



**Mediação, linguagem e desenvolvimento humano:** contribuições da Teoria Histórico-Cultural para compreender a alfabetização

**Mediation, language and human development:** contributions of the Cultural-Historical Theory to understanding literacy

Manuela Pires Weissböck Eckstein<sup>1</sup>

**Resumo:**

Esse texto analisa a alfabetização a partir dos fundamentos da Teoria Histórico-Cultural, compreendendo-a como atividade mediadora de formação da consciência humana. Sustentado nas contribuições de Vigotski, Leontiev, Luria, Elkonin e Davidov, discute-se a mediação docente como prática simbólica que articula linguagem, pensamento e desenvolvimento humano. O objetivo é analisar os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, com base nas contribuições de Lev Vygotsky, Alexander Luria e Alexei Leontiev, desenvolvendo uma reflexão teórica acerca do papel da mediação na alfabetização, compreendida como processo de apropriação da cultura escrita. Trata-se de uma investigação de natureza teórico-conceitual, fundamentada na análise de obras clássicas da Teoria Histórico-Cultural, tomando o método dialético como princípio de elaboração conceitual. A análise demonstra que alfabetizar, sob esses pressupostos, não se restringe à decodificação gráfica, mas implica a inclusão da criança em práticas culturais de linguagem que a humanizem. Conclui-se que o professor, ao atuar pela mediação da palavra, cria condições para o desenvolvimento do pensamento consciente, fazendo da alfabetização uma atividade de formação integral e emancipadora.

**Palavras-chave:** Alfabetização; Mediação docente; Teoria Histórico-Cultural; Linguagem.

**Abstract:**

This paper analyzes literacy from the foundations of Cultural-Historical Theory, understanding it as a mediating activity in the formation of human consciousness. Grounded in the contributions of Vygotsky, Leontiev, Luria, Elkonin, and Davydov, it discusses teacher mediation as a symbolic practice that articulates language, thought, and human development. The aim is to analyze the assumptions of Cultural-Historical Theory, based on the contributions of Lev Vygotsky, Alexander Luria, and Alexei Leontiev, developing a theoretical reflection on the role of mediation in literacy, understood as a process of appropriation of written culture. This study is characterized as a theoretical-conceptual investigation, grounded in the analysis of classical works of Cultural-Historical Theory, adopting the dialectical method as a principle of conceptual elaboration. The analysis demonstrates that literacy, under these assumptions, is not limited to graphic decoding but involves the inclusion of the child in cultural practices of language that foster humanization. It is concluded that the teacher, by acting through the mediation of the word, creates the conditions for the development of conscious thought, making literacy an activity of integral and emancipatory human formation.

---

<sup>1</sup> Pós-doutora em Educação pela Universidade Estadual de Maringá/PR. Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná. Professora do Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul, Campus Chapecó/SC. Vice-coordenadora do GEPEVI - Grupo de Estudos Escola de Vigotski, vinculado ao CNPQ e a UFFS. Coordenadora do Programa de Extensão Brincadeiras - Laboratório de Alfabetização, na UFFS. Orcid:<https://orcid.org/my-orcid?orcid=0000-0003-0390-7233>. E-mail [manuela.eckstein@uffs.edu.br](mailto:manuela.eckstein@uffs.edu.br)

**Keywords:** Literacy; Teacher Mediation; Cultural-Historical Theory; Language.

## **Introdução**

A alfabetização, mais do que um processo de domínio técnico do código escrito, constitui-se como uma atividade cultural complexa, em que o sujeito se forma nas e pelas relações mediadas pela linguagem. Longe de ser uma aprendizagem restrita à decodificação de signos, ela é, na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, um processo de formação humana, em que a palavra se converte em instrumento de pensamento, consciência e transformação. Nessa compreensão, ensinar a ler e a escrever é inserir a criança em um movimento histórico da cultura, permitindo que ela participe dos modos humanos de significar e compreender o mundo.

Nas últimas décadas, contudo, grande parte das práticas escolares têm reduzido a alfabetização a métodos instrumentais e avaliações padronizadas, desconsiderando a dimensão simbólica, estética e formativa da linguagem. Esse reducionismo técnico empobrece o ato de ensinar e limita o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, desvinculando também a experiência humana e social da palavra. Diante desse cenário, torna-se necessário reafirmar a mediação docente como eixo que estrutura o ensino, como forma de ação cultural intencional, que cria as condições para o desenvolvimento da consciência linguística e do pensamento teórico.

A Teoria Histórico-Cultural nos faz compreender a alfabetização como processo mediado, em que a linguagem desempenha uma dupla função, ou seja, comunicar e formar o pensamento. Para Vigotski (2003), o aprendizado adequadamente organizado ativa processos de desenvolvimento que, de outro modo, não se manifestariam. O ensino é assim, a ação que materializa a mediação entre o individual e o coletivo, entre o biológico e o cultural, entre o sensível e o racional, movimento no qual se constitui a consciência humana. Leontiev (1978) discute também essa premissa e afirma que o ensino precisa ser compreendido como uma forma particular de atividade, orientada por um motivo superior, ou seja, o desenvolvimento do outro.

# INTERFACES DA EDUCAÇÃO

Com base nessas questões, este texto<sup>2</sup> defende que a mediação docente é, antes de tudo, uma atividade de linguagem: o professor age pela palavra, cria sentidos compartilhados e deve incluir a criança na cultura, articulando emoção, pensamento e imaginação. O desenvolvimento da linguagem, nessa concepção, é também desenvolvimento da consciência, e é no espaço subjetivo da sala de aula que esse movimento se realiza. Assim, compreender a alfabetização nessa dinâmica, implica analisá-la como prática de mediação simbólica, em que o docente atua como organizador da experiência cultural da linguagem, favorecendo a passagem da oralidade à escrita, do empírico ao teórico, do cotidiano ao conceitual.

O problema que orienta esta reflexão sintetiza-se na seguinte questão: quais pressupostos da Teoria Histórico-Cultural permitem compreender a mediação pedagógica como elemento constitutivo do processo de alfabetização, especialmente no que se refere ao papel da linguagem na formação das funções psíquicas superiores?

Em consonância com esse problema, este texto buscou analisar os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, com base nas contribuições de Lev Vygotsky, Alexander Luria e Alexei Leontiev, a fim de desenvolver uma reflexão teórica sobre o papel da mediação docente durante a alfabetização, compreendida como processo de apropriação da cultura escrita. Parte-se do pressuposto de que a docência, quando compreendida como atividade mediadora, permite compreender o ensino da linguagem como processo de formação da consciência, no qual o professor atua como mediador do desenvolvimento da linguagem infantil, articulando oralidade, escrita e pensamento.

Assim, neste estudo, articulam-se categorias centrais da Teoria Histórico-Cultural, como mediação, atividade, linguagem e desenvolvimento psíquico, em diálogo com o campo da alfabetização. Ao reconhecer o ensino da linguagem como prática cultural e simbólica, reafirma-se a docência como atividade formadora do ser humano, na qual aprender a palavra é também aprender a pensar, sentir e agir no mundo.

Além de integrar o Programa de Extensão Brincadeiras - Laboratório de Alfabetização na Universidade Federal da Fronteira Sul, Campus Chapecó/SC, como atividade permanente de pesquisa, as discussões deste texto estão vinculadas a uma das produções realizadas durante o estágio de pós-doutorado, desenvolvido junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá. Trata-se de uma investigação de natureza teórico-

---

<sup>2</sup> Este artigo constitui-se como um dos desdobramentos do estágio pós-doutoral, dedicado à investigação da linguagem e da mediação docente na alfabetização sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, tomando como base reflexões produzidas no âmbito do Programa de Extensão Brincadeiras – Laboratório de Alfabetização/UFS.

conceitual, fundamentada na análise de obras clássicas da Teoria Histórico-Cultural, buscando explicitar categorias como mediação, atividade, linguagem e desenvolvimento, e suas implicações para a compreensão da alfabetização como processo formativo. Portanto, este ensaio teórico mantém o compromisso ético e científico de explicitar seus vínculos institucionais e o contexto de desenvolvimento da investigação.

Para fins de organização da discussão, o texto estrutura-se em quatro seções. Na primeira, discute-se a linguagem como mediação e fundamento da consciência, dando ênfase a sua função na formação das funções psíquicas superiores. Na segunda, aprofunda-se a noção de ensino como atividade formativa, dando destaque ao professor na organização das condições para uma aprendizagem consciente. A terceira seção aborda a relação entre oralidade e escrita, compreendendo-as como formas interdependentes de mediação do pensamento. Por fim, a última seção apresenta a literatura infantil como mediação estética e cognitiva na atividade de estudo, indicando que a alfabetização, ao integrar arte e linguagem, realiza sua função mais elevada: a formação da consciência e a humanização do sujeito.

## **1. A linguagem e a consciência: entre a mediação e o desenvolvimento humano**

Analisar a linguagem como instrumento cultural de mediação nas relações entre sujeito e mundo implica discutir seu papel estruturante na formação da consciência e das funções psíquicas superiores. Sob a ótica da teoria histórico-cultural, a linguagem é o elo entre pensamento e ação, transformando-se em princípio organizador da aprendizagem e do desenvolvimento humano.

Nessa direção, precisa-se compreender que a linguagem é um sistema simbólico que reorganiza o funcionamento psíquico e confere intencionalidade à atividade humana (Vigotski, 2003). Por meio dela, o indivíduo deixa de responder mecanicamente aos estímulos externos e passa a agir de modo consciente, regulado por signos. Essa passagem, da reação imediata à ação mediada, representa um salto qualitativo no desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

Com base nessa concepção, o pensamento e a linguagem formam uma unidade dialética: o primeiro se estrutura pela palavra, e a palavra adquire sentido no contexto da atividade social. O desenvolvimento linguístico é, portanto, o fundamento do desenvolvimento intelectual. À medida que o sujeito participa de práticas sociais, os significados das palavras se transformam, expressando tanto o conteúdo cultural quanto a experiência individual que os constitui. Desse modo, a linguagem situa-se no centro da formação da consciência. Ao apropriar-se de palavras

socialmente produzidas, a criança internaliza modos coletivos de agir e pensar, transformando-os em processos psíquicos próprios. Esse movimento de internalização e externalização, de fora para dentro e de dentro para fora, articula o individual e o social, o biológico e o cultural, dando origem à consciência humana.

Luria (2007) amplia essa discussão, mostrando que a linguagem, ao reorganizar os sistemas funcionais do cérebro, converte os processos biológicos em processos culturais. O cérebro é plástico porque é moldado pela experiência simbólica: falar, escutar e escrever são atividades que exigem memória voluntária, atenção seletiva e planejamento mental. Assim, a palavra atua como instrumento de regulação e de autodomínio, favorecendo a passagem da ação impulsiva à ação intencional.

Portanto, a concepção semiótica formulada por Vigotski revela a capacidade da linguagem de interpor-se entre o homem e o mundo, transformando simultaneamente o sujeito e o objeto de sua ação. Quando a criança nomeia algo, ela não apenas o identifica, pois insere-o em um sistema de significados partilhado socialmente. A nomeação é um ato de generalização, por meio do qual a criança abstrai o particular e alcança o universal, iniciando o caminho rumo ao pensamento conceitual.

Dessa forma, a linguagem cumpre a dupla função de comunicar e estruturar o pensamento. Ao organizar ideias em palavras, o sujeito torna o próprio raciocínio consciente e refletido. Falar é pensar em voz alta; pensar é dialogar internamente com as palavras herdadas da experiência social.

Considerando o desenvolvimento infantil, a linguagem surge inicialmente como meio de interação e, progressivamente, torna-se instrumento de regulação interna. A criança fala porque precisa comunicar-se; mas, ao dominar a linguagem, aprende a utilizá-la para planejar ações e resolver problemas. O percurso, da função comunicativa à função reguladora, traduz o movimento de intersíquico para intrapsíquico, essencial às funções psíquicas superiores.

Um exemplo dessa transição é a fala egocêntrica, reinterpretada por Vigotski (2003). Longe de sinalizar egocentrismo, ela expressa o processo de auto-orientação, **ou seja**, ao falar consigo mesma, a criança regula o próprio comportamento, transformando o discurso externo em fala interna, condensada e silenciosa, base do pensamento verbal. A partir dessa unidade entre pensamento e linguagem, decorre a natureza criadora do ato de significar. O pensamento não antecede a linguagem, nem esta reflete passivamente o pensamento: ambos se formam em interação. A palavra é o elo com a consciência, e o pensamento lhe dá conteúdo. Juntos, permitem a elaboração de conceitos e a reorganização das experiências vividas.

Nesse sentido, o desenvolvimento da linguagem é também desenvolvimento da consciência. Pela palavra, o sujeito reconstrói mentalmente o mundo, abstrai relações e formula hipóteses, expandindo a experiência para além do imediato. Como discute Vigotski (1984), o aprendizado, quando adequadamente organizado, cria a zona de desenvolvimento iminente que ativa processos mentais que, de outro modo, não se manifestariam.

A partir desta defesa, a mediação docente torna-se determinante. O professor, ao planejar e orientar situações de ensino, cria a relação entre o pensamento empírico da criança e as formas culturais de conhecimento. É pela linguagem do outro, neste caso, a linguagem do professor, que o aluno acessa os significados coletivos e os reelabora em seu discurso. Ensinar é, portanto, um ato de linguagem que transforma a palavra em instrumento de pensamento.

Para que isso ocorra, a mediação deve ser intencional e culturalmente orientada. A linguagem não é apenas objeto de ensino, mas meio pelo qual o ensino se realiza. As interações verbais, como perguntas, recontos, explicações e narrativas, constituem situações de elaboração conceitual. O professor, ao conduzir essas trocas, age como mediador, transformando a comunicação em instrumento de formação da consciência.

Em uma perspectiva ampliada, com base em Leontiev (2004), a linguagem pode ser compreendida como atividade simbólica carregada de motivos, intenções e sentidos sociais. O ensino é, assim, uma forma de atividade mediada cujo objetivo é incluir a criança nas formas superiores de linguagem e pensamento. O domínio da língua escrita intensifica essa inserção cultural, permitindo o trânsito da linguagem cotidiana à linguagem conceitual.

Em síntese, compreender a linguagem como mediação e instrumento de desenvolvimento é reconhecer que o ensino é, antes de tudo, formação de sentidos. A alfabetização deve ser entendida como processo de mediação entre sujeito e mundo cultural, em que a palavra se configura como principal instrumento de humanização. Pela linguagem, o pensamento se eleva do empírico ao consciente, e o biológico transforma-se em um histórico movimento em que se constitui o humano.

## **2. O ensino como mediação formativa**

Partindo da compreensão da linguagem como mediação simbólica e fundamento da consciência, o ensino aparece como a forma socialmente organizada dessa mediação. Se, pela linguagem, o sujeito se apropria das experiências humanas e transforma sua relação com o mundo, é no ensino que essa apropriação se torna intencional e sistemática. Assim, o ato de

ensinar constitui-se a expressão mais elaborada da mediação cultural, ou seja, uma atividade humana orientada pelo propósito de desenvolver no outro as capacidades intelectuais, afetivas e volitivas que caracterizam o ser histórico e social.

Compreender o ensino como atividade mediadora é reconhecer que ele constitui um dos eixos centrais da Teoria Histórico-Cultural. Para Leontiev (1978), a atividade é a unidade básica da vida humana, expressão concreta da relação entre sujeito e mundo. Ela não pode se reduzir a um conjunto de ações que o indivíduo realiza, mas representa a forma pela qual o homem transforma a realidade objetiva e, nesse movimento, transforma-se a si mesmo. Toda atividade deve ser orientada por um motivo, concretizada em ações e efetivada por operações, articulando necessidades humanas, objetivos e condições materiais e simbólicas.

Sob esse olhar, o ensino configura-se como uma forma particular de atividade humana, cujo motivo é o desenvolvimento do outro. A docência, portanto, deve ultrapassar a mera instrução e se materializar como atividade formativa, na qual o professor organiza intencionalmente as condições para que a criança se aproprie dos modos culturais de pensamento, linguagem e ação. Por meio da palavra, dos signos e da organização planejada das tarefas, o professor deve criar situações que possibilitam à criança transitar do empírico ao teórico, do espontâneo ao consciente.

Leontiev (1978) descreve a estrutura da atividade em três níveis interdependentes (motivo, ação e operação) que, pensados pelo professor, revelam a complexidade do ensino como prática social. O motivo é o desenvolvimento humano; as ações são as práticas pedagógicas planejadas; e as operações correspondem aos meios concretos e simbólicos pelos quais o ensino se realiza. Essa estrutura mostra que o ensino requer intencionalidade, consciência e domínio teórico sobre os instrumentos de mediação, entre eles a linguagem.

Durante o processo de alfabetização, é preciso permitir à criança compreender e intervir no mundo por meio da palavra. Ao aprender a ler e escrever, o sujeito não apenas adquire um código, mas reconstrói sua relação com a realidade, passando a operar com significados abstratos e socialmente compartilhados. O professor, como sujeito da atividade de ensino, organiza as condições para que essa transformação se concretize no plano das funções psíquicas superiores. A mediação docente, nesse sentido, é uma forma de atividade cultural e intencional que inclui a criança nos sistemas simbólicos, linguísticos, científicos e estéticos que compõem o patrimônio histórico da humanidade. Ao comunicar saberes, reorganiza a estrutura interna do pensamento do aluno e promove a formação de processos mentais voluntários e conscientes.

Luria (2007) observa que essa reorganização depende da apropriação de instrumentos culturais, que permitem ao sujeito planejar, controlar e avaliar suas próprias ações.

Ao tratar o ensino como atividade mediadora, é preciso considerar também a transformação dos motivos da aprendizagem. Inicialmente, a criança aprende movida por interesses concretos e imediatos. Gradualmente, à medida que participa de práticas culturalmente significativas, o próprio conhecimento torna-se motivo de sua atividade. Essa passagem, destacada por Leontiev (2004), marca a transição da aprendizagem espontânea para a intencional, quando o aprender se converte em necessidade interna e o estudante passa a estudar por interesse cognitivo e não apenas por estímulo externo.

A dimensão formativa da docência reside, portanto, na articulação entre o sentido pessoal e o significado social do conhecimento. Para que o conteúdo escolar se torne significativo, é preciso dialogar com as experiências e vivências concretas da criança. Cabe ao professor criar as relações entre o universal e o singular, traduzindo o saber científico em formas compreensíveis e culturalmente situadas. Essa tarefa exige domínio teórico, sensibilidade pedagógica e consciência de que o ensino é, antes de tudo, uma relação humana mediada pela linguagem.

A linguagem, como já discutido na seção anterior, é o principal instrumento da atividade docente. É pela palavra que o professor orienta, explica, questiona e provoca reflexão. Cada interação constitui uma ação de ensino, na qual se produzem novos significados e se internalizam formas superiores de pensamento. Quando o professor verbaliza conceitos e estimula o aluno a explicitar o que pensa, cria as condições para a formação do pensamento conceitual, eixo do desenvolvimento intelectual e da alfabetização.

Assim, compreender o ensino como atividade mediada pela linguagem significa reafirmar o papel do professor como organizador da experiência social do conhecimento. É ele quem estrutura modos de participação da criança que deve se envolver cognitivamente e afetivamente com o objeto de estudo. A alfabetização, sob esse olhar, não é ponto de chegada, mas ponto de partida, ou seja, o início de uma nova forma de atividade cultural, em que o sujeito age simbolicamente sobre o mundo.

Além disso, a docência é também uma forma de desenvolvimento do próprio professor. Ao planejar, observar e avaliar sua prática, o docente transforma sua ação em objeto de reflexão, reelaborando seus modos de compreender o ensino. Ensinar, sob o enfoque histórico-cultural, é um processo dialético, isto é, ao formar o outro, o professor também se forma; ao mediar o desenvolvimento alheio, desenvolve a própria consciência profissional.

Por fim, essa concepção nos convida a repensar as práticas alfabetizadoras. O ensino deve articular linguagem e pensamento em atividades de criação, diálogo e produção textual, que mobilizam generalização e reflexão. A sala de aula, orientada por princípios histórico-culturais, deve se materializar como um espaço de cooperação e criação coletiva de sentidos. Nela, o aprendizado se torna prática social compartilhada, e o ensino, uma forma de convivência simbólica, em que os sujeitos se formam na e pela linguagem. Em síntese, reconhecer o ensino como atividade de mediação formativa é compreender que seu objetivo último é a humanização. O domínio da linguagem escrita não é fim em si mesmo, mas meio para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, da autonomia intelectual e da participação consciente na cultura.

### **3. Oralidade e escrita como mediação do pensamento**

Dando continuidade à discussão sobre o ensino como atividade mediadora, esta seção analisa a linguagem enquanto processo cultural que se manifesta em duas formas interdependentes: a oral e a escrita. Se, na docência, a linguagem é o instrumento que organiza o pensamento e orienta o desenvolvimento, na alfabetização ela se revela como um campo privilegiado em que esse processo se concretiza. A relação entre fala e escrita, portanto, expressa a unidade entre o ensinar e o aprender, entre o intersíquico e o intrapsíquico, entre a comunicação e a formação da consciência.

A compreensão da linguagem como mediação e fundamento do desenvolvimento humano, conduz à análise de sua dupla manifestação. Na perspectiva histórico-cultural, oralidade e escrita não são etapas independentes nem substitutivas, mas complementares. Vigotski (2003) define a escrita como forma superior de linguagem, resultante de um longo percurso de internalização e generalização da experiência comunicativa. Assim, a relação entre fala e escrita é dialética, pois a linguagem oral se transforma qualitativamente quando o sujeito aprende a escrever, e a escrita, por sua vez, reorganiza o pensamento e a própria fala.

A oralidade constitui o primeiro plano de mediação simbólica da criança. É por meio da palavra falada que ela estabelece vínculos sociais, comunica necessidades e inicia a formação de conceitos. Desde os primeiros anos, a fala é o meio pelo qual o sujeito transforma impressões sensoriais em significados, reorganizando o real em linguagem. Essa forma inicial, de natureza emocional e situacional, se complexifica à medida que a criança participa de práticas discursivas culturalmente estruturadas. A alfabetização, nesse sentido, eleva a oralidade a um novo nível de consciência, transformando o dizer em objeto de reflexão.

Aprender a ler e escrever é apropriar-se de uma forma cultural de comunicação mediada por signos gráficos, o que requer operações mentais mais abstratas. Na escrita, o sujeito representa o discurso ausente, descontextualizado do interlocutor imediato. Essa capacidade de distanciamento, segundo Vigotski (1984), indica o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, pois exige planejamento, antecipação e controle voluntário. O domínio da linguagem escrita é, portanto, também domínio da própria atividade mental.

Luria (2007) aprofunda essa compreensão ao mostrar que a aprendizagem da escrita reorganiza a estrutura funcional do cérebro e ativa os sistemas de memória e atenção que possibilitam a interiorização da linguagem. Ao transformar a fala em signo gráfico, a criança passa a operar com representações simbólicas de segunda ordem, nas quais o significado não depende mais do contexto imediato, mas da generalização conceitual. Essa transformação marca o salto do concreto ao abstrato e inaugura novas formas de consciência.

A unidade entre oralidade e escrita se expressa na gênese social da linguagem. Ambas emergem das necessidades comunicativas e cognitivas do sujeito e cumprem funções complementares: a fala atende à comunicação imediata e à regulação da ação; a escrita amplia a memória cultural e consolida a experiência coletiva. Para Leontiev (1978), ambas são formas de atividade simbólica orientadas por motivos sociais e sua apropriação depende da inserção do sujeito em contextos de uso significativo.

Ao aprender a escrever, a criança toma consciência da linguagem e do próprio pensamento. A escrita exige que o sujeito planeje, selecione e organize logicamente as ideias, transformando a linguagem em objeto de estudo. Vigotski (2003) observa que a alfabetização se materializa quando a criança compreende a palavra como representação da realidade e o signo escrito como representação da palavra, uma dupla abstração que expressa o nível mais elevado da mediação simbólica.

A oralidade, longe de ser suplantada pela escrita, é seu ponto de partida e também de retorno. A fala impulsiona o desenvolvimento das formas superiores da linguagem e constitui, ao mesmo tempo, o espaço para onde elas retornam em novas condições. Quando o sujeito domina a escrita, sua própria fala se transforma, ou seja, torna-se mais estruturada, coerente e analítica. Esse movimento de ida e volta entre fala e escrita constitui o núcleo da atividade linguística, no qual se unificam pensamento, linguagem e consciência.

A escrita, ao exigir a objetivação do pensamento, revela sua natureza reflexiva. Leontiev (2004) lembra que toda ação mediada por signos implica uma relação consciente entre o sujeito e seu objetivo. Na escrita, essa relação se materializa no texto: o sujeito precisa planejar, revisar

e antecipar os efeitos de suas palavras sobre o leitor. Esse exercício intelectual aprofunda a autopercepção e fortalece o controle voluntário das operações mentais, dimensões centrais do desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

É no contexto da mediação docente que a criança é incluída nas formas culturais da linguagem escrita, orientando a passagem da oralidade espontânea à escrita consciente. O professor cria situações pedagógicas em que fala e escrita dialogam, permitindo que a criança compreenda as relações entre som, letra, palavra e sentido. A alfabetização é, assim, uma prática de mediação semiótica intencional, na qual o professor organiza as condições para o desenvolvimento da linguagem.

Fundamentada em Vigotski (1984), a mediação pedagógica deve apoiar-se na zona de desenvolvimento iminente, promovendo atividades que desafiem a criança a ir além do nível de desenvolvimento real. Ao propor práticas como leitura dialogada, reconto, escrita coletiva ou ditado reflexivo, o professor deve organizar situações de cooperação e reflexão que, ao se constituírem como vivências formativas, incluem a criança em uma relação com a linguagem e na produção de sentidos sobre ela. Nessas condições, a oralidade deixa de se constituir apenas como forma de expressão e passa a assumir função organizadora do pensamento, configurando-se como espaço de análise e sistematização que prepara o caminho para a apropriação consciente da escrita.

Luria (2007) complementa essa discussão, ao tratar que o domínio da escrita exige não só coordenação motora, mas a reorganização das operações mentais. Ao dominar os signos gráficos, a criança amplia sua memória voluntária e sua atenção seletiva, passando a planejar e controlar as etapas do ato de escrever. A escrita, nesse sentido, é uma forma de autorregulação psíquica. O professor, ao mediar esse processo, ajuda a criança a tomar consciência de suas próprias ações cognitivas, fortalecendo o pensamento reflexivo e o domínio simbólico da linguagem.

A unidade entre fala e escrita também demonstra o caráter social do desenvolvimento linguístico. Ambas se constituem na interação e refletem as condições culturais de produção do discurso. Ao ler, escrever e conversar, a criança participa de práticas culturais que lhe permitem compreender o mundo de forma mediada. Essa inserção simbólica é fundamental para a constituição da consciência, pois é na linguagem oral e escrita que o sujeito se reconhece como parte de uma coletividade histórica.

A alfabetização, nessa perspectiva, ultrapassa o domínio do código alfabético. Trata-se de um processo de humanização pela linguagem, no qual o sujeito se apropria das formas

culturais de expressão e pensamento. O aprendizado da escrita é, portanto, um salto qualitativo no desenvolvimento, pois transforma as operações práticas em operações intelectuais, conferindo à criança novos modos de agir e compreender. Ao ensinar a escrever, o professor oferece à criança o instrumento mais poderoso de interiorização da cultura. Assim, a oralidade e a escrita não são instâncias opostas, mas momentos de um mesmo processo de formação da linguagem e da consciência. A palavra, falada ou escrita, é o meio pelo qual o homem se eleva da experiência imediata à generalização conceitual. É nesse percurso entre o dito e o registrado, entre o diálogo e o texto, que se constrói o pensamento reflexivo. A alfabetização, mediada pelo professor é, portanto, uma atividade simbólica de formação humana, na qual a linguagem cumpre a função de tornar o pensamento consciente e culturalmente partilhado.

Compreender essa unidade entre oralidade, escrita e pensamento abre caminho para uma discussão importante: tratar a literatura infantil como forma privilegiada de mediação estética e cognitiva. É na experiência literária que a linguagem atinge seu grau mais elevado de simbolização, convertendo-se em instrumento de estudo, de imaginação e de formação da consciência, tema que aprofundaremos adiante.

#### **4. A literatura infantil como mediação estética e cognitiva na atividade de estudo**

A originalidade desta discussão reside em compreender a literatura infantil não como suporte didático nem como prática complementar da alfabetização, mas como forma de atividade humana, simultaneamente estética e cognitiva, capaz de mediar o desenvolvimento da linguagem, da imaginação e do pensamento teórico. Na perspectiva histórico-cultural, a obra literária é uma criação simbólica que sintetiza o percurso da humanidade na linguagem: nela, o sensível e o racional, o emocional e o conceitual, encontram-se em unidade. É justamente nesse ponto que se distingue o olhar aqui proposto: reconhecer, na literatura infantil, uma via privilegiada para a formação da consciência, porque nela a palavra é experiência estética, signo cultural e instrumento de pensamento.

A literatura infantil, por este olhar, ultrapassa a função de recurso pedagógico e se afirma como atividade estética que media o desenvolvimento da consciência e da linguagem. De caráter simbólico e sensível, atua sobre a totalidade do sujeito a partir da emoção, da imaginação e do intelecto, constituindo-se em um instrumento cultural de formação humana. Ao aproximar-se do texto literário, a criança participa de uma experiência que a insere nos modos humanos de sentir, compreender e transformar o mundo pela palavra.

Nessa direção, Vigotski (2001) compreende a arte como forma de mediação estética que reorganiza as emoções e desperta novas formas de pensamento. A literatura, assim, não imita a realidade, mas a recria no plano simbólico, oferecendo à criança a possibilidade de viver experiências complexas em um espaço imaginário partilhado. Essa vivência estética mobiliza processos cognitivos e afetivos que antecedem e sustentam a alfabetização, pois a palavra literária é, simultaneamente, som, imagem e sentido. Ler e ouvir literatura é, portanto, um exercício de sensibilidade e pensamento, em que emoção e cognição se entrelaçam no próprio ato de compreender.

Durante o processo de alfabetização, encontramos na literatura um campo privilegiado para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. A narrativa, a poesia e o conto infantil ativam memória, atenção e imaginação, criando condições para a generalização conceitual. Luria (2007) destaca que as emoções, ao serem reguladas pela linguagem, adquirem função cognitiva: o sentimento, quando simbolizado, transforma-se em instrumento de compreensão. Assim, o texto literário, ao provocar emoção e reflexão simultaneamente, une afeto e intelecto, preparando o desenvolvimento do pensamento teórico.

Essa relação entre emoção e razão é intensificada pela mediação docente, que transforma o texto em acontecimento de linguagem. Ao narrar, dramatizar, comentar ou propor a escrita inspirada em obras literárias, o professor estimula a relação entre oralidade e escrita, entre expressão e reflexão, entre emoção e conceito. A palavra literária, nesse movimento, torna-se ponto de encontro entre o sensível e o racional, entre o vivido e o pensado, articulando o prazer estético à formação cognitiva.

Com base em Leontiev (1978), a atividade estética é uma forma de atividade humana cujo motivo é o próprio sentido e não a utilidade. Ler ou ouvir uma história é, para a criança, participar de uma ação cujo valor está na experiência de significar, imaginar e criar. Essa vivência simbólica amplia os motivos da aprendizagem, pois desperta o interesse pela linguagem enquanto fenômeno humano. A partir disso, o prazer estético converte-se em motivo interno para a leitura e a escrita, favorecendo a passagem da aprendizagem espontânea à intencional, núcleo da formação da consciência linguística.

Essa transição do prazer para o conhecimento é fundamental, pois é nela que a literatura opera como mediação entre o real e o possível. Ao entrar em contato com mundos imaginários, a criança exercita a capacidade de abstrair, criar imagens mentais e compreender o ponto de vista do outro. Essa ampliação da experiência é condição essencial para o desenvolvimento do pensamento teórico e para o domínio da linguagem escrita. O texto literário, ao permitir que a

criança veja o mundo por meio de significados novos, eleva a linguagem a uma dimensão criadora e reflexiva.

Durante o processo de alfabetização, essa dimensão simbólica se traduz na escuta estética da palavra. Os ritmos, repetições e sonoridades do texto literário, especialmente nas narrativas orais, parlendas e poesias, ajudam a criança a perceber a estrutura sonora da língua e a relação entre fonema e grafema. Mais do que um treino de decodificação, trata-se de um encontro sensível com a materialidade da linguagem, em que a palavra é vivida com sentido e emoção.

Nessa perspectiva, a mediação docente assume sua natureza estética. O professor é aquele que cria as condições para o encontro significativo entre a criança e a palavra. Ele lê, interpreta, entona e escuta, transformando a leitura em experiência compartilhada e carregada de sentidos. Luria (2007) observa que a linguagem literária, ao envolver emoção e representação simbólica, atua sobre os sistemas funcionais da memória e da atenção, fortalecendo a autorregulação psíquica. A criança que participa dessas práticas aprende não apenas a compreender textos, mas a organizar o próprio pensamento por meio da palavra.

Cada história ou poema contribui, assim, para a formação da consciência narrativa, estrutura mental que permite ordenar temporalmente a experiência e dar-lhe coerência simbólica. Essa consciência narrativa prepara a criança para a atividade de estudo, forma superior da atividade principal na idade escolar, conforme discute Leontiev (1978). A passagem do prazer estético para o estudo consciente ocorre quando o motivo da leitura deixa de ser o entretenimento e passa a ser o conhecimento. A literatura transforma-se em objeto de reflexão e análise, integrando-se à própria estrutura da atividade de estudo.

A partir daí, a criança aprende a operar com a linguagem não apenas como meio de comunicação, mas como objeto de reflexão teórica. A leitura e a escrita tornam-se meios de acesso ao conhecimento, e não simples fins em si mesmas. O professor, como mediador, organiza situações em que a literatura funciona como instrumento simbólico de aprendizagem, mobilizando as funções psíquicas superiores. O texto literário cria, então, uma situação de aprendizagem na qual o objeto é simbólico e internalizado na palavra, condição essencial para o desenvolvimento do pensamento teórico.

É nesse ponto que Vigotski (2001) e Davidov (1988) convergem ao demonstrar que a imaginação e o pensamento teórico formam uma unidade dialética. A imaginação é o elo entre o sensorial e o conceitual, e, na leitura literária, não se opõe ao real, mas o reconstrói simbolicamente. Ao antecipar, comparar e projetar situações narrativas, a criança exercita

operações mentais como análise, síntese e generalização, componentes centrais da atividade de estudo. Quando o professor planeja a leitura literária com intencionalidade teórica, transforma o texto em objeto de investigação, estimulando o pensamento reflexivo e abstrato.

Nesse mesmo sentido, Luria (2007) reforça que o desenvolvimento das funções voluntárias e conscientes depende da internalização de instrumentos simbólicos. A literatura, ao mobilizar linguagem, emoção e imaginação, reorganiza a *psique* e promove o autocontrole mental. Ao ler uma narrativa, a criança aprende a controlar a atenção, reter informações relevantes e compreender relações causais, exercitando a autonomia do pensamento e o domínio das próprias ações cognitivas.

A literatura, quando situada como elemento da atividade de estudo, revela-se instrumento de integração entre o sensível e o conceitual. Por um lado, conserva o caráter afetivo e criador da arte, e por outro, instaura operações mentais próprias do pensamento teórico. A leitura literária, sob essa perspectiva, desenvolve o modo de pensar reflexivo e generalizante, característico da aprendizagem conceitual. Imaginação e razão deixam de ser instâncias opostas e passam a formar uma unidade dinâmica que constitui a consciência.

A alfabetização mediada pela literatura, portanto, realiza a função essencial da formação humanizada, ou seja, incluir o sujeito nas formas mais elaboradas da atividade humana. A criança, ao estudar a linguagem por meio da arte, internaliza não apenas o código, mas a lógica simbólica que sustenta o pensamento. O professor, ao organizar a leitura literária como fundamento de uma dada atividade de estudo, cumpre o papel de mediador do desenvolvimento psíquico e cultural, unindo o estético e o cognitivo, o individual e o coletivo.

Assim, a literatura infantil, compreendida na estrutura da atividade de estudo, é meio de formação da consciência teórica e estética. Ao estudar a linguagem nas formas literárias, a criança se apropria de operações mentais superiores, como análise, síntese e generalização, em uma dimensão afetiva e criadora. Cumpre-se, assim, a dupla função da arte e do ensino: educar a sensibilidade e formar o intelecto, revelando a literatura como instrumento cultural que unifica imaginação, linguagem e consciência, fundamentos do humano e da aprendizagem escolar.

## **Considerações finais**

A análise realizada ao longo deste texto permitiu reafirmar que a alfabetização, sob a ótica da Teoria Histórico-Cultural, é um processo de humanização mediado pela linguagem. Ao compreender a docência como atividade intencional e simbólica, constatou-se que o professor é quem deve dar as condições para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores,

atuando como mediador entre o sujeito e os modos culturais. Assim, a mediação docente se revela o núcleo da prática alfabetizadora, pois é por meio dela que a criança é inserida na cultura escrita e se apropria de novas formas de consciência.

A discussão teórica mostrou que a linguagem é o eixo estruturante do desenvolvimento humano, relacionando comunicação e pensamento, emoção e reflexão. A oralidade e a escrita, longe de se constituírem como fases separadas, formam um sistema dinâmico de mediação simbólica, em que a palavra falada prepara a base para a abstração da escrita, e esta, por sua vez, reorganiza o próprio modo de pensar e de falar. A alfabetização, nessa perspectiva, é um processo de elevação da linguagem ao plano da consciência, no qual o sujeito se torna capaz de agir sobre o mundo por meio de significados.

Ao reconhecer o ensino como atividade formativa, compreende-se que o ato pedagógico ultrapassa a dimensão técnica e se transforma em prática de criação cultural. O professor, ao planejar, dialogar e problematizar, cria situações em que a criança pode agir intelectualmente, refletir sobre sua própria linguagem e internalizar conceitos. A sala de aula, então, converte-se em espaço de cooperação simbólica, em que a palavra é instrumento de mediação, e o ensino, um modo de produzir sentidos.

A discussão sobre a literatura infantil como mediação estética e cognitiva, amplia a compreensão da alfabetização, mostrando que a arte é também forma de pensamento e instrumento de desenvolvimento da criança. Ao articular emoção e razão, imaginação e reflexão, a literatura cria as condições para a passagem do sensível ao conceitual, do prazer estético ao pensamento teórico. Nesse processo, a palavra literária atua como instrumento de formação da consciência e como meio de integração entre o afeto e o intelecto, revelando que a alfabetização é, ao mesmo tempo, ato cultural e experiência estética.

Conclui-se, portanto, que a mediação docente na alfabetização é uma atividade de linguagem e de formação da consciência. O professor, ao agir pela palavra, mobiliza processos psicológicos complexos, reorganiza a relação da criança com o conhecimento e possibilita que ela se inscreva na cultura de modo ativo e criador. A alfabetização, entendida como forma de atividade humana, deve ser orientada por motivos internos, como o desejo de compreender, expressar e significar, e não apenas por exigências externas.

Mais do que ensinar letras e palavras, alfabetizar é incluir a criança no universo simbólico da humanidade, abrindo-lhe caminhos para pensar, imaginar e transformar o mundo. A mediação docente, fundamentada na teoria histórico-cultural, cumpre assim, sua função:



formar sujeitos conscientes, capazes de agir sobre a realidade com autonomia, sensibilidade e pensamento crítico.

### **Referências bibliográficas**

DAVIDOV, V. V. *Tipos de generalización en la enseñanza*. Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1988.

LEONTIEV, A. N. *Atividade, consciência e personalidade*. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

LEONTIEV, A. N. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Horizonte Universitário, 2004.

LURIA, A. R. *Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VIGOTSKI, L. S. *Psicologia da arte*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.