do processo educativo.

Para isso, a prática pedagógica deve ir além do conhecimento cotidiano para superar o nível de aprendizagem, caso contrário, estaremos contribuindo para a estagnação dos alunos, no que diz respeito à formação de suas funções psicológicas superiores e de conceitos científicos mais elaborados (Saviani 2018), o que permite que a geração possa dar continuidade às produções humanas constituídas histórica e socialmente para as próximas gerações.

Diante dessas considerações sobre a escolarização, pontuando que esse processo está atrelado à aprendizagem da leitura e da escrita, no próximo tópico, tratamos de um momento muito especial da nossa pesquisa, uma vez que defendemos que a aprendizagem deve ter sentido

para a criança, assim, ler e escrever não podem estar desvinculados da vida social e histórica da criança.

### **3.2 A leitura e a escrita à luz da Psicologia Histórico-Cultural**

O desenvolvimento da linguagem escrita pertence à primeira e mais evidente linha do desenvolvimento cultural, já que está relacionada com o domínio do sistema externo de meios elaborados e estruturados no processo de desenvolvimento da humanidade (Vigotsky, 1931, p. 185).

Buscamos, durante nossa pesquisa, conceituar o desenvolvimento histórico-cultural do ser humano de acordo com os estudos da periodização do desenvolvimento psíquico, discorrendo sobre o processo de aprendizagem, sobre a origem da escrita e da leitura, bem como sobre os conflitos daqueles que não aprendem dentro do processo de escolarização.

Optamos, aqui, por não abordar as discussões sobre os métodos de ensino, mesmo compreendendo a importância desse debate e os pontos a serem discutidos em relação à diversidade de métodos existentes, bem como à falta de clareza sobre esses métodos, visto que não apresentam materialidade histórica cultural, tornando-se sem sentido para a criança. Isso porque compreendemos que essa temática foi abordada de forma satisfatória em outras obras (Francioli, 2012).

Tratamos especificamente, neste item, sobre a leitura e a escrita à luz da Psicologia Histórico-Cultural, ancorados na Pedagogia Histórico-Crítica, com o objetivo de aprender como se efetiva o processo de aprendizagem nessas abordagens, uma vez que ambas tratam a educação como um processo de formação humana, ou seja, o ato educativo tem seu valor na medida em que promove a emancipação do homem. Da mesma maneira que a Psicologia Histórico-Cultural, a Pedagogia Histórico-Crítica também se fundamenta no materialismo histórico-dialético (Saviani, 2011).

Para o autor, ambas as teorias preconizam uma educação que se relaciona dialeticamente com a realidade, devendo ser uma educação comprometida com a realidade social e cultural. Tanto a psicologia é fundamental quanto a pedagogia, pois as duas partem do princípio de analisar, explicar e descrever como se processa o desenvolvimento da criança por meio da formação das funções psicológicas superiores.

A psicologia contribui com a educação na medida em que aborda a consciência por meio da descrição e da explicação da origem sócio-histórica do desenvolvimento psicológico, pois



compreende que o processo de desenvolvimento se caracteriza por sua atividade no seio da prática social e cultural (Saviani, 2011).

Ambas as teorias atuam nas práticas sociais e na formação do homem, historicamente, seja na produção da cultura, no ensino, na aprendizagem, no trabalho, entre outras atividades humanas. O ensino e a aprendizagem conduzem ao desenvolvimento humano em sua máxima possibilidade de unidade entre indivíduo e a sociedade (Saviani, 2011).

Pautadas nessas teorias, compreendemos que todas as conquistas psicológicas determinam diretamente como o desenvolvimento vai ocorrer e que a educação é responsável pela ampliação das funções psíquicas superiores. Quando consideramos o processo de escolarização, pautado na periodização do desenvolvimento e na sua origem social e histórica, as chances de formar o ser humano com as máximas funções psicológicas superiores são maiores.

Para tanto, comentamos, neste tópico, sobre a atividade de estudo com foco na aprendizagem da leitura e da escrita, objetivo central de nosso estudo, para contribuir com as pesquisas desse tema, com os conhecimentos históricos importantes no processo global de desenvolvimento humano e para responder às nossas angústias em relação aos que exibem dificuldades no processo de aprendizagem.

A luta por um processo de alfabetização democrático não é nova no Brasil, visto que acompanha a própria disseminação da educação escolar, desde sua origem, na qual os alunos deveriam ter as mesmas condições de apropriação do sistema de escrita, provendo-lhes o desenvolvimento pleno do sistema ortográfico. Entretanto, em relação ao processo de alfabetização, nem sempre as condições objetivas promovem a compreensão da função social da escrita e da sua importância como forma de comunicação, registro e aprendizagem dos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade (Dangió & Martins, 2018).

Vale lembrar que o ensino de nove anos se tornou Lei (nº 11.274), em 2006; assim, com a Emenda Constitucional n. 53/2006, alterou-se o Artigo 7º, inciso XXV da Constituição Federal de 1988, determinando que as crianças poderiam permanecer na Educação Infantil até, no máximo, cinco anos de idade. Então, conforme a lei, a aprendizagem da leitura e da escrita está sendo apresentada antes do que era feito, o que produz alguns questionamentos sobre a forma como está sendo feito isso e a sua adequação à periodização do desenvolvimento.

Nessa fase, as crianças estão ainda na transição de uma atividade guia para outra, de jogos de papéis para a atividade de estudo. Conforme a periodização do desenvolvimento (Vigotsky, 2006), a criança de cinco anos encontra-se no período da idade pré-escolar; sua atividade-guia é ainda a brincadeira e jogos de papéis, mas já passa a ter a exigência do

desenvolvimento da atividade de estudo que, para Vigotsky (2006), seria desenvolvida aproximadamente aos sete ou oito anos, quando a fase do brincar já teria sido superada por incorporação, gerando a necessidade da atividade de estudo. Esse é um aspecto que merece reflexão por parte dos educadores para que a transição seja facilitada e sejam consideradas as possibilidades da criança em relação à aprendizagem.

Sabemos que a leitura e a escrita são funções psicológicas importantes na constituição do ser humano, determinantes conforme as necessidades de apropriação de conhecimento histórico e social. Porém, ainda nessa fase, não existe a necessidade de aprender a ler e a escrever, o que vai depender dos interesses da criança. Nesse sentido, os interesses de estudo, conforme Leontiev (2004), vão se formando na realidade, sendo fundamental que esses estejam ligados com o desenvolvimento; assim, quando a criança compreende a função social da linguagem escrita, ela cria para si a necessidade de ler e escrever, por exemplo: escrever alguma coisa para alguém, ler o que está escrito nos outdoors, entre outras ações de leitura.

A aprendizagem efetivar-se-á à medida que a criança compreenda a simbolização, entenda “as marcas no papel (as letras) correspondente a um símbolo do som da fala” (Dangió & Martins, 2018, p. 153). Para além disso, “faz-se necessário a relação consciente com a percepção visual do traçado das letras na identificação da relação fonema-grafema e grafema-fonema” (idem).

Tanto a percepção visual dos signos da escrita deve ser trabalhada quanto a conscientização da percepção auditiva, pois as letras simbolizam os sons da fala. Ao desenvolver essas condições de aprender, discriminar os sons e os símbolos, torna-se possível para a criança fazer essa ligação simbólica. Extrapolando essas condições, há a necessidade da aprendizagem de captar o conceito da palavra como unidade de sentido, que deve ser identificada e depreendida da linguagem, tanto oral quanto escrita, na mediação com os objetos do mundo. Por meio das palavras, podemos pensar o mundo para além das condições sensoriais (Dangió & Martins, 2018).

O processo de simbolização começa a se constituir desde que a criança ainda é um bebê, quando inicia a comunicação, sendo que o primeiro momento dessa linguagem acontece nos processos sensório-motores e afetivos em desenvolvimento. Assim, nesse aspecto de comunicação, a linguagem ganha status de signos e se institui como instrumento de mediação psicológica entre os homens (Vigotsky, 2009).

Logo, tanto na educação infantil quanto no ensino fundamental, é preciso ensinar para que haja aprendizagem e desenvolvimento (Vigotsky, 2006). Na educação infantil, por exemplo, é na brincadeira ou jogo de papéis, fase que acontece em diferentes momentos, de

diferentes formas, que se expressa o processo de generalização. Por exemplo, ao nomear os objetos com os quais a criança brinca, possibilita-se a aprendizagem de novas palavras, colocando em tese a significação do objeto e sua função (Dangió & Martins, 2018).

O professor, então, deve planejar diferentes momentos de jogo fazendo uso de brinquedos temáticos, bem como a organização de ambiente para a brincadeira. Durante a realização dessa atividade, o professor deve ser um observador atento, para acompanhar o desenvolvimento de cada criança, intervindo sempre que necessário para promover aprendizagem (Dangió & Martins, 2018).

Os jogos de papéis e o desenho da criança proporcionam a representação gráfica simbólica que, aos poucos, conduz à aprendizagem em seu processo de desenvolvimento. O desenho torna-se uma linguagem fundamental para a expressão dos sentimentos e da compreensão do mundo pela criança, devendo ser preservado não só na educação infantil, como também no ensino fundamental, oportunizando o desenvolvimento das funções psíquicas superiores (Dangió & Martins, 2018).

Quando a criança compreende que, além de desenhar coisas, ela pode desenhar a fala, começa a acontecer o processo de alfabetização. Com isso, a criança começa a ter consciência e conhecimento da percepção auditiva em relação ao uso das letras representativas dos sons que são percebidos (Dangió & Martins, 2018).

O desenho também promove o desenvolvimento da aprendizagem de habilidades que precedem a escrita, oportunizando à criança fazer o registro do pensamento, visto que, historicamente, a humanidade iniciou sua escrita pela necessidade de registrar seu pensamento, os eventos ocorridos na caça, na pesca e para saber a quantidade de animais que matavam ou que possuíam, conforme discutiremos em nossa segunda seção. Nessa perspectiva, o desenho deve fazer parte das atividades escolares, como fomento para a criança objetivar, pelo gesto gráfico, as representações abstratas do mundo, melhorando sua percepção, criatividade, traçado e o movimento, o que ajuda posteriormente no registro da escrita.

A educação infantil, muito além de ser um processo voltado para a prontidão para a aprendizagem (termo utilizado por outras vertentes de estudos) da leitura e da escrita, para o ingresso no ensino fundamental, constitui-se em uma fase de muitas aprendizagens, tornando-se um momento de importantes transformações na estrutura psíquica da criança. O desenvolvimento das funções psíquicas, iniciado na educação infantil, exhibe a forma deliberada e mediada que acontecerá no ensino fundamental (Dangió & Martins, 2018).

Vale ressaltar que o ensino fundamental surge como um fenômeno provocador para as crianças, no que se refere ao espaço, aos conteúdos e às formas de trabalho. Nesse contexto,

também identificamos diversos anseios em relação à quantidade de conteúdo a serem trabalhados, com as turmas dos primeiros anos, em especial, após as mudanças sofridas pela implementação do ensino de nove anos. Ainda, considera-se que essas mudanças ocorreram sem alterar a estrutura física da escola e sem as discussões por parte do campo educacional acerca de sua importância e os impactos que poderiam acarretar a qualidade do ensino (Dangió & Martins, 2018).

Nesse sentido, torna-se interessante que, no início do ensino fundamental, sejam promovidas atividades envolventes no trabalho com as letras, por exemplo: no lúdico, com uma narrativa constituída por elementos, com os quais a criança interage e gosta de brincar, como também de acordo com o conteúdo da história. Pode trabalhar o traçado das letras iniciais do nome na areia, com o dedo; no chão, com giz; na folha de papel, com pincel e tinta; e a realização de movimentos divertidos das letras com o corpo; ou a execução, com gestos, do traçado da letra no ar; a construção da letra com massa de modelar; o percurso do traçado sobre a letra desenhada no chão, envolvendo a criança na brincadeira, conduzindo a aprendizagem significativa nessa fase do desenvolvimento (Dangió & Martins, 2018).

Todo esse desenvolvimento será alcançado pela criança a partir da compreensão do processo histórico originado na humanidade, não se limitando à aprendizagem dos sons e das letras presentes nos rótulos das mercadorias, mas ultrapassando esse processo em um momento de aprendizagem da leitura e da escrita como um poderoso meio cultural de emancipação humana (Dangió & Martins, 2018).

De acordo com Martins (2011), para que a criança aprenda a ler e a escrever, ela necessita compreender os processos de leitura e escrita, devendo estar exposta a atividades correlacionadas, o que vai depender de o professor perceber as tentativas e criações gráficas da criança, para mediar a ação educativa conforme a necessidade. Quando se apresenta a linguagem escrita para a criança, de maneira técnica, deparamo-nos com o desinteresse, devido à falta de sentido da escrita para ela, pois ainda deseja brincar e escrever é algo sem função.

Temos percebido que a escola tem ensinado os comportamentos alfabéticos, mas não tem desenvolvido condutas de leitor, valorizando o aspecto físico do signo, o que desqualifica o sentido, ao mesmo tempo em que exige que os alunos sejam leitores, mas os pune por não lerem. A escola, muitas vezes, tem insistido no reconhecimento das letras com as quais a criança não lê, restringindo-se a isso apenas (Miller & Lima, 2019).

Então, quando a criança escreve por escrever, sem expressar um desejo, uma informação, ou para comunicar, essa tarefa passa a ser realizada apenas para cumprir uma exigência do professor, de forma que se mostrará desligada de sentido. O mesmo fenômeno

acontece com a leitura. Se a criança lê sem saber o porquê e para quê, essa ação não terá sentido para ela (Miller & Lima, 2019).

Nesse caso, a escrita e a leitura são apenas um ato mecânico de decodificação de sinais gráficos, mas, para que a criança as domine, é necessário que tenham, para ela, sentido e significado. O professor pode ser o mediador dos sentidos e significados na aprendizagem da leitura e da escrita, a fim de provocar o desejo de comunicação de quem escreve, propondo atividades de leitura e de escrita com intencionalidade, de maneira que favoreçam o estabelecimento de sentido (Miller & Lima, 2019).

A intencionalidade pode ser direcionada para a atividade principal, o brincar, até aos seis anos, o momento em que a criança mais aprende e se desenvolve. A introdução da atividade de estudo nessa fase é algo difícil, pois a criança entende que está perdendo de brincar no parque, do faz-de-conta, da companhia das outras crianças, que, para ela, é fundamental para as vivências de experiências que vão se formando na cultura. O brincar pode ser um instrumento psicológico fundamental nessa fase.

Há necessidade de entendermos que, quando apresentada, de forma mecânica, a escrita na vida da criança, ignorando os aspectos lúdicos, já podemos sua infância, retirando o direito de sua objetivação, ou seja, conforme Vigotsky (2012), retiramos o direito dela se relacionar com o mundo cultural, de acordo com sua situação social de desenvolvimento, no aprender e se desenvolver. O autor ainda tece uma crítica quanto à introdução precoce da escrita, pois se ensina às crianças a traçar as letras de maneira mecânica, mas não se ensina a linguagem escrita e sua função social.

É errôneo pensar que, quanto mais cedo a criança é introduzida na prática da escrita, melhor será a qualidade da aprendizagem e o sucesso na escola e na vida, pois a qualidade do aprender vai acontecer ao longo da infância, pelas experiências humanas, relações com os instrumentos culturais, respondendo às necessidades e a motivos geradores de sentido (Leontiev, 2012). O trabalho educativo pautado nos atos técnicos da escrita não faz sentido para a criança, tornando a atividade chata, o que compromete a relação com a cultura escrita.

Quais seriam os motivos geradores de sentido acerca da aquisição da leitura e da escrita no processo de desenvolvimento humano, nos anos iniciais do ensino fundamental, que nos auxiliem a compreender o processo e quais mediações seriam promotoras de sentido para a criança aprender a ler e a escrever? Leontiev (2012) explica que o processo de satisfação de uma necessidade por meio de uma atividade cria novas necessidades, de forma que o motivo não é apenas gerador da atividade, como também se produz na e pela atividade, enquanto fenômeno dialético.

Para o autor, existem dois tipos de motivos: os motivos geradores de sentido (ou motivos realmente eficazes) e os estímulos (ou motivos apenas compreensíveis). Esses motivos são formados por dois elementos constituintes da consciência: o significado social e o sentido pessoal. Por significado social, Leontiev (2004) compreende as práticas sociais conjuntas, a formação de existência no mundo objetual. E “o sentido pessoal traduz precisamente a relação do sujeito com os fenômenos objetivos conscientizados” (Leontiev, 2004, p. 105). Dessa forma, o sentido só se torna consciente para o sujeito quando ligado a um significado; por outro lado, um sentido que não tem significado correspondente não é compreensível, mantendo-se inconsciente.

Segundo o autor, o sentido pessoal é produzido na e pela atividade, criado na relação objetiva entre aquilo que mobiliza o sujeito a agir (o motivo); é aquilo a que sua ação se orienta (a finalidade). “O sentido consciente traduz a relação do motivo ao fim” (Leontiev, 2004, p. 103) de forma que “para encontrar o sentido pessoal devemos descobrir o motivo que lhe corresponde” (Leontiev, 2004, p. 104). Após termos compreendidos os conceitos de sentido e significado, vamos entender os motivos geradores de sentido e motivos-estímulos.

Conforme o autor, o motivo gerador de sentido ou motivo realmente eficaz é aquele que, ao impulsionar uma atividade, também lhe confere um sentido pessoal, sendo, psicologicamente eficaz em mobilizar ações, proporcionando sentido à atividade. Esses motivos formam a consolidação de consciências e personalidades mais integradas. Porém, o motivo que apenas impulsiona a atividade e mobiliza ações sem sentido pessoal é chamado de motivo-estímulo, ou motivo apenas compreensível (Leontiev, 2004).

Nessa perspectiva, os motivos geradores de sentido sempre serão conscientes, porém, os motivos-estímulos podem ser ocultados. Um mesmo motivo pode assumir um papel de gerador de sentido e, outras vezes, apenas um estímulo em uma mesma atividade, o que vai depender das relações estabelecidas entre motivo da atividade e a finalidade das ações. Assim, quando um motivo apenas compreensível se torna um motivo realmente eficaz, é produzida uma nova atividade (Leontiev, 2004). A atividade será definida pelo sentido que assume para a criança, sendo que, como já dito, o sentido é proporcionado pela relação entre o motivo e o resultado objetivado na tarefa.

Assim, se houver uma coincidência entre motivo e objetivo, a atividade terá sentido, o que apresenta significativa importância em relação a como o professor vai organizar e propor o ensino. Portanto, é importante que o professor conheça o sentido que o aluno já construiu sobre aquele conteúdo proposto, como ponto de partida inicial para ensinar (Saviani, 2018).

Quanto ao nosso objeto de estudo, a apropriação da leitura e da escrita, como instrumentos fundamentais para o desenvolvimento da criança na escola, é essencial que o professor conheça qual o sentido atribuído pelo aluno à escrita, para que possa organizar a prática docente. Como pontua Leontiev (2012), é nas condições concretas que a criança constrói os motivos e cria para si o sentido do que vai vivenciando. Ao viver situações concretas na escola, nas quais a leitura e a escrita não atendam a função social, a construção do sentido adequado à leitura e à escrita como significados sociais será prejudicada diretamente.

Nesse caso, quando a atividade de estudo não tem um sentido real, conectado aos motivos do próprio aluno, a atividade torna-se formal e reprodutiva (Leontiev, 2012), assim, os signos apresentados no ensino da língua escrita devem ter significado estável. Isso requer que o sentido atribuído pela criança aos fenômenos linguísticos esteja atrelado ao significado, que se constituam juntos e que se impregnam cada qual com as marcas do outro, ou seja, o sentido, bem como o significado da leitura e da escrita devem estar ligados à sua função social e cultural, para que a aprendizagem ocorra de forma significativa para o aluno.

Diante dessas discussões, vivenciamos um drama no processo de alfabetização, pois a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2017, propõe a introdução da escrita a partir da consciência fonológica e com conhecimento das letras para ajudar a criança a evoluir em suas hipóteses de escrita. Ou seja, apresenta a escrita de letras, sílabas ou textos articulados para treino das letras e sílabas aprendidas, sem relação real com a vida da criança, fora do discurso infantil, apenas como um ato técnico de traçar e cobrir as letras (Franco & Martins, 2021).

Para as autoras, a alfabetização a partir da consciência fonológica reduz o processo de aprendizagem, pois considera a decodificação e a codificação, o que trata a aprendizagem reduzida e de maneira abstrata, de caráter biológico, focalizando os esquemas mentais, pressupostos piagetianos. E, ainda, preza pela manutenção e reprodução da sociedade de classes, o que descaracteriza totalmente o conceito do trabalho como princípio educativo.

Portanto, há a necessidade de compreender que antes da escrita acontece a formação da linguagem, como princípio fundamental do desenvolvimento, pois, conforme Martins (2011), a criança precisa desenvolver funções psíquicas superiores, para compreender os signos verbais, conseguir elaborar significações sociais e culturais de desenvolvimento.

Como citamos anteriormente, a escrita, para Vigotsky (1931), é um simbolismo de segunda ordem, por se formar a partir de um sistema de signos que demonstram os sons e palavras da linguagem oral, como signos de objetos e relações reais. Assim, para que a aprendizagem ocorra, é necessário que a linguagem oral desapareça e a escrita se transforme

em um sistema de signos, que representam os objetos e a função denominada. Dessa forma, para formar leitores e produtores de texto, o ensino da leitura deve expor a mensagem expressa pelo texto lido e não os sons expressos pelas letras grafadas. Para Franco e Martins (2021, p. 162):

Se na apropriação da linguagem oral o grande desafio da criança é compreender que cada palavra designa um objeto, na escrita ela precisa compreender que para cada palavra existe uma representação gráfica, que condiciona, inclusive, o seu significado.

Assim, a condição que propicia a compreensão de que a oralidade pode ser escrita vai depender das mediações que o adulto vai fazendo ao longo da infância da criança, desde o gesto de escrita, ou seja, da escrita no ar, dos desenhos, da fala, do faz de conta até a linguagem escrita. São os passos que, para Vigotsky (1931), são importantes para a aquisição da leitura, da escrita e da expressão da criança, que, ao longo do desenvolvimento, na idade escolar, inicia-se no pré-escolar e, aos poucos, vai ficando mais elaborada, sendo essas etapas que precedem as formas superiores de expressão e desenvolvimento.

Ao longo do pré-escolar, podemos preparar uma criança para que possa conviver com as várias maneiras práticas de leitura e da escrita, seja com os adultos lendo para as crianças, escrevendo alguma coisa que tenha sentido para elas, uma carta ou uma lista de compras. Quanto mais experiências a criança tiver, mais terá o que expressar por meio de diferentes linguagens, mais próxima da escrita e da leitura, de maneira efetiva e concreta; assim, ao início da atividade de escrita, estará pronta para escrever.

A relação da criança com a escrita inicia-se muito antes dela fazer uso do lápis como instrumento. Conforme Vigotsky (2006), será necessário o domínio de signos e apropriação do conceito de palavra para escrever de fato. Assim, a escrita inicia-se quando aparecem os primeiros signos visuais, os gestos, contidos na futura escrita da criança.

Logo, o que nos tem angustiado no processo de ensino é saber que há um número expressivo de crianças sendo encaminhadas aos atendimentos especializados, a neurologistas, entre outras especialidades, para avaliação e diagnósticos, com o discurso de não conseguirem aprender a ler e a escrever. Porém, compreendemos que isso se deve ao fato da antecipação da escrita, na vida da criança, sem considerar o nível de desenvolvimento e sua periodização, bem como por conta da realização de um ensino formalístico e mecânico, que não proporciona a atribuição de sentido a fim de motivar a aprendizagem.

Por exemplo, crianças, aos seis anos, em salas do primeiro ano do ensino fundamental, submetidas a treinos técnicos de escrita, podem ter comprometida a sua relação mais significativa com a aprendizagem, causando, muitas vezes, desinteresse, indisciplina e fuga da



escrita. Consequentemente, serão vistas como crianças com queixas de aprendizagem, que não gostam da escola ou que não têm motivação para escrever.

Destarte, situações como essas geram encaminhamentos, mas, na verdade, trata-se apenas de crianças para quem a escrita ainda não tem sentido, por isso, nossa preocupação, pois elas serão diagnosticadas, medicadas e culpabilizadas, como já citamos na segunda seção.

Entretanto, um trabalho mediado pelo professor é de grande importância, assim como um planejamento sistemático e bem articulado no processo educativo. Sendo assim, as atividades de ensino devem promover a superação das noções concretas para as mais abstratas e simbólicas, da leitura e da escrita, a fim de possibilitar à criança desenvolver a leitura e escrita, sem consequências negativas ao processo, assegurando seu desenvolvimento conforme suas condições sociais e culturais.

Quando a criança tem seu ingresso na alfabetização de forma antecipada, são exigidas mediações e orientações quanto às atividades que elas realizarão para que consigam desenvolver a leitura, a escrita e outras aprendizagens escolares. Para Vigotsky (1931), o desenvolvimento infantil decorre, na sua forma ampla, da prática pedagógica, devendo ser promovido de acordo com as leis internas da criança, e não pela via da maturação, como já citamos anteriormente.

Assim, a partir da incorporação por superação dos procedimentos do método fônico, tendo em vista a tomada de consciência do fonema, as organizações consecutivas de sons e a pronúncia de palavras, a aprendizagem vai exigir outros procedimentos, sendo necessário estar atento ao princípio da contextualização do símbolo a partir de uma palavra significativa para o aluno, sem que ocorra a soletração isolada das letras (Dangió & Martins, 2018).

Nesse aspecto, o processo de alfabetização não pode ser reduzido ao domínio dos nomes das letras e de suas representações fonéticas, à relação grafema-fonema. No entanto, sem esse domínio, a alfabetização infelizmente não se efetiva, pois o domínio do alfabeto é um processo mais elementar do que a leitura e a escrita de sentenças ou apenas leitura de palavras. Portanto, ao abordar a alfabetização à luz dessa teoria, da função dos signos no desenvolvimento da capacidade humana, compreendemos a possibilidade de alterar substantivamente o conceito que temos de cada fase do processo educativo e principalmente de como devemos alfabetizar (Francioli, 2012).

Em conformidade com a Pedagogia Histórico-Crítica e em consonância com a Psicologia Histórico-Cultural, o processo de alfabetização não deve se restringir apenas aos conhecimentos acerca da fonologia e da gramática da língua. É necessária uma prática educativa social que denuncie os limites impostos pela ordem do capital à humanização omnilateral e,

ainda, que se constitua em instrumento de luta pela superação dos bloqueios históricos, de forma que possa permitir a todos a apropriação dos bens culturais e o seu uso, como ferramentas para a transformação social do homem (Dangió & Martins, 2018).

Nesse sentido, todos os envolvidos devem agir para alcançar a transformação social almejada. A escola, como aliada na luta política pela transformação social, tem a função de promover o processo de alfabetização, como o primeiro passo para iniciar essa transformação. Quanto à prática pedagógica, o desenvolvimento da leitura e da escrita, pautada nos conhecimentos histórico-culturais, deve respeitar a criança que tem como atividade dominante, nessa fase de aprendizagem, os jogos de papéis. Ao professor, cabe o conhecimento da língua portuguesa em seus aspectos estruturais e discursivos, bem como deve ser sua prática para ensinar, tendo em vista que, de posse desses conhecimentos, tenha possibilidade de colocar em prática uma forma desenvolvente de ensinar. Ao aluno cabe o direito de acesso a esses conhecimentos, como instrumento de formação, emancipação e participação na sociedade (Dangió & Martins, 2018).

Dessa forma, nesse processo, é necessário que o professor apresente à criança a linguagem escrita com a mediação da linguagem oral, possibilitando a tomada de consciência de que a escrita representa a fala. O professor deve, além do ato mecânico, visar à superação da criança, para que ela compreenda que pode usar a escrita como forma de registro. Adquirindo a consciência de como funciona a escrita, a criança pode passar a utilizá-la de forma superior, não como mera imitação técnica da forma da letra, a partir da conscientização da função social da escrita como ferramenta transformadora.

Nesse sentido, o professor deve aproveitar essa fase de desenvolvimento da criança e planejar momentos diversificados de jogos com brinquedos. Esses jogos vão criar necessidades na criança de ler e escrever, por exemplo: fazer listas de acessórios de médico, cabeleireiro, mecânico, padeiros, entre outros que podem fazer parte da atividade escolar. Também, pode fazer a organização de espaços, como: pátio ou parque, com caixas coloridas, fitas e tecidos que possam contribuir com a criatividade da criança.

Dessa maneira, a brincadeira transforma-se em momentos de grandes aprendizagens de regras sociais e resoluções de problemas. Além disso, as brincadeiras vão promover a apropriação de conhecimentos e de conceitos científicos, pois poderão ser mediados pelo professor, uma vez que ele poderá observar e intervir no processo como promotor de desenvolvimento.

Quanto aos aspectos didáticos do ensino da leitura e da escrita, Martins (2013) propõe a tríade conteúdo-forma-destinatário e sua relação com o ensino escolar. O conteúdo é o objeto

de ensino. A forma seria o encaminhamento metodológico e o destinatário representa o sujeito que aprende. Além da tríade, é preciso considerar as condições sociais e culturais de desenvolvimento da criança.

Vigotsky (2006) destaca que o ensino ocorre pela internalização do signo, que altera o resultado do indivíduo frente ao objeto, requalificando o sentido e o jeito de operar no sujeito o processo de aprendizagem dos bens culturais. Para tanto, a criança precisa compreender o processo histórico originado na humanidade, não apenas o entendimento da aprendizagem dos sons e das letras, como já citamos, mas a leitura e a escrita como um processo cultural que desenvolveu o homem em suas máximas capacidades humanas.

Quanto à forma, a escola tem a função de transformação das funções psíquicas elementares em superiores e, para isso, necessita trabalhar com os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos (Saviani, 2018). Além do desenvolvimento da linguagem e do pensamento, a aprendizagem da leitura e da escrita promove o desenvolvimento de outras funções psíquicas superiores, como a memória verbal, a percepção dos conceitos, a atenção voluntária e a imaginação.

Já aprendemos que um bom ensino garante o salto de desenvolvimento das funções psicológicas superiores (Vigotsky, 1931). Para tanto, além do método e da metodologia, o ensino necessita da implementação de políticas educacionais públicas que corroborem as habilidades necessárias à apropriação da leitura e da escrita, a fim de que sejam consolidadas e os seus conceitos aprendidos (Saviani, 2018).

Nesse sentido, é almejado também que o professor tenha se apropriado dos elementos culturais já elaborados ao longo da história da humanidade e dos conhecimentos científicos sobre conteúdos linguísticos, para que a prática educativa ocorra conforme a tríade conteúdo-forma-destinatário (Martins, 2011). Tendo se apropriado dos elementos culturais e dos conhecimentos científicos, cabe aos professores a promoção das condições para a criança aprender e superar as dificuldades, caso elas existam, podendo solucioná-las (Vigotsky, 2005).

Quanto ao aluno, como destinatário, deve-se considerar seu percurso de aprendizagem (como ele foi envolvido no processo de aprender a ler e a escrever), a atividade-guia do período de desenvolvimento em que se encontra, a sua realidade e os motivos da função da aprendizagem da leitura e da escrita (Vigotsky, 2012). Quanto à sua realidade, é essencial compreender que vivemos em uma sociedade de classes e que a desigualdade social e cultural, características dessa sociedade, pode afetar o seu desenvolvimento. Por fim, os motivos da aprendizagem abarcam os sentidos e significados que a leitura e a escrita têm na vida da criança e em sua relação com o mundo (Saviani, 2018).

Sabemos que a aprendizagem da criança depende do ensino que é promovido e não está ligada somente às suas condições pessoais ou sociais. Desse modo, o ensino dos conhecimentos científicos tem a função social de fomentar o processo de aprender. Ao se apropriarem dos conhecimentos científicos, para além dos conceitos cotidianos, a criança, em desenvolvimento, apropria-se da leitura e da escrita como algo pertencente à sua própria história (Saviani, 2018).

Assim, a aprendizagem de conhecimentos científicos passa a ser dotada de sentido e significado para a vida da criança, possibilitando seu desenvolvimento e a requalificação das funções psíquicas, além de transformar sua maneira de atuar no mundo. Para Saviani (2018), a educação como mediação do ato educativo tem a função de possibilitar aos alunos a apropriação dos conhecimentos mais desenvolvidos na história da humanidade a fim da sua emancipação.

Após essas discussões, apresentamos, no próximo tópico, a contribuição da psicologia histórico-cultural ao processo de escolarização no sentido de favorecer a superação das condições envolvidas na produção das queixas escolares. Tratamos da superação dos estigmas do não aprender a ler e a escrever, como queixas e dificuldades escolares mais recorrentes, no âmbito educativo.

### **3.3 Contribuição da Psicologia Histórico-Cultural na superação da produção das queixas /dificuldades escolares**

...a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente. ... todo o processo de aprendizagem é uma fonte de desenvolvimento que ativa numerosos processos, que não poderiam desenvolver-se por si mesmos sem a aprendizagem (Vigotsky, 2012, p. 115).

Entendemos que a aprendizagem ocorre conforme as necessidades do sujeito e as experiências sociais contribuem para isso, mediadas pela utilização de instrumentos e signos. O signo, dessa forma, seria algo que significaria alguma coisa para o indivíduo, como a linguagem falada e a escrita, a exemplo do que já foi tratado anteriormente. De acordo com o enfoque histórico-cultural, as novas gerações apropriam-se dos instrumentos culturais criados pelos seres humanos ao longo da história; à medida que se apropriam, mudam o objeto em si, conforme as necessidades sociais de cada período histórico (Leontiev, 2004).

Na apropriação da aprendizagem da leitura e da escrita, por exemplo, sua utilização parte da necessidade de registrar a história e os conhecimentos produzidos para lembrar depois. A criança aprenderá melhor quando for envolvida no processo da aprendizagem, quando o que lhe é apresentado faz sentido, quando o resultado responde a uma necessidade criada na criança. Assim, da mesma forma que a linguagem oral é mediada pela convivência com quem fala, a escrita precisa se tornar uma necessidade da criança em uma sociedade que escreve e que lê (Vigostky, 2012).

A atividade humana é sempre uma atividade dirigida a um fim, que, sob a forma de resultado, se origina no sujeito, mesmo antes do início da ação, sob a forma de um pensamento que move sua ação. No caso do ensino da leitura e da escrita, é crucial que se considere a atividade que responde à necessidade da criança, transformando-se em seu motivo, além de direcionar o fazer para o objetivo projetado à atividade da criança (Leontiev, 2004).

Assim, o ser humano aprende em função de sua situação social de desenvolvimento, como o ponto de partida para todas as mudanças que ocorrem no desenvolvimento psíquico do sujeito durante um período de idade. A realidade social é a verdadeira fonte de desenvolvimento, a possibilidade de que o social se torne individual, por isso, é possível aprender ao longo da vida (Vigotsky, 2006).

Diante do fenômeno do aprender e do cenário das queixas escolares, buscamos, com essa pesquisa, compreender como se efetiva o desenvolvimento da leitura e da escrita e também sobre como as dificuldades na aprendizagem podem comprometer o desenvolvimento, sobretudo, as especificidades desse fenômeno.

Após já termos compreendido o processo de aprendizagem, buscamos fomentar agora as contribuições da Psicologia Histórico-Cultural e instrumentalizar a organização do sistema educacional, para o melhor funcionamento da escola e da prática pedagógica em sala de aula, a fim de compreender as diversas variantes de dificuldades, bem como a recomposição da própria história do processo de escolarização, desde sua origem até a realidade desse contexto histórico.

Desde que a escola necessitou organizar uma forma para atender a todos que se interessavam por nela entrar, criou, então, os currículos para orientar e facilitar o trabalho de ensinar. Essa organização acabou prejudicando o processo de ensino, pois o currículo padronizou e formalizou, hierarquizando os conhecimentos a serem aprendidos, não pelo currículo em si, mas pela forma da aplicabilidade, iniciando muitos problemas educacionais, que só aumentaram as queixas escolares (Saviani, 2018).

Para o autor, com o ensino e a aprendizagem padronizados, a escola tornou-se reprodutora de um conhecimento já produzido, de maneira que deixou de ser promotora de

conhecimentos novos, comprometendo o ensino em mero ato de manutenção social, como desejam os governos neoliberais. Isso porque, quanto menos o ser humano aprender, mais fácil será a manipulação, uma vez que vivemos em uma sociedade de classe regida pela burguesia.

Nesse sentido, não é tão fácil aprender. Quando o ato de aprender está atrelado a um mundo no qual aqueles que não aprendem – por meio de um ensino reducionista, que atende às expectativas da sociedade – acabam, muitas vezes, por serem rotulados, por não conseguirem aprender, ou até mesmo por não quererem aprender o que a escola está ensinando, surgem as inúmeras ideias de patologias do desenvolvimento intelectual (Collares & Moysés, 1996).

Para as autoras, as queixas de dificuldades de aprendizagens têm sido cada vez mais frequentes no espaço escolar, de maneira que há uma culpabilização do aluno, tratando-o como único responsável pelo não aprender, como já citado na segunda seção. A ideia de patologias reduz a dificuldade a um aspecto biológico em que, para que sejam solucionadas, devem ser tratadas por profissionais especializados, por médicos e por meio da medicalização, camuflando inúmeras deficiências do sistema educacional, que são transformadas em deficiências da criança.

Entendemos que essa patologização do não aprender impede uma compreensão do desenvolvimento da criança no seu plano social e individual. Romper com essa forma de compreensão permitirá refletir sobre como promover o ensino, olhar para o aluno, a fim de que se desenvolva nesse processo (Collares & Moysés, 1996).

Assim, conforme as autoras, pode-se afirmar que as mudanças nas concepções de aprendizagem são urgentes, pois o que se concebe como aprender e as formas de ensinar deve passar por uma reorganização com práticas menos excludentes e estigmatizadas, retirando a ênfase que recai sobre o aluno quando ele não aprende. Isso com o intuito de entender outros fatores que impactam sua aprendizagem, como os sociais, pedagógicos, políticas públicas, educacionais e as intenções partidárias.

A aprendizagem escolar é um processo multifacetado, que integra uma diversidade de fatores, constituindo-se como um fenômeno complexo do aprender (Luria, 2012). Então, quando compreendermos esse processo, entenderemos as diversas especificidades das dificuldades de aprendizagens, o que nos possibilitará ações amplas, considerando os vários elementos que compõem esse fenômeno, a fim de apropriar os conhecimentos que nos permitem pensar nas dificuldades de aprendizagem a partir da sua complexidade.

Nessa perspectiva, a abordagem histórico-cultural possibilitou os conhecimentos para o entendimento de que o ser humano se constitui a partir de suas relações sociais, históricas e culturais; portanto, a aprendizagem escolar, como o instrumento que promove

desenvolvimento, aparece como um dos elementos principais do desenvolvimento das funções psíquicas superiores (Vigotsky, 2012). Dessa forma, considerando o processo de desenvolvimento histórico-cultural da criança, não se pode olhar para aquilo que ela não aprendeu, ou para o diagnóstico médico que responde à não aprendizagem.

O que importa, para Vigotsky (2005), é conhecer como essa criança se desenvolve, quais são os meios utilizados por ela para aprender, devendo-se percebê-la para além da dificuldade, do diagnóstico, tornando-se possível criar condições de desenvolvimento e superação das queixas escolares.

No cotidiano escolar, temos visto muita preocupação com as notas e os inúmeros trabalhos. Logo, a intencionalidade recai sobre a quantidade e não a qualidade, ou melhor, como a criança aprende. Na perspectiva histórico-cultural, que compreende a criança como capaz de aprender pela mediação do outro, os alunos com dificuldades de aprendizagem também podem aprender, o que vai depender da forma como aquele que ensina vai respeitar seus vários contextos sociais, culturais e históricos de desenvolvimento (Saviani, 2018).

Cada criança se desenvolve de uma forma, por isso, não devemos esperar que tal processo aconteça sem as mediações humanas. Posto isso precisamos estar atentos à forma de aprendizagem de cada aluno, observando como a dificuldade se manifesta, como a criança se organiza, como planeja, lida com suas emoções e enfrenta os problemas do cotidiano, além da maneira que executa suas tarefas, tendo condições de superar as dificuldades ou não (Ribeiro, Leonardo, & Franco, 2016).

Quando vemos uma criança demonstrar dificuldades na aprendizagem escolar, devemos compreender a totalidade do que está acontecendo, pois ela é um ser completo e a dificuldade não é um fenômeno puramente individual. Isso vai depender de como se apropria de tudo que a humanidade já produziu, não só aprender a ler e a escrever. Quando ela se apropriar dos elementos culturais, a aprendizagem da leitura e da escrita fará mais sentido, assim como as demais aprendizagens. Nesses termos, as dificuldades de aprendizagem não se resumem a um aspecto somente biológico, mas podem sofrer influências de muitos fatores externos, sociais, históricos e culturais, pertencentes à vida toda do ser (Leonardo, Leal, & Rossato, 2012).

Para Braslavsky (1993), o ensino da leitura e da escrita deve considerar as condições históricas, econômicas, sociais e políticas, as quais são apresentadas para a criança na escola. Diante disso, é preciso organizar o trabalho pedagógico, a fim de que promova a superação de aprendizagem das crianças, que, na maioria das vezes, possuem uma relação externa com a escrita, ou seja, não vivenciam experiências, com intencionalidade, sobre as funções sociais que permitem construir conhecimentos cada vez mais complexos de desenvolvimento.

O papel da escola, no processo de desenvolvimento dos indivíduos, conforme sua realidade, denota a necessidade de uma prática pedagógica que atenda às necessidades de todos os alunos, os quais estão sob os cuidados da escola, principalmente pública, pois a maioria dos alunos vem de uma condição de vida social muito difícil. Isso exigirá do professor um ensino instrumentalizado, teórica e metodologicamente, que perpassa o método materialista dialético.

A saber, a aprendizagem da leitura e da escrita implica diretamente a compreensão, por parte da criança, do processo histórico originado na humanidade, não se limitando somente aos sons das letras, mas ultrapassando esse processo rumo à leitura e à escrita como poderoso meio cultural de emancipação humana. Principalmente, trata-se de um processo de superação no enfrentamento das queixas e dificuldades na apropriação da leitura e da escrita, visto como um problema instalado pela sociedade burguesa, como uma doença que carece de remédios para a cura (Ribeiro, Leonardo, & Franco, 2016).

Desde a educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental, o aluno necessita de instrumentalização que possa desenvolver a capacidade de simbolização, por meio dos jogos de papéis, desenho e atividades articuladas à história da escrita, que corroborem a formação do pensamento e a real função da escrita. Todos os alunos são capazes de aprender, uma vez que a aprendizagem não resulta espontaneamente dos indivíduos, mas das condições de ensino que lhes forem ofertadas (Saviani, 2018).

Assim, quando uma criança inicia o ensino fundamental, já desenvolveu habilidades importantes na aprendizagem da leitura e da escrita. Destacamos a importância da compreensão simbólica dos signos, a conscientização da percepção auditiva, o conceito de palavras, a discriminação das formas das letras, a organização e o planejamento, como auxiliares do processo de aquisição da leitura e da escrita (Dangió & Martins, 2018).

Frente a toda a discussão realizada ao longo desta dissertação, podemos considerar que a principal contribuição da Psicologia Histórico-Cultural, no sentido da compreensão e superação da queixa escolar, está relacionada à sua concepção sobre a formação do sujeito e no papel que as leis sócio-históricas ocupam nesse processo, bem como a constatação de que as leis biológicas são apenas a base inicial para o desenvolvimento social e cultural posterior. Em nossos achados, verificamos que uma das maiores questões, que ocasionam a estigmatização dos alunos e a sua culpabilização pelos problemas de aprendizagem, reside nas concepções biologizantes de desenvolvimento.

Nesse ponto, a Psicologia Histórico-Cultural rompe com essas justificativas, apontando o caráter histórico do desenvolvimento e ressaltando que as leis biológicas do desenvolvimento



já foram superadas por incorporação pelas leis sócio-históricas, no decorrer da história da espécie humana, conforme destaca Leontiev (2004).

Quando se tem a compreensão de que o aluno irá se formar além de suas características biológicas e que a aprendizagem será fonte do seu desenvolvimento, e não o contrário, como apregoam as correntes biologizantes, tanto da psicologia quanto da educação – que alteram a perspectiva de compreensão das queixas escolares só pelo âmbito biológico –, teremos uma maior possibilidade de intervenções que promovem o desenvolvimento das máximas possibilidades desses alunos.

Outra contribuição importante da Psicologia Histórico-Cultural está na concepção de que o processo de aprendizagem da leitura e da escrita não é natural e se desenvolve em um complexo fenômeno que promove mudanças radicais ao psiquismo infantil. Tanto Vigotsky (2006) quanto Luria (2012), como já abordado anteriormente afirmam que o processo de aprender a ler e a escrever começa muito antes de a criança ir para a escola, percorrendo diferentes estágios, como os gestos, os desenhos, as brincadeiras e os rabiscos. Assim, quando a criança se apropria, na escola, da leitura e da escrita, culturalmente elaboradas, ela supera todos os estágios primitivos anteriores.

Nesse sentido, a Psicologia Histórico-Cultural destaca a necessidade de uma educação pré-escolar pautada na atividade que guia o desenvolvimento desse período, a brincadeira de papéis, pois promove a apropriação das habilidades necessárias à formação da criança, mediante as formas criadas pelas relações que envolvem seu mundo e que a colocam em contato com outras crianças da mesma idade (Leontiev, 2012; Lazaretti, 2016; Elkonin, 2017).

Quando os interesses não podem mais ser plenamente satisfeitos com o jogo, sendo necessários conhecimentos mais amplos, há a passagem para a atividade de estudo, engendrando novos motivos (Asbahr, 2016). Entretanto, como dito anteriormente, não é qualquer atividade que promoverá o desenvolvimento psíquico, o que torna necessário que seja organizada e planejada de acordo com as características do período para que a apropriação aconteça de maneira efetiva. Como nem todas as crianças ingressam na escola com os mesmos interesses no estudo, é muito importante considerar as particularidades de cada aluno e seus interesses para a atividade escolar; a partir disso, organizar o ensino que vai ao encontro desses interesses (Leontiev, 2012).

Assim, sendo a atividade de estudo a guia do desenvolvimento na idade escolar, vai se produzir a constituição da aprendizagem da leitura e da escrita, como importantes no processo de humanização, bem como a formação do pensamento teórico (Vigotsky, 2009). Para isso, entretanto, é necessário preparar a criança para a atividade de estudo, promovendo atividades

cognitivas que estejam em seu nível de desenvolvimento próximo, dentro de suas condições de realização com a ajuda do professor ou de outra criança mais experiente (Vigotsky, 2007).

O uso da linguagem escrita pressupõe uma relação com a situação basicamente diversa daquela observada na linguagem falada, o que exige um movimento mais independente, mais arbitrário e mais livre do que a escrita (Vigotsky, 2009). Assim, a escrita deve ter significado para as crianças e uma necessidade interna deve ser despertada, para que se torne uma tarefa necessária para a vida (Vigotsky, 2007).

Para que a aprendizagem da leitura e da escrita ocorra, são necessárias ações que envolvam o aluno no processo, devendo ter um sentido pessoal correspondente aos motivos da atividade de estudo. Nesse contexto, o professor possui papel fundamental, pois sua mediação na atividade de aprendizagem resulta em conduzi-la na direção de teorizar sobre o real, para permitir que o conteúdo a ser ensinado ganhe o lugar de objeto da atividade de aprendizagem, para que ele se torne o que move, o motivo da atividade (Asbahr, 2011).

Diante disso, também é necessário que a linguagem oral desapareça e a escrita se transforme em um sistema de signos, que representam os objetos e a função denominada. Assim, para formar leitores e produtores de texto, o ensino da leitura deve expor a mensagem expressa pelo texto lido e não os sons expressos pelas letras grafadas (Vigotsky, 1931).

Ademais, o saber só pode ser produzido na escola por um processo sistematizado em conteúdos e métodos produzidos historicamente, que promova o domínio consciente da leitura e da escrita na criança. Entendemos que o desenvolvimento só vai ser possível com a intencionalidade do ensino, com as mediações do professor e o envolvimento do aluno para apropriação do que lhe é ensinado (Saviani, 2018).

Diante dessa consideração, compreendemos a necessidade da instrumentalização dos professores, que atuam diretamente com a alfabetização, a fim de os alunos alcançarem a catarse que, conforme Saviani (2018), é o momento em que o aluno se torna capaz de elaborar a síntese do que aprendeu, ou seja, a novo entendimento da prática social à qual se chegou pela mediação do processo de ensino.

À medida que o aluno se apropria dos conhecimentos da história humana, seu conhecimento objetiva-se em sua prática social, em um processo contínuo ao longo da vida. À medida que essa abordagem valoriza a mediação do professor no processo de ensino, ela coloca o docente como protagonista, ao contrário das teorias que evidenciam o professor em segundo plano. Essa abordagem proporciona ao professor um papel de maior importância e de responsabilização pela aprendizagem do aluno em um processo de mediação e no envolvimento do aluno na formação do conhecimento sócio-histórico.

Para que a realidade seja compreendida em suas bases materiais e para ter a real compreensão de um fenômeno, devemos partir do método dialético por meio da dinâmica do singular-particular-universal. Assim, entendemos que as queixas escolares não podem ser compreendidas descoladas de sua realidade histórica, não sendo passível aceitar justificativas que culpabilizam o aluno, sem entender toda a amplitude do fenômeno. A compreensão do singular acontece pelo entendimento das mediações particulares em sua relação com a universalidade.

A compreensão do ser genérico, universal, efetiva-se com base na apropriação da condição humana constituída histórica e culturalmente, mediada pelas condições postas na sociedade. Dessa forma, para Saviani (2018), o conceito de educação como mediação é a forma da particularidade da relação entre indivíduo singular e o gênero universal humano, cabendo ao trabalho educativo a função de possibilitar aos alunos a apropriação dos conhecimentos mais desenvolvidos na história da humanidade para a superação das queixas escolares. Nesse contexto, torna-se necessário buscar apoios pedagógicos nas próprias condições sociais concretas dos alunos como forma de colher os meios de levar um aluno com dificuldades escolares a se interessar pelas atividades, a ter vontade de aprender e a se dedicar aos estudos (Leontiev, 2012).

Portanto, deve-se refletir sobre as dificuldades de aprendizagem que alguns alunos apresentam como uma situação inserida no contexto social e escolar, e não, apenas, como um problema inerente a cada aluno em particular (Ribeiro, Leonardo, & Franco, 2016). Ainda, segundo as autoras, é preciso considerar que os problemas de aprendizagem no contexto escolar não são somente do indivíduo, mas são produzidos no contexto escolar, social e histórico.

Para tanto, torna-se necessária a reconstrução da queixa escolar para se compreender quais são as dificuldades do aluno em relação à aprendizagem da leitura e da escrita, sendo importante desvendar e compreender como aconteceu esse processo, com um olhar para além da queixa, apreendendo-a, não como resultado de condições pessoais, mas como produto da forma como se efetivou sua escolarização e o processo de ensino, possibilitando que se desmistifiquem os rótulos e os estigmas que só intensificam o problema. É importante que se resgate ou se crie o sentido e os motivos para aprender, que se permita ao aluno compreender a importância social do conhecimento, enquanto instrumento de transformação do mundo, promovendo a superação daquilo que a escola e a família apontam como queixa/dificuldade escolar (Dincao & Meira, 2016).

É preciso repensar a prática pedagógica e a importância da mediação do professor, considerando que nem todas as crianças se desenvolvem no mesmo ritmo. Dessa forma, se o

conteúdo escolar estiver além das suas possibilidades, o ensino não terá sentido, porque a criança não será capaz de se apropriar daquele conhecimento (Asbahr, 2011).

É importante que o professor compreenda a lei genética geral do desenvolvimento e a centralidade do processo de internalização de signos como essência do processo de aprendizagem da leitura e da escrita, para interpretar o que acontece em sua sala de aula e agir de forma mais precisa, sobre a origem dos problemas pedagógicos que enfrenta (Ferracioli, 2018). A partir dessa compreensão, o professor deve buscar as mediações necessárias em relação aos alunos que apresentam queixas escolares, bem como objetivar subsídios científicos para a identificação e compreensão dessas dificuldades como processo pedagógico e significativo (Ribeiro, Leonardo, & Franco, 2016);

Essas reflexões nos permitem considerar que as justificativas centradas no aluno, em suas famílias ou nos professores, para explicar as dificuldades de aprendizagem expressadas no contexto escolar, acabam naturalizando questões de ordem social, não relacionando essas dificuldades com o momento histórico em que são produzidas na sociedade. Isso mantém uma educação escolar que não atende ao quesito de ensinar, a todos os alunos, os conhecimentos historicamente produzidos (Leonardo, Leal, & Rossato, 2012).

Percebemos que a psicologia histórico-cultural, como uma perspectiva crítica, tem muito a contribuir para os envolvidos com a educação, pois, ao propor uma visão diferenciada da queixa, que não responsabiliza o aluno e que trabalhe com todos os atores envolvidos, compreendendo a sociedade e o modelo de escola que estamos produzindo, haveria possibilidade de superação dos estigmas e rótulos produzidos, bem como a apropriação dos conhecimentos pelos alunos (Bray, 2012).

O real compromisso com a alfabetização não pode se apartar da luta pela superação de uma ordem econômico-social que prioriza a desumanização de uma imensa parcela da população, alienando-a dos bens materiais e culturais edificados no tempo pelo conjunto dos indivíduos (Franco & Martins, 2021, p. 168);

A Psicologia Histórico-Cultural fundamentou que o percurso da natureza humana é um processo contínuo, histórico, social e cultural, de maneira que a aprendizagem dos bens culturais vai depender de todos os envolvidos em promover o aprendizado. Dessa forma, compreendemos que o aprender vai depender de como são apresentados aos sujeitos os elementos culturais produzidos pelo homem desde sua origem. Assim, para entender a criança com dificuldades de aprendizagem, não basta apenas olhar para aquilo que ela não aprendeu; é necessário olhar para a maneira como aconteceu sua escolarização, para as mediações que lhe foram possibilitadas e para o que ainda necessita aprender.

Não se resolve o problema fixando-se apenas no diagnóstico, como justificativa para a não aprendizagem. Vigotsky (2012) propõe que a melhor forma de ensinar parte do princípio de conhecer como essa criança se desenvolve e quais recursos devemos utilizar para ensinar, tornando necessário considerar as peculiaridades do período de desenvolvimento da criança. Conhecê-la, além da dificuldade e de seu diagnóstico; dessa forma, seria possível criar possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem.

Logo, a partir da perspectiva Histórico-Cultural, julgamos necessário destacar as condições de aprendizagem do aluno com dificuldades, perpassando a diversidade dos contextos sociais e culturais no desenvolvimento. Ademais, é preciso ir além da experiência histórica, como possibilidade de compreensão dos processos psíquicos humanos e produção complexa dos alunos com dificuldades de aprendizagem, caracterizando que os processos de desenvolvimento e aprendizagem não são lineares.

É importante compreender que, ao dominar a leitura e a escrita, a criança desenvolve formas mais elaboradas de pensamento. Nessa perspectiva, parte-se do princípio de que todos se desenvolvem na medida em que aprendem. Ao se apropriar dessas aprendizagens, a criança também se apropria das técnicas oferecidas por sua cultura, como um produto cultural que promove desenvolvimento humano (Vigotsky, 2005).

Entendemos ter exposto os conceitos científicos que possam contribuir para compreender os processos de aprendizagem e os sujeitos concretos que exibem as peculiaridades no aprender, a fim de promover a superação das queixas escolares produzidas nos contextos sociais, históricos e culturais.

## Considerações finais

O senhor mire, veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas, mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam, verdade maior. É o que a vida me ensinou. Isso que me alegra montão (Guimarães Rosa, 1986 p. 15).

Nesse ritmo, chegamos ao final desta pesquisa, conscientes de que esse momento é só o início de muito aprendizado, pois essa é apenas uma parte do que gostaríamos de aprender sobre nosso objeto de estudo, na certeza de que teremos outras oportunidades. Como expressado na epígrafe de Guimarães Rosa, estamos em constante formação humana, conceito fundante na abordagem do nosso trabalho.

Quanto à expressão do poema: "ainda não foram terminadas, mas que elas vão sempre mudando", expressa exatamente a ideia da Psicologia Histórico-Cultural de que, como estamos em constante formação, nunca chegaremos ao final, somente com a morte. Enquanto isso, aprendemos com todos e ensinamos a todos aqueles com quem nos relacionamos.

Durante a pesquisa, aprendemos muito com os autores dessa abordagem. Aprendemos a olhar para além da aparência do fenômeno das dificuldades/queixas escolares. Olhar para o desenvolvimento da criança e suas necessidades, principalmente sobre aprendizagem da leitura e da escrita, foco da nossa pesquisa, na compreensão de como deve ser o ensino escolar, a fim de que todos, na sua peculiaridade, possam apreender os bens culturais e sociais que promovem o desenvolvimento das funções psíquicas em suas máximas possibilidades.

Nosso objetivo era aprofundarmos os estudos sobre o desenvolvimento da leitura e da escrita, buscando o enfrentamento à naturalização das dificuldades escolares e às queixas derivadas desse processo. Primeiramente, buscamos compreender como o homem se torna humano, como se efetiva o desenvolvimento do psiquismo e entendemos que a aprendizagem é fundamental para a humanização, em um processo de aprendizagem com os outros homens, com destaque para a ação fundamental da educação.

Compreendemos o desenvolvimento humano como um processo de construção contínua que se estende ao longo da vida, sendo fruto da organização complexa e hierarquizada que envolve desde os componentes orgânicos até as relações sociais, econômicas e culturais. Para a Psicologia Histórico-Cultural, o ser humano torna-se humano a partir das relações que estabelece com os outros homens, durante a produção material da sua vida, por meio do

trabalho, em um contexto que é social e cultural, que se situa em um determinado momento histórico.

Trata-se do trabalho, conforme Leontiev (2004), em seu sentido universal e não em sua expressão particular da sociedade capitalista, em um processo de exploração dos homens, tendo a alienação como componente estrutural e o sofrimento como resultado, o que acaba por ‘deformar’ o homem. O trabalho, então, é um processo que liga o homem à natureza, a partir de sua ação, em que altera a natureza e, ao mesmo tempo, vai se alterando em consequência disso, em um processo de cooperação com os outros homens, o que supõe uma divisão das funções do trabalho, ligando entre si todos os homens, mediatizando a atividade.

Com Martins (2012), compreendemos que a atividade mediadora é uma característica especificamente humana, que altera sua relação com o meio, interpondo um novo elemento, que pode ser um instrumento ou um signo, entre o homem e o meio. Ademais, que a mediação provoca transformações, encerra intencionalidade e promove desenvolvimento, enfim, uma condição externa que, internalizada, potencializa o ato de trabalho. A partir das atividades mediadas e com a interação complexa do indivíduo com o mundo, torna-se possível o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, rompendo com as concepções naturalizantes a respeito do desenvolvimento psíquico (Vigotsky, 1931).

Entendemos que as funções psicológicas superiores representam o nível mais elaborado do desenvolvimento humano, pois elas são responsáveis pela condição do aprender e se formam a partir das experiências que o ser humano adquire ao longo da vida, por meio das relações com o mundo, com a cultura, com os instrumentos materiais e simbólicos.

Quanto maior o acesso à cultura produzida pelas gerações anteriores, quanto mais complexas forem as relações estabelecidas entre a criança e os outros, quanto maior o acesso aos signos e instrumentos produzidos, mais desenvolvidas serão as funções psicológicas. As funções superiores, tipicamente humanas, como dito, não estão prontas ao nascer, mas se desenvolvem a partir da atividade da criança e seguem um percurso próprio, dependendo do período em que a criança se encontra e das atividades possíveis nesse período.

O desenvolvimento da criança é descrito por Vigotsky, Leontiev e Elkonin como um processo que não é natural, que se divide em fases ou estágios com sequências fixas, mas um processo que se desenvolve por meio de mudanças que ocorrem com a criança a partir de suas relações com os adultos e com seu meio, possibilitadas por sua atividade. Nessa perspectiva, o desenvolvimento ocorre em períodos, cujas idades são apenas aproximadas e dependem da vivência da criança, combinando movimentos evolutivos e revolucionários. Esses movimentos

operam numa forma espiral dialética, envolvendo avanços e recuos, saltos e paralisações, além de produzir neoformações e gestar as atividades-guia de cada período.

Cada passagem de um estágio a outro é marcada pela mudança na atividade dominante, que age como precursora do desenvolvimento e guia os estágios, sendo que cada um desses estágios apresenta uma atividade dominante que determina a relação da criança com o meio e a realidade (Leontiev, 2004).

Era muito importante compreender o desenvolvimento e a periodização na infância para entender as forças motrizes do desenvolvimento e como a criança desenvolve a aprendizagem escolar, principalmente da leitura e da escrita, como uma atividade complexa, temática com que tanto nos preocupávamos, pelo crescente número de crianças que exibem queixas/dificuldades escolares decorrentes desse processo.

Focamos mais nos estudos do período de desenvolvimento na idade pré-escolar e idade escolar, por serem os recortes importantes para aprendizagem e desenvolvimento da criança em relação à aprendizagem da leitura e escrita.

A idade pré-escolar tem como atividade principal o jogo de papéis, que permite que a criança reproduza as mesmas atividades dos adultos em suas brincadeiras. Pelo jogo de papéis, a criança vivencia, na realidade do jogo, aquilo que ainda não pode realizar na realidade concreta. Essa concepção de mundo possibilita a ela se ver incluída no mundo a que pertence.

A Psicologia Histórico-Cultural destaca a necessidade de uma educação pré-escolar, pautada na atividade que guia o desenvolvimento nesse período, pois isso promove a apropriação das habilidades necessárias à formação da criança, mediante as formas criadas pelas relações que envolvem seu mundo e que a colocam em contato com outras crianças da mesma idade.

As atividades, nesse período, antecedem a atividade de estudo e, na medida em que ocorre o surgimento de interesses cognitivos, que não podem ser plenamente satisfeitos com o jogo, são necessários conhecimentos mais amplos. Isso se efetiva com a realização da atividade de estudo, surgindo a necessidade de novos conhecimentos, os quais engendram novos motivos para a atividade de estudo, exigindo o preparo das crianças para a nova atividade.

É necessário que essas atividades cognitivas complexas estejam em seu nível de desenvolvimento próximo, ou seja, se encontrem dentro de suas possibilidades de realização, o que promoverá o desenvolvimento potencial desse período, seguindo para o próximo, que é a atividade de estudo, de oito a doze anos, fase fundamental para nossa dissertação.

Havia muitas angústias relacionadas a esse tema, o que nos conduziu ao interesse por pesquisar a aprendizagem escolar, em especial, a leitura e a escrita, com a finalidade de



encontrar meios que auxiliem a compreensão acerca da produção das dificuldades escolares e das queixas escolares, com vistas à sua superação.

Martins e Facci (2016), conhecer as características do desenvolvimento infantil permite que os professores, tanto da educação infantil quanto do ensino fundamental, compreendam como devem conduzir o trabalho, contribuindo para que ocorram avanços no desenvolvimento. Nos primeiros anos do ensino fundamental, a criança aprende a ler e a escrever, as operações matemáticas mais básicas, bem como as noções básicas de ciências e de história, carecendo de trabalhar no sentido de desenvolver a atividade de estudo e o interesse da criança pela descoberta das várias ciências e dos instrumentos produzidos pelos homens ao longo da história da atividade de estudo norteia o desenvolvimento ao longo da vida escolar, sendo a escola algo que potencializa o desenvolvimento da criança, inclusive, altera a posição social que ela ocupa perante os adultos e ela mesma, com obrigações, sistematização de tarefas, aquisição de novos direitos e deveres (Bozhovich, 1985). Esse processo deve invocar no aluno o verdadeiro sentido acerca do processo de aprendizagem, desenvolvendo as funções psicológicas, além de possibilitar a apropriação do conteúdo, a partir de uma necessidade e uma motivação para o conhecimento e a aprendizagem.

Destarte, o ensino deve promover a aprendizagem necessária de todos os campos da atividade humana, permeando a redução das desigualdades de origem social, além de oferecer condições sociais concretas aos alunos de maneira que possibilite, para aqueles com dificuldades escolares, interessar-se pelo aprender.

Nesse sentido, compreendemos que as dificuldades no processo de escolarização nos exigem pensar tanto no aprender como no não aprender, ou seja, na totalidade do fenômeno da aprendizagem escolar, havendo necessidade de identificar, no ato educativo, quais são as condições da aprendizagem, como age, de fato, a serviço do desenvolvimento, para tornar o processo educativo significativo para a criança. Assim, a escola, como espaço de formação, deve trabalhar no sentido de compreender que a aprendizagem não é desenvolvimento, mas deve oferecer situações que promovam aprendizagens, pois toda aprendizagem escolar permite novas formações e desenvolvimento da criança.

Assim, Vigotsky (2006) exemplifica que a aprendizagem e o desenvolvimento têm uma relação complexa, na qual a aprendizagem promove o desenvolvimento ao longo da vida do sujeito social e isso em cada um dos diversos aspectos do seu funcionamento psicológico. O desenvolvimento é percebido nas práticas culturais e educativas, ou seja, o desenvolvimento e a aprendizagem dizem respeito às experiências do sujeito no mundo com base nas interações, assumindo o pressuposto da natureza social do desenvolvimento.

Diante dessa compreensão do autor, percebemos que aprendizagem e desenvolvimento têm uma relação estreita, pois a aprendizagem promove a formação das funções psicológicas, propiciando o desenvolvimento humano. Para nossa pesquisa, a aprendizagem é fundamental na apropriação da leitura e da escrita como instrumento para o desenvolvimento.

Nesse sentido, a apropriação da linguagem mostra-se essencial para o desenvolvimento cultural, pois é por meio da comunicação que o processo educativo se torna possível; ao mesmo tempo, consideramos que essa apropriação possibilita a imersão da criança na cultura, o que promove maior contato com os conhecimentos sistematizados que formarão e complexificarão o pensamento teórico.

A história da escrita nos permitiu entender que ela se inicia quando os primeiros signos visuais aparecem na criança e, nesse sentido, o gesto é, segundo Vigotsky (1931), o primeiro sinal visual que contém, em si, a possibilidade, a futura escrita da criança. Há um longo processo entre o gesto e a escrita, sendo que, pelo gesto, a criança começa a designar objetos, e, assim, em termos gráficos, as garatujas representam os gestos da criança no papel.

Pela transição do desenho de algo e, mais tarde, para o desenho de palavras, os gestos ajudam como uma forma de unir o símbolo falado ao símbolo escrito; outros usam o desenho para representar o objeto apropriado. Nesse sentido, o ensino da linguagem escrita deve ser de forma que a transição seja natural, pois, depois de apropriada a escrita, a criança passa a dominar o princípio dessa linguagem, restando o seu aperfeiçoamento.

Ao ensinar a escrita para a criança, compreendemos a necessidade de conhecer bem a forma com que o processo ocorre, a história da escrita, além das leis que regem o desenvolvimento interno da criança. Devemos pensar em ações educativas que impulsionam a atividade para a criança que seja geradora de sentido; por isso, há a importância de se produzir a necessidade na criança para que ela queira se apropriar da escrita. Da mesma forma, deve-se compreender a pré-história da escrita para conduzir a aprendizagem até chegar à abstração de segundo grau, que é essencial.

A aprendizagem da escrita depende não só de um bom ensino, mas também dos motivos pelos quais deve aprender, da necessidade de escrever e da compreensão acerca da função social da escrita, que se trata da transmissão de conteúdos a outras pessoas e a si mesmo, para que o processo se torne mais efetivo.

Nos processos iniciais de alfabetização, o professor vai se deparar com a complexidade desse aprendizado, bem como lidar com uma heterogeneidade constitutiva da apropriação, já que as crianças possuem conhecimentos prévios, de contextos históricos e sociais distintos e que, dependendo das mediações, poderão dar saltos qualitativos na compreensão da escrita e

seu uso social, podendo se tornar grandes leitores e escritores, que fazem uso da escrita em prol do desenvolvimento humano.

Mas, infelizmente, muitas crianças, nas séries iniciais do ensino fundamental, não entenderam ainda a função social da escrita, não compreendem o que a escrita representa e nem para que devemos escrever, o que evidencia a necessidade de que essa função seja trabalhada desde que surge na criança o primeiro interesse em escrever. Não podemos garantir que a criança vai se apropriar da função da escrita na primeira infância, sendo necessário repensar o ensino da língua materna nas escolas, pois existem muitas crianças nos anos iniciais do ensino fundamental que não sabem qual a sua função social, as quais necessitam de mediações para garantir a apropriação da linguagem escrita.

Quando se trata da forma como ocorre a aprendizagem da leitura e da escrita, Asbahr (2011) afirma que essa aprendizagem escolar deve ocorrer pelas ações que envolvem o aluno no processo em que corresponda um sentido pessoal aos motivos da atividade de estudo da criança. Entendemos que, sem um envolvimento com a tarefa, sem relação com as necessidades da criança e seu nível de desenvolvimento, a aprendizagem fica sem função.

De acordo com Vigotsky (2007), o ato de ensinar tem priorizado o processo mecânico de traçar as letras e formar palavras, o que tem tornado a aprendizagem artificial e, ainda, complexa, pois não há relação objetiva no ato de traçar as letras, apenas, o que compromete a apropriação da sua função social. Esse aspecto pode ser o que gera a queixa/dificuldade de aprendizagem escolar.

Isso tem exigido estudos acerca dessa problemática a fim da compreensão das queixas de forma que os envolvidos possam saber mediar o desenvolvimento, considerando o sujeito na sua totalidade, além de romper com a visão organicista sobre as dificuldades de aprendizagem (de conotação patologizante) e o surgimento de problemas no processo de escolarização. Desse modo, os alunos que apresentam dificuldades na escola podem ser acolhidos e assistidos de maneira que suas dificuldades possam ser trabalhadas, partindo do princípio do que já conhecem e, em seguida, para o conhecimento potencial sobre o assunto.

A forma como tem sido tratado o fenômeno das dificuldades escolares, visto em sua aparência, apenas, apesar de possuir múltiplas determinações, só tem comprometido o desenvolvimento da criança, sendo necessária uma atuação que busque conhecer essas determinações para se superar o fenômeno.

Portanto, a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural promove um novo olhar para o processo de aquisição da leitura e da escrita, para a compreensão do desenvolvimento humano e da função psicológica. Torna-se, dessa forma, o processo de humanização mais importante na

constituição dos indivíduos, por meio do processo de escolarização, na escola, como espaço de aprendizagem de conceitos que traduzem as formas complexas e elaboradas da cultura.

Nosso estudo também indica a necessidade de investigações futuras no campo da psicologia escolar, a partir de experimentos didáticos, da explicitação do processo de apropriação da leitura e da escrita, na prática pedagógica com os alunos que exibem as dificuldades de aprender, para compreendermos as possibilidades de atuar nessa abordagem da psicologia, como instrumento social, histórico e cultural que possa romper com o processo das queixas escolares.

Vale destacar, ainda, que partimos de uma necessidade real de nossas vivências no âmbito escolar, o que tornou tão significativo estudar tal tema. Assim, vimos que a aprendizagem da leitura e da escrita carece de uma necessidade concreta na vida da criança para que ela tenha sentido e significado no processo de aprender.

Dessa forma, ao finalizarmos nossas considerações, reafirmamos a importância de todos os envolvidos no processo de desenvolvimento da criança, tendo em vista todos os elementos sociais, históricos e culturais que promovem aprendizagem e desenvolvimento. Defendemos, ainda, a aprendizagem significativa e a não patologização de nossas crianças, por entendermos que a natureza histórica e social dos fenômenos escolares está envolvida nas queixas escolares e que os professores, os alunos e os pais vivenciam muitas cobranças, acerca da aprendizagem. Tudo isso é reflexo do sistema capitalista no âmbito escolar, o qual desconsidera os fatores sociais, históricos e culturais que constituem a educação escolar.

## REFERÊNCIAS

- Araújo, M. C. (2020). O AI-5. disponível no site: <https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/FatosImagens/AI5>. Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil. Acesso em 06/07/2020.
- Asbahr, F. da S.F. (2016). Idade Escolar e atividade de Estudo: Educação, Ensino e apropriação dos Sistemas Conceituais. In: Martins, L. M. Abrantes A. A. Facci, M. G. Dias. (2016) *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice*. Campinas, SP: Autores Associados, (Coleção educação contemporânea).
- Asbahr, F.S.F. (2011). *Por que aprender isso, professora? Sentido pessoal e atividade de estudo na Psicologia Histórico-Cultural*. (Tese de Doutorado) Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.
- Bogoyavlensky, D. N.; Menchinskaya, N. A. (2005). Relação entre Aprendizagem e Desenvolvimento Psico- intelectual da Criança em Idade Escolar. In: LEONTIEV, Alexis. (2005). *Psicologia e Pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. [Et al.]; Tradução de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro.
- Bozhovich, L. I. (1985). *La personalidad y su Formación em la edad infantil*. Havana: Editorial Pueblo y Educación.
- Brasil. (1978). Ministério de Planejamento e Coordenação Geral. In: Freitas B. *Escola, Estado e sociedade*. São Paulo, Edart Livraria e Editora Ltda.
- Brasil. (1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em 10/12/2019.
- Brasil. (2011). Parecer CNE/CB 17/2001.
- Braslavsky, B. (1993). *Escola e alfabetização: uma perspectiva didática*. São Paulo: Editora Unesp.
- Bray, C. T. (2012). Queixas Escolares na Perspectivas de Educadores das Redes Públicas e Privadas: Contribuição da Psicologia Histórico-Cultural. In: Leonardo, N. S.T.; Leal, Z. F. R. G.; Rossato, S. P. M. (2012). *Pesquisas em queixa escolar: desvelando e desmistificando o cotidiano escolar*. Maringá: Eduem.
- Campos, C. B. H. Ferraz, Sant'Ana, D. M. Gonçalves. (2019). De que é feita a Ritalina e o Concerta? Conhecendo o Metilfenidato, sua ação, riscos e benefícios. In: Tuleski, S. Calvo, Franco, A. Fátima. (2019). *O Lado Sombrio da Medicalização da Infância Possibilidades de Enfrentamento*. Editora Nau.
- Chaves, M. Franco, A. F. (2016). Primeira Infância: Educação e Cuidados para o Desenvolvimento Humano. In: Martins, L. M. Abrantes A. A. Facci, M. G. Dias. (2016) *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice*. Campinas, SP: Autores Associados, (Coleção educação contemporânea).

- Cheroglu, S. Magalhães, G. M. (2016). O primeiro ano de vida: vida uterina, transição pós-natal e atividade de comunicação emocional direta com o adulto. In: Martins, L. M. Abrantes A. A. Facci, M. G. Dias. (2016) *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice*. Campinas, SP: Autores Associados, (Coleção educação contemporânea).
- Collares, A. L.; Moysés, M. A. A.; Ribeiro, M. C. F. 2013. *Novas Capturas: antigos diagnósticos na era dos transtornos*. Editora Mercado de Letras, Campinas - São Paulo.
- Collares, Cecília A. L. Moysés, M. A. A. (1996). *Preconceitos no Cotidiano: ensino e medicalização*. Editora Cortez.
- Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. (1998). Brasília.
- Dangió, M. C. dos Santos; Martins, M. L. (2018). *A alfabetização sob o enfoque Histórico-crítico: contribuições didáticas*. Campinas, Sp.: Autores Associados.
- Davidov, V. (1985). Problemas del desarrollo psíquico de los niños. In: *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: investigación psicológica, teórica y experimental*. Moscou: Editorial Progreso.
- Dehaene, S. (2012). *Os neurônios da leitura: Como a ciência explica a nossa capacidade de ler*. Tradução Leonor Scliar Cabral. Porto Alegre: Penso.
- Dincao, L. B; Meira, M. E. M. (2016). A patologização do não aprender: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para superação do fracasso escolar. In: Facci, M. G. Dias; Meira, M. Eugênia Melillo. (2016). *Estágios em psicologia escolar: proposições teórico-práticas*. Eduem.
- Elkonin, D. B. (1969). Característica General del Desarrollo psíquico de los niños. In: Smirnov, A. A.; A. N. Leontiev, S. L. Rubinshtein e B. M. Tieplov. *Psicología*. Tradução direta do russo pelo doutor Florencio Villa Landa. – Mexico, D. F. Editorial Grijalbo, S. A.
- Elkonin, D. B. (2017). Sobre o problema da periodização do desenvolvimento psíquico da infância. In: Longarezi, A. M.; Puentes, R. V. *Ensino desenvolvimental: antologia*. (Organizadores): tradutores Ademir Damazio. [Et al.]. (2017). Uberlândia, MG: EDUFU.
- Elkonin, D.B. (1987) *Psicologia do Jogo*. São Paulo: Martins Fontes.
- Engels Friederich, (1986) *O papel do trabalho na transformação do macaco em homem*. São Paulo. Global.
- Facci, M. G. D. (2004). A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotsky. *Cad. CEDES*, 24(62), 64-81.
- Facci, M. G. D. (2004). Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskyana. Campinas: Autores Associados.
- Francioli, F. A. S. (2012). *Contribuição da perspectiva histórico-cultural para a alfabetização nas séries iniciais do ensino fundamental*. Tese de Doutorado. Araraquara.

- Franco, Adriana de Fátima, Martins, Lígia Márcia. (2021). Palavra escrita: vida registrada em letras a alfabetização para além da Política Nacional de Alfabetização (PNA). Goiânia-GO: Editora Phillos Academy.
- Guimarães, R. J. (1986). Grande sertão: veredas. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Heller, A. (1991). Sociología de la vida cotidiana. Trad. J. F. Yvars e. Pérez Nadal. 3 ed. Barcelona, Península.
- INEP. (2017) Censo Escolar: Notas Estatísticas. Brasília-DF. Disponível no site: [http://abed.org.br/arquivos/apresentacao\\_censo\\_escolar\\_da\\_educacao\\_basica\\_2016.pdf](http://abed.org.br/arquivos/apresentacao_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf). Acessado em 01/12/2019.
- Kostiuk, G. S. (2005). Alguns aspectos da relação recíproca entre educação e desenvolvimento da personalidade. In: Leontiev, A. N. et al. Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. São Paulo: Centauro.
- Lazaretti, L. M. (2016). Idade Pré-Escolar (3- 6 anos) e a Educação Infantil: A Brincadeira de Papéis Sociais e o Ensino Sistematizado. In: Martins, L. M. Abrantes A. A. Facci, M. G. Dias. (2016) Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice. Campinas, SP: Autores Associados, (Coleção educação contemporânea).
- Leal, Z. F. R. G., Souza, M. P. R. (2014). O Processo de Escolarização e a Produção da Queixa Escolar: Uma Relação Antiga, um Problema Atual. In: Leonardo, N. S.T.; Leal, Z. F. R. G.; Franco, A. F. (2014). O processo de escolarização e a produção da queixa escolar: reflexões a partir de uma perspectiva crítica em psicologia. Maringá: Eduem.
- Leal, Z. F. R. G., Souza, M. P. Rebello. (2014). O Processo de Escolarização e a Produção da Queixa Escolar: Uma Relação Antiga, um Problema Atual. Maringá. Eduem.
- Leal, Z. F. R. G.; Souza, M. P. R. (2012). A queixa Escolar sob. A perspectiva do aluno: A contribuição do processo de Escolarização na formação do indivíduo. In: Leonardo, N. S.T.; Leal, Z. F. R. G.; Rossato, S. P. M. (2012). Pesquisas em queixa escolar: desvelando e desmistificando o cotidiano escolar. Maringá: Eduem.
- Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Recuperado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm).
- Leonardo, N. S.T.; Leal, Z. F. R. G.; Franco, A. F. (2017). Medicalização da Educação e Psicologia Histórico-Cultural: em defesa da emancipação humana. Maringá. Eduem.
- Leonardo, N. S.T.; Leal, Z. F. R. G.; Rossato, S. P. M. (2012). Pesquisas em queixa escolar: desvelando e desmistificando o cotidiano escolar. Maringá: Eduem.
- Leontiev, A, N. (1978). Atividad, consciencia y Personalidad. Ediciones Ciências Del Ombre.
- Leontiev, A. (2004); (1904-1979). O desenvolvimento do psiquismo. (Tradutor Rubens Eduardo Frias) 2ª Edição. São Paulo: Centauro.
- Leontiev, L. N. (2012). Os Princípios Psicológicos da Brincadeira Pré-Escolar. In: Vigotsky, L. S., Luria, A. R., Leontiev, A. N. (2012). Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem. 12ª Edição. São Paulo. Editora Ícone.

- Luria, A. R. (2001) *Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria*. Segunda reimpressão. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Luria, A.R (2012) *O desenvolvimento da escrita na criança*. In: Vigotsky, L. S., Luria, A. R., Leontiev, A. N. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. 12ª Edição. São Paulo. Editora Ícone.
- Martins, J. C., Facci, M. G. Dias. (2016). *A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: Dos Jogos de Papéis Sociais à Vontade de Estudo*. In: Martins, L. M. Abrantes A. A. Facci, M. G. Dias. (2016) *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice*. Campinas, SP: Autores Associados, (Coleção educação contemporânea).
- 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 apresentada ao concurso público para obtenção de título de Livre-Docente). Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista. Bauru-SP.
- Martins, L. M. (2016). *Psicologia Histórico-Cultural, pedagogia Histórico-crítica e desenvolvimento humano*. In: Martins, L. M. Abrantes A. A. Facci, M. G. Dias. (2016) *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice*. Campinas, SP: Autores Associados, (Coleção educação contemporânea).
- Martins, L. M. Abrantes A. A. Facci, M. G. Dias. (2016) *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice*. Campinas, SP: Autores Associados, (Coleção educação contemporânea).
- Marx, K. (1985). *Manuscritos Economia e Filosofia*. 11ª Ed. Madri: Editorial Alianza.
- Marx, Karl, (2014); *O capital: crítica da economia política: livro I/ tradução de Reginaldo Sant' Anna*. 33ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Mendonça, F. W., Scherer, C. A., Coelho, T. R., Tuleski, S. C., Franco, A. F., Ferracioli, M. U., Pereira, R. L. (2019). *O Problema da Medicalização na faixa etária de 0 a 10 anos: Correlação de dados nos Municípios de Rio Bom, Ponta Grossa, Cambé e Cascavel*. In: Tuleski, S. Calvo, Franco, A. Fátima. (2019). *O Lado Sombrio da Medicalização da Infância Possibilidades de Enfrentamento*. Editora Nau.
- Miller, S. Lima, S. G. (2019). *Significado e sentido na educação para a humanização*. Marília. Oficina Universitária. São Paulo. Cultura Acadêmica.
- Moysés, M. A. A.; Collares, C., A., L., 2010. *Dislexia e TDAH: uma análise a partir da ciência médica*. In: Conselho Regional de Psicologia de São Paulo. Grupo Interinstitucional Queixa Escolar (Org.). *Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Mukhina, Valeria. (1995). *Psicologia da idade pré-escolar*. São Paulo. Martins Fontes. Psicologia e Pedagogia.
- Pasqualini, J. C. (2016). *A Teoria Histórico-Cultural da Periodização do Desenvolvimento Psíquico como Expressão do Método Materialista Dialético*. In: Martins, L. M. Abrantes A. A. Facci, M. G. Dias. (2016) *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento*



psíquico: do nascimento à velhice. Campinas, SP: Autores Associados, (Coleção educação contemporânea).

Patto, M. H. S. (1999). A produção do fracasso escola: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Pöttker, C. A., Leonardo, N., S., T.; (2014). A atuação do professor psicopedagogo na escola: suas implicações no processo de escolarização. In: Leal, F. Rezende Gonzales., Souza, M. P. Rebello. (2014). O Processo de Escolarização e a Produção da Queixa Escolar: Uma Relação Antiga, um Problema Atual. Maringá. Eduem.

Ribeiro, M. J. L.; Leonardo, N. S.T.; Leal, Z. F. R. G.; Franco, A. F. (2016). Atuação do Psicólogo diante das queixas escolares na prática de estágio Supervisionado. In: Facci, M. G. Dias; Meira, M. Eugênia Melillo. (2016). Estágios em psicologia escolar: proposições teórico-práticas. Eduem.

Rossato, S. P.M.; Constantino, E. P.; Mello, A. (2016). Deficiência Intelectual e queixa escolar: o ensino da escrita como possibilidade de desenvolvimento. In: Leonardo, N. S.T.; Leal, Z. F. R. G.; Franco, A. F. (2016). Educação escolar e apropriação do conhecimento: questões contemporâneas. Maringá: Eduem.

Saviani, D. (2018). Escola e democracia. 24. ed. São Paulo: Autores Associados.

Saviani, Dermeval. (2011) Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras aproximações. 11ª Edição, Campinas, SP: Autores Associados.

Silva, V. G.; Leonardo, N. S.T. (2012). Psicologia Histórico-Cultural e o desenvolvimento psíquico infantil compreendendo o processo de escolarização e a queixa escolar. In: Leonardo, N. S.T.; Leal, Z. F. R. G.; Rossato, S. P. M. (2012). Pesquisas em queixa escolar: desvelando e desmistificando o cotidiano escolar. Maringá: Eduem.

Silveira, J., M., Ribeiro, M., J., L., Leonardo, N., S., T.; (2014). Queixas Escolares: analisando as práticas Institucionais de encaminhamento. In: Leal, Z. F. R. G., Souza, M. P. Rebello. (2014). O Processo de Escolarização e a Produção da Queixa Escolar: Uma Relação Antiga, um Problema Atual. Maringá. Eduem.

Souza, M. P. R. (2010). Retornando à patologia para justificar a não aprendizagem escolar: a medicalização e o diagnóstico de transtornos de aprendizagem em tempos de neoliberalismo. In: Conselho Regional De Psicologia De São Paulo. (Org.). Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Suzuki, A. M. Leonardo, N. S. Tessaro. (2016). A Medicalização da vida dos processos escolares: uma prática social de controle. In: Leonardo, N. S.; Leal, Z. F. R. Gonzales.; Franco, A. F. (2016). Educação escolar e apropriação do conhecimento: questões contemporâneas. Maringá: Eduem.

Tomanik, E.A., Caniato A. M. Pires, Facci, M. G. Dias. (2009). A Constituição do Sujeito e a Historicidade. Campinas, SP: Editora Alínea.

Tomanik, Eduardo A., Caniato, Ângela Maria Pires, Facci, Marilda Gonçalves Dias. (2009). A constituição do sujeito e a historicidade. Organizadores. – Campinas, SP: Editora Alínea.

- Tuleski, S. Calvo, Franco, A. Fátima. (2019). O Lado Sombrio da Medicalização da Infância Possibilidades de Enfrentamento. Editora Nau.
- Tuleski, S. Calvo. (2009). Poderia ser a Subjetividade, Objetivada? Em busca da superação da dualidade em psicologia. In: Tomanik, E, A, Caniato, A, Maria, Pires, Facci, M, G, Dias. A constituição do sujeito e a historicidade. Campinas, SP: Editora Alínea.
- Tuleski, S.C; Eidt, N.M. (2016). A periodização do desenvolvimento psíquico: Atividade Dominante e a Formação das Funções Psíquicas Superiores. In: Martins, L.M; Abrantes, A.A; Facci, M. G. Dias. Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice. Campinas, SP: Autores Associados.
- Vigotsky, L. S. (1930). A transformação socialista do homem. Disponível no site: <https://averdade.org.br/novo/wp-content/uploads/2020/08/Documento-52-LEV-VYGOTSKY-A-TRANSFORMA%C3%87%C3%83O-SOCIALISTA-DO-HOMEM.pdf>. Acesso em 17/02/2021.
- Vigotsky, L. S. (1931) Desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Obras Escogidas Tomo III. Comisión editorial para la edición en lengua rusa. Academia de Ciências Pedagógicas de la URSS. Disponível <http://www.taringa.net/perfil/vigotsky>. Acessado em 28/01/2020
- Vigotsky, L. S. (1999). Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes.
- Vigotsky, L.S. (2005). Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na Idade Escolar. In: LEONTIEV, Alexis. (2005). Psicologia e Pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem do desenvolvimento. [Et al.]; Tradução de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro.
- Vigotsky, L. S. (2006). Obras Escogidas II: pensamiento y Lenguaje. Disponível no site: <http://www.taringa.net/perfil/vigotsky>. Acessado em 28/01/2020.
- Vigotsky, L. S. (2006). Obras Escogidas IV: Psicología Infantil (2ª ed.). Boadilla Del Monte (Madrid) - ES: A. Machado Libros, S.A.
- Vigotsky, L. S. (2007) A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7ª Ed. – São Paulo: Martins Fontes – selo Martins. (Psicologia e Pedagogia).
- Vigotsky, L. S. (2009). A Construção do Pensamento e da Linguagem. São Paulo: Martins Fontes.
- Vigotsky, L. S., Luria, A. R., Leontiev, A. N. (2012). Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem. 12ª Edição. São Paulo. Editora Ícone.