

Alfabetização: um ensaio sob o mirante da Psicologia Histórico Cultural

Literacy: an essay from the viewpoint of Cultural Historical Psychology

Alfabetização: um ensaio sob o mirante da Psicologia Histórico Cultural

Claudia Maria Petchak¹
Andréia Bulaty²

Resumo

O presente texto tem como objeto de estudo a alfabetização, visto que é uma temática de extrema relevância para a formação de professores pedagogos e docentes atuantes na educação básica brasileira, tema de diversos eventos, presente nos cursos de formação inicial e continuada de professores, em políticas educacionais, em publicações de revistas, teses e dissertações. O objetivo desse estudo é refletir sobre a alfabetização pelo viés da Psicologia Histórico-cultural, defendendo a alfabetização como direito de todos/as para formação histórica, cultural e social da criança. O processo de alfabetização que precisa ser planejado e realizado a partir da visão de educação, homem e sociedade, ou seja, uma concepção epistemológica coerente com sua práxis alfabetizadora, que permite a criança o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Nesse sentido, o processo de alfabetização não está restrito a ensinar a escrita, mas, está envolto a compreensão do sujeito como parte integrante do mundo.

Palavras-chave: Alfabetização; Perspectiva teórica; Psicologia Histórico-Cultural.

Abstract

This text's object of study is literacy, as it is a topic of extreme relevance for the training of pedagogical teachers and teachers working in Brazilian basic education, the subject of several events, present in initial and continuing teacher training courses, in educational policies, in magazine publications, theses and dissertations. The objective of this study is to reflect on literacy from the perspective of Historical-Cultural Psychology, defending literacy as everyone's right for the historical, cultural and social formation of children. The literacy process needs to be planned and carried out from the perspective of education, man and society, that is, an epistemological conception coherent with its literacy praxis, which allows the child to develop higher psychological functions. In this sense, the literacy process is not restricted to teaching writing, but involves understanding the subject as an integral part of the world.

Keywords: Literacy; Theoretical perspective; Historical-Cultural Psychology.

¹ Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR. União da Vitória/PR, Brasil. E-mail: aecmari@gmail.com
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9646-8235>

² Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR. União da Vitória/PR, Brasil. E-mail: andreiabulat@gmail.com
Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9974-6221>

Resumen

El objeto de estudio de este texto es la alfabetización, por ser un tema de suma relevancia para la formación de profesores pedagógicos y de profesores que actúan en la educación básica brasileña, objeto de varios eventos, presente en cursos de formación inicial y continua de docentes, en políticas educativas, en publicaciones en revistas, tesis y disertaciones. El objetivo de este estudio es reflexionar sobre la alfabetización desde la perspectiva de la Psicología Histórico-Cultural, defendiendo la alfabetización como un derecho de todos para la formación histórica, cultural y social de los niños. El proceso de alfabetización requiere ser planificado y realizado desde la perspectiva de la educación, del hombre y de la sociedad, es decir, una concepción epistemológica coherente con su praxis alfabetizadora, que permita al niño desarrollar funciones psicológicas superiores. En este sentido, el proceso de alfabetización no se limita a enseñar a escribir, sino que implica comprender al sujeto como parte integral del mundo.

Palabras clave: Alfabetización; Perspectiva teórica; Psicología Histórico-Cultural.

Introdução

Todo programa, currículo, proposta e método está amparada em uma teoria de educação, bem como aos aspectos ideológicos e políticos que permeiam a sociedade, muito embora sem estar aparente nas narrativas que envolvem o processo. Neste viés, a praxis alfabetizadora, como um processo de ensino e a aprendizagem, está imbuída destas influências e pressupõe a clareza do aspecto teórico e metodológico, o que envolve a coerência epistemológica e ontológica. Todavia, o sujeito alfabetizado idealizado-idealização essa que precisa ser questionada- está muitas vezes relacionado com o cidadão dos meios sociais legitimados, que buscam manter o *modus operandi* civilizatório e que determinam um projeto de nação.

O presente ensaio parte do pressuposto que, ao contrário de qualquer forma de idealização, para o desenvolvimento e aprendizagem, aspectos devem ser considerados como: interação, linguagem e pensamento, contexto histórico, particularidades de cada sujeito, vivências e experiências, desenvolvimento das funções psicológicas superiores, e as condições objetivas.

O presente ensaio tem como objetivo refletir sobre a alfabetização enquanto direito de todos/as para formação histórica, cultural e social, e parte do pressuposto que a perspectiva Histórico Cultural, ao contrário a qualquer forma de idealização, considera que para o desenvolvimento e aprendizagem, os aspectos como: interação, linguagem e pensamento, contexto histórico, particularidades de cada sujeito, vivências e experiências,

desenvolvimento das funções psicológicas superiores, aspectos biológicos e as condições objetivas devem ser considerados na educação de um modo geral e na alfabetização especificamente, por isso a escolha desta teoria para o presente ensaio.

Para tanto, as seções que seguem, apresentam-se da seguinte forma: “Alfabetização para além de uma técnica: um ato político” cuja discussão traz argumentos para defender a superação da alfabetização como questões apenas metodológica e didática, apontando o social como determinante no processo alfabetizador; na seção “Alfabetização: processo histórico e cultural” vem defender a alfabetização como processo discursivo, dialógico e de construção do conhecimento; e na “Alfabetização processo pedagógico” são apresentados diferentes experiências socioculturais que contribuem com a alfabetização e por fim, as considerações finais.

Alfabetização para além de uma técnica: um ato político

A alfabetização é um direito humano institucionalizado e mais do que um direito subjetivo é também condição para qualquer mudança no desenvolvimento, ou seja, a possibilidade do indivíduo tornar-se de hominizado - com essa tecnologia que amplia outras tecnologias - para cada vez mais humanizado. É a partir da linguagem que o homem vai se constituindo como sujeito, como humano que intenciona a ação, pois por meio dela que ocorre o despertar da consciência (Bakhtin, 2009). E nesse viés, conseqüentemente, a escrita e a leitura, as quais foram convencionadas pela humanidade, transformam de forma preponderante as estruturas psicossociais dos sujeitos históricos, numa relação entre o biológico e o social. Assim, pensar, discutir, conhecer e debater sobre as perspectivas teóricas de alfabetização e compreender os projetos de sociedade de cada uma é primordial para uma discussão ética. Ao ter entendimento sobre esses projetos, cabe questionar: que projetos de alfabetização pretendemos e para qual sociedade?

A escola pública deve ser o espaço para a socialização dos conhecimentos a todos, principalmente o ensino da língua como instrumento de luta e transformação, sobretudo àqueles privados - devido suas condições objetivas - de todas as formas existentes de universo simbólico, pois “[...] a alfabetização das crianças da escola pública é atravessada também por inúmeros desafios referentes à falta de infraestrutura, que impactam diretamente o trabalho

pedagógico. Situar esse contexto é ressaltar a dimensão política da alfabetização. (Duarte *et al.*, 2019, p. 131).

Compreender que o processo de alfabetização é multideterminado, é entender as tramas que envolve questões políticas, históricas, culturais, linguísticas, psicológicas, pedagógicas. Uma vez que é um processo dialógico e dialético o olhar sob um só prisma, não dá conta de explicá-lo, como por exemplo, as questões das habilidades e métodos, sem verificar as outras questões que permeiam o processo.

A visão de alfabetização deve superar a questão estritamente técnica, muito embora seja uma questão necessária, mas é imprescindível compreender a funcionalidade do acesso à escrita na sociedade ou para a sociedade. É preciso considerar a alfabetização “[...] como prática social em que professores e alunos interatuam, assumindo cada qual seu papel.”(Kramer, 2019, p. 247). A forma como entendemos as consequências e efeitos provenientes do processo de alfabetização está diretamente relacionada à forma como a definimos, ou seja, a alfabetização não apenas como um processo didático e metodológico, mas sim social. E ao considerá-la social, compreendemos em sua totalidade, sendo histórica e material, superando a exposição meramente descritiva e sim compreendê-la, tendo como pano de fundo que é um processo que envolve mediação, a contradição e a totalidade.

do desenvolvimento econômico como motivo principal para projetos e programas de alfabetização, é desconsiderar a categoria totalidade, muito embora conceba-se que a mudança das condições materiais é uma consequência preponderante para a emancipação humana. Neste viés, corroboramos com Geraldi (2017, p. 175) quando aponta que “Talvez de todas as funções contemporâneas que cabe à escola, a alfabetização é a principal e a essencial.”

Neste viés, é necessário e urgente debater e discutir as funções da escola, e da educação pública como garantia às classes populares o acesso aos conhecimentos sistematizados, um legado da humanidade, e no caso da alfabetização, especificamente, à escrita. Saviani (2012, p. 14) afirma que “A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como os rudimentos desse saber. [...] a primeira exigência para o acesso a esse tipo de saber seja aprender a ler e a escrever.”

Diante disso, conceber a alfabetização como um ato político é considerá-la em um movimento dialético e reconhecê-la como um processo de conservação e transformação, ou seja, o seu entendimento enquanto um processo que conserva, por meio da apropriação do

legado da humanidade, bem como um processo que transforma, o que esse legado possibilitará ao indivíduo e conseqüentemente à sociedade. Enquanto movimento, compreende como não ser possível essa conservação/transformação sem dialogicidade entre a criança e os que possuem um maior acúmulo de conhecimento e entre ela mesma, ou melhor, ela e os outros, principalmente a mediação do professor. Neste viés,

“[...] se defendemos uma educação que vise a formação de agentes no campo social e político, no exercício da cidadania, temos a obrigação de enxergar nos pequenos aprendizes seres sociais e políticos que têm o direito de por sua assinatura em seus textos desde sempre e não somente no futuro, depois de treinados em redações (de preferência em muitos gêneros...)”. (Geraldini, 2017, p. 179).

Um debate ético sobre a alfabetização e a equidade, principalmente sobre os discursos de "educação para todos", "todos na escola", e a transferência apenas à escola da garantia desse direito, é primordial. É necessário problematizar a linearidade reprodutiva dessa narrativa, como se participar da vida escolar seria a garantia da equidade, sem se considerar as condições de apreensão desse conhecimento tão complexo, como por exemplo, nas diferentes maneiras de contato com a escrita de famílias com maior nível de escolaridade e com acesso à cultura, muito valorizado pela escola, e as crianças que provêm de um contexto que não possui condições objetivas de acesso aos mais diversos universos simbólicos. Assim,

Muito além de formação do cidadão, o acesso à escrita é a efetiva emancipação humana, que se constitui na inclusão do sujeito no mundo simbólico dos signos e, nesses, não apenas na decodificação e codificação de símbolos, mas no acesso ao sentido, por meio da dialogia, nos espaços e manifestações dos atos de fala. (Zanlorenzi, Bueno, Silva, 2022, p. 138)

Interessante problematizar que mesmo o Brasil sendo um país com tantas diferenças em todos os aspectos, ainda permanece padrões de "excelência" nos mais diferentes espaços e ambientes educacionais. Resultado disso é a lógica mercantilista das avaliações que privilegiam os resultados e não o processo, espaço perigoso para a ilusão das promessas de soluções imediatas e mirabolantes para as questões que envolvem a aprendizagem, como os espaços inclusivos que não se consolidam, mesmo sendo direito da criança. Aqui cabe um parêntese, a escola por si só não valoriza, mas sim é fruto das condições em que a mesma é constituída, ou seja, de uma sociedade que valoriza a meritocracia, individualizando e responsabilizando o indivíduo. É importante sinalizar também que pensar sobre o exercício profissional do professor alfabetizador pressupõem discutir sobre os diversos fatores da sua

formação profissional; pelas suas condições de trabalho como salariais e trabalhistas, bem como pela concreticidade da escola em que atua como alfabetizador.

Diante o exposto, estudar a perspectiva pedagógica da alfabetização, enquanto cognitiva, sociocultural, estética e ética, poderá auxiliar na interseção entre os vários estudos já desenvolvidos na área, reduzindo assim a distância e as dificuldades concretas, ou seja, o ponto de partida e ponto de chegada para uma alfabetização que se queira enquanto ato político. Ademais as escolhas didáticas metodológicas em relação à alfabetização são frutos da percepção de mundo, que envolve noções de sujeito, linguagem, sociedade e que estão presentes no Estado, a partir das políticas públicas.

Sobre as perspectivas que fundamentam a alfabetização, várias são as vertentes teóricas a depender do viés tanto epistemológico como didático metodológico, bem como a área de conhecimento como psicologia, linguística, fonoaudiologia, entre outras e que por vezes, por suas próprias áreas de atuação ou seus interesses, afastam-se dos aspectos estritamente pedagógicos. Neste sentido, Kramer (2019, p, 238) aponta que é necessário

[...] considerar elementos, relações e processos de cunho pedagógico que viabilizam a alfabetização de forma a que seja possível superar o aparente impasse da abordagem filosófico-histórica versus a abordagem linguístico-psicolinguístico-sociolinguística da alfabetização. Parece-me que da discussão decorrente destas abordagens tem estado ausente uma perspectiva pedagógica da alfabetização.

A falta de coesão nos debates entre as diversas áreas que permeiam o processo de alfabetização conduz a uma estratificação que muitas vezes dificulta o trabalho do professor, pois a perspectiva pedagógica é deixada de lado, sendo que essa é a qual sistematiza os mecanismos e estratégias da ação pedagógica.

A discussão constante sobre as perspectivas que tratam a alfabetização tendo claro as suas bases epistemológicas, contribui para um diálogo ético que possa colaborar para desmistificação da ideia de que necessitamos apenas pensar no produto, sem pensar na forma e no processo. Entretanto, é importante salientar que não se está defendendo a miscelânea de teorias ou a apropriação do discurso alheio sem perceber que estão desconexos, tal qual uma colcha de retalhos (Fazenda, 2001), mas sim a necessidade de conhecer, compactuar ou não, a fim de enriquecer os pontos de vista.

No intuito de contribuir com esse debate, na sequência desse ensaio, serão apresentadas reflexões sobre a alfabetização à luz de autores que discutem o tema, tendo como base a teoria

da Psicologia Histórico-cultural. A finalidade não é determinar uma perspectiva, mas apresentar reflexões que suscitem novas discussões e problematizações.

Alfabetização processo histórico e cultural

É imprescindível conhecer para educar, ou seja, compreender como se dá o conhecimento humano e assim planejar ações que se relacionam com esse processo. A aquisição da linguagem é um dos sistemas mais complexos que demonstra o desenvolvimento tanto filo como ontogenético. A criança ao dominar a linguagem expressa uma mudança em todo o seu desenvolvimento. Neste sentido, o pressuposto que não pode ser perdido de vista é a condicionalidade do desenvolvimento humano a partir do trabalho. Diante disso, em qual condições de desenvolvimento as crianças chegam à escola? Qual a qualidade dada ao seu universo simbólico?

Refletir sobre essas questões e compreender como procede o processo de apropriação da escrita demanda entendê-lo vinculado ao desenvolvimento cultural do psiquismo, da capacidade abstrativa do pensamento, principalmente da articulação da linguagem oral e escrita. Perante esse pressuposto, conceber a alfabetização como apenas uma técnica é colocar a forma em detrimento do conteúdo e a aparência em detrimento da essência. (Dangiό; Martins, 2015), ou seja, focar apenas no que está exposto, no que é visível, sem compreender a essência, a saber, focar nas estratégias e atividades, sem analisar o que realmente é alfabetização e o que nela está envolvido.

A criança quando nasce tem contato com situações objetivadas, tanto no que concerne às questões materiais como psicológicas, muito além do que a natureza deixa à disposição. Assim, para seu desenvolvimento, é imprescindível apropriar-se dos objetos e conhecimentos históricos produzidos. Uma vez que a apropriação da escrita produz um salto qualitativo no desenvolvimento cultural das crianças, a organização didática do professor deve ter como entendimento que esse processo individual só se concretiza no bojo de uma consciência social.

O percurso do simbolismo que a criança passa, vai desde o gesto indicativo, para o jogo, o desenho até começar a compreender que pode representar a fala, ou seja, desenhar a fala, compreendendo assim a função mnemônica e mediadora da escrita. Neste sentido, a linguagem escrita adquire o caráter do simbolismo. Assim, a leitura transforma e constitui os

modos de percepção da escrita. A escrita, enquanto organização, transforma o movimento discursivo interior, o que não implica apenas a aprendizagem das letras, palavras e nem apenas a relação da criança com o objeto da escrita. Muito mais que esses aspectos estruturais, a apropriação da escrita envolve a constituição do sentido, enquanto discurso, permeado pelo desejo, o que pressupõe para quem e para que escrever.

Uma vez que a linguagem escrita é um instrumento complexo, cultural e histórico, sua aprendizagem possibilita um salto qualitativo do desenvolvimento humano, pois amplia o funcionamento cerebral. Vigotski (2000) afirma que a linguagem se desenvolve em dois planos: interno e externo. O interno diz respeito ao caráter semântico (sentido) e o externo ao caráter fonético, que formam uma unidade entre si. Assim, a apropriação da escrita além de possibilitar a transformação da ação dos sujeitos no mundo, também possibilita o desenvolvimento das suas funções psicológicas superiores como memória, raciocínio lógico-matemático, percepção, atenção, concentração, planejamento. Aprender a ler e a escrever não se refere tão somente à aprendizagem de signos que possibilitam a comunicação e a informação, mas sobremaneira, proporciona um desenvolvimento preponderante para as funções cerebrais.

Vigotski (1989) aponta que a escrita pode ser ensinada desde a pré-escola, pois entre três e seis anos, a criança já domina os signos arbitrários, como também, há um progresso na atenção e na memória. Todavia, esse ensino deve ser organizado de uma forma que a criança necessite escrever, uma vez que a escrita é uma atividade cultural. A escrita deve ter significado para a criança e ensinada naturalmente, principalmente brincando, haja vista que “Desenhar e brincar deve ser estágio preparatório para a escrita.” (Vigotski, 1989, p. 157).

Para tanto, na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, é necessário ter claro o conhecimento real da criança, ou seja, o que ela sabe, o que não sabe e potencial para saber. Tendo esse pressuposto como parâmetro, apropriar-se da escrita vai muito além de adquirir conhecimento sobre o código, pois a partir desse conhecimento há uma transformação no psiquismo, bem como, há uma transformação na inserção social.

Alfabetização processo pedagógico

Desde o momento que a criança tem contato com os variados textos, a dimensão discursiva está presente, inclusive os seus próprios textos.

[...] a apropriação da escrita pela criança não se limita à aprendizagem de sons, como simples soletração, mas deve ser compreendida como um processo de aquisição de um complexo sistema de desenvolvimento das funções superiores advindo do percurso histórico cultural da criança. Há de se levar em conta que esse percurso tem início na própria necessidade natural de expressão e comunicação da criança. (Dangiό; Martins, 2015, p.211).

Ao se considerar a alfabetização como processo discursivo assume-se que a linguagem é uma produção humana, histórica, social, política, cultural, ou seja, uma prática social. Neste sentido, considera-se a apropriação dos aspectos considerados técnicos (nomes de letras, sons, sílabas, etc), porém no movimento discursivo, ou seja, no movimento do enunciar, do dizer, seja oralmente, seja na escritura. Assim, destaca-se os modos de fazer, do proceder docente, ao sistematizar, orientar, significar e ressignificar, compartilhar os conhecimentos sobre a língua em formas coletivas de trabalho. (Smolka, 2017).

Neste sentido, é imprescindível considerar que a escrita, em seu aspecto simbólico, deve ser vinculada a um contexto. Para tanto, é necessário o domínio do sistema de escrita alfabética, os aspectos da constituição da língua, que se constitui no domínio dos mecanismos básicos para a aquisição do código, todavia esses vistos ou revistos em uso.

Neste viés, a base do trabalho de alfabetização deve ser pautada na interdiscursividade que envolve o diálogo, seja com o próprio aluno ou deste com outro. Aliás, o papel do outro é primordial para o processo de elaboração do conhecimento, principalmente nas intervenções, questionamentos, reflexões e apontamentos, como por exemplo, indicando que a criança leia a sua própria escrita, pois “O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social.” (Vigotski, 1989, p. 40).

É nesse ponto que a apropriação da escrita se caracteriza em seu aspecto discursivo, sendo um processo de construção de conhecimento e um processo discursivo e dialógico. As crianças aprendem a escrever, escrevendo, e para isso perguntam, imitam, copiam, falam, imaginam, inventam, porque experimentam em contextos de uso, o que pressupõe ultrapassar a noção de definição relacionada à materialidade gráfica e vozeada, resumindo apenas a uma habilidade cognitiva, e sim uma prática inclusiva e democrática, uma vez que ocorre em um

ambiente social. Um exemplo é o uso de palavras significativas e contextualizadas e como aponta Geraldi (2017, p. 178)

[...] desde Paulo Freire, com seus temas geradores, inaugurou-se uma inversão da flecha tradicional de ir da parte não significativa da língua para a parte discursiva e significativa da “leitura do mundo” que fazemos pelos significados. Em seu método, a palavra-chave apreendida tinha a ver com o discurso e com a vida, e por isso mesmo era uma palavra-chave independente de sua complexidade fonológica ou ortográfica (como é o caso da palavra “tijolo”, usada na experiência de Angicos).

A proposta é que se trabalhe os enunciados dos alunos e seu contexto. Ao produzir um discurso, o sujeito toma uma decisão, toma um posicionamento, do que falar, para quem falar, porque falar. Smolka (1999, p. 61) comenta que

[...] a construção do conhecimento sobre a escrita (na escola e fora dela) se processa no jogo das representações sociais, das trocas simbólicas, dos interesses circunstanciais e políticos; é permeada pelos usos, pelas funções e pelas experiências sociais de linguagem e de interação verbal. Nesse processo, o papel do “outro” como constitutivo do conhecimento é da maior relevância e significado (o que o outro me diz ou deixa de me dizer é constitutivo do meu conhecimento).

Mesmo nos processos iniciais da alfabetização, esses precisam ser em um contexto de discursividade, ou seja, “[...] a escrita deve ter significado para a criança [...]. 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.” (Vigotski, 1989, p. 156).

Para Smolka (1999, p. 57), “A escrita é uma forma de representação em transformação”, não se aprende a ler e a escrever apenas, mas a utilizar a linguagem, fazer uso nas práticas sociais, na interação, fazer uso de um trabalho simbólico, ou seja, a linguagem como transformadora. Essa aprendizagem se processa no jogo das representações sociais, nas trocas simbólicas, nos interesses principalmente políticos, permeada pelo seu uso, sua função e pela interação verbal que proporciona a experiência.

Neste sentido, o trabalho pedagógico na alfabetização consiste em uma permanente construção, reconhecendo os conhecimentos das crianças seus saberes e fazeres e, a partir desse reconhecer, eleger os conteúdos para ampliar esse conhecimento. Isso inclui também as relações grafocêntricas: conhecimento de natureza semântica, sintática, morfológica, fonológica, pragmática da língua. Para tanto, a unidade de estudo é o texto.

Revista *Devir Educação*, Lavras, vol.9, n.1, e-1003, 2025.

O trabalho com o texto não deve ser confundido com um posicionamento que o utiliza como pretexto, numa concepção de aprendizagem e de linguagem que é tida como "pressuposta" e que não pode ser questionada, em qual o que importa é a escrita correta. Igualmente, não pode se resumir às questões morfológicas e sim, deve levar em consideração as questões simbólicas, pragmáticas, lúdicas, dialógicas.

Neste viés, o trabalho do professor em classe de alfabetização pressupõe mediar essa apropriação em um ambiente em que os alunos possam oralizar e expressar seus conhecimentos sobre a língua, ponto de partida. Assim, o objetivo do seu trabalho é organizar, em um movimento dialético, aquilo que os alunos já sabem com aquilo que tem potencial para aprender, no diálogo e discursividade.

Tendo o discurso e o diálogo como princípio pedagógico e metodológico, a alfabetização deve ser forjada em um ambiente democrático que a partir das opiniões individuais vai se construindo esse espaço coletivo, fortalecendo assim o protagonismo e a autonomia. Neste sentido, o professor, ao ser mediador que ouve, provoca, conversa, instiga; não ensina apenas a ler e a escrever, mas sim o discurso escrito (Duarte *et. al.*, 2019), pois a língua não é só objeto de ensino, mas objeto de construção de conhecimento e aparato cultural.

Diante disso, alfabetização consolida-se como coerente ato político, pois requer um posicionamento político que resultará em transformações na criança. O posicionamento do professor frente às crianças, suas escolhas, sua forma de compreender a sociedade, suas decisões tem impacto preponderante na sua práxis alfabetizadora. Uma vez que a apropriação da escrita produz um salto qualitativo no desenvolvimento cultural das crianças, a organização didática do professor deve ter como entendimento que esse processo individual só se concretiza no bojo de uma consciência social. Para tanto, o professor deve, em sua didática, preocupar-se em criar a necessidade da escrita, levando em conta que aprender a linguagem escrita requer compreendê-la em seus aspectos estruturais e discursivos e assim “[...] o domínio da palavra representa a célula nuclear do ensino da linguagem escrita, [...] uma vez que unifica duas funções psíquicas de especial grandeza: linguagem e pensamento.” (Dangiό; Martins, 2015, p. 16). Assim, elege-se a palavra como núcleo e unidade de ensino, em qual emerge o significado que a eleva à condição de conceito, o que é imprescindível para um ensino contextualizado e concreto. O significado da palavra se dá em um contexto e não nos aspectos estruturais, daí a importância do texto.

Entretanto, é extremamente necessário que o código escrito seja trabalhado com a criança de maneira técnica para que possa construir sua escrita. Por meio dessa internalização, ela poderá alcançar o conhecimento necessário para se apropriar da escrita. Todavia não se pode limitar a essa dimensão externa, mas sim em atividades mediadas com ampla significação, sobremaneira, a dimensão interna ou semiótica. Portanto, é imprescindível não confundir apropriação do sistema de escrita alfabética com aprendizagem da língua materna, sendo essa última uma aprendizagem que nunca se interrompe.

Luria (1988) aponta que quanto mais acesso a alguma forma de educação, de experiências socioculturais, de um universo simbólico, maior o nível de generalização e abstração, pois o pensamento teórico exige um nível de complexidade, muito além de somente conhecer as estruturas das palavras, um sistema lógico verbal, que possibilite operações de dedução, inferência, etc. Os estudos de Luria demonstram duas situações importantes. Primeiro, que a escrita está vinculada a um conteúdo, outra questão é a intencionalidade. Nisso, observa-se o valor da instrução, da intervenção do professor, lembrando que as concepções que possui, também mediadas pela cultura, refletem os sentidos aprendidos

Neste viés, afirmamos que o universo vocabular e simbólico da criança depende das condições que lhe é dada, principalmente os tipos de organização vocabular e os discursos oral do seu cotidiano. Destaca-se a importância do contato com narrações orais de histórias e leitura de vários gêneros textuais, tendo assim contato com diferentes estruturas linguísticas.

As relações que a criança estabelece com a linguagem a partir de suas próprias experiências é o lugar que esta ocupa em sua vida, em sua história. Assim, se ela vivenciar situações de escrita como ela irá reconhecê-la como um instrumento cultural e de expressão. Outrossim, não existe um a priori, uma aptidão para escrita, nem uma determinação biológica estrita e sim em que condições materiais de vida e educação, a escrita é apresentada para a criança, em qual se constitui a síntese dos aspectos objetivos e subjetivos, ou seja, experiência humana acumulada pela cultura, filtrada pela percepção (bio) e pela experiência (social) e neste a qualidade de experiências.

As circunstâncias sociais desempenham um papel decisivo, uma vez que a criança vive em um mundo humanizado. Nesse viés, a escola é o espaço privilegiado para que a criança se aproprie e tenha contato com os aspectos mais refinados e complexos da linguagem, principalmente por ser um espaço com sujeitos em diferentes experiências intelectuais. Em

virtude disso, a sala de aula, lócus da mediação, deve possibilitar a extrema participação em momentos de interação verbal, sistematizada, no diálogo coletivo, ampliando sua capacidade argumentativa.

O processo de sistematização e automatização da apropriação da escrita exige seus aspectos técnicos, ou seja, conhecimento de letras, sílabas e as múltiplas combinações que formarão o texto. Todavia, é necessário a criança compreender a função social da escrita e principalmente ter um motivo, um interesse a partir da intencionalidade da ação docente que cria condições motivadoras e que aponta esta particularidade da escrita como um elemento motivador da criança para escrever. Neste sentido, corroboramos com Saviani (2012, p.18) a afirmar que

[...] esse fenômeno está presente também no processo de aprendizagem através do qual se dá a assimilação do saber sistematizado, como o ilustra, de modo eloquente, o exemplo da alfabetização. Também aqui é necessário dominar os mecanismos da linguagem escrita. Também aqui é preciso fixar certos mecanismos, incorporá-los, isto é, torná-los parte de nosso corpo, de nosso organismo, integrá-los em nosso próprio ser. Dominadas as formas básicas, a leitura e a escrita podem fluir com segurança e desenvoltura. **À medida que se vai libertando dos aspectos mecânicos, o alfabetizando pode, progressivamente, ir concentrando cada vez mais sua atenção no conteúdo, isto é, no significado daquilo que é lido ou escrito.** Note-se que se libertar, aqui, não tem o sentido de se livrar, quer dizer, abandonar, deixar de lado os ditos aspectos mecânicos. A libertação só se dá porque tais aspectos foram apropriados, dominados e internalizados, passando, em consequência, a operar no interior de nossa própria estrutura orgânica. Poder-se-ia dizer que o que ocorre, neste caso, é uma superação no sentido dialético da palavra. Os aspectos mecânicos foram negados por incorporação e não por exclusão. Foram superados porque negados enquanto elementos externos e afirmados como elementos internos. (grifo nosso).

É necessário que a criança tenha o desejo de expressão e não apenas escrever sons, buscando sentido para o que irá escrever. Assim como no início ela sente a necessidade de fazer o gesto para comunicar, a mesma situação acontece com a escrita. Deste modo, para a aprendizagem desta, há a necessidade de bases como o desenvolvimento da função simbólica que pode ser a partir do desenho, pintura, o controle da conduta e vontade com o faz de conta, a necessidade de expressão com a dança. Haja vista que a escrita é a representação de outra representação, é necessário a participação em várias atividades de expressão, em qual um

objeto é usado para representar outro objeto. A criança ao usar um artifício com a função de substituição a outro, esse adquire a função de signo, um simbolismo de segunda ordem, representando indiretamente algo. Diante disso, os jogos de papéis ou faz de conta contribuem de forma preponderante para a aquisição da escrita que também é um simbolismo de segunda ordem.

A manipulação discursiva e dialógica em que o processo de apropriação de linguagem vai se constituindo, deve ser explorada esteticamente. Usufruir da imaginação e do brincar é ponto primordial tanto no trato à língua, como também a dimensão ética, que a partir das leituras do mundo vão ampliando a apreensão desse.

Com as questões que insistem em naturalizar o processo que é histórico-social de humanização, considera-se como primordial o estudo das práticas intencionais movidas pela escola como espaço não o único, mas o efetivo e sistematizado. Diante disso, um estudo preponderante é sobre as narrações orais de histórias como contributo para a humanização, uma vez que seu cerne é a linguagem, sendo essa propulsora das funções psicológicas superiores. Práticas que envolvem a literatura possibilitam ter contato com o discurso social de uma forma lúdica e estética, contato com outros tempos, lugares e discursos. Nesse processo, o professor é quem cria situações que produzem novas necessidades nas crianças, ao passo que é um mediador que instiga, ouve, questiona e assim, realiza a práxis, com base na dialética da empiria e teoria, não ficando retido a uma ou outra, compreendendo os fundamentos da educação e do processo de alfabetização com clara visão de que sociedade e sujeito querem formar.

Além de trabalhar, ler e contar textos literários é preponderante, uma vez que a alfabetização é um processo dialógico e discursivo, a autoria da própria criança. Ao escrever é possível verificar, na criança, sua atividade mental, cognitiva, discursiva, dialógica e a relação pensamento e linguagem. Neste sentido, e com os procedimentos que levem em consideração a criança como protagonista, ela precisa ocupar o lugar como que alguém que fala e assume o que diz no discurso dialógico. (Smolka, 1999).

Considerações finais

O processo de apropriação da linguagem escrita dever ser dado na sucessão de momentos discursivos, porém sem que haja a imposição ou predominância de discursos. Para

tanto, é necessário a abertura de espaços para que os sujeitos manifestem seus pensamentos, emoções, construindo assim uma proposta dialógica. Neste sentido, retoma-se a Bakhtin com a perspectiva de alteridade, na cadeia de comunicação. Não podemos e nem temos o direito de silenciar as crianças. (Casseres; Gonçalves; Freire, 2019).

Ampliar a discussão sobre as perspectivas que tratam da alfabetização, suas divergências e convergências, poderá auxiliar de forma preponderante nos impasses que permeiam as discussões epistemológicas. É ultrapassar a visão de alfabetização como simples codificar e decodificar signos por vezes memorizados, práticas descritivas cristalizadas e passar a ser entendida como processo de formação humana, leitura de mundo, desenvolvimento das funções psicológicas superiores, uma relação dialógica, contextualizada, significativa, uma prática social, que fortalece o protagonismo e autonomia, permitindo ver a criança como sujeito inteiro e não fragmentado.

Referências

BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 13 ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

CASSERES, F.; GONÇALVES, A. V. ; FREIRE, I. M. “Tia, você não disse que ia trazer aquela coisa pra gente?”: desafio de abrir espaços para ouvir as crianças. In: GOULART, C. M. A; GARCIA, I. H. M; CORAIS, M. C. **Alfabetização e discurso: dilemas e caminhos metodológicos**. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2019.

DANGIÓ, M. dos S.; MARTINS, L. M. A concepção histórico-cultural de alfabetização. **Germinal: marxismo e educação em debate**, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 210–220, 2015. DOI: 10.9771/gmed.v7i1.13214. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/13214>. Acesso em: 7 jul. 2023.

DUARTE, H.; GARCIA, I. H. M.; ROIFÉ, J.; OLIVEIRA, L. M F. de. As Palavras “gostam de brincar”, “fazem pegadinhas”: alteridade, ética e constituição do discurso escrita com as crianças. IN: GOULART, C., M. A; GARCIA, I. H. M. G.; CORAIS, M. C.. **Alfabetização e discurso dilemas e caminhos metodológicos**. Campinas-SP Mercado das Letras, 2019.

GERALDI, J. V. O texto nos processos de aquisição da escrita. **Revista Brasileira de Alfabetização - ABALF** . Vitória, v. 1, n. 5, p. 174-184, jan./jun, 2017.

FAZENDA, I. C. A. Dificuldades comuns entre os que pesquisam educação. 7ªed. In: CELESTINO, A. D. da S. et al. **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2001.

KRAMER, S. Alfabetização: dilemas da prática. **Revista Brasileira de Alfabetização-ABALF**. v.1, n. 9. p. 233-255, jan./jun. 2019.

LURIA, A. R. et al. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. 4. ed. São Paulo: Ícone, 1988.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11.ed.rev. 1ª reimpr.-Campinas: SP: Autores Associados, 2012.

SMOLKA, A. L. B.. Da alfabetização como processo discursivo: os espaços de elaboração nas relações de ensino. In: GOULART, C. M. A.; GONTIJO, C. M. M.; FERREIRA, N. S. de A. (Orgs). **A alfabetização como processo discursivo**: 30 anos de A criança na fase inicial da escrita. São Paulo: Cortez, 2017.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VIGOTSKY, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
ZANLORENZI, C.M.P; BUENO, K.C; SILVA, S.S.C. Alfabetização e o direito à apropriação da linguagem escrita: uma relação com a inclusão. In **EPEDIN**: uma década de percursos, percalços e avanços inclusivos/ org. Sandra Salete de Camargo Silva, Ivanildo Sachinski. Curitiba: Íthala, 2022.

Recebido: outubro/2025.
Aceito em: novembro/2025.
Publicado: novembro/2025.