O DESENVOLVIMENTO E A APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA: CONTRIBUIÇÕES DA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

THE DEVELOPMENT AND APPROPRIATION OF WRITTEN LANGUAGE: CONTRIBUTIONS FROM THE HISTORICAL-CULTURAL PERSPECTIVE

Marli Dallagnol Frison (UNIJUÍ)
marlif@unijui.edu.br
https://orcid.org/0000-0003-4985-1992
Carolaine Schreder (UNIJUÍ)
carolaine.schreder@sou.unijui.edu.br
https://orcid.org/0000-0001-5573-9003

RESUMO: *A linguagem escrita apresenta-se como aspecto importante no desenvolvimento humano considerando as possibilidades de interações e relações, além de potencializar a aprendizagem. Este artigo objetiva identificar as contribuições da concepção histórico-cultural para o desenvolvimento e a apropriação da linguagem escrita, tendo como referências principais os estudos de Vigotski (2007, 2008) e Leontiev (2004). A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, realizando-se uma revisão bibliográfica e entrevistas com duas professoras. A organização dos dados foi feita a partir da Análise Textual Discursiva (ATD) (MORAES; GALIAZZI, 2016), e a interpretação foi efetuada com o apoio de autores da perspectiva histórico-cultural, originando três categorias: as relações entre linguagem falada e linguagem escrita; a linguagem escrita; e a relevância da intervenção do professor no processo de apropriação da linguagem escrita. Resultados deste nosso estudo permitiram reconhecer que a linguagem falada e a linguagem escrita possuem vínculos e ambas estão envoltas de significados, podendo ser percebidas como representações e constituintes do pensamento, e possibilitam afirmar que o contexto social, cultural e histórico, no qual a criança convive, influencia no processo de apropriação da linguagem escrita.*

PALAVRAS-CHAVE: *processo; contexto cultural; professor alfabetizador.*

ABSTRACT: *Written language is an important aspect in human development, considering the*

possibilities of interactions and relationships, in addition to enhancing learning. This article aims to identify the contributions of the cultural historical conception to the development and appropriation of written language, having as main references the studies of Vigotski (2007, 2008) and Leontiev (2004). The research is characterized by a qualitative approach, carrying out a bibliographic review and interviews with two teachers, with theoretical support for the historical-cultural perspective. The analysis and discussion of the data was carried out from the Discursive Textual Analysis (DTA) (MORAES; GALIAZZI, 2016), originating three categories: the relations between spoken language and written language; written language; the relevance of the teacher's intervention in the process of appropriation of written language. Thus, the study allowed recognizing that spoken language and written language have links, both being surrounded by meanings, and can be perceived as representations and constituents of thought. We emphasize that the social, cultural and historical context in which the child lives influences the process of appropriation of written language.

KEYWORDS: *process; cultural context; literacy teacher.*

1 Introdução

No decorrer da história da humanidade, foram produzidos muitos conhecimentos que possibilitaram a criação de instrumentos, tanto materiais quanto intelectuais. A escrita também foi uma invenção humana, sendo aprimorada ao longo do tempo e em espaços distintos, além de ser grande potencializadora para o desenvolvimento humano. Vigotski (2001, p. 107) afirma que

> O desenvolvimento da fala escrita pertence à primeira e mais evidente linha do desenvolvimento cultural porque está vinculado ao domínio de um determinado sistema externo de meios, elaborados e criados no processo de desenvolvimento cultural da humanidade. [...] Para que a fala escrita da humanidade se transforme em fala escrita da própria criança, são necessários processos complexos de desenvolvimento [...].

A escrita é uma fala, ou seja, uma forma de linguagem que possibilita a ampliação do acesso ao mundo cultural, podendo explorar as criações da humanidade, como os livros, as poesias e as histórias, bem como os registros escritos de pesquisas. Com a preocupação de transmitir esses conhecimentos às gerações futuras, a educação tem papel central nessa tarefa. No contexto da educação escolar, o processo de alfabetização tem como foco principal a apropriação da linguagem escrita pela criança. Percebendo os impactos intensos da escrita na vida de cada sujeito, destacamos a importância de investigar esse espaço e tempo constitutivos da criança.

Entendemos que, no decorrer do desenvolvimento humano, a linguagem torna-se indispensável para o estabelecimento de interações no e com o mundo, bem como para o próprio processo de aprendizagem e de desenvolvimento humano. Leontiev (2004) ajuda-nos a entender como se desenvolve a atividade humana, a qual é antecedida por um motivo. O autor leva-nos a refletir acerca da necessidade a ser provocada na criança para que ela entre em atividade de estudo e possa apropriar-se dos conhecimentos científicos, inclusive da linguagem escrita.

Leontiev (2004, p. 315) compreende atividade como "os processos que são psicologicamente caracterizados pelo fato de aquilo para que tendem no seu conjunto (o seu objeto) coincidir sempre com o elemento objetivo que incita o sujeito a uma dada atividade, isto é, com o motivo", e, para ser atividade, precisa responder a uma necessidade particular.

Vigotski (2007) também ressalta que a criança precisa sentir a escrita como necessária em sua vida, além de conceituar e discutir sobre os impactos causados no modo de a criança se relacionar com o mundo material e cultural ao dominar a linguagem escrita. Assim, a linguagem escrita possui relações com a linguagem falada, já que ambas estão carregadas dos significados das palavras, bem como vinculam-se à organização e à representação do pensamento humano (VIGOTSKI, 2008).

Neste texto, buscamos identificar as contribuições da perspectiva histórico-cultural para a compreensão do processo de desenvolvimento da linguagem escrita. Para tanto, realizamos o estado do conhecimento recorrendo ao banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes – e à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD – para tomar conhecimento daquilo que já foi produzido sobre o tema em discussão. Optamos por essas bases de dados por serem referências em âmbito nacional e por serem alimentadas por Programas de Pós-Graduação, além de instituições de ensino e pesquisa. Consideramos teses e dissertações desenvolvidas no período de 2017 a 2021.

Para a busca, utilizamos os descritores: "linguagem escrita" AND "histórico-cultural". Como resultado, obtivemos um total de 33 pesquisas: 16 foram encontradas na BDTD e 17, no Portal da Capes. Nesse processo de busca, identificamos que 10 trabalhos acabaram se repetindo. Na sequência, as pesquisas foram selecionadas considerando-se o título e os descritores utilizados, sendo realizada a leitura dos resumos. Nesse movimento, identificamos apenas dois trabalhos que se relacionam, de alguma forma, com o processo de apropriação da linguagem escrita: de Valente (2018) e de Domingos (2017).

No estudo de Valente (2018), reconhecemos que o meio, a intermediação das professoras e o modo como a linguagem escrita foi abordada no final da Educação Infantil influenciaram a produção de sentidos para a escrita pelas crianças. Domingos (2017), por sua vez, realizou uma investigação acerca de um ponto importante na apropriação da linguagem escrita: a passagem do desenho para a escrita, o que deu origem a um conjunto de ações didáticas. Ambas as pesquisas enaltecem os aspectos relevantes no processo de apropriação e de desenvolvimento da linguagem escrita pela criança, em especial, segundo a perspectiva histórico-cultural.

Dessa forma, procuramos destacar a importância do papel dos docentes no processo de aprendizagem via organização da sua atividade de ensino, para que os sujeitos evoluam, possam aprender e realizar aquelas tarefas que antes não conseguiam fazer sozinhos ou precisavam de ajuda, continuando a elaborar novas provocações. Durante o processo de alfabetização, momento que possui grande ênfase na apropriação da linguagem escrita, entender, organizar e planejar com cuidado são tarefas essenciais. Para isso, os autores da perspectiva histórico-cultural contribuem com conceitos e reflexões sobre os processos de desenvolvimento humano e de apropriação e desenvolvimento da linguagem escrita, como destacamos na sequência de nosso texto.

2 O Processo de Desenvolvimento Humano: pressupostos teóricos

A escola desempenha um importante papel na condução dos indivíduos no processo de apropriação dos conhecimentos cultural e historicamente acumulados pela humanidade. Para Vigotski (2007), essa apropriação só é possível pela mediação dos instrumentos e signos e pela intermediação de outra pessoa mais experiente. Para Wyzykowski e Frison (2021, p. 5), os instrumentos e signos

> [...] podem ser compreendidos como recursos psicológicos estruturados socialmente, que viabilizam a interação e a significação de elementos culturais. [...] dito em outras palavras, signos e instrumentos são elementos mediadores que possibilitam a comunicação entre os sujeitos e, com isso, a socialização e a aprendizagem de conhecimentos produzidos e referendados ao longo da história da humanidade.

Nessas possibilidades de comunicação e trocas permitidas a partir e por meio dos signos e instrumentos culturais, Wyzykowski e Frison (2021) destacam que a palavra é um signo importante que tem em si um significado social e potencializa a apropriação da cultura. Dentre

esses conhecimentos, estão a leitura e a escrita, as quais, desde a sua criação, tiveram impactos significativos na constituição humana e social.

Aprender a ler e a escrever e compreender a função da leitura e da escrita são pontos centrais na alfabetização, a qual é parte da educação escolar. Nesse contexto teórico, Vigotski (2008, p. 115) leciona que

> O aprendizado escolar induz o tipo de percepção generalizante, desempenhando assim um papel decisivo na conscientização da criança dos seus próprios processos mentais. Os conceitos científicos, com o seu sistema hierárquico de inter-relações, parecem constituir o meio no qual a consciência e o domínio se desenvolvem, sendo mais tarde transferidos a outros conceitos e outras áreas do pensamento. A consciência reflexiva chega à criança através dos portais dos conceitos científicos.

Perante essas afirmações, tem-se que a aprendizagem humana, ou seja, a apropriação desse mundo cultural ocorre de forma ativa em um movimento dinâmico, o qual pode ser denominado de atividade. Com Leontiev (2004), entendemos que a atividade humana é considerada, se tiver um motivo, algo que mova o sujeito a realizar as ações e operações para atingir o seu objetivo, de modo que isso tenha sentido para ele.

Na alfabetização, levando em conta que a atividade emerge de uma necessidade transformada em motivo e que para acontecer requer que faça sentido, podemos pensar que a criança precisa entender e sentir a necessidade de aprender a ler e a escrever, percebendo qual a função social da leitura e da escrita, para que servem, onde podem ser utilizadas e qual significado têm na vida social. A partir disso, a criança encontra o motivo para realizar essa atividade, estando, então, preparada para se apropriar desse processo.

Nessa perspectiva, durante o seu desenvolvimento, o ser humano passa por diferentes etapas, nas quais existe uma atividade principal, ou seja, aquela que predomina naquele tempo e espaço de seu desenvolvimento. Essa atividade dominante é entendida como sendo "[...] aquela cujo desenvolvimento condiciona as principais mudanças nos processos psíquicos da criança e as particularidades psicológicas da sua personalidade num dado estágio do seu desenvolvimento" (LEONTIEV, 2004, p. 312). Destacamos que as etapas que se sucedem no desenvolvimento psíquico humano não são estáticas. Mesmo tendo um parâmetro de idade e expectativa de desenvolvimento para tal, as etapas são fortemente orientadas e influenciadas pelo meio, ou seja, pelo contexto social, cultural e histórico no qual o sujeito se constitui.

Diante disso, a atividade que se torna dominante em um certo período do desenvolvimento do ser humano pode ser percebida nos seguintes estágios: objetal; o jogo; atividade de estudo; e o trabalho (LEONTIEV, 2004). Ainda, nos estudos realizados por

Vigotski (2007), enfatiza a relevância do brinquedo como fase importante no desenvolvimento, o qual perpassa por várias etapas, mas com significados diferentes, podendo ser entendido até como base para as demais formas de atividades posteriores. Isso ocorre pelo fato de que o brinquedo tem como essência a criação de um elo entre o significado ou pensamento e as situações reais (VIGOTSKI, 2007).

A partir das compreensões acerca de como ocorre a atividade humana, bem como os estágios do desenvolvimento, notamos a complexidade do processo de apropriação da linguagem escrita e o quão importante esse é para a aprendizagem. Todo esse acervo cultural e histórico, constituído pela humanidade e transmitido às gerações seguintes, permite a continuidade da dinâmica humana: o fazer e o refazer, o pensar e o repensar, permitindo sua evolução e novas conquistas, tanto individuais quanto sociais, na coletividade. Considerando que o objetivo deste nosso estudo foi identificar as contribuições da concepção histórico-cultural para o desenvolvimento e a apropriação da linguagem escrita a partir das ideias de Vigotski e de Leontiev, apresentamos, na sequência, o percurso metodológico vivenciado.

3 Percurso Metodológico

Para realizar este estudo, optamos pela pesquisa de caráter qualitativo, considerando as ideias de Zanette (2017, p. 159), o qual destaca:

> O uso do método qualitativo gerou diversas contribuições ao avanço do saber na dinâmica do processo educacional e na sua estrutura como um todo: a compreensão da aprendizagem, das relações internas e externas nas instâncias institucionais, da compreensão histórico-cultural das exigências de uma reconfigura educação mais digna para todos e da compreensão da importância da instituição escolar no processo de humanização.

Ante a tais contribuições possibilitadas por essa metodologia, foi realizada a revisão bibliográfica que envolveu autores da perspectiva Histórico-Cultural, com ênfase em trabalhos de Vigotski (2007, 2008) e Leontiev (2004). Posteriormente, foi feita entrevista com uma professora da Educação Infantil, que atuava junto a uma turma do Pré B Matutino, e outra professora do Ensino Fundamental, que atuava em uma turma do 1º ano, ambas de uma escola pública municipal de um município localizado na Região Fronteira Noroeste do Estado do Rio Grande Sul/BR. Para manter os sujeitos em sigilo, foram utilizados os termos PROF. E. I. para a professora de Educação Infantil e PROF. E. F. para a professora do Ensino Fundamental.

Enfatizamos que o instrumento de produção de dados (entrevista) proporciona a interação entre os sujeitos, tanto entrevistador quanto entrevistado, possibilitando escuta, autoescuta e reflexão nesse processo. A opção pela entrevista como instrumento de produção de dados considerou as ideias de Zanette (2017, p. 163), para o qual

> A entrevista, na pesquisa qualitativa de cunho histórico-cultural, também é marcada por essa dimensão dos contextos interpretativos em que o sujeito está inserido. Ela não se reduz a uma troca de perguntas e de respostas previamente preparadas, mas é concebida como uma produção de linguagem, portanto, dialógica. Os sentidos são criados na interlocução e dependem da situação vivenciada, dos horizontes espaciais ocupados pelo pesquisador e pelo entrevistado. As enunciações acontecidas dependem da situação concreta em que elas se realizam, da relação que se estabelece entre os interlocutores, ou seja, depende de com quem se fala. Na entrevista é o sujeito que se expressa, mas sua voz carrega o tom de outras vozes, refletindo a realidade de seu grupo, gênero, etnia, classe, momento histórico e cultural.

Considerando o referencial teórico desta pesquisa (histórico-cultural), a partir das entrevistas, foi possível perceber não apenas opiniões e vivências individuais, mas também o reflexo do contexto no qual o sujeito está imerso – grupo social, contextos diversos e visões e ideias de mundo que foram sendo enfatizados no processo dialógico. As entrevistas foram realizadas no período entre o segundo semestre de 2021 e o primeiro semestre de 2022, com o intuito de reconhecer as compreensões e percepções de professoras que atuam com o final da Educação Infantil e o Primeiro ano do Ensino Fundamental acerca do processo de apropriação da linguagem escrita.

Ressaltamos que esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade à qual as autoras deste estudo estão vinculadas e que os participantes incluídos nesta investigação assinaram o Registro de Consentimento Livre e Esclarecido (RCLE), conforme as orientações previstas na Resolução nº 510/2016 (BRASIL, 2016) do Conselho Nacional de Saúde (CNS).

Para análise e discussão dos dados, foi utilizada a Análise Textual Discursiva – ATD – (MORAES; GALIAZZI, 2016), a partir da qual foram elencados aspectos principais a serem discutidos que deram origem a três categorias, tendo por base a revisão teórica, que possibilitou tomar conhecimento de estudos já realizados e identificados via estado do conhecimento. Consideramos, também, a experiência profissional das pesquisadoras e os dados empíricos construídos a partir das entrevistas realizadas com as duas professoras supramencionadas.

A partir da análise dos dados, foi possível a construção de três categorias *a priori*: i) as relações entre linguagem falada e linguagem escrita; ii) a linguagem escrita; e iii) a relevância da intervenção do professor no processo de apropriação da linguagem escrita. Na sequência,

apresentamos cada uma das categorias, as quais estão sustentadas por dados empíricos e ideias de teóricos.

3.1 Relações entre Linguagem Falada e Linguagem Escrita

A linguagem falada e a linguagem escrita desempenham uma função importante de comunicação e constituição do humano no homem. Vigotski (2007) destaca que a linguagem e o pensamento estão interligados e que o pensamento é influenciado e determinado pela linguagem. Esse campo de comunicação, de pensamento, de relações e interações consigo, com os outros e com o mundo está permeado por significados objetivados em palavras.

Nessa perspectiva, entendemos que o sentido das palavras é dinâmico, ou seja, pode passar por variações, não permanecendo o mesmo o tempo todo. Por isso, "[...] a relação entre o pensamento e a palavra não é uma coisa, mas um processo, um movimento contínuo de vaivém do pensamento para a palavra, e vice-versa." (VIGOTSKI, 2008, p. 156). Durante esse processo, tanto pensamento quanto palavras desenvolvem-se e podem modificar-se. Essa ligação é tão relevante que

> O pensamento não é simplesmente expresso em palavras; é por meio delas que ele passa a existir. Cada pensamento tende a relacionar alguma coisa com outra, a estabelecer uma relação entre as coisas. Cada pensamento se move, amadurece e se desenvolve, desempenha uma função, soluciona um problema (VIGOTSKI, 2008, p. 157).

A linguagem falada (fala) possui dois planos importantes: o aspecto interior-semântico e significativo e o exterior-fonético. Ambos atuam em conjunto, mas têm movimentos diferentes. A semântica faz o movimento de ir do todo para a parte (significações mais gerais/generalizadas e depois os significados específicos conforme seu desenvolvimento e maturação). Já a fonética movimenta-se da parte para o todo (partes menores para as maiores – palavras, frases…). Segundo Vigotski (2008), apesar de seguirem em direções opostas, esses aspectos da fala têm uma união estreita.

Nas ideias de Vigotski (2008), a aquisição e o domínio dos significados têm um impacto intenso para e na criança e suas relações consigo, com os outros e com o mundo, pois "a capacidade que tem uma criança de comunicar-se por meio da linguagem relaciona-se diretamente com a diferenciação dos significados das palavras na sua fala e na sua consciência." (VIGOTSKI, 2008, p. 161). Dessa forma, quando a criança internaliza os significados, ela é

capaz de compreender melhor a fala dela mesma, ou seja, seu próprio pensamento e também a fala dos outros, e de maneira consciente.

Vigotski (2008) destaca que a fala pode ser interior (para si mesmo) ou exterior (para os outros). Para esse autor, a fala interior não é apenas a ausência da transmissão de palavras pela voz, mas é a fala interiorizada na forma de pensamento. De acordo com Vigotski (2008), a fala egocêntrica precede a fala interior, ou seja, a primeira transforma-se na outra à medida que a fala interior se desenvolve quando a fala egocêntrica vai se transformando, ocorrendo isso na idade escolar da criança.

A fala egocêntrica pode ser definida como sendo "[...] um fenômeno de transição das funções interpsíquicas para as intrapsíquicas, isto é, da atividade social e coletiva da criança para a sua atividade mais individualizada – um padrão de desenvolvimento comum a todas as funções psicológicas superiores" (VIGOTSKI, 2008, p. 166). A partir disso, entendemos que há um movimento do social para a individualização, por isso do "inter" para o "intra". A fala interior, então, seria o desenvolvimento, a maturação da fala egocêntrica, que não foi uma fala social individualizada de modo insuficiente. Podemos afirmar que a fala egocêntrica tem sua própria função para a criança e que ela não é independente da fala social.

Nessa perspectiva, a linguagem escrita acaba tornando-se mais complexa do que a linguagem falada (verbal). Para Vigotski (2008, p. 179), "a escrita é a forma de fala mais elaborada". Enfatizamos o modo de planejar a escrita, ou seja, a elaboração de rascunhos que nem sempre acontecem de fato no papel, mas já há uma projeção mental em pensamento do que se quer escrever. Esse rascunho mental já se constitui como uma fala interior (VIGOTSKI, 2008). Dessa forma, a elaboração escrita requer mais capacidade cognitiva do que a fala.

3.2 A Linguagem Escrita

Linguagem escrita é definida por Vigotski (2007, p. 140) como "[...] um sistema particular de símbolos e signos cuja dominação prenuncia um ponto crítico em todo desenvolvimento da criança". Além do domínio das técnicas e habilidades motoras, bem como da compreensão do que as letras, sinais e demais símbolos significam, a escrita como linguagem amplia o campo de acesso e produção cultural do sujeito. A linguagem escrita tem relação com a linguagem falada, sendo a escrita constituída por todo um sistema de signos que representa os sons e as palavras da fala oral. Gradualmente, a linguagem falada, como um elo intermediário entre as relações reais, vai desaparecendo conforme o domínio da escrita (VIGOTSKI, 2007).

A história da escrita inicia pelo gesto, o qual é entendido como "[...] signo visual que contém a futura escrita da criança [...]; os gestos são a escrita no ar, e os signos escritos são, frequentemente, simples gestos que foram fixados" (VIGOTSKI, 2007, p. 141-142). No desenho, o uso de gestos é como se fosse uma dramatização em que a criança faz os rabiscos apenas para complementar o que os gestos representam. Nesse sentido é que Vigotski (2007) considera que os primeiros desenhos das crianças (rabiscos) são, na verdade, gestos. A criança vai fixando no papel o que quer indicar gestualmente.

Além desses, os jogos também estão imbricados nesse processo, aparecendo associados com a representatividade dos gestos. Para Vigotski (2007, p. 143), "o mais importante é a utilização de alguns objetos como brinquedos e a possibilidade de executar, com eles, um gesto representativo. Essa é a chave para toda função simbólica do brinquedo das crianças". A partir dos gestos realizados durante o brincar é que os objetos adquirem significado. O objeto real não precisa parecer com o que a criança deseja ou imagina, mas os gestos que ela faz com aquele objeto é que permitem dar-lhe o significado adequado que condiz com a sua intenção no brinquedo. Destacamos o quão importantes são os gestos no processo de significação.

Em diversas situações observadas, Vigotski (2007) destaca que, à medida que a criança vai se desenvolvendo, os gestos vão diminuindo, e o que começa a predominar é a fala. Isso influi no processo da escrita, mostrando que "[...] a representação simbólica no brinquedo é, essencialmente, uma forma particular de linguagem num estágio precoce, atividade essa que leva, diretamente, à linguagem escrita" (VIGOTSKI, 2007, p. 147). Ocorre uma transição no foco da atividade da criança, do brinquedo para o estudo, do brincar para o escrever.

Ao avançarmos no tema, temos que a próxima etapa é o desenho. No início, a criança desenha a partir da memória, ou seja, não o que ela vê, mas o que ela lembra e como ela acha que é. Enquanto a criança desenha, vai contando, falando o que está representando. A fala, portanto, vai acompanhando o desenho, uma vez que "[...] o desenho é uma linguagem gráfica que surge tendo por base a linguagem verbal" (VIGOTSKI, 2007, p. 149), sendo este um indício de preparação para a escrita. À medida que a criança se desenvolve, vai descobrindo que os traços que ela faz passam a ter significado.

A partir de seus experimentos, Vigotski (2007) destaca que é notável nas crianças em idade escolar a mudança de uma escrita pictográfica (desenhos, traços, rabiscos) para uma escrita ideográfica (que representa ideias, usa sinais simbólicos e tem significado). Assim como no desenho, no início da escrita, a criança também escreve e isso vai sendo acompanhado por sua fala.

Vale ressaltar que o tempo e o espaço de Vigotski, até agora, passaram por mudanças. A idade escolar, segundo Martins e Facci (2020), abrange o período de desenvolvimento a partir dos sete anos, e a idade pré-escolar ocorre anteriormente, dos três aos sete anos. Então, as crianças da Educação Infantil e no início do Ensino Fundamental (início do primeiro ano) ainda estão na idade pré-escolar.

Os períodos do desenvolvimento da criança não são estáticos, por isso é importante considerar o fato de que tais períodos não seguem critérios rígidos em cada idade, pois dependem também da situação social de desenvolvimento, que engloba as características culturais, a classe social, o estímulo e as relações familiares (TULESKI; EIDT, 2020).

A evolução do processo de apropriação da linguagem escrita perpassa por esses vários aspectos. A professora do 1º ano do Ensino Fundamental ressalta que considera os seguintes elementos: "o uso de letras, mesmo que sejam aleatórias, mas que o aluno já consegue saber a diferença de número de letras e de desenhos. E também a percepção dos sons das letras para a escrita no sentido de que *tudo que se fala precisa ser escrito."* (PROF. E. F., 2022). Nesse trecho, evidencia-se a importante ligação entre a linguagem falada (verbal) e a linguagem escrita. Além disso, há dois pontos a serem considerados a partir dos sinais escritos: os de *primeira ordem* – que seriam aqueles que indicam objetos ou ações, normalmente presentes no real, mas que a criança ainda terá de evoluir para chegar até os sinais de *segunda ordem* – que se referem à criação de sinais escritos que representam o que é falado nas palavras. Para isso ocorrer, a criança precisa descobrir que, além de desenhar coisas, ela pode também desenhar a fala (VIGOTSKI, 2007).

Alertamos que é nesse momento que os educadores que trabalham com o ensino da linguagem escrita precisam estar atentos, de forma a organizar essa transição adequada e naturalmente. De acordo com Vigotski (2007, p. 153), "[...] essa transição deve ser propiciada pelo deslocamento da atividade da criança do desenhar as coisas para desenhar a fala. [...]. Na verdade, o segredo do ensino da linguagem escrita é preparar e organizar adequadamente essa transição natural". Com Vigotski (2007), entendemos que, para a criança, a linguagem escrita não pode ser algo vazio, sem sentido, e, por isso, é importante desenvolver nela a necessidade da linguagem escrita. É preciso fazer a criança mover-se, ou seja, essa necessidade da escrita é tarefa a ser provocada e proporcionada a ela.

Com apoio nas ideias de autores da perspectiva histórico-cultural, entendemos que o processo de ensino da linguagem escrita precisa de atenção e cuidado ao ser pensado, pois abrange um momento fundamental para o desenvolvimento cultural do sujeito. Destacamos a

relevância da comunicação e do trabalho articulado entre professores que trabalham junto a turmas de estudantes da Educação Infantil, especialmente nas etapas finais, e os que lecionam em turmas nas séries iniciais do Ensino Fundamental, pois essas etapas oportunizam que a criança se aproprie da escrita e da leitura e de suas funções sociais.

3.3 A Relevância do Professor na Apropriação da Linguagem

Os professores e as professoras têm o papel de possibilitar o acesso aos conceitos científicos para que a criança se aproprie deles. Na alfabetização, podemos afirmar que conhecer o sistema alfabético utilizado na nossa língua e as funções da escrita e da leitura são conceitos relevantes a serem trabalhados para que a criança compreenda e internalize essas ferramentas culturais. Dessa forma, cabe aos profissionais da educação planejar e pensar em atividades de ensino que sejam adequadas para esses processos de falar e de escrever.

As ferramentas ou instrumentos culturais podem ser divididos em dois grupos: instrumentos materiais ou técnicos e instrumentos psicológicos. Os instrumentos materiais/técnicos são aqueles que medeiam a ação do sujeito no ambiente, e os instrumentos psicológicos são os signos, como a linguagem e os símbolos (MELO; WENZEL, 2021). Martins (2011, p. 42), ao seguir os estudos de Vigotski, defende que, "enquanto o instrumento técnico se interpõe entre a atividade do homem e o objeto externo, o psicológico se orienta em direção ao psiquismo e ao comportamento. Os primeiros transformam o objeto externo, os segundos, o próprio sujeito".

Nesse sentido, os instrumentos técnicos contribuem nas modificações e ações externas e no meio material que o sujeito ocupa, por exemplo, o lápis, o caderno, o quadro, as folhas, os livros. Já os instrumentos psicológicos, que são os signos, possibilitam modificações internas no sujeito, o que influi diretamente no desenvolvimento psíquico a partir da apropriação dos significados que os signos carregam. Segundo Martins (2011, p. 42), "[...] o emprego de signos promove a complexificação das funções psíquicas." Ao se apropriar dos signos, o sujeito aprimora e desenvolve as funções psicológicas superiores (FPS).

As FPS não são naturais no ser humano, mas são construídas mediante a relação entre o desenvolvimento biológico e cultural. Para Linhares e Facci (2021), as FPS têm como ponto de partida as funções primitivas ou elementares, aquelas de origem biológica, essenciais para sobrevivência, para, a partir das interações e relações com o meio social, apropriar-se dos signos desenvolvendo as FPS. No entendimento dessas autoras, "todas as funções psíquicas superiores

são relações sociais interiorizadas, portanto não são simples produtos biológicos [...] são o fundamento da estrutura social da personalidade." (LINHARES; FACCI, 2021, p. 38).

Dessa forma, as FPS são aquelas que tornam os sujeitos propriamente humanos, como a percepção, a memória, a atenção, entre outras. Estas são desenvolvidas a partir da apropriação da herança cultural, das experiências sociais, das trocas e das relações entre os sujeitos nos determinados contextos de tempo e espaço. Nesse processo, a escola e os professores têm papel fundamental, pois "no caso do processo de escolarização, a apropriação dos conhecimentos científicos provocará o desenvolvimento das funções psicológicas superiores provocando transformação na forma e no conteúdo do psiquismo." (LINHARES; FACCI, 2021, p. 45). Os conhecimentos que os sujeitos aprendem na instituição escolar, portanto, influenciam no seu desenvolvimento psíquico.

Nesse sentido, ao abordar a linguagem escrita como conhecimento científico e herança cultural da humanidade, cabe procurar entendimentos acerca do que é e como acontece o seu processo de apropriação. Desse modo, para Leontiev (2004), a apropriação constitui-se em um processo de aquisição, ou seja, são as potencialidades e possibilidades de criar novas aptidões, novas funções psíquicas, e essa dinâmica, que permite o novo, é que marca a diferença entre a aprendizagem animal e a aprendizagem humana. Ao se apropriar da linguagem escrita, todavia, a criança desenvolve algo novo: novas FPS.

Assim, considera-se a ideia de que, para se apropriar da linguagem escrita, é preciso provocar na criança a necessidade da escrita. De acordo com Vigotski (2007, p. 156),

> [...] a escrita deve ter significado para as crianças, de que uma necessidade intrínseca deve ser despertada nelas e 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 mão e dedos, mas como uma forma nova e complexa de linguagem.

Defendemos que o ensino como uma imposição, como algo a ser meramente reproduzido, não cabe para alfabetização no decorrer desse processo de conhecer e se apropriar da escrita e da leitura. Para que a criança consiga realmente se incluir no processo de apropriação da leitura e da escrita, ela (criança) precisa sentir a necessidade dessas linguagens (leitura e escrita). É essa necessidade que, transformada em motivo, fará a criança desenvolver o interesse e a curiosidade. O motivo que coloca a criança em movimento de busca para aprender faz parte de ela estar em atividade de estudo, podendo ser provocada pela atividade-ensino do professor.

Cabe ressaltar que as vivências e experiências que a criança teve durante sua vida, antes mesmo de aprender a ler e a escrever, assim como sua interação e inserção no mundo letrado, o contato com os livros, as histórias, as notícias e outras formas de informação e comunicação influenciam e precisam ser consideradas no processo de alfabetização. Isso quer dizer que vivemos em uma sociedade permeada por relações que precisam da comunicação, pois, como ressalta Leontiev (2004, p. 290), "a criança não está de modo algum sozinha em face do mundo que a rodeia. As suas relações com o mundo têm sempre por intermediário a relação do homem com outros seres humanos; a sua atividade está sempre inserida na comunicação".

Assim, a linguagem e a comunicação nas inter-relações perpassam diferentes campos sociais. O contexto do uso social da linguagem escrita é elemento central no processo de apropriação pela criança dessa forma de linguagem, evidenciando a importância de possibilitar o contato, o manuseio, o experimentar de meios e materiais que envolvem esse tipo de linguagem também no ambiente escolar.

A professora da Educação Infantil enfatiza, em sua fala, durante a entrevista, elementos e atividades pedagógicas que entende serem essenciais para o processo de apropriação da linguagem escrita pela criança. Assim ela expressou:

> Eu acho que um dos mais importantes é o manuseio de livros de histórias, revistas, qualquer coisa que tenha. Eu acho que, por exemplo, o recorte… o próprio recortar as letras, quando vai trabalhar – eu ainda trabalho a letra separada – vai recortar, eles já têm noção da letra, não tudo, mas a letra… mas eu acho que *principalmente o manuseio, a contação de histórias, livros, histórias,* eu acho que isso é fundamental. Outra questão que é bem legal é *a questão das marcas;* exemplo "toddynho" [se referindo à marca de uma bebida láctea achocolatada]; ah não sei o que é; *é uma coisa deles*, sabem que aquilo é aquilo ali… O que que *eles veem no cotidiano também* (PROF. E. I., 2022).

O depoimento dessa professora destaca o manuseio e a interação com livros de histórias, a interação da criança com materiais, como revistas e jornais, e o envolvimento da criança com práticas, por exemplo, recortes de letras. A observação de palavras escritas em materiais do contexto da criança é elemento importante para o desenvolvimento da necessidade da escrita.

A contação de histórias aponta para a interação e a comunicação com o outro: alguém que apresenta o livro para a criança, alguém que conta a história, alguém que a ouve, ou seja, há uma intermediação nesse processo.

Essas questões, observadas nessa fala, remetem à ideia de que a criança é um ser social e, portanto, está imersa nas vivências culturais e nas relações sociais no seu cotidiano. Luria (2010, p. 143) afirma que "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". Isso ocorre pelo fato de ela estar imersa em ambientes que usam a escrita como ferramenta de comunicação, de registro, de memória, e a criança vai se apropriando dessa cultura letrada.

Nesse contexto, Luria (2010, p. 161) leciona que "o desenvolvimento da escrita na criança prossegue ao longo de um caminho que podemos descrever como a transformação de um rabisco não diferenciado para um signo diferenciado. Linhas e rabiscos são substituídos por figuras e imagens, e estas dão lugar a signos." Outro aspecto importante na fala da professora é a *questão das marcas*, referindo-se às marcas de produtos que fazem parte do contexto, do cotidiano das crianças.

A fala dessa professora leva-nos ao entendimento de que as crianças reconhecem a marca, o símbolo, porém não leem a palavra em si. Sobre isso, Smolka (2010, p. 52-53) aborda que:

> [...] nas atuais condições da sociedade letrada, no contexto da indústria cultural, em que as técnicas da propaganda e da comunicação de massa permeiam o cotidiano das relações sociais, a escrita adquire um aspecto predominantemente icônico e se confunde com outras formas de representação; ao caráter de simbolização mediata da escrita se sobrepõe o caráter de representação imediata. Os signos escritos, imersos num complexo conjunto significante, simbolizam diretamente, remetendo os indivíduos, em inúmeras situações, à apreensão do significado, sem que eles necessariamente se deem conta do caráter "mediador" da escrita e do caráter intermediário da fala.

Apoiadas nas ideias de Vigotski (2007) e Smolka (2010), entendemos que, ao apresentar para a criança a marca ou o *slogan* de um produto que ela consome ou que faz parte da sua vivência, ela consegue reconhecê-la pelo sentido que aquilo tem no contexto, mas sem necessariamente perceber a escrita e seu significado, tampouco notar a escrita como linguagem.

A criança não aprende a ler e a escrever sem a ajuda de outra pessoa, e, por isso, ela precisa ser ensinada, via processo, mediado por instrumentos e signos e intermediado por um professor ou professora, de modo que consiga compreender os conceitos e desenvolver as habilidades necessárias para dominar esta atividade. A interação com o outro torna-se importante no processo de aprendizagem da criança. Sendo assim, os professores, como intermediadores dos conhecimentos sociais e culturais, são fundamentais nesse movimento.

A professora do 1º ano do Ensino Fundamental também elencou, como elementos e ações essenciais para serem realizados no processo de apropriação da linguagem escrita, as "contações de histórias, textos curtos, muito diálogo, também o momento das crianças recontar

as histórias, fazer escritas aleatórias e dirigidas de palavras, os jogos, brincadeiras." (PROF. E. F., 2022).

Nessa fala, também ficam evidentes as histórias; alguém contar para as crianças e estas também poderem recontá-las conforme seu entendimento, possibilitando a oralidade e a interação com o grupo ao transmitir as informações, os fatos vivenciados. Outro aspecto que demonstra a relevância da interação entre os sujeitos (professor e estudantes e entre estudantes) são jogos, as brincadeiras e o diálogo.

É nosso entendimento que, à medida que a criança vai tendo experiências socioculturais, ela vai modificando os instrumentos linguísticos do pensamento (VIGOTSKI, 2008). Dessa forma, podemos dizer que, quando a criança compreende e se apropria da linguagem escrita, criam-se possibilidades de novas vivências sociais e culturais, modificando assim o seu pensamento a partir do aprimoramento e desenvolvimento das FPS.

Nessa linha teórica, a escrita é entendida como linguagem, sendo também representação e instrumento de constituição do pensamento. Para Vigotski (2007, p. 140), a linguagem escrita é como "[...] um sistema particular de símbolos e signos cuja dominação prenuncia um ponto crítico em todo o desenvolvimento cultural da criança." Nessa perspectiva, é possível apreender que, a partir da internalização da escrita como linguagem, a pessoa não só passa a ter o domínio das letras, palavras, sinais, mas o acesso a novas oportunidades culturais, podendo ter novas opções e formas de conhecer, exercendo as funções sociais da escrita e da leitura.

Luria (2010, p. 146) contribui com a ideia de que "a escrita é uma dessas técnicas auxiliares usadas para fins psicológicos; a escrita constitui o uso funcional de linhas, pontos e outros signos para recordar e transmitir ideias e conceitos". Ou seja, a escrita é uma ferramenta de linguagem, sendo um signo auxiliar para a memória, pois várias ideias e pensamentos podem ser registrados. Assim, a escrita, sendo uma invenção humana, precisa ser aprendida.

A linguagem é entendida como parte dos instrumentos simbólicos criados pela humanidade, cuja apropriação não ocorre apenas pela interação espontânea do sujeito com a cultura letrada. Em razão da complexidade de signos e de significados nela presente, a aprendizagem da linguagem escrita exige processos de transmissão intencional e sistematicamente orientados para esse fim.

Por se tratar de um processo, a criança precisa de tempo e atividade de ensino adequados, que estimulem e desenvolvam as habilidades necessárias para a apropriação da escrita e da leitura, sendo esse um processo complexo. Para Vigotski (2008), ao escrever, o

sujeito precisa de um maior nível de abstração e cognição, sendo uma ação consciente, o que antes não era percebido na fala.

Apoiadas nas ideias de Vigotski (2008), compreendemos que, ao aprender, a criança evolui, atingindo novos níveis de desenvolvimento. O autor destaca que existem três níveis ou zonas de desenvolvimento: a) a Zona de Desenvolvimento Real; b) a Zona de Desenvolvimento Potencial; e c) a Zona de Desenvolvimento Proximal (VIGOTSKY, 2007). A primeira delas refere-se àquilo que a criança já consegue fazer sozinha, de forma independente; a segunda trata daquilo que a criança ainda não consegue fazer sozinha precisando de ajuda e orientação de outros; já a terceira é entendida como o espaço entre o que a criança já consegue fazer sozinha e o que ela ainda não consegue. Para Vigotski (2007, p 113), "a Zona de Desenvolvimento Proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário".

Zanella (2020, p. 77), ancorada na perspectiva histórico-cultural, contribui com entendimentos acerca desse processo, destacando que "a diferença entre o que as crianças resolvem independentemente e o que conseguem resolver com a ajuda de um adulto ou colega mais experiente é o que Vigotski denominou 'Zona de Desenvolvimento Proximal'". Conforme a autora, na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) as funções psicológicas superiores ainda não se completaram, mas estão próximas disso, constituindo a base para novas aprendizagens. Essas aprendizagens são proporcionadas pelas interações e resoluções de problemas de forma colaborativa com outros sujeitos. Zanella (2020, p. 86-87) defende que

> [...] a Zona de Desenvolvimento Proximal consiste no campo interpsicológico onde sentidos são socialmente produzidos e particularmente apropriados, constituído nas e pelas relações com outros em que os sujeitos encontram-se envolvidos com problemas ou situações em que há o embate, a troca de ideias, o compartilhar e confrontar diferentes pontos de vista.

Nesse sentido, a criança precisa de momentos de partilha com outras crianças e também da instrução e troca de ideias com o professor, de modo que possa expressar o que pensa, o que sabe e, em conjunto, buscar compreender e resolver os desafios e problemas do seu contexto. Esse é o momento em que a criança vai observar e interagir com os demais sujeitos, promovendo diálogos, concordando e discordando, percebendo que todos podem contribuir na construção coletiva, e ela mesma, a partir dos outros, do social, vai modificando pensamentos e internalizando conceitos. Zanella (2020, p. 87), esclarece que:

> [...] o que caracteriza a ZDP é a confrontação ativa de compreensões variadas a respeito de uma dada situação, de um determinado tema. O resultado dessa relação [...], em se tratando de conhecimentos em que há um relativo consenso sobre os mesmos, como no caso de conceitos científicos, pode ser a sua adequada apropriação, o que significa a possibilidade de se operar com o conceito, ou seja, de usá-lo como dispositivo para a compreensão e intervenção na realidade.

Alertamos que, em todo o processo de aprendizagem, seja em qual for a etapa de ensino na qual a criança se encontra, fazem-se necessários a atenção por parte do professor sobre o nível de desenvolvimento da criança e o acompanhamento desse processo para que as práticas e ações pedagógicas sejam planejadas de modo a promover a aprendizagem e o desenvolvimento de cada criança nas máximas potencialidades possíveis. Nessa direção, ao pensarmos acerca das crianças que estão na Educação Infantil e sua relação com a escrita, temos como intencionalidade o desenvolvimento da autonomia a partir da apropriação da linguagem escrita, como bem destacou a entrevistada:

> [Professora faz a fala exemplificando]: "Por que tem que escrever não sei o quê?". "Porque *ano que vem*, quando vocês vão lá com a profe Carolaine no primeiro ano, *vocês vão aprender a ler e escrever, vocês vão fazer isso sozinhos.*" Eles ficam assim "Oooh!", por enquanto é uma coisa assim, bem dispersa… mas eles têm noção de que *esse é o caminho que eles vão ter para depois aprender a escrever sozinhos.* Porque meu, isso é um brilhinho só! *Eles esperam muito saber ler e escrever sozinhos*… eles pensam "eu vou pegar esse livro aqui e ler, e *eu vou fazer isso sozinha*, não preciso mais ajuda da minha profe." (PROF. E. I, 2022).

Nos trechos em destaque, ressaltamos a ênfase no "fazer sozinho", ou seja, de forma autônoma, sem a ajuda do outro; escrever sem ajuda, ler e entender o que lê sem ajuda. O domínio da linguagem escrita amplia as possibilidades culturais do sujeito, pois, como salienta Vigotski (2007, p. 154), a escrita provoca "transformações que ocorrem no desenvolvimento cultural das crianças em consequência do domínio do processo de linguagem escrita e da capacidade de ler, para que nos tornemos cientes de tudo que os gênios da humanidade criaram no universo da escrita".

Na fala da professora PROF. E. I., foi destacado um caminho, uma trajetória de aprendizagem, a qual se refere ao primeiro ano do Ensino Fundamental, etapa seguinte à da turma do Pré B Matutino-final da Educação Infantil, como movimento para alcançar essa autonomia de ler e escrever sozinho: citar a ideia de "no ano que vem", "no primeiro ano", é no intuito de motivar as crianças no processo seguinte, para que elas possam perceber o quão significativo é o fato de apropriar-se e fazer uso da linguagem escrita (lendo, escrevendo, compreendendo) em sua vida. Nesse caso, a necessidade aparece primeiro como provocada pela

professora, ou seja, pelo outro, para, em seguida, tornar-se a necessidade, o motivo para a criança.

Notamos a intencionalidade e a preocupação da professora para e com o estabelecimento de "um elo", uma relação, entre as etapas de transição até chegar à apropriação da linguagem escrita. Podemos afirmar que, de certo modo, a escrita empodera o ser humano, permitindo-lhe novas formas de ação, interação e relações com o mundo histórico e cultural no qual vive.

4 Considerações finais

Diante das afirmações expressas no decorrer deste texto, percebemos que a educação é, de fato, essencial para a constituição humana, tendo em vista a transmissão para as próximas gerações dos conhecimentos científicos elaborados e aperfeiçoados ao longo da produção cultural, social e histórica da humanidade. Dentre esses conhecimentos, temos a linguagem escrita, a qual, ao ser apropriada pelo sujeito, tem impactos significativos em sua vida.

Resultados do nosso estudo levam-nos à conclusão de que a linguagem falada (verbal), assim como a linguagem escrita são formas de representação do pensamento. A escrita, porém, é uma forma mais elaborada de linguagem, sendo constituída por sinais, símbolos e signos.

Vigotski (2008) ensina-nos que a escrita é uma criação humana, e que não é algo natural, mas cultural e histórico, o que quer dizer que, para que o sujeito se aproprie da escrita, esta precisa ser ensinada. Dessa forma, para que o processo de apropriação aconteça, faz-se necessária a organização da atividade de ensino de modo que a criança se aproprie desses conhecimentos. Esse processo se dá pela atividade de ensino, cuja responsabilidade é atribuída à escola e aos seus professores.

Ressaltamos que o processo de apropriação da linguagem escrita se inicia antes de a criança pegar um lápis na mão, sendo o gesto, o movimento de apontar, por exemplo, um dos indicativos da pré-história da linguagem escrita. A convivência no mundo social, permeado pelo uso da escrita e da leitura, e a relação que os sujeitos do contexto cotidiano têm com essa linguagem influenciam no processo de apropriação da linguagem escrita e, consequentemente, no seu processo constitutivo humano.

Destacamos que a criança começa a experimentar e realizar descobertas vinculadas à linguagem escrita em várias fases, iniciando pelo gesto e, em seguida, pelo desenho, até descobrir que é possível desenhar a sua fala e que seus traços significam algo, seguindo, então, para a internalização dos símbolos e signos usados para escrever e ler.

Resultados deste nosso estudo levam-nos a concluir que, para esse processo ocorrer de maneira significativa para a criança, ela precisa estar em atividade de estudo, quando é preciso criar na criança a necessidade da leitura e da escrita.

Desse modo, para que a criança se aproprie da linguagem escrita, ela precisa sentir a escrita como uma necessidade, desencadeando nela motivos para estudar. O professor tem papel central, sendo o provocador de necessidades, permitindo que a criança evolua nas suas potencialidades. Ao internalizar esse instrumento de interação e relação social, cultural e histórico, novas possibilidades de ação, no e com o mundo, surgem, podendo, com a linguagem escrita, acessar mais e diferentes formas de conhecimento, sendo agente ativo no meio cotidiano e tendo acesso a outros meios. A perspectiva histórico-cultural, portanto, vem a contribuir com entendimentos acerca da temática apresentada neste texto.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Conselho Nacional de Saúde:* Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 2016.

DOMINGOS, Tatiana Custódio. *Do desenho à escrita:* contribuições da teoria histórico-cultural para a organização do ensino da linguagem escrita. 2017. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, Maringá, 2017.

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

LINHARES, Renata; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. O desenvolvimento das funções psíquicas superiores: rompendo com a dicotomia entre o natural e o histórico-cultural. *In:* FIRBIDA Fabiola Gomes Batista; FACCI, Marilda Gonçalves Dias; BARROCO, Sonia Mari Shima (org.). *O desenvolvimento das funções psicológicas superiores na psicologia histórico-cultural:* contribuições à psicologia e à educação. Uberlândia: Navegando Publicações, 2021. p. 29- 46. Disponível em: https://issuu.com/navegandopublicacoes/docs/unir_54-copiar-min. Acesso em: 23 out. 2023.

LURIA, Alexis Romanovich. O desenvolvimento da escrita na criança. *In:* VIGOTSKI, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Aleksei Nikolaievitch. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010. p. 143-189.

MARTINS, Josy Cristine; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: o jogo de papéis sociais à atividade de estudo. *In:* MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Ângelo Antônio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (org.). *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico:* do nascimento à velhice. 2. ed. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2020. p. 149-170.

MARTINS, Lígia Márcia. *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar:* contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica. 2011. 250 f. Tese (Livre-Docente em Psicologia da Educação) - Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2011.

MELO, Débora Kélli Freitas de; WENZEL, Judite Scherer. Instrumentos culturais como potencializadores do desenvolvimento humano: um olhar para os anos iniciais de ensino. *Vidya*, Santa Maria, v. 41, n. 2, p. 257-270, jul./dez. 2021. ISSN 2176-4603. Disponível em: https://periodicos.ufn.edu.br/index.php/VIDYA/article/view/3914/0. Acesso em: 23 out. 2023.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. *Análise textual discursiva.* 3. ed. rev. e ampl. Ijuí: Editora Unijuí, 2016.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. A atividade da leitura e o desenvolvimento das crianças: considerações sobre a constituição de sujeitos-leitores. *In:* SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; SILVA, Ezequiel Theodoro da; BORDINI, Maria da Glória; ZILBERMAN, Regina. *Leitura e desenvolvimento da linguagem.* 2. ed. São Paulo: Global Editora; Campinas: ALB – Associação de Leitura do Brasil, 2010. p. 37-65.

TULESKI, Silvana Calvo; EIDT, Nadia Mara. A periodização do desenvolvimento psíquico: atividade dominante e a formação das funções psicológicas superiores. *In:* MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Ângelo Antônio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (org.). *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico:* do nascimento à velhice. 2. ed. Campinas: Editora Autores Associados, 2020. p. 35- 62.

VALENTE, Rosianne de Souza. *Eu ainda não falei, eu quero falar!* – os sentidos de escrita atribuídos por crianças pré-escolares. 2018. 220 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Santarém, 2018.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *A construção do pensamento e da linguagem.* 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *A formação social da mente.* 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *Pensamento e linguagem.* 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

WYZYKOWSKI, Tamini; FRISON, Marli Dallagnol. O trabalho educativo e sua relação com a constituição da personalidade humana. *Revista Prática Docente,* Confresa, v. 6, n. 2, e066, p. 1-24, 2021. Disponível em: https://periodicos.cfs.ifmt.edu.br/periodicos/index.php/rpd/article/view/354. Acesso em: 23 out. 2023.

ZANELLA, Andrea Vieira. *Psicologia histórico-cultural em foco:* aproximações a alguns de seus fundamentos e conceitos. Florianópolis: Edições do Bosque/UFSC, 2020. ISBN 978-65-991949-1-7.

ZANETTE, Marcos Suel. Pesquisa qualitativa no contexto da educação do Brasil. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 65, p. 149-166, jul./set. 2017.

Artigo submetido em: 24 ago. 2023

Aceito para publicação em: 10 out. 2023

DOI: https://dx.doi.org/10.22456/2238-8915.135073