



## LEITURA LITERÁRIA NA PERSPECTIVA DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: IMPLICAÇÕES PARA O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Luiz Gustavo Tiroli

285

Nathalia Martins Beleze

Adriana Regina de Jesus Santos

### RESUMO

O objetivo deste artigo é discorrer sobre a importância da leitura literária e suas principais implicações para o processo de alfabetização, a partir da Teoria Histórico-Cultural. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, com tratamento qualitativo dos dados e abordagem crítico-dialética. Embora incipientes, os resultados apontam para a possibilidade de a leitura literária contribuir para redimensionar o processo de alfabetização para além dos contornos tradicionais vinculados à codificação e decodificação do ato da escrita e da leitura do alfabeto. Isso porque, alicerçada na Teoria Histórico-Cultural, a apropriação da leitura e da escrita tem a finalidade de enriquecer culturalmente a criança. E, ao possibilitar o acesso da criança ao acervo da humanidade, a leitura literária contribui para a construção de uma abordagem histórica e cultural do processo de alfabetização. Uma abordagem para além da perspectiva didático-instrumental, um processo com foco na formação do sujeito leitor e no seu desenvolvimento humano omnilateral.

### Palavras-Chave

Leitura literária; Alfabetização; Teoria histórico-cultural; Humanização.

## LA LECTURA LITERARIA DESDE LA PERSPECTIVA DE LA TEORÍA HISTÓRICO-CULTURAL: IMPLICACIONES PARA EL PROCESO DE ALFABETIZACIÓN

### RESUMEN

*El objetivo de este artículo es discutir la importancia de la lectura literaria y sus principales implicaciones para el proceso de alfabetización, con base en la Teoría Histórico-Cultural. Se trata de una investigación bibliográfica, con tratamiento de datos cualitativos y un enfoque crítico-dialéctico. Aunque incipientes, los resultados apuntan a la posibilidad de que la lectura literaria pueda contribuir a remodelar el proceso de alfabetización más allá de los contornos tradicionales vinculados a la codificación y decodificación del acto de escribir y leer el alfabeto. Esto se debe a que, con base en la Teoría Histórico-Cultural, la apropiación de la lectura y la escritura tiene como finalidad enriquecer culturalmente al niño. Y, al permitir el acceso de los niños a la colección de la humanidad, la lectura literaria contribuye a la construcción de una aproximación histórica y cultural al proceso de alfabetización. Un acercamiento más allá de la perspectiva didáctico-instrumental, un proceso enfocado a la formación del lector y su desarrollo humano omnilateral.*

**Palabras clave**

*Lectura literaria; Literatura; Teoría histórico-cultural; Humanización.*

**LITERARY READING FROM THE PERSPECTIVE OF HISTORICAL-CULTURAL THEORY: IMPLICATIONS FOR THE LITERACY PROCESS**

286

**ABSTRACT**

*The objective of this article is to discuss the importance of literary reading and its main implications for the literacy process, based on Historical-Cultural Theory. This is bibliographical research, with qualitative data treatment and a critical-dialectic approach. Although incipient, the results point to the possibility that literary reading can contribute to reshaping the literacy process beyond the traditional contours linked to the coding and decoding of the act of writing and reading the alphabet. This is because, based on Historical-Cultural Theory, the appropriation of reading and writing has the purpose of culturally enriching the child. And, by enabling children's access to humanity's collection, literary reading contributes to the construction of a historical and cultural approach to the literacy process. An approach beyond the didactic-instrumental perspective, a process focused on the formation of the reader and their omnilateral human development.*

**Key Words**

*Literary reading; Literacy; Cultural-historical theory; Humanization.*

**1 INTRODUÇÃO**

O processo de alfabetização é concebido e discutido por diversas perspectivas teóricas e visões de mundo. Entre essas, tem-se a Teoria Histórico-Cultural, uma teoria da aprendizagem que surge a partir de estudos da troika soviética (Vigotski, Luria e Leontiev), cujo intuito foi a elaboração de uma vertente da psicologia baseada nos pressupostos do Materialismo Histórico-Dialético.

Referida teoria concebe que o processo de desenvolvimento humano não é providencial, espontâneo ou natural, mas deve ser provocado e produzido a partir da apropriação das objetivações que historicamente foram elaboradas pelos seres humanos e referendadas pela prática social. Logo, o sujeito não nasce humano, mas torna-se humano à medida que se humaniza.

Portanto, o processo de alfabetização não se limita a simples codificação e decodificação do ato da escrita e da leitura do alfabeto, mas deve ser um caminho de humanização, inserindo a criança como parte constitutiva de uma totalização humana,



herdeira genuína do acervo teórico-científico-cultural da humanidade, de modo que a leitura e a escrita são concebidas como instrumentos mediadores desse processo de humanização.

E, nesse sentido, tem-se a leitura literária, que pode contribuir para a resignificação do processo de alfabetização ao possibilitar que a criança tenha acesso a esse repertório da humanidade, levando-a a perceber e discutir as determinações que atravessam a obra de arte, que ultrapassam os limites circunscritos do livro e seu momento histórico e social e a alcança em sua realidade material.

Assim, questiona-se: quais seriam as principais implicações da leitura literária para o processo de alfabetização, tendo como premissa os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural? Isso posto, o objetivo desta investigação é discorrer sobre a importância da leitura literária e suas principais implicações para o processo de alfabetização, a partir da Teoria Histórico-Cultural. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, com tratamento qualitativo dos dados e abordagem crítico-dialética.

Na consecução do objetivo acima delineado, o artigo<sup>1</sup> está estruturado em três seções. Inicialmente, busca-se abordar sobre a Teoria Histórico-Cultural, apresentando aproximações conceituais e perspectivas teórico-metodológicas dessa vertente da psicologia (teoria da aprendizagem). Na sequência, discorre-se sobre o processo de alfabetização, discutindo as limitações das abordagens tradicionais, baseadas em técnicas de domínio de letras e sons ensinados de maneira isolada e fragmentada, e as possibilidades de resignificação desse processo a partir dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, focada na criação da necessidade sócio-histórica do domínio da leitura e da escrita como mediações no processo de apropriação da cultura humana.

Por fim, discute-se a respeito da importância da leitura literária para a humanização do sujeito e para o próprio processo de alfabetização, com a finalidade de apresentar visões e tensões dessa relação. Busca-se, assim, desvelar possibilidades e limites para a formação do leitor nos contornos da sociabilidade imposta, superando os imediatismos de abordagens

---

<sup>1</sup> O presente estudo está vinculado ao Projeto de Pesquisa “*Leitura e Práticas Pedagógicas na Escola da Infância em Tempos de Pandemia: ação docente para o ensino e aprendizagem on-line e presencial*”, aprovado e financiado por meio do Edital n. 12/2021, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.



didatizantes e instrumentais que mitigam a realização de um processo educativo humanizador e omnilateral.

## 2 TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: APROXIMAÇÕES CONCEITUAIS

Os seres humanos, conscientes de que são parte constitutiva da natureza, intervêm nela para transformá-la e, ao fazê-lo, transformam-se a si próprios. Por meio do trabalho humano, o sujeito torna-se autor da história, ao mesmo tempo em que a constitui, é por ela constituído. Para Fernandes (1997, p. 5), “a história nunca se fecha por si mesma e nunca se fecha para sempre. São os homens, em grupos e confrontando-se como classes em conflito, que ‘fecham’ ou ‘abrem’ os circuitos da história.”

Concebendo o ser humano como agente transformador da realidade, a Teoria Histórico-Cultural teve como intenção superar a ‘velha psicologia’, por isso, seus fundadores foram responsáveis por abrir um novo circuito da história ao proporem uma ‘nova psicologia’, capaz de superar a dicotomia entre corpo e mente. Tuleski (2019) afirma que, historicamente, essa dicotomia foi o principal ponto de antagonismo entre as teorias psicológicas, justificando, portanto, a sua classificação em teorias psicológicas idealistas e materialistas.

Cabe registrar que a tensão entre os idealistas e os materialistas também foi impulsionada nos períodos pré e pós revolucionário na Rússia, os quais implicaram diretamente na concepção de Vigotski (1995), expoente e fundador, ao lado de Luria e Leontiev, da Teoria Histórico-Cultural. Vigotski procura analisar criticamente as ‘velhas psicologias’, com intuito de superá-las na consecução de construir essa ‘nova psicologia’, uma psicologia de base marxista, fundada na abordagem materialista, histórica e dialética.

Tuleski (2019) enfatiza que a perspectiva metodológica de Vigotski e o seu legado foram responsáveis por desenvolver princípios para a superação do estado de crise da psicologia. Vigotski, ao lado de Luria e Leontiev, foram responsáveis pelo desenvolvimento de uma vertente da psicologia que concebe a relação homem-natureza em uma perspectiva histórica, na qual o homem fosse produto e produtor de si e da própria natureza.

Nesse caminho, contrapondo-se à visão hegeliana de abordagem idealista, Vigotski (1995) buscou compreender as condições materiais da existência social dos homens a partir do funcionamento da ordem social burguesa. Seu objetivo foi anunciar as possibilidades de



uma nova sociabilidade a partir de seu campo de atuação e investigação, a psicologia, refundando-a nos pressupostos do Materialismo Histórico-Dialético.

A 'nova psicologia' criada pela troika buscou compreender o homem do mundo real, unificando corpo e mente, portanto, concebe o desenvolvimento humano não como resultado de um processo predominantemente biológico, mas como um processo realizado na relação do biológico com o meio social, da apreensão da experiência cultural acumulada historicamente (Tuleski, 2019).

Assim, a apreensão de historicidade presente na Teoria Histórico-Cultural está inteiramente relacionada com a de Marx e Engels (2007), quando afirmam que a história não é uma coleção de fatos mortos ou ação imaginária de sujeitos imaginários, heróis ou vilões, mas é o processo ativo de vida, um processo criado pelos homens socialmente, produto do trabalho intencional do ser humano para além dos limites imediatos do aspecto biológico.

A criança, inicialmente, não domina as características humanas, uma vez que esses atributos são uma conquista gradativa, dentre estes a leitura e a escrita. Nessa direção, a vertente psicológica materialista de Vigotski compreende a sociedade não como algo externo ao indivíduo ou como uma força estranha à qual precisa adaptar-se, mas como aquilo que cria o próprio humano (Marx; Engels, 2007).

A Teoria Histórico-Cultural defende a concepção de desenvolvimento humano no qual a criança não se desenvolve naturalmente, mas por meio do processo de aprendizagem. O biológico é uma condição, porém não é suficiente para o desenvolvimento. Como destacam Asbahr e Nascimento (2013), o biológico é apenas o ponto de partida do processo de desenvolvimento do ser humano, haja vista que os próprios elementos biológicos se modificam no transcorrer do processo de apropriação cultural.

O cérebro não nasce pronto, as sinapses ocorrem por meio das atividades que se desenvolvem, visto que aprender a usar os elementos da cultura exige uma relação social. O ser humano, em face da cultura histórica e socialmente acumulada, não inventa um uso para o que encontra, mas aprende a usar cada objeto de acordo com o uso que a sociedade faz dele, diante desta situação, necessita do outro para utilizar e se apropriar de tais objetos da cultura.

Desse modo, o sujeito torna-se membro ativo da sociedade e da cultura socializando-se e constituindo uma subjetividade com um sentido particular, único, de cada pessoa no



processo de aprender. A cada produção humana o sujeito não é o mesmo. De forma dialética, o psiquismo é superado e renovado. Assim, a criança precisa ser movida por necessidades, pois é na herança cultural que se promove a sua aprendizagem e o seu desenvolvimento (Leontiev, 2004). Logo, o grande desafio da escola, que quer de fato ensinar, é envolver a criança no seu processo de ensino e aprendizagem, a fim de promover o seu desenvolvimento a partir da apropriação das objetivações da humanidade, reconhecendo essa criança como parte constitutiva da totalização humana.

### 3 O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Discutir a alfabetização, na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, implica compreender o desenvolvimento humano, uma vez que esse não se reduz exclusivamente ao aspecto biológico que possa moldado por exercícios de repetição. É necessário considerar as dimensões que perpassam a realidade humana, como os determinantes sociais, políticos, econômicos e culturais.

A partir deste pressuposto teórico, parte-se da compreensão de que a língua materna é apreendida por meio de enunciados concretos que a criança ouve e reproduz na interação com as pessoas (Bakhtin, 2003). Dessa forma, problematiza-se a alfabetização associada ao método fônico como apresentação do fragmento da fala escrita<sup>2</sup>, isso porque letras, palavras e frases, sem um sentido constituído em um enunciado, resultarão em uma aprendizagem fragmentada. Apropriar-se da fala escrita é estar em contato com a forma mais elaborada da escrita humana, ou seja, com a literatura e com os enunciados de diversos gêneros textuais.

Diante deste contexto, a cultura escrita precisa cumprir sua função social, aquela para a qual foi criada, isto é, para comunicar, expressar e registrar ideias, sentimentos, hipóteses, entre outros aspectos (Vigotski, 1991). Nesse sentido, a tarefa da educação escolar na travessia da alfabetização é aproximar as crianças da cultura escrita, historicamente

---

<sup>2</sup> Conforme Prestes (2012, p. 216-217), “a fala é uma categoria da linguagem e, portanto, língua e fala não são a mesma coisa. Tudo o que diz respeito à fala diz também respeito à linguagem, mas nem tudo o que diz respeito à linguagem pode ser entendido como fala. Para Vigotski, a fala está relacionada à principal neoformação da primeira infância e graças a ela a criança muda a sua relação com o ambiente social do qual é parte integrante. [...] Enquanto a fala oral é sempre compreendida pela criança, surge do contato vivo com as pessoas, é uma reação natural da criança ao que está à sua volta e a influência, a fala escrita, ou podemos dizer o registro da fala, é bem mais abstrata e a criança não sente uma necessidade interna de alcançá-la.” Portanto, ao longo do artigo, utiliza-se a palavra ‘fala’, que pode ser expressa oralmente ou de forma escrita, ao invés de ‘linguagem’.



construída. Isso significa afirmar que a utilização da fala escrita precisa estar envolta de sentido e significado, necessita ser e estar viva na escola, contudo, isto exige uma transformação profunda, pois pode-se perceber que, em parte, o processo de alfabetização ainda ocorre por meio de palavras soltas, letras e sílabas apartadas de sua função social.

O ponto fulcral dessa divergência se encontra sintetizado na ideia latente de que quanto mais cedo a criança aprende a ler e escrever, maiores serão as possibilidades de sucesso escolar. Tal afirmação orienta as proposições que sustentam o treino de habilidades precursoras para a alfabetização desde a tenra idade, contudo, esta concepção que sustenta a antecipação da escrita e da leitura é um ato de abreviação da infância, que retira da criança a possibilidade de objetivar-se (Mello, 2021).

Vigotski (2021, p. 104) problematiza métodos de ensino que tomam a aquisição da escrita como mero hábito motor ou técnico, traçando um paralelo com o ensino do piano: “[...] a criança desenvolve a agilidade dos dedos e aprende, lendo as notas, a tocar as teclas, porém, não é minimamente introduzido no universo da música.” Tal problematização deriva da compreensão da escrita como a forma cultural mais complexa criada pelos seres humanos, sendo a literatura e os diversos gêneros textuais a forma mais elaborada da escrita.

Para Vigotski (2021), o domínio da escrita está vinculado ao domínio de um determinado sistema externo de signos elaborados e criados no percurso de desenvolvimento cultural da humanidade, assim, a criança pode ter a habilidade motora e conhecer a técnica para escrever, como ensinado na escola, fazendo a associação entre som e grafia das letras, sem, contudo, compreender o processo de escrita (Luria, 1991).

Por essa razão, a perspectiva histórico-cultural enfatiza a formação da necessidade de ler e escrever, o que significa que a consciência infantil precisa ser capaz de dimensionar para que escrevo (motivo) e para quem (o destinatário), desvelando a função social da escrita e não apenas realizando as tarefas aleatórias (Vigotski, 2021). É necessário inserir a criança na cultura letrada e atribuir necessidade neste percurso.

Portanto, o trabalho educativo com a escrita, apoiado nos pressupostos histórico-culturais, assume como objetivo a criação das condições necessárias para que a criança sinta a necessidade de decifrar e fazer uso da escrita como instrumento cultural. Diante disso, a ação docente consiste na “[...] tarefa de criar na criança a necessidade de escrever e ajudá-la a dominar os meios da escrita.” (Vigotski, 2021, p. 66).



Assim, a insistência no processo de alfabetização baseado na mera codificação e decodificação não desperta na criança a necessidade de ler ou de produzir um texto com sentido, pois sua compreensão não é automática, nem ocorre somente pela decifração dos códigos (Bajard, 2006). É na relação com outras pessoas que a criança constrói para si um conceito de leitura e de escrita (Mello, 2021). Para que isso aconteça, os instrumentos da cultura escrita devem integrar o planejamento do professor, possibilitando às crianças o acesso à cultura por meio de jornais, textos, cartas, notícias e, sobretudo, literatura. Esses elementos serão fundamentais como suporte para a apropriação de uma escrita e leitura significativas (Vigotski, 1991).

Segundo Arena (2020), este percurso também precisa ser enfatizado na leitura, abordando não apenas o conteúdo a ser ensinado pelo professor, mas também o ato de ler, culminando no modo como o leitor deve agir. No processo desse ato, a leitura é construída. O autor acrescenta que “[...] a leitura somente ganha existência quando o leitor cria na relação entre o que ele é, o que sabe, e o que o texto criado pelo outro está a oferecer.” (Arena, 2020, p. 243). A leitura é, antes de tudo, um meio de comunicação, dada pela compreensão do que se lê em um determinado contexto sócio-histórico-cultural. Essa abordagem distancia-se, portanto, de práticas de leitura com ênfase no reconhecimento sonoro das letras, na pronúncia adequada das palavras e no ritmo exigido das crianças.

Diante disso, a tessitura da alfabetização amparada nos pressupostos histórico-culturais precisa compreender a riqueza da cultura humana. Sendo assim, a prática pedagógica necessita ofertar repertórios para que a experiência com a leitura e a escrita sejam culturalmente enriquecedoras para as crianças. Uma vez que a experiência é a condição do desenvolvimento, isto é, a prática social com a leitura e a escrita necessita ser entendida como função social, com um sentido de vida para as crianças e como resposta a uma necessidade, levando-as não só a quererem aprender a ler as palavras, mas também o mundo onde estão inseridas.

#### **4 A LEITURA LITERÁRIA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: VISÕES E TENSÕES A PARTIR DOS PRESSUPOSTOS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL**

A obra literária é uma objetivação humana, produto do trabalho intencional do artista situado em determinado contexto cultural, social e histórico.



Para Girotto, Souza e Silva (2012, p. 174)

[...] o livro constitui-se em uma, dentre outras tantas objetivações humanas - entendidas como criações ou transformações histórico-socialmente produzidas - que, ao ser apropriado pela criança, traz consigo elementos constitutivos de todo o processo histórico formador do autor, da obra como tal e do próprio leitor.

293

Por isso, a leitura literária é fundamental para o processo de humanização do sujeito, pois contribui para a reflexão crítica da realidade a partir da compreensão e ressignificação das diversas dimensões e determinações que perpassam a obra de arte.

Isso porque, como visto, na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural e nos pressupostos teóricos-metodológicos do Materialismo Histórico-Dialético, a humanização significa o processo em que o indivíduo se apropria das objetivações que historicamente foram produzidas pelos seres humanos ao longo de toda história (Martins, 2015). Nesse ponto, o sujeito, na medida em que vai tomando para si individualmente aquilo que histórica e socialmente foi produzido pela humanidade, vai tornando-se parte desse ser humano genérico, humanizando-se.

Nesse processo apropriativo, a leitura literária desempenha função singular, pois enriquece o repertório teórico, científico e cultural do indivíduo. Ao passo que humaniza, também forma o sujeito como leitor, e nisto consiste a relevância do trabalho de educação literária, pois esse processo não é natural, imanente ou espontâneo, mas deve ser ensinado.

Deste modo, a leitura literária, para além de uma dimensão didatizante ou conteudista, na perspectiva teórica adotada nesta investigação, tem como função primeira a humanização do sujeito leitor. Não pode ser reduzida a essas dimensões porque a obra literária não é um mero registro histórico, mas é fonte da dimensão material, suas determinações possibilitam ao leitor perceber a profundidade da existência humana e reconhecer-se como parte integrante dessa totalização. Não traz somente conhecimentos, dados ou informações relevantes, mas envolve manifestações genuinamente humanas, como destaca Vigotski (2018, p. 30):

As paixões e os destinos dos heróis inventados, sua alegria e desgraça, perturbam-nos, inquietam-nos e contagiam-nos, apesar de estarmos diante de acontecimentos inverídicos, de invenções da fantasia. Isso ocorre porque as emoções provocadas pelas imagens artísticas fantásticas das páginas de



um livro ou do palco de teatro são completamente reais e vivenciadas por nós de verdade, franca e profundamente.

Nesse mesmo sentido, Candido (2008) destaca que não basta conhecer seus conteúdos, é preciso experienciar a obra literária, o leitor deve ser impelido a perceber os determinantes que incidem na obra e desvelar aquilo que se oculta, haja vista que a obra não é neutra. Corroborando Gamboa (1998, p. 25) ao afirmar que “[...] toda obra literária, artística ou científica é a expressão de uma visão de mundo, um fenômeno de consciência coletiva que alcança um determinado grau de clareza conceptual, sensível ou prática na consciência de um pensador, artista ou cientista.” O livro literário, portanto, é expressão da dimensão material e da vivência do artista em determinado contexto sócio-histórico, que atravessa as quadras históricas e que alcança o leitor em sua dimensão material, em suas vivências.

Por isso, é fundamental uma educação literária que proporcione um processo apropriativo para além da mera constatação ou descrição dos fenômenos histórico-sociais, mas que a criança leitora possa identificar as múltiplas determinações que atravessam a obra literária, sejam culturais, morais, históricas, políticas, emocionais, econômicas, sociais, estéticas, legais, entre outras, e possa experienciá-las em sua própria dimensão material. Isso porque o anseio do ser humano deve ser buscar o máximo de humanização possível por intermédio das objetivações mediatizadas pelo mundo e pela obra de arte.

Assim, a literatura promove uma elevação qualitativa do gênero humano por meio da cultura, apesar da impossibilidade de o homem dominar todo o conhecimento, é imperioso que o repertório da humanidade seja posto à sua disposição (Assumpção; Duarte, 2015). Logo, deve-se romper com perspectivas reducionistas do trabalho educativo com a leitura literária, tais como aquelas que utilizam o texto literário para a feitura de atividades de ortografia e gramática ou que vislumbre na obra literária um recurso didático.

Quando relacionada ao processo de alfabetização, a leitura literária pode proporcionar que a criança seja inserida no mundo da escrita e da leitura. Isso posto, é preciso compreender que a leitura literária vai além de uma habilidade de ler textos: as crianças devem desenvolver a capacidade de dar sentido e significado ao mundo. Faz-se necessário ressaltar que no processo da aquisição da leitura e da escrita, a leitura literária tem uma grande importância no contexto escolar, pois “a criança está na fase dos sonhos e adora ouvir histórias que envolvem um mundo imaginário” (Pereira, 2007, p. 1).



Portanto, ressalta-se que a literatura, esteja presente na forma de leitura literária, seja na forma de produção escrita e criação literária, cumpre uma função para além dos aspectos cognitivos ligados ao conhecimento e ao domínio de conteúdos, alcançando dimensões de formação do mundo interior, de organização do caos, de atribuição de sentido e significado, de expressão dos sentimentos, enfim, de genuína humanização do sujeito.

Ao trabalhar com a leitura literária no processo de alfabetização na perspectiva histórico-cultural, é preciso conceber a leitura e a escrita como um complexo sistema simbólico relacionado ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores, tais como a percepção, imaginação, vontade e memória. Os estudos realizados por Vigotski (1995) revelaram também que as atividades internas da mente humana ocorrem, antes de serem internalizadas, no nível social e cultural. Segundo Coelho (2011, p. 59),

o processo de internalização descrito por Vigotski supõe que as primeiras relações dos indivíduos com o objeto de conhecimento ocorrem de forma externa, isto é, de forma intersíquica ou interpessoal, para somente depois serem internalizadas e passarem a fazer parte do repertório do sujeito em um nível intrapsíquico ou intrapessoal. Primeiro aprendemos observando a ação dos outros, depois a incorporamos aos nossos conhecimentos.

Portanto, a partir dessas considerações, a leitura literária implica no processo de alfabetização na medida que a criança pode compreender a realidade material que a cerca, perceber o outro e reconhecer a leitura e a escrita como ferramentas de mediação em uma dimensão discursiva. Nesse contexto, esses processos tornam-se portadores de sentido e significado, e, conseqüentemente, passam a ser internalizados, desenvolvendo, assim, as funções psíquicas superiores.

Ademais, Luria (1988), em suas investigações, reuniu elementos para perceber a maneira pela qual as pessoas sem instrução se comunicam em seu contexto cultural. Para ele, as pessoas não instruídas e as com instrução valem-se das palavras de maneira distinta, pois para as primeiras, as palavras assumem um caráter meramente utilitário, de modo que eram empregadas com finalidade de estabelecer relações com a vida prática.

De acordo com Luria (1988), portanto, pode-se concluir que o meio social influencia o modo de perceber e vivenciar a experiência da comunicação por meio da fala escrita e oral. Se uma criança vive em uma sociedade não letrada, na qual predominam atividades práticas rudimentares, ela desenvolve um esquema de generalização adaptado a essa realidade.



Portanto, em um contexto social com escassez literária, por exemplo, a experiência comunicativa (fala oral e escrita) torna-se mais restrita e adaptada a essa realidade. Ao contrário, quando o processo de alfabetização é enriquecido com obras literárias, tendem a desenvolver maior repertório lógico-verbal, melhor capacidade de pensamento teórico e abstrato e um sistema gramatical estruturado.

Para Ribeiro (1991), a partir dos pressupostos teóricos da Teoria Histórico-Cultural, sobretudo por meio dos estudos de Luria e Vigotski, a alfabetização deve ser concebida como instrumento do pensamento ligado a aspectos de funcionalidade, escrita e leitura compreendidas em sua função social, e nisso é indispensável a leitura literária. Conforme visto, as operações abstratas do pensamento demandam a mediação socialmente compartilhada de instrumentos de significação, à medida que internaliza essas funções externas, a criança passa a realizá-las de maneira voluntária.

Sendo assim, não se pode esquecer a importância de propiciar às crianças elementos para que possam compreender a função social da alfabetização e da leitura literária, como um caminho para humanização, possibilitando, assim, que as crianças utilizem novas estratégias qualitativas, instrumentalizando-as na aquisição e na apropriação da fala escrita, pois, como assevera Vigotski (1991, p. 114), “[...] o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento.”

Logo, o trabalho educativo com a leitura literária deve permear o processo de alfabetização, sendo promovido, provocado e ensinado, para que a aprendizagem escolar se torne substancial e para que os sujeitos tenham condições de se desenvolver potencialmente a partir dos conhecimentos científicos que são proporcionados no espaço educativo.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Toda ação pedagógica é orientada por uma perspectiva teórico-metodológica. No campo da alfabetização, não seria diferente, entre as vertentes existentes, procurou-se destacar as contribuições da Teoria Histórico-Cultural para esse processo. Alicerçada nos pressupostos do Materialismo Histórico-Dialético, referida vertente compreende o desenvolvimento humano como processo histórico e social, que não acontece de forma natural, espontânea ou intrínseca, mas que é criado e provocado, pois é o ensino que promove o desenvolvimento.



Nesse sentido, a Teoria Histórico-Cultural contribui para a concepção que se tem a respeito do processo de alfabetização à medida que ultrapassa os limites atribuídos pelas concepções tradicionais e sustenta que esse processo não pode ser restrito a codificação e decodificação de palavras isoladas ou sons aleatórios. É necessário considerar a riqueza do acervo teórico e cultural da humanidade e promover a inserção da criança no gênero humano a partir de um processo de apropriação desse repertório, sendo a leitura e a escrita instrumentos de mediação.

Assim, é o processo de ensino, como prática social, que deve orientar a alfabetização das crianças, por meio de um processo permeado de sentido e de significado, permitindo que a criança possa perceber e discutir o motivo que a conduz a escrever e a ler, refletindo sobre a quem se comunica e porque se comunica, reconhecendo que esses instrumentos são necessários para que possa participar da dimensão humana, mas não de modo automático, natural ou instantâneo, mas crítico, social, político, para que não se torne aquele que somente sabe decodificar e transcrever letras.

Para tanto, é imprescindível que o processo de alfabetização seja trabalhado por meio de diversos instrumentos mediadores, como, por exemplo, a leitura literária, a fim de que o sujeito possa internalizá-lo e, quando compreender sua lógica, caminhar de forma mais independente, ainda que não dispense a função socializadora do professor.

Destarte, a leitura literária implica no processo de alfabetização na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural à medida que contribui para que a criança possa se humanizar, desvelando a realidade posta, permitindo a percepção das determinações que atravessa a obra e enriquecendo o processo de alfabetização para além de dimensões didatizantes e conteudistas. A obra literária, portanto, tem o poder de despertar sentimentos, instigar o desejo pelo hábito da leitura e criar a necessidade na criança de fazer parte da humanidade, tanto como criadora literária quanto como herdeira do acervo produzido pelos seres humanos, com vistas ao seu desenvolvimento humano omnilateral.

## REFERÊNCIAS

ARENA, Dagoberto Buim. Nem literacia, nem letramento, mas leituresscrita e lescrever. **Revista Brasileira de Alfabetização**, São Paulo, v. 1, n. 13, p. 71-87, dez. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.47249/rba2020458>. Acesso em: 14 jul. 2023.



ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira; NASCIMENTO, Carolina Picchetti. Criança não é manga, não amadurece: conceito de maturação na teoria histórico-cultural. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 33, n. 2, p. 414–427, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/4Wq5bTmhnRT8XG8w3B5Xcvj/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 30 jul. 2023.

ASSUMPÇÃO, Mariana de Cássia; DUARTE, Newton. Arte, educação e sociedade em György Lukács e na pedagogia histórico-crítica. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 55, n. 44, p. 169-190, abr./jun. 2015. Disponível em: <http://www.periodicos.ufes.br/contexto/article/view/10422>. Acesso em: 20 jun. 2023.

BAJARD, Élie. Nova embalagem, mercadoria antiga. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 493-507, set./dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/HcTd7Y3ByS3whXLYfbv5k6m/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 15 jul. 2023.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade**. 10. ed. São Paulo: Ouro sobre azul, 2008.

COELHO, Sônia Maria. A alfabetização na perspectiva histórico-cultural. *In*: UNESP. **Caderno de Formação: formação de professores didática dos conteúdos**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. p. 58-71.

FERNANDES, Florestan. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina**. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

GAMBOA, Sílvio Sánchez. **Epistemologia da pesquisa em educação**. Campinas: Praxis, 1998.

GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões; SOUZA, Renata Junqueira; SILVA, Joice Ribeiro Machado da. Educação Literária e formação de leitores: da leitura ‘em si’ para leitura ‘para si’. **Ensino em Re-vista** (UFU. Impresso), Uberlândia, v. 19, n. 1, p. 194-214, jan./jun. 2012. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/14914>. Acesso em: 15 jun. 2023.

LEONTIEV, Alexei. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 2004.

LURIA, Alexander Romanovich. **Curso de psicologia geral**. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

LURIA, Alexander Romanovich. O desenvolvimento da escrita na criança. *In*: VIGOTSKI, Lev Semenovitch; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexei. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Trad. Maria da Penha Villalobos. 4. ed. São Paulo: Ícone, 1988.



MARTINS, Lígia Márcia. **A formação social da personalidade do professor: um enfoque vygotskiano**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2015.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MELLO, Suely Amaral. Método fônico na Educação Infantil: bem-vindos à Idade Média. **NAHum - Núcleo de Alfabetização Humanizadora**, Marília, v. 1, n. 7, p. 1-3, nov./dez. 2021. Disponível em: <https://nahum-lescrever.com.br/>. Acesso em: 15 jul. 2023.

299

PEREIRA, Maria Suely. A importância da literatura infantil nas séries iniciais. **Revista Eletrônica de Ciências da Educação**, Campo Largo, v. 6, n. 1, p. 1-9. jun. 2007. Disponível em: <https://www.periodicosibepes.org.br/index.php/reped/article/view/283/189>. Acesso em: 15 jul. 2023.

PRESTES, Zoia. **Quando não é quase a mesma coisa**: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2012.

RIBEIRO, Vera Masagão. **Problemas da abordagem piagetiana em educação**: Emília Ferreiro e a alfabetização. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo. 109f. 1991.

TULESKI, Silvana Calvo. **Vygotsky**: a construção de uma psicologia marxista. Maringá: Eduem, 2019.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Fontes, 1991.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras escogidas**. Madrid: Visor, 1995.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **Imaginação e criação na infância**. Trad. Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. A pré-história da fala escrita. In: VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Psicologia, Educação e Desenvolvimento**: escritos de L. S. Vigotski. São Paulo: Expressão Popular, 2021. p. 103-142.

## AUTORES

LUIZ GUSTAVO TIROLI. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina (PPeU-UEL). Membro do grupo estudo e pesquisa cadastrado no CNPq: Currículo, Formação e Trabalho Docente. Endereço eletrônico institucional: [luiz.gustavo.tiroli@uel.br](mailto:luiz.gustavo.tiroli@uel.br). Endereço para acessar este CV: <http://lattes.cnpq.br/4012511514272072>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7912-8319>. Endereço eletrônico: [luiz.gustavo.tiroli@uel.br](mailto:luiz.gustavo.tiroli@uel.br).

NATHALIA MARTINS BELEZE. Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina (PPeU-UEL). Professora colaborador da



Universidade Estadual de Londrina. Professora da Educação Básica do Município de Londrina. Endereço eletrônico institucional: [nathaliamartins@uel.br](mailto:nathaliamartins@uel.br). Endereço para acessar este CV: <http://lattes.cnpq.br/4931891227782492>. ORCID: 0000-0002-7203-5005. Endereço eletrônico: [nathaliamartins@uel.br](mailto:nathaliamartins@uel.br).

ADRIANA REGINA DE JESUS SANTOS. Doutorado em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Docente do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina (PPeEdu-UEL). Líder do grupo estudo e pesquisa cadastrado no CNPq: Currículo, Formação e Trabalho Docente. Endereço eletrônico institucional: [adrianar@uel.br](mailto:adrianar@uel.br). Endereço para acessar este CV: <http://lattes.cnpq.br/3324193224582884>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9346-5311>. Endereço eletrônico: [adrianar@uel.br](mailto:adrianar@uel.br).