



Universidade Federal
de São João del-Rei



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
PROCESSOS SOCIOEDUCATIVOS E PRÁTICAS ESCOLARES

ÂMALI GIRARDI NUNES PESSOA

**LIVRE EXPRESSÃO E LINGUAGEM ESCRITA: IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS NA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

SÃO JOÃO DEL-REI/MG

2022

ÂMALI GIRARDI NUNES PESSOA

**LIVRE EXPRESSÃO E LINGUAGEM ESCRITA: IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS NA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

Texto apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Processos Socioeducativos e Práticas Escolares, do Departamento de Ciências da Educação, da Universidade Federal de São João del-Rei para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Amanda Valiengo

SÃO JOÃO DEL-REI/MG

2022

Ficha catalográfica elaborada pela Divisão de Biblioteca (DIBIB)
e Núcleo de Tecnologia da Informação (NTINF) da UFSJ,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

P4751 Pessoa, Âmali Girardi Nunes .
Livre expressão e linguagem escrita: implicações pedagógicas na Educação Infantil / Âmali Girardi Nunes Pessoa ; orientadora Amanda Valiengo. -- São João del-Rei, 2023.
96 p.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Processos Socioeducativos e Práticas Escolares) -- Universidade Federal de São João del-Rei, 2023.

1. Educação. 2. Educação Infantil. 3. Linguagem escrita. 4. Livre expressão. I. Valiengo, Amanda, orient. II. Título.

A todas professoras da Educação Infantil que lutam por educação humanizadora.

AGRADECIMENTOS

A Deus, em quem encontrei forças no decorrer dessa caminhada.

Ao meu companheiro Adelmo, pelo amor incondicional e pelas palavras de motivação a cada momento. Aos meus amigos e amigas pela torcida e compreensão.

À Amanda Valiengo, minha querida orientadora, que me inspirou e me motivou a estudar na área da Educação Infantil. Pelos conselhos, pelas indicações de leitura e pela enorme paciência. Por me acolher durante o meu percurso no mestrado com todo carinho. Por não ter soltado minha mão e ter acreditado em mim. Pelo exemplo como profissional comprometida com a educação. Sou grata por ter sido sua orientada e por ter feito esse processo de pesquisa um percurso repleto de humanidade.

À querida professora Elieuzza, que tive o privilégio de conhecer e me encantar com suas aulas durante o período remoto. Por ser uma inspiração para a educação e pela luta pela humanização das crianças. Obrigada pelas valorosas contribuições oferecidas durante a qualificação.

À querida professora Socorro, pela dedicação à leitura deste trabalho e pelas contribuições que o enriqueceram, sempre muito generosa com as palavras.

À querida professora Giovana, pela acolhida gentil no estágio docência que realizei na disciplina “Literatura Infantil”. Obrigada pela troca e aprendizado! Também agradeço por aceitar fazer parte da banca como professora suplente.

À Universidade Federal de São João del Rei e ao grupo de pesquisa CRIA – Centro de Respeito às Infâncias e suas Aprendizagens, por terem sido espaços de diálogo, crescimento e humanização.

Às participantes da pesquisa, Maria e Raquel, que gentilmente aceitaram participar dessa pesquisa. Sintam-se responsáveis, também, por este trabalho!

À FAPEMIG, pela concessão de bolsa, cujo auxílio foi fundamental para que pudesse realizar meus estudos com maior profundidade.

Agradeço a todos que contribuíram para a concretização dessa etapa e que tornaram mais leve essa caminhada.

“A infância não é um tempo, não é uma idade, uma colecção de memórias. A infância é quando ainda não é demasiado tarde. É quando estamos disponíveis para nos surpreendermos, para nos deixarmos encantar. Quase tudo se adquire nesse tempo em que aprendemos o próprio sentimento do Tempo”.

Mia Couto

RESUMO

O presente texto apresenta o resultado da pesquisa de mestrado que faz parte do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São João del Rei (UFSJ) e que obteve financiamento de pesquisa pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG). A partir do conceito de livre expressão, formulado por Celéstin Freinet, e com base em fundamentos da Teoria Histórico-cultural, a pesquisa apresentada parte da seguinte problemática: as crianças da Educação Infantil se sentem motivadas a escrever como uma forma de livre expressão? A partir desta indagação, surge outra: como diferentes contextos sociais (a família e o ensino remoto) propõem, no período da pandemia, a relação da criança com a linguagem escrita? Diante de tais questionamentos, o objetivo geral da pesquisa é investigar a livre expressão da criança, especialmente relacionada à escrita, e a relação com o ensino (da escola e família). Foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: compreender a apropriação da linguagem escrita sob a ótica da Teoria Histórico- Cultural; e investigar as atividades realizadas pela criança e sua relação com a escrita. A partir da realidade concreta do momento histórico vivido atualmente - a pandemia da covid 19 e seus impactos, foi realizada uma pesquisa empírica. Dentre os caminhos metodológicos destacam-se a revisão de bibliografia sobre a linguagem escrita na Educação Infantil e a pesquisa empírica, realizada com uma criança e sua mãe, no município de São João del-Rei. A criança tem cinco anos de idade e, no momento da geração de dados, estava regularmente matriculada no último ano da Educação Infantil em uma escola municipal. A geração dos dados foi organizada em quatro eixos de análise: 1- Relações de ensino; 2 – A brincadeira como atividade-guia; 3 – Desenho como forma de expressão; e 4- Literatura na Educação Infantil. Podemos concluir que, para a criança se interessar pela escrita é preciso de condições reais com a escrita. Se isso não acontece, pelo incentivo da família e pela escola, muito dificilmente ela se sentirá motivada e irá compreender a função social. Destaca-se, portanto, uma das funções essenciais da escola de Educação Infantil de organizar condições efetivas para a apresentação da cultura escrita para as crianças, de modo a criar a necessidade da escrita como uma forma de livre expressão.

Palavras-chave: Educação; Educação Infantil; Linguagem escrita; Livre expressão; Pandemia; Ensino Remoto.

ABSTRACT

The present text presents the result of the research research that is part of the Graduate Program in Education at the Federal University of São João del Rei (UFSJ) and received research funding from the Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG). Based on the concept of free expression, formulated by Celénstin Freinet, and based on the foundations of the Historical-Cultural Theory, research presented starts from the following problem: are children in Early Childhood Education oriented to writing as a form of free expression? From this question, another one arises: how different social contexts and remote teaching (the family and remote teaching) project, in the period of the pandemic, the child's relationship with written language? Faced with such questions, the general objective of the research is to investigate the child's free expression, especially related to writing, and the relationship with teaching (school and family). The following specific objectives were established: to understand a cultural-theory language perspective; and investigate the activities performed by the child and their relationship with writing. Based on the concrete reality of the historical moment currently experienced - the covid 19 pandemic and its impacts, empirical research was carried out. Among the methodological paths, the review of the bibliography on written language in Early Childhood Education and the empirical research, carried out with a child and his mother, in the municipality of São João del-Rei, stand out. The child is five years old and, at the time of data generation, was regularly enrolled in the last year of Early Childhood Education in a municipal school. Data generation was organized into four axes of analysis: 1- Teaching relationships; 2 – Play as a guide activity; 3 – Drawing as a form of expression; and 4- Literature in Early Childhood Education. We can specify that, for the child to be interested in writing, it is in real conditions with writing. If it doesn't happen, it will be encouraged by the family and the school, he will most likely feel and this will greatly facilitate the social function. Therefore, one of the essential functions of the Early Childhood Education school is highlighted: organizing the conditions for the presentation of written culture as a way of creating a need for writing as a form of free expression.

Keywords: Education; Child education; Written language; Free expression; Pandemic; Remote Teaching.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Tarefa da escola.....	20
Figura 2 – Tarefa do PET.....	21
Figura 3 – Tarefa da escola sobre folclore.....	56
Figura 4 – Brincadeira de padaria da Maria.....	70
Figura 5 - Mãe ditou as letras e a Maria escreveu “Padaria”	70
Figura 6 – Desenho da Maria.....	75
Figura 7 – Desenho da Maria.....	76
Figura 8 – Biblioteca da Maria.....	84

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Percentual de estudos que tratam a temática na CAPES.....	23
Gráfico 2 – Apresentação quantitativa de produções encontradas entre 2009 e 2019.....	24
Gráfico 3 – Crescimento das produções acadêmicas nos últimos 5 anos na CAPES.....	24
Gráfico 4 – Percentual de estudos que tratam a temática no SciELO.....	31
Gráfico 5 – Apresentação quantitativa de produções encontradas entre 2009 e 2019.....	31
Gráfico 6 – Crescimento das produções acadêmicas nos últimos 5 anos no SciELO.....	32

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Levantamento bibliográfico a partir do descritor Linguagem escrita na Capes.....	27
Quadro 2 – Teses e dissertações da CAPES selecionados para a pesquisa.....	28
Quadro 3 – Artigos selecionados na SciELO para a pesquisa.....	32
Quadro 4 – Atividades PET.....	54
Quadro 5 – Tarefas realizadas em casa.....	55
Quadro 6 – Ensino remoto.....	58
Quadro 7 – Tarefas da escola.....	61
Quadro 8 – Brincadeiras da Maria.....	65
Quadro 9 – Brincadeira com escrita.....	68
Quadro 10 – Diálogo sobre o desenho da Maria.....	75
Quadro 11 – Relato sobre o desenho do reencontro.....	76
Quadro 12 – Empréstimo de livros na escola.....	78
Quadro 13 – Escolha do livro.....	79
Quadro 14 – Reflexão da Raquel sobre os livros da escola.....	80

LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal Nível Superior

CEP/UFSJ – Comitê de Ética em Pesquisa/ Universidade Federal de São João del Rei
CRIA – Centro de Respeito às Infâncias e suas Aprendizagens

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

EI – Educação Infantil

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

PET – Plano de Ensino Tutorado

PPEDU – Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSJ

SEE-MG – Secretaria do Estado de Minas Gerais

SCIELO - *Scientific Electronic Library Online*

THC – Teoria Histórico-Cultural

UFSJ – Universidade Federal de São João del Rei

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1 CAMINHOS METODOLÓGICOS	13
1.1. O método de investigação na Teoria Histórico-Cultural	13
1.2 Procedimentos metodológicos da pesquisa	17
1.3 Revisão bibliográfica: o que dizem as pesquisas acadêmicas sobre a linguagem escrita na Educação Infantil?	22
2 PRESSUPOSTOS DA TEORIA HISTÓRICO CULTURAL PARA A APROPRIAÇÃO DA ESCRITA.....	34
2.1 Compreendendo a pré-história da linguagem escrita	37
2.2 A escrita como instrumento cultural complexo.....	42
3 A ATIVIDADE COMO PROPULSORA PARA APRENDIZAGENS E DESENVOLVIMENTO...50	
3.1 Relações de ensino	53
3.2 O brincar como atividade-guia no período pré-escolar	64
3.3 O desenho como forma de expressão da criança.....	72
3.4 Literatura na Educação Infantil	77
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	87
REFERÊNCIAS	91
APÊNDICES.....	96

INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta aspectos de uma pesquisa de Mestrado em Educação, iniciada em meados de 2020, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São João del Rei, MG. A temática em torno da livre expressão, especialmente da escrita, da criança de cinco anos de idade é o foco da pesquisa, que, desde seu início, sofreu alterações do projeto inicial, especialmente em função da pandemia do coronavírus (COVID-19).

As inquietações a respeito das práticas estabelecidas na instituição de Educação Infantil na qual atuei¹ como estagiária foram responsáveis por me impulsionar a pesquisar sobre a linguagem escrita. Pude identificar ao longo dos dois anos em que fui estagiária do último ano da Educação Infantil, práticas que priorizavam a escrita como aspecto motor, e não como uma atividade cultural complexa. Nesse sentido, “ensina-se a criança a desenhar letras e formar palavras com elas, mas não lhe ensinam a fala escrita” (VIGOTSKI, 2021, p. 103.) Essa concepção parte do pressuposto que as crianças aprendem de tanto ler, ouvir e copiar, sem considerar os contextos e necessidades sociais.

Nessa experiência, também pude perceber que as crianças utilizavam sobras de papéis das tarefas da sala da turma para escreverem, mesmo não dominando a escrita convencional. Normalmente, as escritas eram realizadas pelas crianças após o término das tarefas escolares na sala, utilizando esse tempo “livre” para se expressarem. Escreviam, como forma de expressão, seus sentimentos, bilhetes, cartas e registravam músicas e brincadeiras do dia a dia.

Diante dessas questões, comecei a me indagar sobre o ensino da linguagem escrita na Educação Infantil, pois percebia o interesse e desejo das crianças em escreverem no tempo “livre”, mas que, na maior parte do tempo da escola, eram voltadas para comandos da professorade escrever no quadro para as crianças copiarem e, com essas práticas, se sentiam pouco interessadas. Escrevi no meu Trabalho de Conclusão de Curso (PESSOA, 2018) sobre as práticas de linguagem escrita vivenciadas durante o estágio e, sem um suporte teórico-prático, destaquei as escritas das crianças chamando-as de “escritas espontâneas”.

Ao estudar a Teoria Histórico-Cultural, já no Mestrado, compreendi que o desenvolvimento não é espontâneo e que não depende de amadurecimento. Para Vigotski (2021), o desenvolvimento infantil possui uma temporalidade histórica, e não cronológica e que é necessário considerar a influência do meio no desenvolvimento da criança. Para Vigotski (2021), a formação das funções

¹ Para explicitar a formação da pesquisadora e os motivos que a levaram à pesquisa, optou-se por utilizar a primeira pessoa do singular nesta seção introdutória. Após esta seção, as discussões realizadas estão redigidas na primeira pessoa do plural.

psicológicas superiores, estritamente humanas, ocorre na vivência do sujeito no meio que é carregado de significados, história e de cultura. O termo “escrita espontânea” não condizia com o que eu realmente queria destacar. No início do meu percurso, pensei em “escritas autônomas” para diferenciar a escrita que é imposta nas escolas.

Nessa trajetória de reflexões e aprendizados, participei do curso “Metodologias de trabalho de Freinet² na escola de Educação Infantil: pressupostos teórico-práticos” e encontrei o termo livre-expressão. Este conceito consiste na liberdade de expressão das crianças por meio de diferentes linguagens, como o desenho, pintura, fala, escrita, etc. Nesta perspectiva, a comunicação é uma necessidade da criança, justificando a livre expressão como força motriz de suas técnicas de ensino (SILVA, 2021, p. 143). A partir de seus tateios e técnicas de trabalho, o pedagogo francês objetivou planejar vivências relacionadas à escrita, a partir de um processo que as crianças sintam os processos de ler e escrever como vitais. Foi assim, então, que cheguei ao termo livre-expressão da criança.

Com o desejo de compreender, sobre o prisma teórico-científico, como ocorre o complexo processo de desenvolvimento humano e de como as crianças se apropriam da linguagem escrita e a expressam livremente, ingressei ao Mestrado em Educação e busco contribuir para ampliar os conhecimentos na área e pela efetivação de propostas com a escrita que respeitem as especificidades das crianças e que impulse o desenvolvimento humano em suas máximas possibilidades.

Para a discussão apresentada na pesquisa da qual decorreu esta dissertação, o referencial adotado foi o da Teoria Histórico-Cultural, tendo como um dos seus maiores contribuidores Lev Semionovich Vigotski.³ É uma teoria que nasceu de um contexto revolucionário e, portanto, representa uma revolução na forma de pensar o desenvolvimento humano em sua totalidade (TEIXEIRA; BARCA, 2017, p. 29). Somamos com as reflexões o conceito de livre-expressão formulado por Freinet (1976).

A realidade circundante do sujeito é essencial para a formação da personalidade (ELKONIN, 2009; LEONTIEV, 2010; VIGOTSKI, 2018, 2021). A partir dessas premissas da Teoria Histórico-Cultural, a Educação Infantil tem um importante papel em promover o desenvolvimento da personalidade das crianças. Esta compreensão sustenta a defesa, neste trabalho, da criação intencional de possibilidades das crianças se expressarem pelas diferentes linguagens, dentre elas, a linguagem escrita.

² Pedagogo francês que se dedicou esforços à uma pedagogia da infância, pautado nas necessidades reais das crianças a partir da criação de inovadoras técnicas de trabalho com a escrita.

³ Existem diversos modos de grafar o nome do teórico russo Lev Semionovich Vigotski: Vigotsky, Vygotsky, Vigotskii, Vigotski, dentre outras. Neste trabalho, utilizaremos o nome VIGOTSKI, salvo as referências bibliográficas, que terão a escrita do texto original.

Articulamos sobre a discussão da linguagem escrita na Educação Infantil, considerando, portanto, o desejo da expressão como essencial para apropriação da linguagem escrita. A leitura e escrita precisam se tornar uma necessidade vital da criança (FREINET, 1976; MELLO; FARIA, 2017; VIGOTSKI, 2021). Cabe à Educação Infantil, portanto, apresentar a escrita para as crianças de forma a criar a necessidade de ler e escrever.

Devido à pandemia da COVID-19, o isolamento social se fez necessário como medida eficaz para conter a rápido contágio do vírus. No Brasil, em março de 2020, apenas os serviços considerados essenciais estavam funcionando de forma presencial. Portanto, as escolas foram fechadas. Sem as atividades presenciais, foi preciso adaptar para serem realizadas à distância, adotando o ensino remoto.

Tendo esse contexto como ponto de partida, realizamos uma pesquisa empírica com uma família, mãe e filha, esta com de cinco e matriculada em uma escola municipal em São João del Rei-MG. Formulamos o seguinte problema de pesquisa: **as crianças da Educação Infantil se sentem motivadas a escrever como uma forma de livre expressão?** De modo articulado, surge a questão: **Como diferentes contextos sociais (a família e o ensino remoto) propõem, no período da pandemia, a relação da criança com a linguagem escrita?**

Diante de tais questionamentos, o objetivo geral da pesquisa foi **investigar a livre expressão da criança, especialmente relacionada à escrita, e a relação com o ensino (da escola e da família)**. Foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: **compreender a apropriação da linguagem escrita sob a ótica da Teoria Histórico- Cultural; e investigar as atividades realizadas pela criança e sua relação com a escrita.**

Como resposta ao problema de pesquisa, a nossa **hipótese** é a de que uma das tarefas essenciais das escolas de Educação Infantil é a criação de condições pedagógicas intencionais de apresentação da cultura escrita para as crianças, de modo a fomentar a necessidade da escrita como forma de expressão.

Esta dissertação está dividida em três seções mais as considerações finais. Na primeira seção, apresentamos os caminhos metodológicos da pesquisa, descrevendo o método de investigação da Teoria Histórico-Cultural. Em um segundo momento, apresentamos a revisão bibliográfica em dissertações, teses e artigos sobre a temática da linguagem escrita na Educação Infantil no recorte temporal de 2009 a 2019. Em seguida, apresentamos os procedimentos metodológicos da pesquisa empírica, realizada com uma família no município de São João del Rei.

Prosseguimos com segunda seção da pesquisa com os fundamentos da Teoria Histórico-Cultural sobre o desenvolvimento humano e a apropriação da linguagem escrita. Destacamos a pré-história da linguagem escrita, descrita por Vigotski (2021) e discutimos as reflexões Freinet (1976) sobre a livre-expressão, sendo uma possibilidade de efetivar uma educação humanizadora.

Na terceira seção, apresentamos a teoria da Atividade, proposta por Leontiev (2010), como pano de fundo para os quatro eixos de análises da pesquisa, sendo eles: relações de ensino; o brincar como atividade-guia no período pré-escolar; o desenho como forma de expressão da criança e literatura na Educação Infantil.

Seguimos com as considerações finais, trazendo as principais discussões decorrentes da pesquisa desenvolvida e anunciando possíveis reflexões futuras para a continuidade em outras investigações e estudos. Por fim, destacamos as referências e o apêndice.

1 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Nesta seção, apresentamos os caminhos percorridos durante a pesquisa, bem como detalhamos os instrumentos metodológicos no processo de construção da investigação. Destacamos os fundamentos teóricos, a revisão bibliográfica sobre o objeto de estudo e os procedimentos metodológicos que compuseram a pesquisa empírica.

1.1 O método de investigação na Teoria Histórico-Cultural

Antes de explicitar o método científico da Teoria Histórico-Cultural, vale conhecer o contexto histórico e as bases filosóficas de um dos mais importantes representantes dessa teoria, Lev Semionovitch Vigotski. A ciência, como discute Prestes (2012, p. 9), “é uma atividade estritamente humana. Suas criações refletem a busca por respostas e questões apresentadas num determinado período de tempo. Existe uma relação íntima entre o contexto histórico e a elaboração de teorias”.

A pedologia, ciência que estuda o desenvolvimento da criança, está intimamente relacionada ao contexto histórico revolucionário do surgimento da União das Repúblicas Soviéticas (PRESTES, 2017, p. 65). Com essas mudanças, era necessário pensar na organização de uma nova sociedade justa e igualitária e pensar principalmente na educação do novo homem, livre e colaborativo. Muitos intelectuais, dentre eles, Vigotski, empenharam esforços em busca de novos métodos para uma nova pedagogia e uma nova psicologia, fundamentada, sobretudo, no materialismo histórico-dialético.

Também é importante compreender que, no campo científico, havia um embate entre diferentes correntes de pensamento (evolucionistas, metafísicas, biológicas, deterministas) e a partir disso Vigotski formula um método científico acerca do desenvolvimento humano pautado na realidade concreta do homem. O desenvolvimento, para o autor, é social, coletivo e interpsicológico. A ciência de Vigotski traz uma metodologia qualitativamente diferente e por isso é chamada de teoria não clássica (KRAVSTOV, 2014, p. 36-37). A partir dessa contraposição às diferentes correntes de pensamento, ainda vigentes e hegemônicas nos dias atuais, surgiu a perspectiva histórico-cultural.

Ao pensar sobre a história social da humanidade, Leontiev (2010) procura explicar as questões sobre o desenvolvimento do homem. O homem é um ser de natureza social e seu desenvolvimento está submetido às leis biológicas, porém a herança biológica não é suficiente para explicar a evolução do homem enquanto ser social. Para formas as funções psicológicas

superiores, o ser humano precisa se relacionar com os objetos de cultura, sendo regido pelas leis sócio-históricas.

Com base nos estudos de Marx e Engels (1980), sobre a natureza do homem social, Leontiev (1978) indaga sobre a hominização, que é o que diferencia o homem dos seus antepassados. Esse processo se deve sobretudo à vida em sociedade e ao trabalho. A hominização termina com o surgimento da história social da humanidade. As aquisições históricas da humanidade são fixadas mediante uma forma que só aparece com a sociedade humana, com a cultura material e a intelectual. Essa forma particular se deve ao fato de o homem ter uma atividade criadora e produtiva. Para a pessoa adulta, atividade humana fundamental é o trabalho.

Estamos inseridos em uma sociedade marcada pela cultura e pelo trabalho. Vamos nos apropriando e transmitindo para as novas gerações os conhecimentos que se cristalizaram nos produtos criados pelo homem, a cultura (materiais, intelectuais, ideais). Cada geração se apropria da atividade social, desenvolvendo assim as aptidões especificamente humanas (LEONTIEV, 1978, p. 264).

No processo de aquisição da cultura material (instrumentos, por exemplo) e da cultura intelectual (língua), o homem se apropria das características da criação humana, de seus significados e também das operações motoras que estão incorporadas. É, nessa perspectiva, como afirma Leontiev (1978), um processo de formação de aptidões novas.

As aptidões se fixam ao decorrer da história social da humanidade por meio da comunicação, que é fundamental para o desenvolvimento do homem em sociedade. Para se apropriar da cultura e entender os significados fixados da humanidade, a criança se relaciona com o mundo por meio da mediação do adulto. Como sintetiza Leontiev (1978, p. 267) “assim, a criança aprende a atividade adequada. Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de educação”.

Para Leontiev (1978, p. 284), é fundamental que todas as pessoas tenham a possibilidade de ter acesso ao desenvolvimento, à cultura material e intelectual, à educação. Esse processo se dá mediante “um sistema de educação que lhes assegure um desenvolvimento multilateral e harmonioso que dê a cada um a possibilidade de participar enquanto criador em todas as manifestações de vida humana” (LEONTIEV, 1978, p. 284). Tais fundamentos contribuíram para uma nova abordagem educacional e uma nova forma de pensar a psicologia, considerando a complexidade do desenvolvimento humano.

Detemo-nos nesta seção mais precisamente sobre os fundamentos da Pedologia, uma ciência da qual Vigotski se aproximou por compreender que se deveria estudar o desenvolvimento da criança em sua totalidade. O livro sobre as sete aulas sobre os fundamentos da pedologia (VIGOTSKI, 2018) contém as aulas proferidas por Vigotski ao final de sua vida.

A Pedologia de Vigotski, que, conforme Prestes (2017), podemos nominar Pedologia histórico-cultural, possui diferenças em relação às demais pedologias que existiram na União Soviética e em outros países. Sabemos também que Vigotski (2021) não se referia deste modo em seus escritos, mas “a ênfase em relação ao caráter histórico e cultural como constitutivos do desenvolvimento humano presentes nos seus postulados fortalecem a escolha de tal denominação” (PRESTES, 2017, p. 66).

De acordo com Vigotski (2018), o conhecimento científico não pode prescindir de um objeto e um método. O objeto de estudo da ciência formulada por Vigotski é o desenvolvimento da criança. Conforme o autor:

Na tradução literal para a língua russa, pedologia significa “ciência da criança”. Mas, como acontece frequentemente, a tradução literal de alguma denominação da ciência ainda não expressa suficientemente e de forma precisa o que, desse objeto, é estudado. Podem-se estudar doenças infantis, patologias das idades infantis, o que, em certo sentido, também será ciência da criança. Na pedagogia, pode-se estudar a educação da criança, o que, até certo grau, é ciência da criança. Pode-se estudar a psicologia da criança e isso também será, em certo grau, ciência da criança. Por isso, desde o início, é preciso estabelecer exatamente o que da criança é o objeto do estudo pedológico. Portanto, seria mais preciso dizer que a pedologia é a ciência do desenvolvimento da criança. **O desenvolvimento da criança é o objeto direto e imediato da nossa ciência** (VIGOTSKI, 2018, p. 17-18).

O método é o caminho que permite o conhecimento das regularidades científicas. Por intermédio do método genético-experimental, é possível concluir que o mais importante é a dinâmica, o desenvolvimento em sua totalidade e não a correlação de dados estatísticos. (KRAVTSOV; KRAVTSOVA, 2019, p. 28). O método da pedologia, formulada por Vigotski (2018), é o estudo da unidade do desenvolvimento. Abrange a totalidade do organismo e a personalidade. Com este entendimento, “a pessoa tem instrumentos dos quais se valem sua psique e seu corpo. A pessoa é a consciência mais seus instrumentos” (KRAVTSOV; KRAVTSOVA, 2019, p. 29).

Pensar o desenvolvimento da criança significa investigar como ela se apropria da cultura e desenvolve as funções psíquicas superiores, considerando a historicidade do desenvolvimento dessas funções culturais tais como a atenção voluntária, memória voluntária, domínio da

linguagem e que emergem ao longo da formação humana da criança. Isso significa que o desenvolvimento humano possui uma temporalidade histórica, e não cronológica.

O desenvolvimento da criança é um **processo histórico** que transcorre no tempo. A relação entre o nível de desenvolvimento da criança e a idade – ou seja, a quantidade de anos transcorridos desde o seu nascimento, como também a relação entre o processo do desenvolvimento e a mudança da idade da criança – é tão evidente, num certo sentido, que o desenvolvimento infantil pode ser analisado como uma função do tempo [...]. Mas o desenvolvimento não é uma simples função do tempo imutável proporcionalmente em relação à quantidade de anos vividos pela criança. A mudança no desenvolvimento transcorrido não corresponde direta ou indiretamente ao tempo transcorrido **cronologicamente** (VIGOTSKI, 2001, p. 152).

Nesse sentido, a temporalidade histórica significa “o tempo real de desenvolvimento da criança, o processo histórico de transformações que a criança percorreu até o nível de desenvolvimento real em que se encontra” (PRESTES; SANTANA, 2019, p. 139).

O desenvolvimento humano é um processo complexo e que conduz à mudança de toda a personalidade e inteligência da criança. Compreender o desenvolvimento humano é olhar o desenvolvimento cultural da criança, seu enraizamento na cultura como processo de sua humanização. De acordo com Prestes (2017, p. 73) “por isso, cultura é um conceito revolucionário em Vigotski. [...] A cultura de forma essencial interfere no desenvolvimento humano, muda a nossa forma de ser e estar no mundo em permanente relação”.

A Teoria Histórico-Cultural lança uma luz científica e revolucionária para as necessárias compreensões e reflexões sobre o processo de apropriação da escrita. Ao encontro dessa assertivas, as atividades fundamentais para a Educação Infantil são aquelas em que as crianças podem se expressar através das diferentes linguagens, como o desenho, arte, a brincadeira de faz de conta, música, poesia, modelagem, linguagem oral e escrita, dentre outras. Essas atividades são essenciais para a formação da identidade e personalidade da criança. Nas palavras de Barros e Pequeno (2017, p.86):

Cabe à educação ser fomento para que o caminho do desenvolvimento se volte sempre às máximas possibilidades e potencialidades humanas em todas as crianças. Não cabe à educação podar as asas para evitar o voo, mas fazer voar cada vez mais alto. Educação, cultura e desenvolvimento humano, para a teoria histórico-cultural, entrelaçam-se: ao garantir na escola da infância o acesso das crianças à cultura histórica e socialmente acumulada – inclusive em suas formas mais elaboradas – promoveremos o desenvolvimento dessas novas gerações para alçarem voos cada vez mais altos.

Em suma, para alçar voos cada vez mais altos, é fundamental o entendimento de que a apropriação do conhecimento deve ocorrer a partir daqueles que as crianças têm sobre o mundo. Na Educação Infantil, a linguagem escrita pode se tornar processo de desenvolvimento humano,

contribuindo para que as crianças aprendam a pensar, a falar, a ouvir, a criticar, a argumentar, a expressar, de modo crítico e sensível (TEIXEIRA; BARCA, 2017).

Essas ideias afirmam que os fundamentos da Teoria Histórico-Cultural indicam caminhos e diretrizes no trabalho pedagógico com crianças. Os desafios são enormes, mas como já afirmava Vigotski (2018a, p. 76) “nada de grandioso é feito na vida sem um grande sentimento”.

1.2 Procedimentos metodológicos da pesquisa

No item anterior, apresentamos brevemente o método de investigação da lente teórica da pesquisa ora discutida, a Teoria Histórico-Cultural. Neste item, o foco é apresentar os procedimentos metodológicos da investigação.

A partir da pesquisa empírica, da constituição de dados, ancoradas na Teoria Histórico-Cultural, numa constante reflexão dos dados e a teoria, pretendemos trazer reflexões à problemática deste trabalho: **as crianças da Educação Infantil se sentem motivadas a escrever como forma de livre expressão?**

Ao partir da realidade concreta do momento histórico vivido – a pandemia da covid-19 e seus impactos, destacamos como o contexto do ensino remoto pode impulsionar ou dificultar a apropriação da escrita. Almejamos uma unidade teórica e prática para compreender a escrita a partir da perspectiva histórica e cultural.

Inicialmente, tivemos a intenção de realizar uma pesquisa empírica buscando compreender o contexto circundante da criança com a linguagem escrita, analisando, o contexto familiar e escolar. Porém, em março de 2020, com o avanço da pandemia e como consequência as medidas de isolamento social e o fechamento das escolas, elegemos meios de concretizar a pesquisa. Em um primeiro momento, questionamos: como as crianças da Educação Infantil estão se expressando nesse tempo de pandemia? Será que utilizam da escrita como forma de expressão?

Vale retomar o objetivo geral da pesquisa: investigar a livre expressão da criança, especialmente relacionada à escrita, e a relação com o ensino (da escola e da família), o qual balizou as escolhas dos instrumentos da investigação. Foram eleitos as observações, entrevistas e arquivos foram anotadas em um diário de campo e, posteriormente, houve sistematização dos dados em eixos de análise, com discussões à luz da Teoria Histórico-Cultural.

Consideramos, então, em realizar a pesquisa convidando algumas famílias. Para isso era preciso disponibilidade das famílias, em responder as entrevistas virtuais e descrever as atividades das crianças. Quais famílias? Quais crianças? Como seria esse contato?

A escolha da família parceira da pesquisa ora apresentada foi por meio de indicação de uma integrante do grupo de pesquisa CRIA. Nós não conhecíamos a família. Não se trata, portanto, de uma família em especial. Os procedimentos metodológicos, como a observação, entrevista e diálogos contínuos se deram no sentido de compreender esse contexto familiar e que, com o período remoto, também trouxe o ensino escolar para dentro de casa.

Com essas ideias iniciais, passamos à apresentação das parceiras da pesquisa. A investigação foi realizada com uma mãe e sua filha moradoras do município de São João del Rei – MG. As participantes foram duas pessoas, a mãe, com nome fictício de Raquel e a criança, com o nome fictício de Maria, regularmente matriculada na Educação Infantil, segundo período, com faixa etária de cinco anos.

Mantivemos o contato com a família durante quatro meses, perguntando sobre a rotina, o que mudou com a pandemia, atividades e produções da criança, mantendo uma relação dialógica com as participantes da pesquisa. Desse modo, a família podia contatar em qualquer tempo a pesquisadora e mantínhamos uma forma de observar o contexto familiar, mesmo que a distância.

O contato, assim, foi realizado por meio do aplicativo de comunicação do *WhatsApp*. Na nossa primeira conversa explicitamos os objetivos da pesquisa e perguntamos da disponibilidade e se a família poderia contribuir para a efetivação da pesquisa. Explicamos como se daria nosso contato: manteríamos o diálogo por cerca de quatro meses, buscando observar, a distância, por meio do relato da mãe, as atividades desenvolvidas pela criança, como brincadeira, desenhos, rabiscos, escritas, enfim, as produções da Maria.

A perspectiva inicial era realizar entrevistas *online*, por chamada de vídeo via *WhatsApp*. Porém, com o contexto histórico, principalmente no ano de 2020, vimos a importância da internet e também suas instabilidades. Tentamos fazer uma chamada de vídeo com a mãe e a criança, porém, sem sucesso, já que a internet estava muito instável, tornando impossível a comunicação. A mãe, desde o início, destacou os problemas com a internet. Além dos desafios das famílias em se adaptarem à rotina diária com a criança dentro de casa o tempo todo. Sabemos do papel de mãe, mulher, dona de casa e das inúmeras tarefas domésticas a serem realizadas. Essas tarefas se intensificaram com a pandemia. Como veremos ao decorrer

da pesquisa ora apresentada, o ensino da escola transpassou para a família, então além de lidar com os afazeres domésticos, a mãe ainda precisava lidar com as tarefas do ensino remoto, para além das tarefas para casa, como era habitualmente antes do período remoto.

Nesse sentido, para efetivar nosso contato, combinamos que mandaríamos mensagens de voz com as perguntas e, quando possível, a mãe responderia. Nossa intenção era, pelo menos uma vez na semana, perguntar sobre a rotina da criança, pedindo para que a mãe enviasse fotos das produções da Maria, caso ela realizasse. Assim, nosso contato com a mãe, Raquel, se deu exclusivamente por mensagens de áudio no *WhatsApp*, salvo em alguns momentos em que ela escreveu por texto. Indicamos isso no diário de campo.

Para contextualizar: a mãe, Raquel, precisou largar o emprego para auxiliar a filha e ficar com ela logo no início da pandemia. No nosso primeiro contato, quando perguntamos como tem sido a rotina da família, a mãe respondeu que tem sido um grande desafio, uma vez que precisa auxiliar nos afazeres domésticos e dar total atenção à filha, além de ter que ensinar e orientar as tarefas da escola.

Este texto apresenta os relatos vivenciados por uma família, no entanto, é possível considerar que esta realidade possa ser comum a outras famílias e os desafios impostos pela pandemia e, como consequência, o ensino remoto. Esta situação revela aspectos de um contexto histórico e social. Sabemos que, de acordo com a Teoria Histórico-Cultural, a educação é para além do espaço escolar. A criança aprende por meio do seu meio circundante. Porém, a escola tem o papel social de contribuir para a educação das crianças.

A criança participa de uma escola municipal do município de São João del Rei – MG e assim como retrata a pesquisa em larga escala a respeito da alfabetização no período remoto (EM REDE, 2020), os dados qualitativos “indicam que a sala de aula remota, nesta pandemia, reduz-se à tela do celular conectado ao aplicativo *WhatsApp* para 71,58 % das professoras, o que é indício da precariedade de condições de conectividade virtual das docentes e alunos”. (EM REDE, 2020, p. 192).

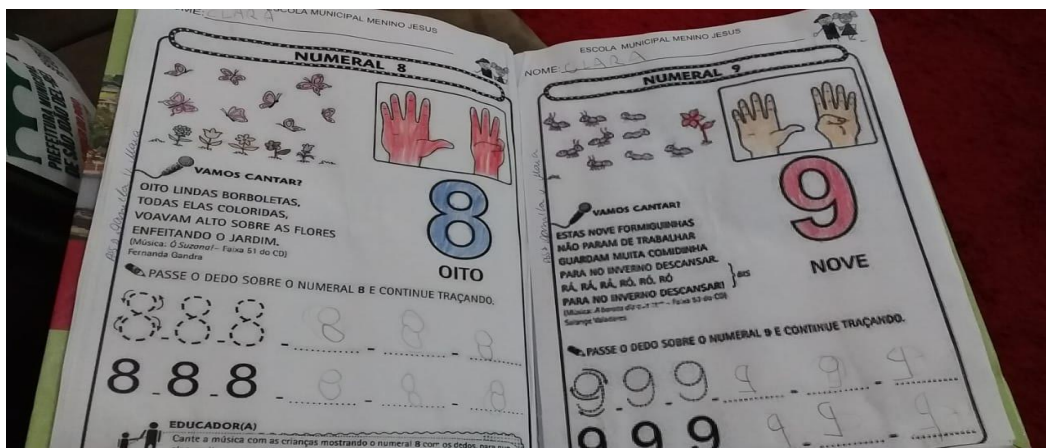
Surpreendente, ainda, é o uso de recursos impressos como auxílio do ensino remoto (em muitos contextos, o ensino remoto está restrito ao envio de atividades impressas para as crianças realizarem em casa, sob a orientação de pais e/ou responsáveis), em torno de 55,89%, tendência também observada nas análises qualitativas dos casos que estão sendo investigados. O uso de materiais impressos pode se relacionar à própria tradição escolar, cujas práticas se alicerçam nesses suportes didáticos, mas também podem ser vinculados às desigualdades sociais que incidem sobre nossos estudantes, em grande parte excluídos das ferramentas tecnológicas e dos instrumentos socioculturais e cognitivos essenciais à participação nos processos remotos sincrônicos.

No que diz respeito aos materiais utilizados no ensino remoto, a pesquisa em larga escala (EM REDE, 2020) evidenciou que o *WhatsApp* foi a principal ferramenta utilizada. Esses dados vão ao encontro com a pesquisa empírica realizada. Da análise da família investigada na investigação retratada, o ensino remoto reduziu ao *WhatsApp*, sendo uma forma de manter os vínculos entre a instituição e a família.

Explicitamos, a seguir, brevemente, como foi o período remoto, a partir dos relatos da mãe. No que se refere às relações de ensino, contato com a escola era por meio do *WhatsApp*.

A professora criou um grupo com todos os responsáveis da turma, para orientar e acompanhar as tarefas propostas. Além disso, a família buscava as tarefas da escola uma vez ao mês. Dentre as tarefas, se organizavam com folhas impressas para colar no caderno com foco no ensino da linguagem escrita. Na sequência há um exemplo das tarefas no caderno (figura 1).

Figura 1 – Tarefa da escola



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

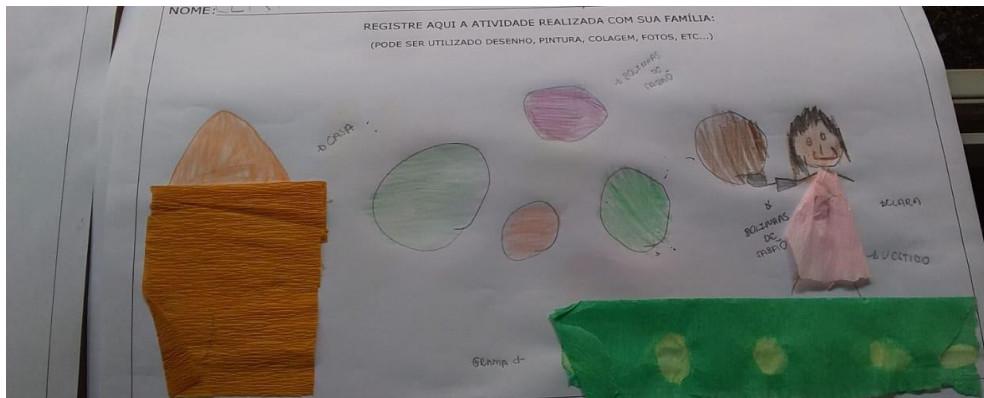
Em 17 de março de 2020, com o decreto de isolamento social, o ensino presencial na rede de educação em Minas Gerais foi suspenso e somente no mês de maio do mesmo ano, o governo do estado criou algumas para o regime especial de atividades não presenciais. De acordo com as informações do *site* da Secretaria do Estado de Minas Gerais, o Plano de Ensino Tutorado (PET):

É um conjunto de atividades semanais que contemplam as habilidades e os objetos de conhecimento previstos para cada ano de escolaridade/componente curricular e respeitam a carga horária mensal de cada um. [...] O PET tem a finalidade de orientar e organizar a rotina de estudo do aluno no momento remoto, oferecendo a ele, semanalmente, atividades diversificadas em cada componente curricular. O PET, para o professor, tem a finalidade de nortear

suas atividades educativas no ensino remoto, além de direcionar o seu diálogo com os estudantes, por meio de diferentes estratégias e mídias. (MINAS GERAIS, 2020, *online*).

Em maio, a escola municipal da criança participante da pesquisa adotou o Plano de Ensino Tutorado (PET). De acordo com a mãe participante da pesquisa, o PET são tarefas em folhas que eram entregues grampeadas, como se fosse uma apostila, para realizar durante a semana. Pelo envio das fotos e como disse a mãe, são registros das atividades realizada em casa com a família. Porém, ao decorrer dos meses, a mãe afirmou que “eram atividades livres, como desenhar, mas não está tão livre mais”. Exemplo da tarefa proposta do PET:

Figura 2 – Tarefa do PET



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

A produção de dados se deu, assim, mediante anotações em um diário de campo das situações vivenciadas pela família, onde transcrevemos as mensagens de áudio enviadas pelo *WhatsApp*, incluímos as fotografias das atividades realizadas em casa (brincadeiras, desenhos, escrita) e também as fotografias das tarefas da escola.

Inicialmente, elaboramos o seguinte roteiro de perguntas: Como é a rotina do seu filho durante o dia? Em que momentos a criança brinca? Quais são as brincadeiras? Em que momentos a criança desenha? A criança te conta sobre o que desenhou? Quando a criança desenha, ela escreve o nome dela também? Você tem o costume de escrever perto da criança? Em que momentos a criança escreve? A criança escreve sozinha? Ou com a mediação de algum adulto?

A produção de dados, realizada no ano de 2020, foi validada mediante os seguintes procedimentos: concordância do responsável legal da criança, mediante documento oficial explicando os objetivos e etapas da pesquisa; concordância da diretora da escola, mediante documento oficial explicando os objetivos e etapas da pesquisa, para que as tarefas da escola fossem utilizadas e analisadas na pesquisa; e aprovação da pesquisa no Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-UFSJ), número 3.865.174.

No próximo item, prosseguimos com detalhamentos da revisão bibliográfica efetivada.

1.3 Revisão bibliográfica: o que dizem as pesquisas acadêmicas sobre a linguagem escrita na Educação Infantil?

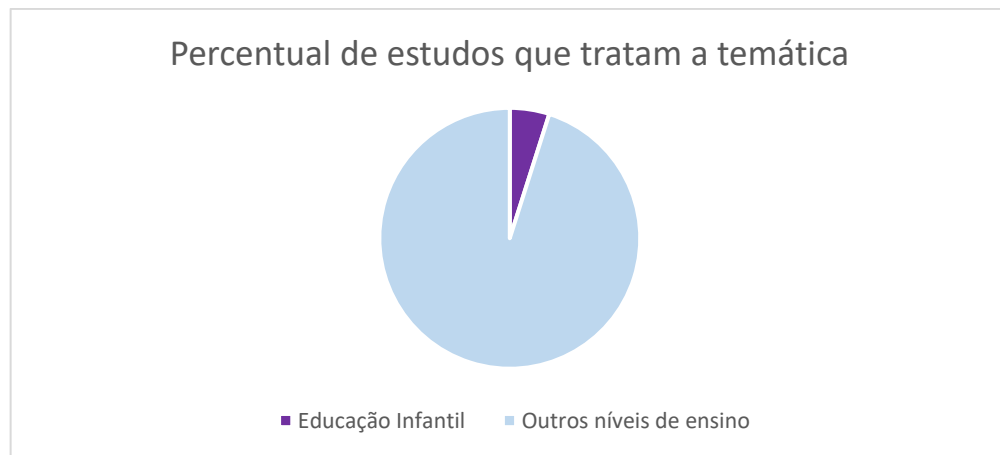
Iniciamos a pesquisa a partir da revisão de literatura para considerar a existência de produções científicas da área sobre a temática. Com a revisão bibliográfica, procuramos organizar, reunir e sistematizar as principais obras selecionadas, bem como compreender o panorama histórico das publicações existentes na área investigada. Nesse trabalho de revisão, constatamos que a temática da escrita na Educação Infantil ainda é pouco estudada, em especial com os fundamentos da Teoria Histórico-Cultural com foco na livre expressão da criança, conforme discutimos a seguir.

Como primeira etapa da pesquisa, realizamos a revisão bibliográfica, efetivando um mapeamento das publicações existentes, com a finalidade de reunir as referências sobre a linguagem escrita na Educação Infantil. De acordo com Alves-Mazzoti (1998, p. 179), a revisão bibliográfica tem como propósito a construção de uma contextualização para o problema. Nesse sentido, essa permite ao pesquisador saber se o problema da pesquisa já foi abordado em outros estudos, além de permitir um maior aprofundamento sobre a temática, compreendendo as aproximações com a pesquisa e possíveis lacunas sobre a temática.

Para esse mapeamento realizamos pesquisas no Catálogo de Tese e Dissertações da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal Nível Superior (Capes) e na base de dados *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), com o intuito de localização de produções acadêmicas relacionadas à temática a ser investigada. Utilizamos o descritor *Linguagem escrita* e utilizamos como critério de seleção pesquisas na área das ciências humanas, a data de publicação dos últimos dez anos até o início da pesquisa – 2009 a 2019 – uma vez que o interesse era investigar as pesquisas mais recentes e o aporte teórico (Teoria Histórico-Cultural).

A partir desses critérios, no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, foi utilizado o descritor Linguagem escrita, delimitando por publicações na área da Educação. Foram encontrados 2.131 trabalhos. Destes 2.131 trabalhos, 106 se referiam a pesquisas relacionadas à Educação Infantil, sendo que 32 destes não tinham publicações autorizadas para divulgação, totalizando, portanto, 74 trabalhos disponíveis para a análise. A revisão bibliográfica possibilitou demonstrar que ainda existem poucas pesquisas, quando comparadas com a totalidade do resultado, no que se refere à Educação Infantil, conforme o gráfico a seguir.

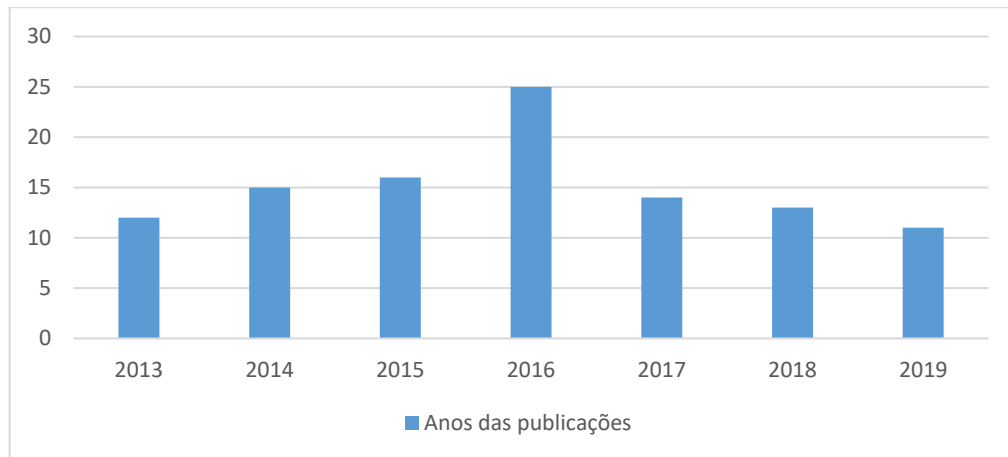
Gráfico 1 – Percentual de estudos que tratam a temática na CAPES



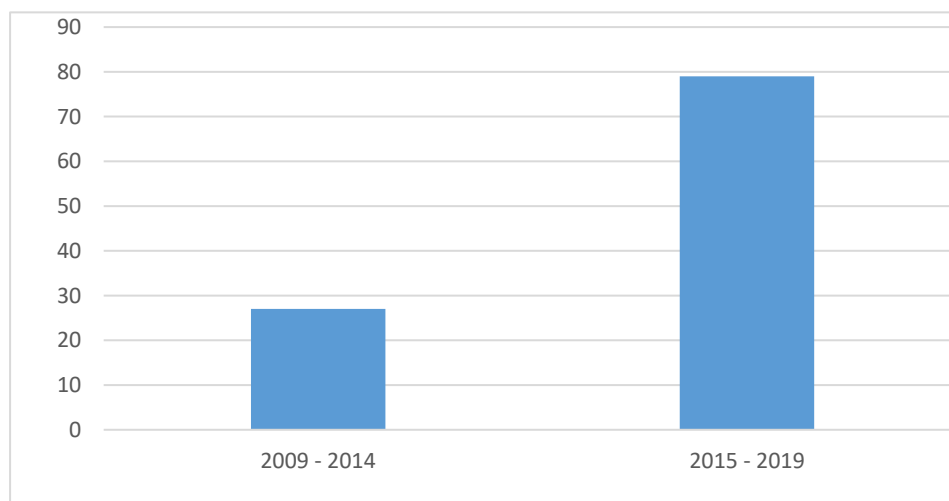
Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Grande parte das pesquisas localizadas tinham outras questões em foco, tais como: anos iniciais do Ensino Fundamental, formação continuada dos professores, análises sobre o PNAIC, anos finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio, dentre outras.

Por mais que existem poucas pesquisas relacionadas à Educação Infantil e à linguagem escrita, percebemos um número crescente das produções nos últimos cinco anos, conforme os gráficos 2 e 3, a seguir.

Gráfico 2 – Apresentação quantitativa de produções encontradas entre 2009 e 2019

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Gráfico 3 – Crescimento das produções acadêmicas nos últimos 5 anos na CAPES

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Esse crescimento de estudos e publicações sobre temática da linguagem escrita na Educação Infantil pode ter relação com o contexto de disputas na área do currículo e legislação dedicada à infância. Nas próximas linhas, de forma breve, retomamos alguns pontos importantes dos avanços (e possíveis retrocessos) na Educação Infantil que podem ter influenciado o aumento das pesquisas entre 2015 e 2019.

Em 2009, com a alteração da Lei 9.394/96, em acordo com a Ementa Constitucional 59/2009, houve a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos. De acordo com a lei, o

ingresso no Ensino Fundamental é a partir dos seis anos completos ou até completar até o início do ano letivo (BRASIL/MEC, 2010, p. 69). De acordo com Vieira (2010, p. 813):

A necessidade de afirmar o corte de idade do ingresso no EF parece ser decorrência dos variados entendimentos sobre o assunto observados nos sistemas de ensino, entendimentos que têm promovido antecipação de escolaridade e a inserção de crianças menores sem a presença de condições físicas e pedagógicas que as acolham com qualidade. As imprecisões do texto constitucional trazidas pela Emenda Constitucional n. 53/2006, que redefine a faixa de idade da educação infantil para crianças de 0 até 5 anos, justificam a pertinência dessa afirmação.

A modificação da Lei nº 12.796/2013 tornou obrigatória a matrícula de crianças com quatro anos na Educação Básica. Os questionamentos apontados por Vieira (2010) sobre a antecipação da escolaridade continuaram em debate.

A promulgação da revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) procura garantir os direitos e as especificidades das crianças pequenas. É um referencial curricular, de caráter obrigatório. Apresenta questões potentes para se pensar na primeira etapa da Educação Básica, como a discussão da criança como sujeito histórico e de direitos, as interações e brincadeiras como eixos norteadores do planejamento curricular. Por isso, como afirma Costa (2017, p. 277), retira a sustentação de práticas de abreviamento da infância.

Por mais que a temática da leitura e escrita na Educação Infantil seja muito discutida, como diz Baptista (2010), e que exista um campo de tensões, esse debate se faz cada vez mais pertinente e atual: seja pela pressão das famílias ou pelos professores do Ensino Fundamental. Tanto para Baptista (2010) quanto para Mello (2017) é fundamental se apropriar de uma teoria para discutir o porquê traçar letras e antecipar o ensino da escrita de forma mecânica, na Educação Infantil, não contribui para o pleno desenvolvimento harmônico das crianças.

Em 2016, com a publicação do material “Leitura e Escrita na Educação Infantil” organizado por mais de vinte e cinco pesquisadores dos campos da linguagem, leitura, escrita e Educação Infantil, em parceria com o Ministério da Educação, teve como objetivo a formação continuada de professoras e professores da Educação Infantil, a fim de ampliar as experiências infantis relacionadas às linguagens oral e escrita.

O Curso Leitura e Escrita na Educação Infantil foi interrompido em 2017, devido ao contexto histórico de tensões na política no Brasil e, com isso, a falta de recursos. Para compreender as mudanças neste contexto, explicitamos, a seguir, alguns aspectos sobre a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017).

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), cuja primeira versão foi disponibilizada em 2015, é um documento de caráter normativo e estabelece os campos de experiências que a criança possa vivenciar, tendo em vista os seis direitos de aprendizagem: conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se. De acordo com Baptista (2019, on-line) e Fochi (2020, on-line), a BNCC da Educação Infantil foi elaborada tomando como parâmetro as concepções que estão nas DCNEI. Ambos os documentos buscam trazer a identidade própria da Educação Infantil. Alguns pontos a serem destacados na BNCC-EI é a organização por direitos das crianças, e não por conteúdo. Direitos a serem construídos e garantidos por meio da mediação do professor. O documento também propõe os campos de experiências.

Porém, a terceira versão, homologada em 2017, trouxe alguns embates entre os pesquisadores, especialistas e professores, sobretudo os redatores das versões anteriores. É o caso da redução do campo de experiência intitulado “Escuta, fala, pensamento e imaginação” à “Oralidade e escrita”. De acordo com Baptista (2017, s/p), “a última versão rompe radicalmente com os processos e constrói um outro que, em muitos aspectos, é antagônico ao que se tem na segunda”. De acordo com a pesquisadora, esta mudança não é apenas semântica, mas de concepção.

Com a terceira edição, é possível notar a ênfase no ensino da escrita. Sabemos que existe uma pressão por parte da sociedade, muitas vezes pelas famílias e de especialistas para que a Educação Infantil assuma um papel de preparação para o Ensino Fundamental, como discutem Baptista (2010; 2017) e Mello (2010). Baptista (2017) e outros especialistas que escreveram as duas primeiras versões da BNCC criaram um abaixo-assinado intitulado “Base Nacional Comum Curricular – Avanços para qual direção?”¹ onde apontam críticas e possíveis retrocessos com as mudanças conceituais com a terceira versão da BNCC (BRASIL, 2017).

No ano de 2021, o Curso Leitura e Escrita na Educação Infantil retomou com curso de extensão ao ensino a distância (EAD), em quatro municípios mineiros: Belo Horizonte, Juiz de Fora, Contagem e Mathias Barbosa. Nesta edição da formação continuada, só foi possível devido aos recursos disponibilizados por emendas parlamentares (PROJETO LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL, *on-line*).

¹ Disponível em: https://www.change.org/p/minist%C3%A9rio-da-educac%C3%A7%C3%A3o-base-nacional-comum-curricular-avan%C3%A7os-para-qual-dire%C3%A7%C3%A3o?recruiter=45984982&utm_source=share_petition&utm_medium=copylink

Diante desses acontecimentos, aqui detalhados sucintamente, afirmamos que, pela obrigatoriedade da matrícula a partir dos quatro anos de idade na Educação Infantil em 2013, a coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil e a terceira edição da BNCC (BRASIL, 2017) possam ter impulsionado as pesquisas sobre esta temática. Isso demonstra o quanto o assunto é pertinente e que, por mais que as pesquisas tenham aumentado nos últimos anos, é necessário cada vez mais a reflexão e o compromisso em assegurar os direitos das crianças pequenas, dentre eles, o direito à relação e à apropriação da linguagem escrita. Mas, para isso, é preciso compreender como as crianças aprendem, contribuindo para seu desenvolvimento pleno.

De volta à descrição da revisão bibliográfica, das pesquisas selecionadas para análise na Capes, sendo as 74 pesquisas sobre linguagem escrita e a Educação Infantil, passou-se à leitura dos resumos para identificar quais possuíam como embasamento a Teoria Histórico-Cultural.

Quadro 1 – Revisão bibliográfica a partir do descritor Linguagem escrita na Capes

Base de dados teses e dissertações – CAPES			
Termo de busca	Teses e dissertações encontradas	Trabalhos selecionados a partir do resumo	Trabalhos relevantes
Linguagem escrita	2131	16	7

Fonte: elaborado pela autora.

Identificamos, então, 16 trabalhos com embasamento na Teoria Histórico-Cultural. Porém, ao deter nos objetivos, vimos que algumas pesquisas traziam como foco o desenho, brincadeira e outros conceitos, não tendo como foco, sobretudo, a escrita. Portanto, selecionamos para a pesquisa apenas 7 estudos, pois eram os que mais se aproximavam do objeto de estudo. Pensamos justamente naqueles que poderiam contribuir para as reflexões necessárias à aquisição da linguagem escrita, conforme o quadro a seguir:

Quadro 2 – Teses e dissertações da Capes selecionados para a pesquisa.

Título	Ano	Autor	Natureza
As relações entre desenho e escrita no processo de apropriação da linguagem escrita	2014	Margarete Sacht Góes	Tese
“Uma letra puxa outra”: práticas de linguagem com crianças de cinco anos	2017	Elen Garcia Mudo Liedke	Dissertação
A atividade pedagógica do professor e o processo de apropriação da linguagem escrita pela criança pré-escolar: um estudo a partir da abordagem histórico-cultural	2015	Aline Janell de Andrade Barroso Moraes	Dissertação
O processo de apropriação da cultura escrita na educação infantil	2014	Selma Aparecida Ferreira da Costa	Dissertação
A constituição autora e leitora de crianças de três anos de idade	2015	Adriana Mariano Rodrigues Junqueira	Dissertação
O papel da escola de educação infantil e da família no processo de apropriação da cultura escrita pela criança	2018	Máira Cristina Rodrigues	Dissertação
Escrita na educação infantil: experiências e sentidos de crianças	2018	Monalysa Themistocles da Silva Pinheiro	Dissertação

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Em sua pesquisa de doutorado, Goes (2014) buscou investigar as relações entre desenho e escrita elaboradas por crianças de quatro anos e sua relação com a dimensão discursiva. Com base nas análises de dados, a pesquisadora afirma que a distinção entre o desenho e a escrita é uma construção escolar, sustentando a ideia de que as diferentes linguagens mantêm relações entre si no curso do processo de apropriação da escrita. Destaca, sobretudo, o pressuposto de que com práticas sociais, as diferentes formas de linguagem precisam ser pensadas

discursivamente, levando em consideração os sentidos produzidos pelas crianças, em seus desenhos e escritas.

Já a pesquisa de mestrado da Liedke (2017) visou compreender as práticas de duas professoras em relação à linguagem escrita, com crianças na faixa etária de cinco anos. A pesquisa foi realizada em duas instituições de ensino, sendo uma municipal e a outra particular. A autora argumenta o papel da mediação do professor como fundamental no processo de aquisição da linguagem escrita.

A pesquisa de Moraes (2015) teve como objetivo refletir sobre o lugar ocupado pelo professor e suas práticas pedagógicas no processo de apropriação da linguagem escrita. A pesquisa foi realizada em uma escola municipal, sendo quatro professoras de crianças de cinco anos de idade os sujeitos. Como resultados, as concepções acerca da escrita subjacentes às atividades propostas às crianças pelas professoras não incorporaram a compreensão de linguagem escrita como um processo discursivo. Além de observar que as professoras desconsideraram o papel ativo que a criança precisa ter nesse processo, dificultando a apropriação. A pesquisa demonstrou sobre a necessidade de promover a ampliação de reflexões dos professores sobre a linguagem escrita.

Costa (2014) realizou uma pesquisa de campo, buscando compreender o processo de apropriação da cultura escrita em uma turma de faixa etária de cinco anos, em uma escola municipal. A pesquisadora observou a maneira como a escrita era apresentada às crianças, por meio de atividades que a professora desenvolvia. Em um segundo momento, foi desenvolvido um experimento pedagógico, com cinco atividades organizadas, visando uma mudança qualitativa no processo de apropriação dos sujeitos da pesquisa. Como resultados, a pesquisa apontou indícios do valor de uma mediação docente, que cria as condições e as circunstâncias que possibilitam a efetivação do processo de apropriação de escrita da criança em sua função social.

Junqueira (2015) realizou uma pesquisa de campo, efetivada em uma escola municipal, com o objetivo de caracterizar a formação autora e leitora de crianças de três anos de idade. Foram realizadas observações com a finalidade de verificar se as atividades de escrita desenvolvidas favorecem ou não a constituição autora e leitora das crianças. Em um segundo momento, desenvolveu-se um experimento pedagógico mediado pela pesquisadora, por meio de três atividades com nove crianças. Foram organizados três cenários temáticos com a escrita para que as crianças tivessem acesso a diferentes suportes e tipos de textos escritos. Os

resultados do estudo evidenciam a gênese da formação autora e leitora das crianças participantes da pesquisa, estabelecendo uma relação com o objeto da escrita em que atribuem sentidos ao ato de escrever.

A pesquisa de Rodrigues (2018) teve como objeto de estudo os papéis da família e da escola na apropriação da cultura escrita pela criança, com foco em sua formação autora e leitora. Por meio de uma pesquisa qualitativa, o estudo realizou entrevistas individuais com os pais ou responsáveis e professoras de crianças de quatro e cinco anos, de uma escola municipal. Procurou alcançar uma análise interpretativa, tendo como foco levantar opiniões e crenças de um grupo de pais e de professores sobre seus papéis em relação à apropriação da cultura escrita pelas crianças. Como resultados, é possível perceber diferentes perspectivas e ideias partilhadas pela escola e pela família sobre a apropriação da cultura escrita pelas crianças, destacando, sobretudo, como a família e a escola podem contribuir para formação autora e leitora na Educação Infantil.

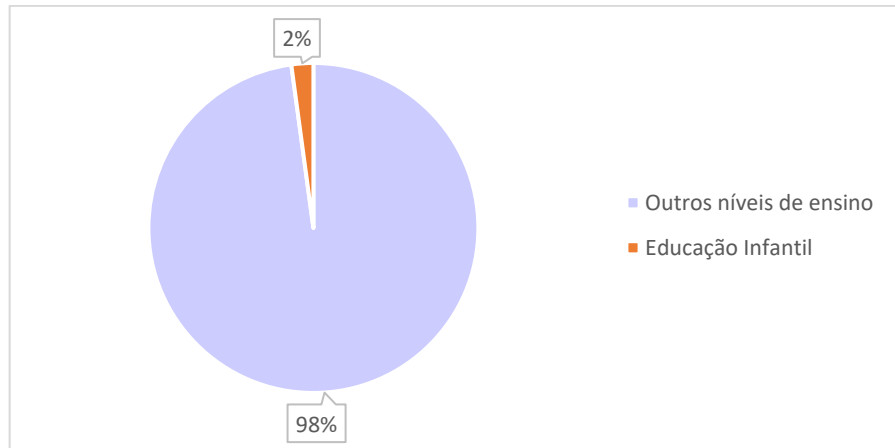
Pinheiro (2018) objetivou analisar as experiências e sentidos atribuídos à escrita por crianças no contexto da Educação Infantil. O estudo teve como lócus uma escola municipal e teve como sujeitos um grupo de 21 crianças com idade entre cinco a seis anos, a professora e a coordenadora. Como resultados, a autora constatou que as crianças expressam sentidos múltiplos em relação à escrita. Sentidos de desenhar, usar instrumentos para escrever, fazer letras e nomes, fazer atividades vinculadas à escola. Os sentidos atribuídos pelas crianças revelaram uma restrição e fragilidade na compreensão da linguagem escrita, de sua natureza simbólica e da sua função social. Os estudos apontam para a necessidade de as crianças serem introduzidas na cultura escrita, de forma significativa, de maneira ser incorporada às vivências em situações reais, respeitando as especificidades das crianças, implicando uma formação pertinente dos professores.

Os trabalhos desenvolvidos por Costa (2014), Liekde (2017) e Moraes (2015) buscaram compreender as práticas pedagógicas no processo de apropriação da linguagem escrita de crianças com cinco anos. As pesquisas demonstram a necessidade de promover a ampliação de reflexões dos professores sobre a linguagem escrita, além de apontar indícios da importância de uma mediação docente, criando condições e circunstâncias que possibilitam a efetivação do processo de apropriação de escrita da criança em sua função social.

Seguimos com a revisão bibliográfica. Na base de dados SciELO, por meio do descritor *Linguagem escrita*, foram encontrados 606 resultados. Destes 606 trabalhos, 13 trazem

temáticas relativas à Educação Infantil e linguagem escrita. Apresentamos a seguir, o gráfico como o percentual de estudos relacionados à temática.

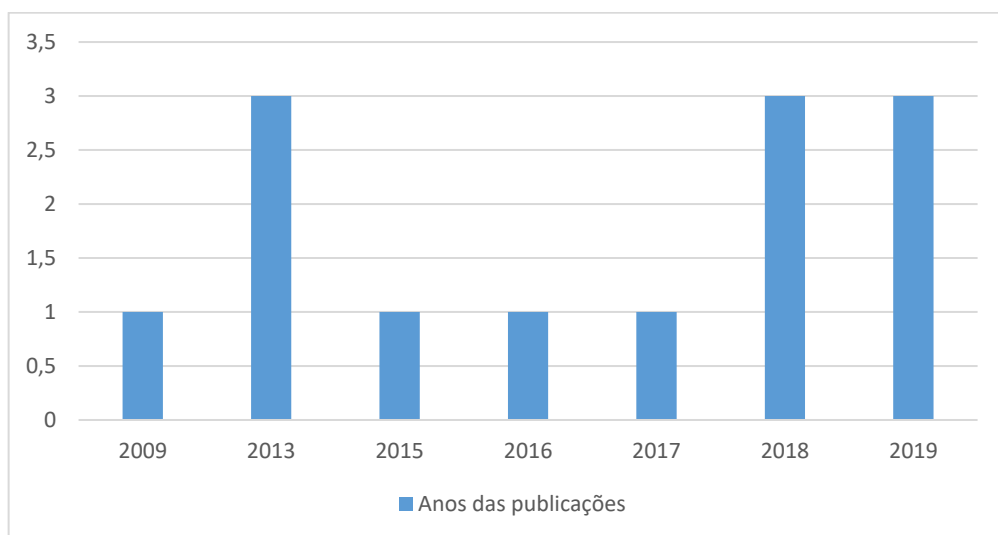
Gráfico 4 – Percentual de estudos que tratam a temática no SciELO



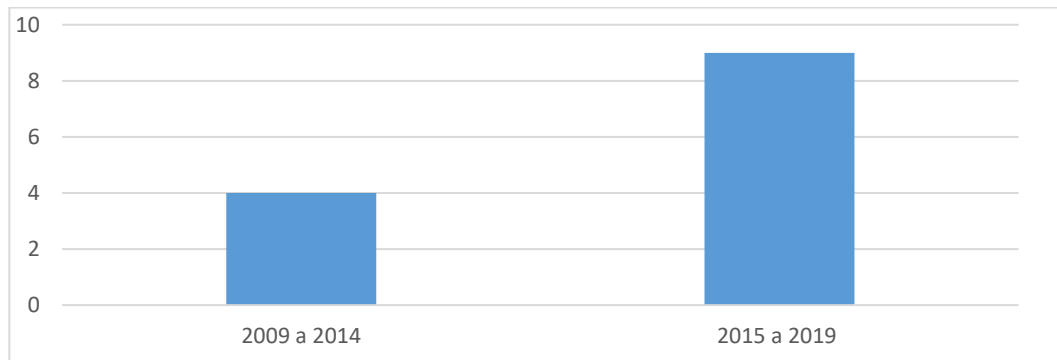
Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Apenas 2% na Scielo se referem à linguagem escrita e à Educação Infantil. Não percebemos um aumento significativo dos trabalhos nos últimos dez anos. Apresentamos os gráficos 5 e 6 a seguir.

Gráfico 5 – Apresentação quantitativa de produções encontradas entre 2009 e 2019



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Gráfico 6 – Crescimento das produções acadêmicas nos últimos 5 anos no SciELO

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Dos 13 trabalhos relacionados à linguagem escrita e à Educação Infantil, apenas 2 trabalhos possuíam aproximações com a pesquisa. Ressaltamos que utilizamos como critério de seleção o aporte teórico (Teoria Histórico-Cultural) e pesquisas na área da Educação Infantil. Por isso descartamos os 11 trabalhos e selecionamos para análise 2 artigos mais aproximados do objeto da pesquisa discutida na pesquisa motivadora desta dissertação, conforme apresentado no quadro abaixo:

Quadro 3 – Artigos selecionados na SciELO para a pesquisa.

Título	Autores	Ano
“Por que aprender a ler?”: afeto e cognição na Educação Infantil	Isabela Costa Dominici, Maria de Fátima Cardoso Gomes e Vanessa Ferraz Almeida Neves	2018
Aquisição da linguagem escrita e intervenções pedagógicas: uma abordagem histórico-cultural	Silvana Calvo Tuleski, Marta Chaves e Sonia Mari Shima Barroco	2012

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

No trabalho de natureza conceitual e metodológica de Tuleski, Chaves e Barroco (2012), as autoras apresentam as ideias de Luria e Vigotski sobre o processo de aquisição da linguagem escrita e a partir dessa abordagem teórica, apontando as mediações pedagógicas necessárias para promover o desenvolvimento das crianças. Ressaltam que as crianças convivem com os instrumentos culturais antes de entrar na escola de Educação Infantil, por isso a importância de não apresentar a linguagem escrita não como uma habilidade técnica, mas que as primeiras experiências das crianças sejam despertadas à necessidade do registro da escrita.

Dominici, Gomes e Neves (2018) realizaram um estudo de caso, sobre os sentidos e os significados atribuídos à linguagem escrita na trajetória de duas crianças de cinco anos. Os autores permanecerem 65 dias em uma turma de Educação Infantil, em uma escola municipal. Utilizaram das perspectivas da Etnografia em Educação e da Teoria Histórico-Cultural. Optaram pelo longo período de observação para acompanhar e vivenciar a construção das práticas culturais na escola, para melhor compreender os sentidos e os significados atribuídos pelas crianças em relação a linguagem escrita. A análise dessas trajetórias permitiu concluir que os processos de apropriação da linguagem escrita envolvem aspectos afetivos e vivências socioculturais.

Percebemos com a revisão bibliográfica, no que se refere ao termo *linguagem escrita*, a existência de uma quantidade superior de trabalhos produzidos, mas são poucos vinculados à Teoria Histórico-Cultural. Ainda há a necessidade de desenvolver mais pesquisas que tem como princípio a livre expressão (FREINET, 1976), de tal forma que a escrita seja apresentada como objeto cultural, complexo, conforme a humanidade criou para sofisticar a comunicação (VIGOTSKI; LURIA, 2010; VIGOTSKI, 2021).

Além de mostrar o valor deste estudo para a Educação Infantil, a revisão bibliográfica possibilitou observar que os estudos ressaltam a necessidade promover a ampliação de reflexões, além de evidenciar o papel de uma mediação pedagógica como criadora de condições e circunstâncias que possibilitem a efetivação do processo de apropriação da escrita em sua função social nos anos iniciais da vida.

2 PRESSUPOSTOS DA TEORIA HISTÓRICO CULTURAL PARA A APROPRIAÇÃO DA ESCRITA

Nesta seção, buscamos trazer os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural sobre o desenvolvimento humano para, posteriormente, compreender a apropriação da linguagem escrita. Em um segundo momento, destacamos a pré-história do desenvolvimento da linguagem escrita, buscando conceber os gestos, a brincadeira de faz de conta e o desenho da criança como orientadores para a apropriação da escrita. Posteriormente, discorreremos sobre a escrita como cultural complexo. Por fim, trazemos para a discussão a livre expressão, elencada por Freinet.

Para compreender o processo de apropriação da escrita pela criança, é essencial ter clareza quanto à concepção de desenvolvimento humano que o norteia. Se a infância é o momento mais intenso que se forma a personalidade da criança, o professor da Educação Infantil tem o papel de organizar intencionalmente as práticas pedagógicas que impulsionem no desenvolvimento pleno da criança. Por isso, a atuação mais humanizadora do professor se alicerça no conhecimento de como a criança aprende e se desenvolve, considerando que sua atividade docente está ligada à sua compreensão sobre o desenvolvimento humano.

A principal lei que caracteriza o desenvolvimento infantil, como enuncia Vigotski (2018, p. 18), é que ele possui uma temporalidade histórica, e não cronológica. Portanto, a temporalidade histórica diz respeito ao processo histórico de transformações que a criança percorreu até o nível real de desenvolvimento em que se encontra.

Para Vigotski (2018), torna-se fundamental compreender o desenvolvimento infantil não apenas como progresso ou evolução, mas como mudança, transformação. De acordo com o autor:

A lei do desenvolvimento infantil consiste em que nem sempre observamos processos apenas progressivos, que surgem em frente, mas também um desenvolvimento reverso de especificidades ou de aspectos próprios da criança numa etapa inicial. Normalmente, essa lei é formulada de modo que qualquer evolução no desenvolvimento infantil seja também uma involução, isto é, um desenvolvimento reverso. É como se os processos de desenvolvimento reverso ou inverso estivessem entrelaçados no curso da evolução da criança. (VIGOTSKI, 2018, p. 27).

Entender a ocorrência de períodos de estabilidade e instabilidade no desenvolvimento infantil é essencial para fundamentar as ações do professor na educação de crianças pequenas. É necessário pensar no processo de mudanças no desenvolvimento da criança, pois estas transformações são representadas pela emergência de algo novo no desenvolvimento. Isso

significa, que, para Vigotski (2018), é basilar e necessário conhecer o desenvolvimento em sua totalidade.

De acordo com Vigotski (2018), o meio é fonte de desenvolvimento. A criança se apropria do que antes era uma forma externa de relação com o meio e a transforma em seu patrimônio interno. Sendo assim,

As funções psicológicas superiores, as características superiores específicas do homem, surgem inicialmente como formas de comportamento coletivo da criança, como formas de colaboração com outras pessoas. Somente depois elas se tornam funções internas individuais da criança. (VIGOTSKI, 2018, p. 91).

No texto *Sobre a análise pedológica do processo pedagógico*, Vigotski (PRESTES, 2010) traz questões potentes para discutir a respeito da educação. Existe uma distância entre a compreensão do desenvolvimento da criança e as relações com a instrução escolar. Para Vigotski “*obutchenie* (instrução) é uma atividade que impulsiona o desenvolvimento e, por isso, deve estar à frente do desenvolvimento, não seguindo o desenvolvimento como uma sombra [...]”. Com esta compreensão, “é uma atividade e seu sentido encontra-se nela mesma; daí porque se pode afirmar que a atividade contém nela própria os elementos que promovem o desenvolvimento” (PRESTES, 2010, p. 219).

Existe a concepção de que a criança passa por certos estágios de desenvolvimento que são pré-requisitos para a possibilidade de instrução escolar. Vigotski (2010) já denunciava essa abordagem ao referir que a escola trabalha com o que a criança já sabe ou já desenvolveu. São frequentes as indagações sobre qual momento deve iniciar a alfabetização. Mas, como questiona Vigotski (2010, p. 265), “do que realmente depende a solução dessa questão, ou seja, quando se deve iniciar a alfabetização da criança? Isso vai depender do seu processo de desenvolvimento”.

Esta concepção, muito presente nos dias atuais, parte do pressuposto que o adulto julga o que a criança deve aprender. É a visão do adulto que predomina sobre a criança, defendendo que o desenvolvimento intelectual da criança depende diretamente da maturação do cérebro. Nesta perspectiva, os adultos se pautam no ontem da criança, desconsiderando as possibilidades da criança, que são infinitas, prevalecendo a reprodução e a visão determinista (PRESTES, 2017, p. 71).

Vigotski (2021) não mediu esforços para pensar a educação e as ideias equivocadas a respeito da instrução. Ao fazer uma análise crítica sobre a instrução e a partir do seu método

científico, a pedologia, sistematizou alguns pontos de vistas que culminou em um conceito muito importante de seus estudos: a zona de desenvolvimento iminente. Mas, antes, é preciso compreender o nível real de desenvolvimento da criança. O desenvolvimento é um processo ininterrupto de mudanças e ao determinar o que já amadureceu na criança até o momento é recusar-se entender o desenvolvimento infantil. Afinal,

[...] se no dia de hoje, a criança manifesta certos conhecimentos e capacidades amadurecidas, logo, algumas funções encontram-se, de forma imatura, no fluxo de desenvolvimento e o impulsionam para frente. Então, a tarefa da investigação pedológica não é somente definir o que deu frutos no dia de hoje, mas também o que foi semeado, o que ainda está apenas brotado, o que somente amanhã trará alguns frutos, ou seja, deve-se abordar a questão da determinação do nível de desenvolvimento de forma dinâmica. (VIGOTSKI, 2010, p. 267).

Se alguma função não está suficientemente desenvolvida, é justamente isso que a escola deveria fazer, dedicando uma maior atenção para essa função. A escola não precisa trabalhar com o que está suficientemente desenvolvido, e esta correção “demonstra que o nível de desenvolvimento da criança não deve ser o critério do que se pode ou não explicar à criança”. (VIGOTSKI, 2010, p. 266). Se a criança demonstra interesse pela escrita, por que não apresentar de uma forma que ela compreenda sua função social? Como se usa esse objeto cultural que o humano criou? Não existe um tempo certo. O professor pode trabalhar com as possibilidades e não com o que já está dado, o que é visível.

Dessa forma, é fundamental investigar a história da criança e compreender seu desenvolvimento como uma possibilidade, como algo dinâmico. Então, é necessário verificar o nível de desenvolvimento atual da criança, quais funções estão sendo desenvolvidas e posteriormente a zona de desenvolvimento iminente. Diante do exposto, é possível perceber que as contribuições de Vigotski (2010) vão ao encontro de uma instrução que atue na zona de desenvolvimento iminente. O papel da escola é potencializar as possibilidades de sua humanização.

Por isso é importante analisar os processos de desenvolvimento da criança, sua história, contexto, sua vivência. O professor não deve analisar só o resultado final, o que a criança conseguiu entender ou não, mas o que acontece na consciência da criança. A instrução será autêntica quando estiver à frente do desenvolvimento. Quando a criança aprende de tal forma que a transforma, um mero saber transforma-se em patrimônio para si.

2.1 Compreendendo a pré-história da linguagem escrita

Defendemos que o exercício da função simbólica e a representação das crianças por meio das diferentes linguagens são funções da Educação Infantil. Com base nessa afirmação, apoiamos-nos nos estudos de Vigotski (2021) sobre o que ele denomina como a pré-história do desenvolvimento da fala escrita. Julgamos que os professores e professoras da Educação Infantil tenham acesso ao conhecimento desse período anterior ao da escrita convencional, pois é preciso buscar uma forma adequada de possibilitar a livre expressão da criança por meio de diferentes linguagens e que respeite as especificidades das crianças pequenas de modo a criar nelas a necessidade da escrita, sem retirar o direito de elas viverem a infância.

Vigotski (2021) já criticava que a psicologia dedicava seus estudos considerando a mecânica da escrita e não sua relação com o desenvolvimento cultural da criança. Conforme o autor, “o domínio da fala escrita significa para a criança um domínio de um sistema simbólico peculiar e extremamente complexo de signos” (VIGOTSKI, 2021, p. 105.) A especificidade desse domínio consiste que a escrita representa um simbolismo de segunda ordem. Isso significa que a escrita representa os sons e as palavras da fala oral que, por sua vez, representam os objetos e as relações reais. Paulatinamente, essa ligação intermediária, a fala oral, extingue-se, e a escrita se transforma em sistema de signos que representam diretamente os objetos. Visto sua complexidade, o autor explica:

De antemão, está claro que o domínio desse sistema complexo de signos não pode ocorrer exclusivamente de forma mecânica, de fora para dentro, via simples pronúncia, por meio de um treinamento artificial. Para nós, é evidente que o domínio da fala escrita, por mais que seja um momento decisivo, não é determinado de fora para dentro pelo treinamento escolar; na realidade, ele é produto do longo desenvolvimento de funções complexas do comportamento da criança (VIGOTSKI, 2021, p. 105).

Com essa compreensão, o desenvolvimento da escrita “está vinculado ao domínio de um determinado sistema externo de meios, elaborados e criados no processo de desenvolvimento cultural da humanidade” (VIGOTSKI, 2021, p. 107). É necessário, portanto, entender esse processo do domínio da escrita do ponto de vista histórico, como resultado do desenvolvimento histórico e cultural da criança.

No entanto, para que esse sistema complexo de signos criado ao longo do tempo pela humanidade se transforme em função psíquica da própria criança, o seu patrimônio, são necessários processos complexos no desenvolvimento que servirão de alicerce para que a linguagem escrita se consolide. Vigotski (2021) evidencia alguns momentos importantes por

quais passam essa pré-história que começa bem antes de sua entrada na escola. Sobre esta questão, é possível reconhecer o legado substancial do autor sobre o processo de apropriação da escrita pela criança, como vemos nas discussões a seguir.

A pré-história da escrita surge a partir dos primeiros signos visuais para a criança, pois “precisamente, o gesto é o primeiro signo visual em que está contido o futuro da escrita da criança, assim como uma semente contém o futuro carvalho” (VIGOTSKI, 2021, p. 108). É nesse sentido que o autor afirma que o “o gesto é a escrita no ar e o signo escrito, com muita frequência, o simples gesto fixado” (VIGOTSKI, 2021, p. 108).

Um momento essencial a ligar o gesto ao signo escrito é representado pelas garatujas que a criança faz. A criança “começa, frequentemente, a dramatizar, representando com o gesto o que deveria representar com o desenho. A marca deixada pelo lápis é apenas um complemento do que foi representado pelo gesto” (VIGOTSKI, 2021, p. 109). É como se a criança atribuísse aos movimentos das mãos o significado da imagem. Segundo o autor:

Por exemplo, o ferrão do mosquito era simbolizado por um movimento de mão com a ponta do lápis como se fosse picar. De outra vez, a criança queria demonstrar com o desenho como se faz escuro ao fechar as cortinas e fez um traço forte de cima a baixo na lousa, como se estivesse baixando a cortina. Não havia dúvida: o movimento desenhado não representava as cordas, mas exatamente o movimento que fecha a cortina (VIGOTSKI, 2021, p. 110).

Nesse período, as marcas que a criança deixa no papel, os gestos, são a primeira forma que a criança dispõe para representar simbolicamente. De tal forma que segundo o autor, os gestos são os primeiros desenhos da criança, suas garatujas. A criança “não desenha, mas indica, e o lápis apenas fixa seu gesto indicador” (VIGOTSKI, 2021, p. 110).

A segunda atividade que liga o gesto à fala escrita diz respeito à brincadeira de faz de conta. Na brincadeira, as crianças facilmente dão um novo significado ao objeto, substituem ou transformam em signos. O mais importante na brincadeira, de acordo com os estudos de Vigotski (2021), é o seu uso funcional, a possibilidade de realizar com sua ajuda o gesto representativo. Nisso reside “a chave para a explicação de toda função simbólica da brincadeira infantil” (VIGOTSKI, 2021, p. 111). Os gestos indicam a representação do novo significado atribuído pela criança.

Na brincadeira, uma bolinha de trapos ou um pedaço de madeira transforma-se em um bebê porque permite gestos que representam o carregá-lo no colo ou amamenta-lo. O próprio movimento ou gesto da criança é que atribui sentido ou funções de signo ao objeto correspondente. Toda atividade simbólica figurativa está repleta desses gestos indicativos: assim, o cabo de vassoura transforma-se em cavalo para a criança porque

ele pode ser colocado entre as pernas e permite realizar o gesto que indica e significa, para si mesma que, nesse caso, o cabo é o cavalo (VIGOTSKI, 2021, p. 111).

Essa capacidade de substituir ou atribuir um novo significado ao objeto, por meio dos gestos, é um momento crucial no desenvolvimento. A brincadeira simbólica pode ser compreendida, de acordo com Vigotski (2021, p. 111), como um “sistema complexo de fala com a ajuda de gestos que comunicam e indicam o significado de certos brinquedos”. Nesse sentido, ao longo do processo da criança de brincar, ela vai exercitando e sofisticando a função simbólica da consciência que é fundamental para a apropriação da escrita.

Em um momento posterior, ocorre na brincadeira a emancipação do objeto sob a forma de signo e gesto. Com a frequência do ato de brincar, o “significado do gesto transfere-se para o objeto e, mesmo fora da brincadeira e sem gestos correspondentes, os objetos começam a representar objetos conhecidos e suas relações” (VIGOTSKI, 2021, p. 112). O autor estabelece esse estágio se referindo a “escrita objetual”, se referindo ao fato de que, no início da assimilação da escrita pela criança, ela representa graficamente o objeto referido na palavra, e não ao som.

Vigotski (2021, p. 112-113) realizou experimentos sob a forma de brincadeiras e pode constatar essa escrita objetual. Utilizando de objetos conhecidos pelas crianças, como por exemplo, “um livro representava uma casa; as chaves, as crianças; o lápis, a babá; o relógio, a farmácia” (VIGOTSKI, 2021, p. 112) e, em seguida, “mostrava-se às crianças, com a ajuda de gestos figurativos com esses objetos, alguma história simples que elas liam com facilidade” (VIGOTSKI, 2021, p. 113). Nessa circunstância, o mais notável, de acordo com o autor é “que a semelhança entre os objetos não desempenha um papel importante na compreensão dessa escrita objetual simbólica. O importante é que os objetos permitam o gesto correspondente e possam servir-lhe de ponto de apoio” (VIGOTSKI, 2021, p. 113).

Nesse estágio, o objeto desempenha a função de substituição: o lápis, no exemplo citado por Vigotski (2021), é substituído pela babá, o relógio é substituído pela farmácia, mas essa substituição é possível graças ao gesto referido aos objetos que indicam o sentido. Isto significa que “a estrutura habitual dos objetos parecem mudar com a influência do novo significado que ela adquire” (VIGOTSKI, 2021, p. 114).

Na brincadeira, a criança passa a dar novos significados e sentidos aos objetos, exercitando a função simbólica da consciência. O relógio que indicava a farmácia, em outro momento, como uma nova ação, seria uma padaria, assim, conforme Vigotski (2021, p. 115), “o velho significado assumiu, desse modo, um significado independente e serviu como meio

para o novo”. Essa emancipação das palavras em relação ao objeto, que não depende mais do gesto da criança, significa um grande salto qualitativo do desenvolvimento infantil, contribuindo para o desenvolvimento da fala escrita.

Por meio da atividade de brincar de faz de conta, a criança expressa sua visão de mundo, além de conscientemente vivenciar as regras sociais da vida real. Ao contrário do que se pensa, a brincadeira não é um processo de satisfação da criança, porque se revela um processo dramático para a criança, relacionando-se a conflitos gerados por desejos não realizáveis na vida real. No período pré-escolar, ao conseguir adiar a realização imediata de um determinado desejo, que ainda não é possível realizar, a criança brinca de faz de conta. Por isso, ao querer ser professora, mas ainda não pode pois é criança, faz de conta que é. Ao querer dirigir um carro, mas ainda não pode, faz de conta que dirige. Nas palavras de Vigotski (2008, p. 25):

Porém, numa criança com mais de três anos, emergem tendências específicas e contraditórias, de um modo diferente; por um lado, surge uma série de necessidades e de desejos não-realizáveis, mas que, ao mesmo tempo, não se extinguem como desejos; por outro, conserva-se, quase por completo, a tendência para a realização imediata dos desejos. É disso que surge a brincadeira, que deve ser sempre entendida como uma realização imaginária e ilusória de desejos irrealizáveis, diante da pergunta por que a criança brinca? A imaginação é o novo que está ausente na consciência da criança na primeira infância, absolutamente ausente nos animais, e representa uma forma especificamente humana de atividade da consciência; e, como todas as funções da consciência, forma-se originalmente na ação.

Nesse sentido, podemos compreender que a brincadeira é uma atividade que guia o desenvolvimento e que requer tempo livre para que as próprias crianças exercitem, criem suas regras, determinem combinados e possam satisfazer suas necessidades dos desejos irrealizáveis. Podemos pensar, a partir de Vigotski (2021), que a brincadeira cria a zona de desenvolvimento iminente.

Outra atividade que liga à fala escrita é o desenho, que, no início do desenvolvimento, o desenho representa a fala infantil. Para Vigotski (2018a; 2021), inicialmente, a criança desenha de memória aquilo conhece, seja pessoa ou objeto. O autor exemplifica que a criança desenha de tal forma que contraria a percepção real do objeto, o que denomina, de acordo o pesquisador Bühler², o “desenho de raios X.”

A criança desenha a pessoa de roupa, mas desenha suas pernas, sua barriga, sua carteira que está no bolso e até o dinheiro que está no porta-níquel, ou seja, o que ela conhece, mas não é visto na imagem [...]. Finalmente, a ocultação de partes muito importantes do objeto representado, quando, por exemplo, a criança desenha as pernas da figura humana que crescem diretamente da cabeça, deixando de representar o

² Karl Bühler (1979-1963) – filósofo, linguista, psicólogo e psiquiatra alemão.

pescoço e o corpo, combinando as partes isoladas do desenho, demonstra que ela desenha, como diz Bühler, da mesma forma que a fala. (VIGOTSKI, 2021, p. 118).

Com essa afirmação, é possível entender, a partir de Vigotski (2021), que o desenho é uma base orientadora do desenvolvimento da fala escrita. O desenho é uma fala gráfica, uma narração da criança sobre algo, o que exige uma forte influência da fala oral. A criança representa os objetos e as imagens desses objetos, diferenciando da fala escrita, pois é um simbolismo de primeira ordem.

Tal como a escrita, o desenvolvimento da escrita não surge mecanicamente. A criança percebe, em algum momento, decisivo para o seu desenvolvimento, que os registros que ela deixa no papel significam algo (LURIA, 2010, p. 162). O desenho, que adquire função de signo, representa e significa diretamente os objetos, ainda não alcança o necessário simbolismo de segunda ordem. Para isso acontecer, “é necessário à criança fazer a principal descoberta, mais precisamente, que se pode desenhar não apenas as coisas, mas também a fala” (VIGOTSKI, 2021, p. 127). Nisso reside uma das maiores contribuições que podemos concretizar na Educação Infantil: desenhar as coisas, os objetos e, posteriormente, desenhar a fala. Nessa passagem, desenvolve-se a fala escrita da criança.

A partir do exposto, é necessário compreender a complexidade por qual a história da escrita perfaz até a aquisição da criança, “quais saltos, metamorfoses, descobertas foram necessários para que se desenvolvesse e se estruturasse.”. Funções como o pensamento, autocontrole da conduta, a função simbólica da consciência se forma justamente ao longo da idade pré-escolar por meio da brincadeira de faz de conta e demais atividades de expressão. Se nas escolas de infância não são oportunizadas essas atividades, que guiam o desenvolvimento da criança, as funções não serão formadas, o que dificulta o trabalho do professor para o ensino da linguagem escrita. Dessa forma, as atividades de expressão ficam em segundo plano, focando em situações de escrita, acarretando no abreviamento da infância.

Argumentamos que os estudos de Vigotski (2021) sobre a pré-história da fala escrita são fundamentais para os professores da Educação Infantil, pois permite uma compreensão sobre o papel desenvolvvente e humanizador da educação, além de entender como é o processo de aquisição da escrita. É possível e necessário apresentar a escrita às crianças pequenas, formando sua curiosidade e personalidade, que tenha convivência com a cultura escrita, permitindo que a criança atribua à escrita um sentido adequado à sua função social. Portanto, quanto mais experiências significativas tiver, mais terá interesse e curiosidade em se expressar por meio das diferentes linguagens.

2.2 A escrita como instrumento cultural complexo

Vigotski (2018a) concebe a importância de criar na criança a necessidade de escrever e ajudá-la a dominar os meios da escrita. Para isso, o autor cita a experiência de despertar a criação literária infantil em crianças camponesas por Liev Tolstói³. Esse grande escritor chegou a uma conclusão de extrema importância: aprender a escrever com as crianças e não para as crianças. Em síntese,

A essência da descoberta de Tolstói é que ele percebeu, na criação infantil, traços que são inerentes a essa idade e compreendeu que a verdadeira tarefa da educação não é a de infligir prematuramente a língua adulta, mas a de ajudar a criança a elaborar e formar uma língua literária própria.” (VIGOTSKI, 2018a, p. 67).

O autor se refere à criação literária. Para escrever, é preciso experiência para aprimorar a escrita. Mas com base nessas considerações, é possível pensar no lugar da criança nas escolas da Educação Infantil. Tolstói (VIGOTSKI, 2018a) conseguiu despertar nas crianças o modo de expressar pela escrita literária porque teve início nas crianças coletivamente.

E qual é o papel do professor, nesse processo? O professor colabora com as crianças. Neste caso, da composição escrita, colaborar significa que as crianças participem da criação, sendo capazes desde a mais tenra idade de serem produtoras de textos. O processo de compor, como menciona Vigotski (VIGOTSKI, 2018a), interessava às crianças.

Ainda sobre essa temática, Vigotski (2018a) descreve as conclusões de Tolstói e que são valiosas para se pensar na educação de crianças pequenas. O professor pode colaborar oferecendo variedade de temas para escolha, leituras, materiais para a composição. Como bem afirma Vigotski (2018) sobre o desenvolvimento humano, o mais importante é o processo, e não o resultado final. Com este entendimento, fazer comentários sobre letra, capricho, ortografia, é pensar e analisar a partir da visão do adulto, focando no resultado. É necessário desconstruir essa perspectiva. O que importa é despertar a criação, em diferentes formas, afinal:

Educação, entendida correta e cientificamente, não significa infundir de maneira artificial, de fora, ideais e sentimentos e ânimos totalmente estranhos às crianças. A educação correta consiste em despertar na criança aquilo que existe nela, ajudar que isso se desenvolva e orientar esse desenvolvimento para algum lado. (VIGOTSKI, 2018a, p. 71).

Diante do exposto, é possível refletir sobre a importância de fundamentar um trabalho docente que implica compreender o desenvolvimento infantil. A escrita precisa ser presenciada

³ Lev Nikolaievitch Tolstói (1829-1910) – escritor russo.

em situações reais pelas crianças, pois, se vivida de maneira consciente, possibilita a necessidade de escrever para expressar suas ideias, desejos e sentimentos.

A linguagem escrita não escapa da influência das concepções equivocadas sobre o desenvolvimento infantil, já que não se leva em conta o desenvolvimento cultural como base para a apropriação dessa capacidade. Em sua época, Vigotski (2021) já discutia sobre a ênfase que se dava ao mecanismo de escrita no ensino e não ao papel que ela desempenha no desenvolvimento cultural.

A leitura e a escrita, assim como qualquer outra função psíquica superior, são processos complexos relacionados diretamente com o pensamento. Exige, portanto, uma atividade intelectual, pois “a criança que aprendeu a dominar a fala escrita domina uma forma de fala totalmente nova e relacionada a novas formas complexas de atividade” (VIGOTSKI, 2021, p. 171).

Já em 1930, Vigotski (2021) questionava sobre as concepções que a escola dedica a maior parte do tempo em funções que já estão desenvolvidas nas crianças. Ou, ainda, que o professor se pauta por aquilo que a criança já sabe: como se fosse um critério para saber o que se deve ensinar ou não à criança. Entretanto, como afirma Vigotski (2021, p. 148) “[...] determinar o desenvolvimento pelo nível do que já amadureceu até o dia hoje significa recursar-se a entendê-lo”.

O desenvolvimento humano passa por involuções, evoluções, rupturas, saltos qualitativos. Como toda função psíquica superior, existe uma pré-história. O professor que apenas enxerga o que a criança já sabe fazer no momento é como se recusasse a conhecer a sua história, quais funções estão na iminência das possibilidades, de se formar e desenvolver.

Mas quais são as funções que estão no campo das possibilidades? O autor defende a investigar o duplo nível de desenvolvimento infantil, composto pelo nível de desenvolvimento atual, aquilo que a criança já sabe fazer sem a ajuda do outro; e a zona de desenvolvimento iminente, que é uma série de processos internos do desenvolvimento, aquilo que a criança ainda não consegue realizar a sozinha, mas que está na iminência de resolver.

Afinal, “qual a relação entre o processo de instrução e o processo de desenvolvimento?” (VIGOTSKI, 2021, p. 153) Instrução e desenvolvimento não são a mesma coisa. Na escola, lidamos com esses dois processos diferentes. Para explicar, o autor se apoia na principal tarefa da escola: que a criança domine a fala escrita e a fala oral.

Em diferentes obras, Vigotski (2018a; 2021) se questionava sobre a divergência colossal entre o nível da fala oral e da escrita. A fala oral é viva, expressa a beleza dos acontecimentos e da visão de mundo da criança. Ao escrever, o sujeito reduz sua atividade mental a um nível mais baixo, não porque haja dificuldades em sua fala oral, mas por outras circunstâncias. (VIGOTSKI, 2021, p. 156).

Para criança pequena passar da fala concreta à fala sem entonação e abstrata, é algo difícil. Mas, se pensarmos na brincadeira de faz de conta, é possível tecer algumas possibilidades. Em um primeiro momento, a criança apoia sua brincadeira em um objeto. Ela quer brincar de mamãe e filhinha, então ela utiliza a boneca para sua brincadeira. Depois, a criança começa a utilizar outro objeto para substituir a boneca, uma colcha, por exemplo, e faz de conta que ali está ninando a boneca. Em um determinado momento - e isso requer uma capacidade de abstração desenvolvida - a criança se apoia apenas nos seus gestos para fazer de conta que ali tem uma boneca em seus braços.

Como explica Vigotski (2008, p. 30): “na brincadeira, a criança opera com objetos como sendo coisas que possuem sentido, opera com os significados das palavras, que substituem os objetos, por isso, na brincadeira, ocorre a emancipação das palavras em relação aos objetos [...]”. A função simbólica é necessária para a escrita, e com isso é possível conceber a brincadeira como atividade-guia para o desenvolvimento infantil e também como base orientadora para a aquisição da escrita.

A escrita precisa de motivação. A necessidade é uma condição indispensável para a atividade humana e como discute Vigotski, qualquer atividade está entrelaçada a uma situação social. No primeiro ano de vida, a atividade que mais contribui para o desenvolvimento do bebê é a comunicação emocional. Os bebês dependem completamente do adulto - para se alimentar, cuidar, ninar, locomover - uma vez que todas as necessidades vitais são satisfeitas pelo outro. Essa relação tão íntima faz surgir no bebê a necessidade de comunicação. Logo, o desenvolvimento das necessidades da fala está à frente do desenvolvimento da fala oral. (VIGOTSKI, 2010, p. 273).

Diante dessas questões, percebemos o quanto o domínio da fala escrita exige uma mudança qualitativa no percurso do desenvolvimento humano. Mais do que traçar e decodificar letras, a escrita é uma função psíquica que está relacionada ao pensamento. Por isso é primordial conhecer a história do desenvolvimento, o percurso que a criança percorre para se apropriar da escrita.

2.3 A livre expressão na Educação Infantil: possibilidade de uma educação humanizadora

Julgamos que conhecer a trajetória de Freinet e o que motivou fortemente sua maneira de pensar uma educação popular, que promovesse a libertação da classe operária, nos faz melhor compreender suas técnicas, afinal, sua “pedagogia foi pensada como uma atividade concreta, vivenciada como “técnicas de vida”, segundo suas próprias palavras, a serviço da libertação dos homens” (LEGRAND, 2010, p. 15). Neste item, destacamos alguns princípios pedagógicos de Célestin Freinet, destacando o valor da livre expressão e o articulando a fundamentos da Teoria Histórico-Cultural.

Célestin Freinet viveu a infância e adolescência em um pequeno povoado montanhês, em meio aos camponeses e trabalhadores rurais. Freinet ingressou na Escola Normal de Professores, momento em que se iniciou a Primeira Guerra Mundial em 1914. Em 1915, Freinet alistou-se no Exército. Em 1917 foi ferido em uma batalha, comprometendo o pulmão direito. Respirava com dificuldade e nunca se recuperou dos ferimentos sofridos (LEGRAND, 2010, p.11).

Em 1920, atuou como professor assistente numa pequena escola em Bar-sur-Loup, região que foi o contexto inicial das técnicas Freinet. Foi membro ativo do sindicato e do partido comunista. Em 1925, Freinet visitou a União Soviética, encontrando com a ministra da Educação, Krupskaya. De acordo com Legrand (2010, p. 12) “esta atividade sindical e política exerceu profunda influência sobre a concepção pedagógica popular que nele ia amadurecendo”.

Em 1928, Freinet e sua esposa, Élise foram transferidos para Saint Paul de Vence, aprofundando e desenvolvendo suas técnicas. Não muito demorou que sua defesa em uma educação popular causasse incomodo para as autoridades. Segundo Legrand (2010, p. 13), o que realmente incomodava eram os textos que os alunos de Freinet escreviam com autenticidade.

A escola livre que Freinet defendia, foi materializada em Vence, em 1935. A escola situava-se em uma colina e os alunos eram, em sua maior parte, provenientes das camadas populares.

Nos anos de 1939 e 1940, com a Segunda Guerra Mundial, Freinet foi considerado perigoso por atividades subversivas (LEGRAND, 2010, p. 14). Freinet foi preso e levado para um campo de concentração. Durante a prisão, pode escrever o livro “Psicologia do Ensaio Sensível”. Depois de libertado, retomou suas atividades em Vence.

Durante o conflito, integrou e depois dirigiu o grupo da Resistência em Briançon. Com a libertação da França, presidiu ao Comitê de Libertação dos Altos-Alpes, retomando suas atividades em Vence. Em 1948, a Cooperativa de Ensino Laico transformou-se no Instituto da Escola Moderna, com sede em Cannes, tornando-se importante centro de produção e difusão de material pedagógico. Em 1950, Freinet foi expulso do Partido Comunista por não concordar mais com suas políticas. Sua saída provocou grande agitação dentro do Movimento, que adquirira importância nacional e internacional. Seus congressos converteram-se em vivos confrontos pedagógicos. Freinet faleceu em Vence, em 1966. O Movimento continuou após sua morte, e Élise Freinet encarregou-se de manter viva a memória do marido (LEGRAND, 2010, p. 14).

Freinet foi um educador que dedicou esforços à uma pedagogia da infância, pautado nas necessidades reais das crianças. Assim como Vigotski, seus fundamentos de educação eram desprovidos das concepções vigentes em seu momento histórico e que tinham um profundo desejo de mudanças na escola (KUSUNOKI, 2020, p. 190).

Freinet, assim como Vigotski, tinha um compromisso com a construção coletiva de uma proposta educacional revolucionária. A concepção de mundo de ambos autores é marcada pelas ideias de Marx (MELLO, 2021, p. 62). O propósito do trabalho de Freinet era “a vida que entra na aula com as crianças” (FREINET, 1973, p. 55).

De acordo com Freinet (1979, p. 31) “a livre expressão facilita a criatividade da criança no desenho, na música, no teatro, extensões naturais da atividade infantil, progressivamente responsável por seus comportamentos afetivos, intelectuais e culturais”. Suas técnicas de trabalho tinham como interesse trazer para a escola o interesse, motivação, a cooperação, autonomia, possibilitando a livre expressão e os diferentes tateios (SCARPATO, 2017, p. 623).

A *aula-passeio*, uma de suas primeiras técnicas, tinha como propósito ampliar e apresentar o mundo circundante, para que as crianças pudessem andar, observar os diferentes espaços e que essas vivências motivassem a criação das crianças. Como afirma Kusunoki (2020, p. 194):

Após vivenciarem as experiências oriundas do mundo lá fora por meio da aula-passeio e, ao retornar à sala, Freinet criava nas crianças a motivação necessária para que relatassem e registrassem as vivências das quais participaram. Estes registros aconteciam a partir dos relatos verbais das crianças sobre os momentos vividos e, Freinet, por meio da escrita, registrava tudo na lousa.

A *aula-passeio* possibilitou a criação do *texto livre*. Apresentando a escrita como instrumento de pensamento e comunicação entre os sujeitos, o texto livre é a base de uma pedagogia centrada na realidade concreta da criança. Mas, como pondera Freinet (1976, p. 21), “um texto livre deve ser realmente livre. Quer isto dizer que escrevemos quando temos alguma coisa a dizer, quando sentimos a necessidade de exprimir, escrevendo ou desenhando, aquilo que em nós se agita”. Significa que a escrita é uma forma de se expressar mediante palavras, uma expressão profunda da criança e é, ao mesmo tempo, uma criação.

A prática do texto livre é, de acordo com Freinet (1976, p. 31), “um extraordinário elemento de vida e de interesse”. Outro princípio discutido é que o texto livre exige uma motivação. Dessa forma, a criança sentirá naturalmente a necessidade de escrever. Se as crianças sentem motivadas e entende o real sentido de aprender a escrita, as atividades desenvolvidas na escola não serão com base uma pedagogia que a criança seja obrigada a copiar palavras, traçar letras e pontilhados, mas partir de uma pedagogia fundamentada na nova necessidade das crianças em se expressarem.

Freinet (1976, p. 26) também reflete sobre a forma como a escola se faz alheia aos interesses e necessidades das crianças, em prol das necessidades escolares. Dessa forma, “a criança deixava o seu mundo para entrar prematura e perigosamente no mundo dos adultos, através da leitura e da cópia que só muito excepcionalmente encontravam eco na sua própria vida”.

Mas, como discorre Kusunoki (2020, p. 194), Freinet percebeu que os textos produzidos pelas crianças, a partir das vivências na aula-passeio, não cumpria sua funcionalidade social ao permanecerem guardados nos cadernos, sem serem lidos, sem ter interação com outro sujeito.

Para que o trabalho com a escrita fosse autêntico e eficiente, era preciso que os textos livres passassem a compor os materiais da turma e fossem lidos por outras pessoas da comunidade. Diante destas circunstâncias, Freinet desenvolveu outras técnicas de trabalho que possibilitaram a divulgação dos textos livres produzidos com a turma: *Jornal Escolar*, *Livro da Vida*, *Correspondência interescolar*, *Jornal Mural*, *Álbuns da Turma*, *Imprensa Escolar*. (FREINET; SALENGROS, 1977).

Então podemos considerar que a aula-passeio instiga as crianças a se expressarem por meio da escrita, pelo texto livre. Este, por sua vez, cria a necessidade de composição de outras técnicas que poderiam se efetivar mediante o livro da vida, guardando os textos livres. Outro exemplo é a correspondência interescolar, como forma autêntica de comunicação, onde cartas realmente serão lidas e não são de “mentira”.

Com efetivação de práticas centradas na livre expressão, com a vida dentro da escola, as crianças possam realmente se sentirem motivadas e instigadas a se expressarem pelas diferentes linguagens, dentre elas, a escrita. Isso porque a escrita é vivenciada pela sua função social, base para a sofisticação da comunicação da turma (KUSONOSOKI, 2020, p. 195).

Freinet (1976, p. 27) destaca a beleza da linguagem oral, as histórias e narrativas das crianças trazem “elementos muito importantes da sua vida”. Nesse sentido, argumentamos que a livre expressão pode ser a força motriz para impulsionar e motivar a composição de textos das crianças. Nesta perspectiva, os relatos orais das crianças podem ser escritos pela professora, como escriba, cumprindo a função social. (KUSONOSOKI, 2020, p. 210).

De acordo com Legrand (2010, p. 17), a técnica empregada na França durante o período das duas Guerras Mundiais era o da construção sintética: dos sons para a letra, das letras para a sílaba, das sílabas para as palavras, das palavras para a frase. Os textos lidos eram artificiais e alheios à vida realmente vivida. Nas palavras de Legrand (2010, p. 18) “para Freinet, essa técnica era a morte do espírito. Ler, ao contrário, é ir à procura do sentido”.

No momento em que a criança descobre que pode desenhar a fala, e ao ser incentivada a escrever como uma livre-expressão, o ato de escrever fará sentido e interesse para a criança e posteriormente, poderá desenvolver e aperfeiçoar a gramática. É neste sentido que apoiamos em Legrand (2010, p. 21) ao dizer sobre a concepção de Freinet: “os exercícios de reforço e aperfeiçoamento deverão sempre ajustar-se à realidade concreta, sem sobrecarregar a memória do aluno com regras abstratas. Em geral, serão suficientes as tentativas do próprio aluno e as palavras de encorajamento por parte do professor”.

O que inspirava Freinet no ensino da linguagem oral e escrita era a vivência nas situações concretas no ambiente vivo. O estudo do meio, de acordo com Legrand (2010, p. 23) “continua a ser o ponto de partida, mas o essencial, para Freinet, não é a observação apenas. Há também, e sobretudo, a necessidade de compreender e a necessidade de agir”.

O ponto de partida é a surpresa perante a realidade, e a necessidade, ao mesmo tempo, de compartilhar com os demais essa admiração e a busca de uma explicação. O esforço que se segue é a própria investigação, mediante a discussão e a invenção coletiva de meios de verificação. Ou seja, o mais importante, para Freinet, é a criação de meios que suscitem perguntas. O ensino científico deve enraizar-se na atividade técnica. Por isso o trabalho manual para a fabricação de objetos úteis, a criação de animais e a horta escolar constituem os meios fundamentais. As técnicas, particularmente as artesanais, mais fáceis de aprender do que as da grande indústria, constituem também os núcleos iniciais de “complexos de interesses”, como dizia Freinet, nos quais a comunicação oral e escrita atua como instrumento dessa investigação coletiva (LEGRAND, 2010, p. 23).

Defendemos a livre expressão como uma proposta de trabalho que possa efetivar o máximo desenvolvimento humano na infância. Entendemos que tais pressupostos possam efetivar uma educação desenvolvvente: fomentando a entrada da vida dentro da escola (FREINET, 1976; ARENA, 2021); criando a necessidade da escrita, como forma de expressão (FREINET, 1976; MELLO, 2010, 2017; VIGOTSKI, 2021); possibilitando que as crianças possam vivenciar situações autênticas com a escrita, isto é, com elementos da vida real (FREINET, 1976; MELLO, 2010; SMOLKA, 2012; VIGOTSKI, 2021,2018).

3 A ATIVIDADE COMO PROPULSORA PARA APRENDIZAGENS E DESENVOLVIMENTO

Nesta seção, encaminhamos o nosso processo de análise de dados à luz da Teoria Histórico-Cultural, em consonância com pesquisadores contemporâneos que têm se dedicado ao estudo da apropriação da linguagem escrita como Mello (2010, 2017), Smolka (2012), Baptista (2010, 2021), Arena (2020, 2021).

Um dos conceitos fundamentais para as reflexões pretendidas é o conceito de atividade, na perspectiva da teoria da atividade de Leontiev (2010). Defendemos que a compreensão deste conceito auxilia tanto na análise dos dados, como na prática docente. Ressaltamos que os dados gerados na pesquisa ora apresentada impulsionam algumas reflexões acerca de como a escola tem possibilitado a execução de tarefas e não propiciado situações para atividade das crianças: na maneira mecânica da escrita, na escolarização da brincadeira, no uso da literatura com uma finalidade apenas didática. Uma hipótese é que se pensamos nas características da atividade como gênese de toda proposta pedagógica, o ensino deixará de ser proposto de maneira mecânica e sem sentido.

De acordo com Teoria Histórico-Cultural, compreendemos o processo de desenvolvimento quando conhecemos o conjunto das atividades realizadas pelas crianças, entendendo que, em cada momento da vida, existe uma atividade que impulsiona, porque é que mais afeta as funções psíquicas em desenvolvimento (VIGOTSKI, 2008; 2018; ELKONIN, 2009; LEONTIEV, 2010).

O desenvolvimento depende da relação da criança com o mundo circundante. (ELKONIN, 2009; LEONTIEV, 2010; VIGOTSKI, 2018, 2021). Nesse sentido, os conceitos de vivência estruturado por Vigotski e de sentido por Leontiev estabelecem a unidade da personalidade e “afirmam o lugar da emoção e das particularidades da personalidade no processo da criança relacionar-se com a cultura e aprender” (MELLO, 2010, p. 335).

Dessa forma, “na relação que estabelece com a linguagem escrita por meio das vivências, a criança vai construindo para si um conceito sobre a escrita” (MELLO, 2010, p. 331). O sentido atribuído pela criança à escrita pode ser modificado ao longo do desenvolvimento. No entanto, se faz necessária uma atitude docente que compreenda o desenvolvimento infantil, além de criar nas crianças a necessidade da escrita, da livre expressão (FREINET, 1976). Para isso, as atividades relacionadas à escrita precisam ter sentido para a

criança, e o sentido será desenvolvido se a criança entender o motivo de estar realizando tal ação.

O conceito de vivência, elaborado por Vigotski, contribui para compreendermos o conceito de atividade e de como as crianças aprendem. As condições materiais da vida formam nossa inteligência e nossa personalidade. Nas palavras do próprio autor:

Vivência é uma unidade na qual se representa, de modo indivisível, por um lado, o meio, o que se vivencia – a vivência está sempre relacionada a algo que está fora da pessoa –, **e, por outro lado, como eu vivencio isso**. Ou seja, as especificidades da personalidade e do meio estão representadas na vivência: o que foi selecionado do meio, os momentos que têm relação com determinada personalidade e foram selecionados desta, os traços do caráter, os traços constitutivos que têm relação com certo acontecimento. Dessa forma, **sempre lidamos com uma unidade indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação que está representada na vivência**. Por isso, metodologicamente, quando estudamos o papel do meio no desenvolvimento da criança, é vantajoso fazer a análise do ponto de vista de suas vivências porque, como já disse, nelas são levadas em conta as particularidades pessoais que participaram da definição da relação da criança com uma dada situação. (VIGOTSKI, 2018, p. 78. Grifos do autor).

Significa considerar que a influência do meio no desenvolvimento da criança e outras situações será medida pela compreensão, de tomada de consciência e atribuição de sentido do que está acontecendo. Com o conceito de vivência e de atividade, percebemos o lugar que a criança ocupa de protagonista nesse processo pode influenciar seu desenvolvimento.

Diante da situação descrita e dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, nos questionamos: qual é o papel da Educação Infantil na formação de leitores e autores de texto? Como formar crianças interessadas em aprender?

Como já destacado anteriormente, o conceito de atividade, descrito por Leontiev (2010, p. 68), é essencial para essa reflexão, considerando “por atividade, designamos os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo”.

Com esse entendimento, a teoria da atividade, formulada por Leontiev (2010, p. 68), se refere aos processos realizados pelo homem mediante uma necessidade, ou seja, aquilo que o homem se dirige ao objeto coincide com o objetivo que estimula a executar a atividade, dessa forma, a ação coincide com o motivo.

Outro fator psicológico importante da atividade é que está relacionada às emoções e sentimentos. Isso quer dizer que o sujeito quando está em atividade, está inteiro naquilo que está fazendo. De acordo com Mello, (2017, p. 91),

Para a abordagem Histórico-Cultural, a atividade que promove aprendizagem e impulsiona o desenvolvimento das qualidades humanas – de tudo que constitui nossa inteligência e nossa personalidade – requer que a criança esteja envolvida por inteiro naquilo que faz: com o corpo (efetivamente fazendo), com a mente (participando e colaborando em seu cuidado, planejando o que fazer, resolvendo problema, pensando, fazendo sugestões) e com a emoção (em comunicação com o adulto, querendo fazer, interessada no que está fazendo, interessada no resultado da atividade). Por isso, podemos dizer que a criança aprende quando é agente, quando age envolvida por inteiro naquilo que faz: pensando no que está fazendo, interessada em seu resultado, sujeito da atividade.

A compreensão do conceito da teoria da atividade pode contribuir para efetivar uma prática pedagógica que priorize o papel ativo das crianças e o seu processo de humanização. De acordo com Leontiev (2010, p. 72), a ação constitui a atividade, mas isso não quer dizer que representa a atividade em sua essência. A ação possui um objetivo, mas não há a coincidência entre o objetivo e a motivação.

O sentido que a criança aprende a atribuir à linguagem escrita, em seus primeiros contatos com a educação, irá condicionar a formação de seus motivos de estudo (MELLO, 2010, p. 330). Isso significa que o sentido atribuído à escrita dependerá das condições concretas que a criança vive. A necessidade e as bases orientadas para a escrita são formadas na infância pelas condições materiais de vida e educação.

O sentido de escrita é produzido pela maneira que as crianças percebem e vivenciam as situações com a escrita. Se é vivenciado de tal forma que as crianças não entendam e compreendam, a escrita será apresentada de forma alienante, descontextualizada da função social. Se vivenciado de maneira que as crianças sejam ativas, compreendam e entendam o porquê de escrever e que sentem a necessidade da escrita, tal atividade irá impulsionar o desenvolvimento e, a partir de um agir docente, potencializará o desenvolvimento humano.

Nesse sentido, quando concordamos e afirmamos que a escrita é um instrumento cultural complexo, implica rever como apresentamos a escrita nas escolas de infância, pois sabemos que as crianças vão construindo para si o sentido a partir das condições concretas, objetivas e subjetivas de vida.

Nos próximos itens destacamos os eixos de análise e passamos as discussões dos dados produzidos na pesquisa.

3.1 Relações de ensino

Neste item, trazemos alguns trechos da entrevista feita à mãe da criança participante da pesquisa para compreender a dinâmica das situações realizadas em casa por Maria.

Semanalmente, buscamos o contato com Raquel para pedir fotografias das tarefas realizadas em casa, como brincadeira, desenho, escrita e também as fotografias das tarefas da escola.

Como vimos brevemente nos procedimentos metodológicos, as apostilas do Plano de Ensino Tutorado foi um material formulado pela Secretaria de Educação de Minas Gerais. Tais propostas são padronizadas a todas as crianças. Os professores tiveram que participar desse processo, uma vez que possui caráter obrigatório e forma de controle de presença.

O PET, Plano de Estudos Tutorado, são folhas xerocadas em formato de apostila, entregues para as famílias para realizar durante o mês. Como descrito pela mãe, o PET normalmente é uma atividade para colorir ou desenhar sobre as brincadeiras feitas em casa.

De acordo com o site da Secretaria do Estado de Minas Gerais (SEE-MG), o PET no segmento da Educação Infantil foi adotado, em consonância com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) visando ajudar as famílias a enfrentar o momento da pandemia e apoiar as experiências de aprendizagem em casa, através de cinco pilares:

- 1- Participar da rotina diária com momentos de higiene e cuidados
- 2- Participar de momentos de ajuda nas pequenas tarefas caseiras
- 3- Participar de momentos de brincadeiras
- 4- Participar de momentos de leitura literária
- 5- Participar de momentos de uso da cultura digital (MINAS GERAIS, 2020, p. 2).

A primeira edição (ou e-book) orienta às famílias sobre a importância da higienização. Afirmando que as escolas realizam um trabalho diário de ensinar hábitos de higiene e cuidado para as crianças, o documento ressalta que as famílias devem reforçar e ensinar esses hábitos em casa. Descreve algumas sugestões de músicas para a higienização. Também cita a importância de as crianças ajudarem nas tarefas domésticas, como organizar os brinquedos, lavar os pratos, esvaziar o lixo, arrumar a cama, regar as plantas...

Vejamos o seguinte trecho da entrevista:

Quadro 4 – Atividades PET

Pesquisadora: Como são as atividades do PET?
Raquel: O PET vem com alguma brincadeira, alguma coisa assim. Desenho livre que ela coloca no PET. Algum desenho que ela fez em família. A atividade da segunda-feira, por exemplo, era sobre lavar os legumes. E depois pedia para registrar com desenho o que ela mais gostou de lavar.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

O currículo da Educação Infantil definido nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DNCEI) (BRASIL, p. 12, 2009) se pauta nas experiências e os saberes das crianças de modo a promover o desenvolvimento integral. Pelo trecho da entrevista acima e a partir da concepção da mãe, compreendemos que o PET valorizava a expressão da criança, como por exemplo, o desenho e as atividades realizadas em casa.

Com um caráter descritivo, o PET, de acordo com a Secretaria do Estado de Minas Gerais (SEE-MG), parte do pressuposto que de toda sua elaboração, adequação e vocabulário adotados são direcionados aos responsáveis, para que possam desenvolver com seus filhos as situações educativas.

No documento da Secretaria do Estado de Minas Gerais (SEE-MG), há orientação para as famílias sobre os momentos de leitura literária, sugerindo que:

Leitura de história: Você pode convidar outras pessoas da família (irmãos, avôs, tias e outros) para participar desse momento, te auxiliando na contação ou como ouvinte da narrativa escolhida. Se você tem livros de literatura em casa, escolha um que você goste muito e leia. Após a leitura manuseie com a criança todo o livro, revendo imagens e palavras e depois deixa-a manuseá-lo livremente. **Contação de história:** se na sua casa não tem livros de literatura para criança você pode fazer uma contação de história. (MINAS GERAIS, 2020, p. 12).

Refletiremos sobre a literatura em tempos de pandemia na seção 3.4. O documento deixa como sugestão um canal no *youtube*, com a descrição audiovisual do livro “Quem já teve dor de dente”, escrito por Ana Terra.

Em seguida, o documento menciona os momentos de cultura digital, destacando a importância da tecnologia para a aprendizagem da criança, sugerindo, inclusive, que as crianças sejam protagonistas do próprio aprendizado (MINAS GERAIS, 2020, p. 14). Descreve que a aprendizagem pode acontecer tendo acesso aos livros de histórias, músicas, filmes e a possibilidade de comunicação com as pessoas. O documento encerra enfatizando que as práticas descritas auxiliem a fortalecer os vínculos familiares.

Sobre o uso de tecnologia e os meios de comunicação, nos questionamos: por que não utilizar o celular como ferramenta de mensagens e comunicação reais? Sendo uma oportunidade para as crianças se expressarem livremente sobre como estavam se sentindo?

Essas questões nos remetem à pesquisa de Ávila (2021). A estudiosa investigou como ocorreu o processo de ensino remoto em turma de alfabetização, da rede estadual de Minas Gerais durante a pandemia. Concordamos com a autora quando afirma

Assim, a tecnologia usada para que o ensino remoto ocorresse, foi apenas um veículo de transmissão do conteúdo programático que o governo de estado de Minas Gerais planejou por completo, sem qualquer estímulo à participação ativa dos alunos, que devem se limitar a apenas cumprir burocraticamente as tarefas propostas (ÁVILA, 2021, p. 96-97).

Ainda sobre a temática das tarefas realizadas em casa, a mãe relembra que, no período presencial, a criança se dedicava mais às tarefas propostas pela escola e que agora, no período remoto, as tarefas não são realizadas com tanto capricho. Vejamos o trecho seguinte:

Quadro 5 – Tarefas realizadas em casa

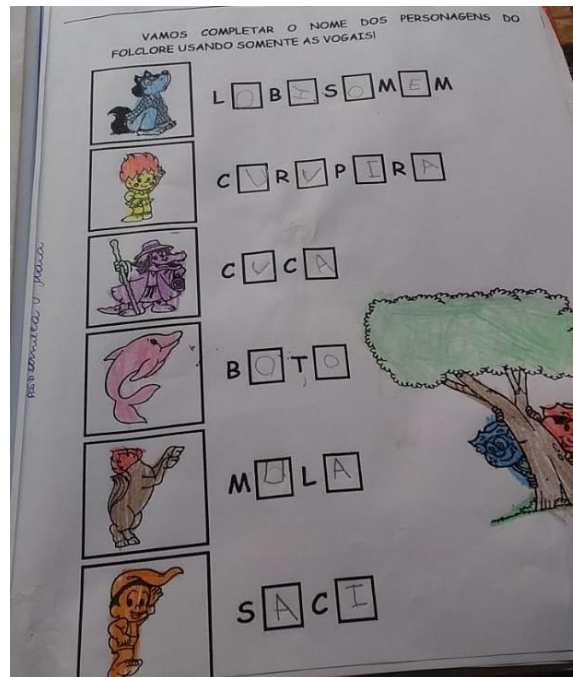
Raquel: Quando a Maria ia para a escola e os trabalhos realizados por ela chegavam, era uma gracinha os desenhos e coloridos bonitos. Ela gosta de fazer a tarefa, mas não gosta de colorir. A professora tem todo um jogo de cintura. A professora até me falou que a Maria é preguiçosa para colorir, desenhar. A professora lida com jeitinho. As tarefas que a escola entrega do semestre, é uma gracinha. Mas essas atividades do PET estão muito malfeitas, com má vontade mesmo. Até hoje sai para comprar umas tintas, porque pode fazer colagem de revista, pintar... pra ver se a Maria anima a fazer uma coisa melhorzinha.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

É necessário nos atentarmos para uma frase que será repetida em outros momentos na conversa: “Maria é um pouco preguiçosa”. Vemos essa denominação da criança como preguiçosa para desenhar, colorir, realizar tarefa, e como veremos no item 4.4, preguiçosa para escolher livros de literatura. A concepção da mãe é confirmada sobretudo pela professora, como vimos no trecho acima.

Pelas fotografias das tarefas da escola enviadas pela mãe, podemos notar os indícios de tais desmotivação. Vejamos a imagem abaixo:

Figura 3 – Tarefa da escola sobre folclore



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

O termo atividade é muito utilizado dentro das escolas, principalmente na Educação Infantil, mas descontextualizado do real sentido e objetivo desse conceito, segundo a Teoria Histórico-Cultural. É muito comum a atividade ser referida como sinônimo de tarefa ou “trabalhinhos”, momento em que a professora entrega folhas de papel para que as crianças façam o que está sendo pedido. Nessas tarefas realizadas na escola, a criança executa o solicitado porque a professora lhe manda fazer algo, mas, muitas vezes, sem compreender o porquê e o sentido de tal ação. Dessa forma, as experiências vividas com a escrita serão condicionadas a esse sentido que é estranho à escrita em sua função social (MELLO, 2010, p. 332). Iniciando pelo aspecto técnico da escrita, além da criança não compreender o sentido e o porquê, as tarefas de escrita são permeadas pela ausência de motivos geradores de sentido, tornando as tarefas longas e cansativas.

Nem tudo o que a criança faz pode ser considerado como atividade. De acordo com Leontiev (2010, p. 71), a ação “é um processo cujo motivo não coincide com seu objetivo”. Dessa forma, compreendemos que existe uma diferença entre o que seja atividade e ação. A ação concretiza a atividade, mas ela sozinha não representa a atividade em si.

As operações também integram o processo de atividade. Segundo Leontiev (2010, p. 74) “uma operação é o conteúdo necessário de qualquer ação, mas não é idêntico a ela”. Para o autor, as operações são os modos de execução de um ato. Em outras palavras, a forma como executamos as ações é o que se chama de operações. As ações e operações constituem a atividade.

A atividade é um processo complexo e no qual se integram as necessidades e os motivos, e como modo de execução as ações e operações. Com base nesta compreensão, nos questionamos a desmotivação da criança participante desta pesquisa. E indagamos: as práticas de linguagem escrita na Educação Infantil têm considerado as necessidades e os motivos como elementos propulsores para a aprendizagem?

A escrita é marcada e permeada nos diferentes contextos sociais, os quais existem e se ampliam fora da escola. Dessa forma, é possível questionar: como e o que a escola tem ensinado para as crianças em relação à leitura e à escrita? Qual a concepção de linguagem? O que as crianças escrevem na escola é uma mensagem real? Uma forma de expressão? Tem função de registro, de memória? Ou tem apenas uma função de treino motor? (SMOLKA, 2012, p. 50).

Diferentes pesquisadores como Mello (2010), Smolka (2012), Arena (2020, 2021) questionam sobre a falta de sentido das situações realizadas nas escolas para ensinar a linguagem escrita, com ênfase na relação grafema-fonema e deixando o sentido em segundo plano.

Sobre contextualização do ensino remoto, a professora precisou orientar os familiares, para que pudessem ensinar as crianças, mesmo sem a formação necessária para isto. Vejamos o seguinte trecho:

Quadro 6 – Ensino remoto

<p>Pesquisadora: Você disse que a escola também entrega folhas para colar no caderno. Como tem sido realizar essas tarefas nesse período remoto?</p>
--

<p>Raquel: As atividades do caderno são folhas impressas e que depois colamos. A matemática nesse ano da Educação Infantil aborda os números de zero a dez. Atividades mês passado até o número cinco e esse mês de seis ao nove. Eles mandam a tarefa, mas a gente que é mãe não fez pedagogia, porque tem todo uma forma de ensinar as crianças. E a gente está tendo que fazer isso. E eu simplesmente mando minha filha traçar os números do pontilhado, mas eu não consigo ensinar.</p>
--

Raquel: Uma vez no grupo da escola, sobre essa questão de não ter mais aula por causa da pandemia. Teve uma mãe que colocou no grupo “eu sou totalmente contra na Educação Infantil ser curso a distância, online. Porém o meu filho não vai participar de nenhuma”. Eu até achei a mulher grossa na época. Hoje eu já entendi o lado dela. Uma criança da Educação Infantil ter o primeiro contato com as letras, com os números. Como a gente ensina? A gente que é mãe não tem estudo para isso!

Raquel: Não sei como vai fazer ano que vem, se vão mandar as crianças para o primeiro ano. Como vai ser? Primeiro ano a criança já tem de conhecer as letras e os números. E como vai fazer com a Maria? Vai ter que revisar tudo isso? Nossa, é muito difícil. Mas algum conhecimento ela tem que ter dos numerais que era para ser esse ano. A minha conta, mas decorado. Um atrás do outro. Mas ela não entende. Ela não está letrada dos números. O que vem depois do 6? Ela não sabe. Ela tem que começar a sequência do 1 para saber. É muito complicado.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A partir dessa conversa, vemos a preocupação da mãe em relação à aprendizagem no ensino remoto, sobretudo, sobre as letras e os números. Além de questionar seu papel, como mãe, de ensinar sem os conhecimentos necessários para essa complexa tarefa de ensinar uma criança. Também percebemos a preocupação da mãe em pensar em como a defasagem do período remoto seria recuperada no próximo ano, uma vez que ela já sabia que o que estava sendo feito não seria suficiente para garantir o desenvolvimento das crianças.

O ensino remoto teve como importante ligação a família e a escola. Uma vez que as crianças da Educação Infantil ainda não alfabetizadas, a comunicação pelo aplicativo *Whatsapp* seria inviável sem a ajuda dos adultos. O grupo de pais responsáveis foi criado pela professora para orientar como realizar as tarefas propostos no PET. Constatamos, então, que a escola não realizou aulas síncronas, e sim assíncronas, uma vez que a professora não estava presente com as crianças ao realizarem a tarefa, seja para ajuda-las ou para ter algum momento de diálogo.

O que também foi possível observar, destacando a fala da mãe participante, é a preocupação em relação à aprendizagem da leitura e escrita. Talvez não seja uma preocupação apenas neste contexto de pandemia, mas é algo recorrente o debate acerca da dicotomia se deve ou não alfabetizar na Educação Infantil. Nos apoiamos em Baptista (2010, 2021) ao argumentar sobre o compromisso de potencializar e enriquecer o processo de apropriação da escrita pelas

crianças, de forma humanizadora, respeitando particularidades infantis e fortalecendo o direito de viver a infância.

Notamos a partir das observações, uma grande aflição por parte da mãe a respeito do ensino remoto, mas tendo como principal preocupação a alfabetização. A interação só ocorreu por meio de diálogos virtuais da família e do professor. As conversas entre professora e crianças foram raras e não foram possíveis interações das crianças entre si.

A afirmativa da mãe em não ter formação para ensinar vai ao encontro com a reflexão de Ávila (2021, p. 112), ao destacar sobre a falta de preparo das famílias:

[...] que não tinham mesmo que estar preparadas. Afinal, para se alfabetizar uma criança, é preciso muito estudo e formação, não se trata de algo simples que qualquer pessoa consegue fazer. Ninguém realiza um processo cirúrgico, por exemplo, sem que tenha um preparo que o capacite para tal ação, nem mesmo sob instrução remota de um médico. É urgente que os professores sejam reconhecidos como fundamentais e que não só o magistério, mas a educação como um todo seja valorizada.

Sabemos do valor de considerar a vivência, o contexto social das crianças e o sentido da escrita. O PET não considerou a realidade social das crianças, uma vez que os exercícios já chegaram prontos e padronizados. Conforme Ávila (2021, p. 111-112), “como pensar nas particularidades de cada microcontexto a partir de um material construído e distribuído em larga escala de forma verticalizada, de caráter obrigatório e com conteúdos extensos?”

Outro motivo aproximado da pesquisa de Ávila (2021, p. 124) refere-se à menção à atitude da criança (especialmente da Maria) no ensino remoto, utilizando características como preguiçosa, desinteressada, desanimada e “corpo mole”. De modo geral, o que envolveu Maria também, as crianças demonstraram insatisfação com o ensino remoto e isso vai ao encontro com o que afirmamos ao longo desta dissertação a aprendizagem da linguagem escrita exige a criação de uma nova necessidade humana: se expressar por meio da escrita.

As tarefas propostas pelo PET e tarefas complementares do caderno não consideraram as crianças como sujeitos ativos do seu próprio processo de aprendizagem. Nessas situações, elas apenas tiveram que copiar, traçar e desenhar o que era solicitado.

Consideramos que as tarefas propostas no PET, pela política do governo do estado para o ensino remoto, parecem se distanciar de proposições voltadas ao pleno desenvolvimento das crianças, uma vez que o material foi construído e distribuído em larga escala, desconsiderando as experiências vividas por elas no contexto remoto, reduzindo o ensino a puro treino, ações e operações, como elencadas por Leontiev (2010).

Sobre a preocupação da família em alfabetizar na Educação Infantil, nos ancoramos em Mello (2010, p. 338) quando argumenta:

Exige, ainda, informar e debater com pais e mães sobre as formas adequadas da educação na infância. Professores e professoras, assim como pais e mães, querem o melhor para suas crianças quando defendem a ideia de que quanto mais cedo a criança é introduzida de modo sistemático nas práticas da escrita, melhor a qualidade da escola da infância; de que quanto mais cedo a criança transformar-se em escolar e apropriar-se da escrita, maiores suas possibilidades de sucesso na escola e na vida. No entanto, isso não é verdadeiro do ponto de vista do desenvolvimento humano e dos processos de aprendizagem.

A partir da fala da Raquel, podemos nos questionar: se Maria estivesse em situações presenciais, ela também não decoraria as letras e os números? Os exercícios com folhas xerocadas faziam parte da escola antes da pandemia. O que era mais importante no ensino presencial também continuou prevalecendo no período remoto, ou seja, ensinar as crianças a escreverem a partir de uma concepção de treino motor.

Sobre essa fala, em específico: “e eu simplesmente mando minha filha traçar os números do pontilhado, mas eu não consigo ensinar”. Não é isso que as escolas fazem? Mandam simplesmente traçar os pontilhados? Para ensinar a traçar letras não é preciso necessariamente estar na escola, pois isso pode ser feito fora dela também. É por isso que estudamos e tornamos professores: para fazer com que as crianças se apropriem dos conhecimentos elaborados culturalmente de modo que faça sentido a elas e assumam sua funcionalidade social. Para ensinar a ler e a escrever, em sua complexidade, como vimos pelos fundamentos da Teoria Histórico-Cultural, é fundamental se apropriar de uma teoria para orientar o agir docente.

Sobre o ensino remoto e a Educação Infantil, não podemos deixar de pensar sobre esse momento tão singular que as crianças estão vivendo, em que a vida e o sentido são secundarizados em prol do ensino da leitura e da escrita de forma descontextualizada.

As crianças estão vivendo, aprendendo, explorando, enfrentando desafios, sentimentos. Não seria em relação a isso que a Educação Infantil deveria se preocupar? Com a vida no ambiente escolar e fora dele? Quantas possibilidades poderiam ser realizadas a partir das técnicas de Freinet, como, por exemplo, o jornal da escola, instigando a livre expressão das crianças? Nesse momento tão ímpar, de ausência do espaço físico da escola, dos amigos, a carta de correspondência, baseado na técnica de Freinet, um exemplo para realmente manter os vínculos? Enviar vídeos e listas com sugestões de músicas e filmes, por exemplo? No

aniversário de cada criança enviar uma carta felicitando ou fazer um vídeo? São tantas possibilidades ao pensar em uma prática pautada nas condições reais de vida das crianças.

Quadro 7 – Tarefas da escola

Pesquisadora: A Maria pergunta sobre as temáticas da tarefa da escola? São assuntos que interessam à Maria? Por exemplo, sobre a tarefa do folclore.
Raquel: Na hora de fazer a tarefa ela está muito desmotivada. Mas muito desmotivada mesmo. De colorir, ela não gosta muito. Quando é obrigação da tarefa, porque a escola manda. Mas para brincar ela gosta. Ela tem uns livros de recortar. Gosta de recortar papel. Mas é falar que é para fazer tarefa, ela começa a dar trabalho. Está desmotivada né? Porque assim, na escola tem os amiguinhos dela, fazendo juntos, então um incentiva o outro. Aqui é só ela, então não tem graça né?
Pesquisadora: Mas essa desmotivação foi agora, nesse período remoto? Como era nas aulas presenciais?
Raquel: Respondendo em casa, eu ensinando-a em casa, dessas tarefas ela tem feito porque tem a obrigação de fazer. Por exemplo do folclore, ela nem ligou. Não perguntou nada. Gostou da sereia, da Iara. Ela gravou porque é o nome da tia dela. Ela não pergunta, e realmente desses tempos para cá ela só tem feito porque tem que fazer mesmo.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

O ensino da leitura e da escrita, desprovidos de sentido, não suscita a motivação, a necessidade e o desejo das crianças de aprenderem a ler e a escrever. É nesse sentido que Smolka (2012) discorre sobre o simulacro vivido nas instituições escolares, pois a escrita como forma de expressão e necessidade humana é apresentada fora do contexto nas escolas. Nas situações observadas na pesquisa da autora, “o ato de ensinar se caracteriza e se reduz ao falar e ao apontar o erro; o ato de aprender se caracteriza pelo tentar copiar e pelo calar” (SMOLKA, 2012, p. 47).

Dessa forma, “tanto a legitimidade do conhecimento científico quanto a posição que a professora ocupa e a tarefa que ela assume foram e estão sendo forjados e constituídos historicamente no jogo das relações sociais” (SMOLKA, 2012, p. 48).

Nesse contexto, o ensino da escrita tem se reduzido a uma simples técnica, enquanto a própria escrita é reduzida a uma técnica, que serve e funciona num sistema de reprodução cultural e produção em massa. Os efeitos desse ensino são tragicamente evidentes, não apenas nos índices de evasão e repetência, mas nos resultados de uma

alfabetização sem sentido que produz uma atividade sem consciência: desvinculada da *práxis* e desprovida de sentido, a escrita se transforma num instrumento de seleção, dominação e alienação (SMOLKA, 2012, p. 48).

Para a Teoria Histórico-Cultural é fundamental entender os processos históricos da humanidade. Assim como propõem Smolka (2012) e Arena (2020, 2021), compreender o processo de apropriação da linguagem escrita exige buscar historicamente e culturalmente as raízes e origens desta forma de linguagem.

De acordo com Arena (2020), se a escola desconsidera os novos suportes, gestos e mudanças da escrita ao decorrer da história, leva ao distanciamento da linguagem escrita. A escola ainda insiste em recusar os diferentes modos de pensar e de usar a escrita como instrumento cultural complexo, desconsiderando sua consciência gráfica, permeada por caracteres e espaços em brancos, utilizando, ainda, “suportes e gestos congelados em outro tempo histórico” (ARENA, 2020, p. 72).

Ao considerar os processos históricos na filogênese Arena (2020, p. 78) e Bajard (2021) rompem com o consenso ao constatar a natureza predominantemente alfabética da escrita, assumindo o da consciência gráfica em um mundo permeado pelo digital. Em uma reflexão sobre as ações dos homens nos dispositivos digitais, a criança lê e escreve ao mesmo tempo. Ancorado nos estudiosos franceses, Arena (2020) sugere *lescrever*, sendo dois atos fundidos em uma só palavra. Pensar na *leituraescrita* na era digital é pensar nas possibilidades de reinvenção, sendo, portanto, uma linguagem híbrida.

Antes e depois das aulas, as crianças manipulam em casa os teclados virtuais dos celulares para escolher e fazer avançar as etapas dos jogos, para ver a performance de um youtuber, para ler um recado da mãe ou do pai ou da avó ou do avô, ausentes, pelo WhatsApp. As crianças praticam o ato conjunto de *lescrever* mapeado na citação e, por isso, o ensino metódico de exercícios para desenvolvimento de consciência fonológica as levam ao tédio [...] (ARENA, 2020, p. 80).

A linguagem escrita está ao redor da criança, em diferentes espaços. E não está sobre a forma como é apresentada na escola. Como discutem Mello (2010), Smolka (2012) e Arena (2021), a escola ainda insiste em levar uma escrita descontextualizada e alienante. Apresentando a escrita não em sua totalidade, mas pelos fragmentos técnicos da escrita.

Os indícios da desmotivação da Maria, de cinco anos, ao realizar os exercícios da escola exigem reflexão. Por que essa desmotivação? Maria vê as pessoas ao seu redor copiando letras? Nós usamos a escrita dessa forma? Como usamos a escrita? Como as crianças podem compreender os sentidos produzidos nos diferentes escritos?

Pela análise dos dados gerados na pesquisa ora apresentada, concebemos que a criança participante da pesquisa está inserida em uma prática escolar que prioriza as ações e operações, justamente por conter tarefas que priorizam os treinos motores das letras e números, além do fato da criança se sentir desmotivada, como afirmado pela mãe em diferentes ocasiões. Ao ser levada simplesmente a copiar, traçar, repetir, sem saber o porquê ou para do que realiza tal ação, a escola afasta a criança da atividade cultural e do sentido social da escrita.

Os processos cognitivos e instrumentais envolvidos no domínio das operações e ações referidas (ex.: copiar ou escrever um texto ditado), quando estas são transformadas pela escola em atividades em si mesmas e se afastam da complexidade das atividades culturais autênticas, são reduzidos e empobrecidos nas possibilidades de apropriação de processos cognitivos e sociais mais avançados [...]. As crianças perdem assim protagonismo na sua aprendizagem perdendo ainda possibilidades de criarem significados próprios e participarem contribuindo com o seu cunho pessoal, nas atividades complexas e multidimensionais em que se manifestam as qualidades humanas (FOLQUE, 2017, p. 57).

Como vimos na seção 2, Vigotski (2018) argumenta que a criança deve sentir a necessidade da escrita para expressar e comunicar ideias, sentimentos, por exemplo. Para as crianças se sentirem motivadas a escrever, esses motivos precisam ser subsequentes das necessidades que existem ou que sejam criadas.

Nessa direção, em acréscimo, os ideários de Freinet podem contribuir para fundamentar planejamento e criação de condições educativas concretas dirigidas à humanização das crianças. A partir de seus tateios e técnicas de trabalho, o pedagogo francês objetivou planejar vivências relacionadas à escrita, a partir de um processo no qual as crianças sintam os processos de ler e escrever como vitais.

Como a Educação Infantil pode apoiar práticas no processo de apropriação da escrita? Ao perguntar como, parece existir um pressuposto que temos um papel importante nesse processo de humanização desses sujeitos (BAPTISTA, 2021).

Sabemos que, pela perspectiva histórico-cultural, para a criança aprender é necessário organizar intencionalmente sua educação e também as condições de vida. Neste sentido, não só o papel da escola de orientar e potencializar o desenvolvimento, mas é importante que as famílias tenham noções acerca dos processos de desenvolvimento da criança.

No período pré-escolar, as funções psíquicas superiores tais como o pensamento, autocontrole da conduta, a função simbólica da consciência se forma e se aperfeiçoa por meio da atividade de brincar. Como vimos sobre a pré-história da linguagem escrita, na seção 1, a brincadeira de faz conta é base orientadora (VALIENGO, 2008) para a apropriação da

linguagem escrita. Discorreremos sobre essa questão no próximo item, como o segundo eixo de análise da pesquisa.

3.2 O brincar como atividade-guia no período pré-escolar

O eixo de análise utilizada nesta seção é a brincadeira de faz de conta, ou de papéis sociais, e sua relação com a escrita. Como vimos anteriormente, a brincadeira de faz de conta é a atividade que guia o desenvolvimento humano no período pré-escolar. Nesse item, pretendemos destacar a importância da brincadeira de faz de conta como atividade que orienta a apropriação da linguagem escrita, tendo como fundamento Elkonin (2009), Leontiev (2010) e Vigotski (2008; 2021).

Conforme Elkonin (2009), a brincadeira de papéis sociais possui uma origem histórica e cultural. Na brincadeira, atividade principal no período pré-escolar

[...] influem, sobretudo, o âmbito das atividades humanas e as relações entre as pessoas, e que o seu conteúdo fundamental é o homem – a atividade do homem e as relações entre os adultos -, em virtude do que o jogo é uma forma de orientar nas missões e motivações da atividade humana (ELKONIN, 2009, p. 30).

Assim, Elkonin (2009) formula a tese central para a teoria do jogo: a brincadeira decorre do desenvolvimento histórico da sociedade e, com isso, a mudança de lugar da criança no sistema das relações sociais. (MARCOLINO; BARROS; MELLO, 2014).

No período pré-escolar, de acordo com Vigotski (2008), nas brincadeiras, ocorre uma representação verbal, permeadas por combinados entre as crianças. Nesse período, a linguagem oral vai se sofisticando e permite que a criança explique e comunique o sentido de cada movimento, comportamento e objeto de forma isolada. As crianças seguem condutas de comportamento, criam os combinados e as regras, explica a brincadeira para si própria. Podemos compreender, de modo concreto, que a brincadeira de faz de conta é um sistema complexo de fala com a ajuda de signos.

Assim como na primeira infância, a criança aprende a utilizar os objetos sociais e compreende sua função a partir do uso dos adultos, na idade pré-escolar, a criança representa os diferentes papéis sociais, aprendendo sobre as regras sociais e a vida. O objeto da brincadeira, segundo Elkonin (2009, p.9) é o adulto, sua atividade e as relações sociais com outras pessoas.

As mudanças bruscas dos motivos e dos impulsos para a atividade de brincar está relacionada com a mudança de um estágio para o outro.

O que representa uma enorme riqueza para o bebê quase deixa de interessar à criança na primeira infância. Essa maturação de novas necessidades, de novos motivos da atividade, deve ser posta em primeiro plano. Particularmente, não há como ignorar que a criança satisfaz certas necessidades, certos impulsos, na brincadeira. Sem a compreensão da peculiaridade desses impulsos, não é possível imaginar que a brincadeira seja um tipo específico de atividade (VIGOTSKI, 2008, p. 24-25).

A brincadeira de papéis surge como uma nova visão social da criança. Como não podia mais integrar as atividades produtivas de trabalho, a criança imita e cria, por meio da brincadeira, relações da vida adulta. Dessa forma, como salientam Marcolino, Barros e Mello (2014, p. 98): “o uso dos objetos, as relações sociais e suas regras, que eram aprendidas pela criança no interior da atividade produtiva, serão agora aprendidos no jogo protagonizado que acontece no coletivo de crianças”.

Quando a criança assume um papel, como motorista, mãe, médico, cabelereira, por exemplo, ela está imitando a categoria dos papéis sociais. Não é necessariamente uma pessoa que ela conhece específico. É nesse sentido que Leontiev (2010) diz que a brincadeira é uma atividade generalizada. Ao generalizar por meio do brincar, a criança sofisticada a capacidade de abstração. O papel assumido é o aspecto central da brincadeira. É a ação e atribuição do significado que vai concretizar a brincadeira.

Quadro 8 – Brincadeiras da Maria

Pesquisadora: Me conta sobre as brincadeiras da Maria. O que ela mais gosta de brincar?
Daniela: Maria adora brincar de salão de beleza. Ela é muito vaidosa. Ela gosta de pegar maquiagem, montar salão na mesinha que ela tem lá fora, com creme de cabelo, escova de cabelo, quando ela está brincando de salão é isso. Então troca o “look” dela, a roupa dela, troca o sapato, penteia o cabelo, coloca uma maquiagem e fala “estou pronta amiga, vamos sair”. Ela é assim, no mundo imaginário.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

O papel assumido pela criança está relacionado com suas ações. Para ser cabelereira, deve se comportar como tal. As crianças se empenham e vivenciam uma regra de conduta ao realizar as ações. Como explica Elkonin (2009, p.29) “pode-se afirmar que são justamente o papel e as ações dele decorrentes o que constitui a unidade fundamental e indivisível da

evolução da forma de jogo. Nele estão representadas em união indissolúvel a motivação afetiva e o aspecto técnico-operacional da atividade”.

Nesse encontro de ideias, Vigotski (2008, p. 28) destaca que, na brincadeira, a criança é livre porque ela cria a situação imaginária e organiza a brincadeira. Mas essa liberdade é ilusória porque as crianças seguem as condutas e regras dos papéis sociais. Por mais que a brincadeira seja uma situação imaginária, ela segue as regras sociais.

Se a criança faz o papel da mãe, então ela tem diante de si as regras do comportamento da mãe. O papel que a criança interpreta e a sua relação com o objeto, caso este tenha seu significado modificado, sempre decorrem das regras, ou seja, a situação imaginária, em si mesma, sempre contém regras. Na brincadeira, a criança é livre. Mas essa liberdade é ilusória.

Na brincadeira, as crianças facilmente dão um novo significado ao objeto, substituem ou transformam em signos. O mais importante na brincadeira, segundo os estudos de Vigotski (2021), é o seu uso funcional, a possibilidade de realizar com sua ajuda o gesto representativo. Nisso reside “a chave para a explicação de toda função simbólica da brincadeira infantil”. (VIGOTSKI, 2021, p. 111). Os gestos indicam a representação do novo significado atribuído pela criança. Essa capacidade de substituir ou atribuir um novo significado ao objeto, através dos gestos, é um momento crucial no desenvolvimento. Isso é novo no desenvolvimento (VIGOTSKI, 2008, 2021; ELKONIN, 2009).

As ideias de Vigotski (2008; 2021), Elkonin (2009) e Leontiev (2010) se apresentam tão atuais ao pensarmos na educação das crianças no Brasil, sobretudo a educação da infância, no sentido contrário ao apontado por eles, com a predominância da institucionalização da infância e escolarização da atividade de brincar.

Esse tema também é discutido por Marcolino (2017). A pesquisadora parte da premissa que a forma como concebemos a brincadeira condiciona o modo como lidamos com essa atividade nas Escolas de Educação Infantil. A pesquisadora observou a brincadeira em onze escolas municipais. Ao perguntar para os professores o que era brincadeira, as respostas versavam sobre temas de faz de conta, mas também se referiam à construção de blocos de montar, dançar, cantar, pintar com tinta, etc. Tais equívocos sobre essa importante atividade na Educação Infantil criam barreiras para que as crianças possam desenvolver de forma harmônica.

Ao considerar os equívocos acerca da brincadeira, pensamos também que o abreviamento da infância com a perspectiva ilusória de que se pode ensinar conteúdos escolares

antecipando o treino da escrita deixa o tempo de brincar em segundo plano. Existe um horário específico para o brincar que não necessariamente é a brincadeira de faz de conta. Não ocasionalmente há um dia na semana específico para o dia do brinquedo, que, na verdade, é reduzido a um horário e não dia todo. Se não existe tempo, espaço, objetos que as crianças possam manipular e utilizar como suporte para suas brincadeiras, como pode ocorrer o desenvolvimento da imaginação e da formação simbólica da consciência?

O documento da Secretaria do Estado de Minas Gerais (SEE-MG) orienta as famílias sobre ter momentos de brincadeira:

É muito importante resgatar as brincadeiras que fizeram parte da infância dos pais, avós, tios, padrinhos e outros familiares, que também foram crianças. Assim como em todo país, Minas Gerais é um estado cheio de diversidade cultural. As diversas brincadeiras expressam esta riqueza. Para não deixar as brincadeiras das diversas infâncias tornarem-se manifestações esquecidas de vez, nós precisamos brincar. A brincadeira é uma forma lúdica de desenvolver a expressão corporal, ritmo e coordenação motora das crianças (MINAS GERAIS, 2020, p. 7).

Por meio dessa afirmação podemos constatar que a brincadeira ainda é vista mais como expressão corporal e para desenvolver a coordenação motora, sem pensar no valor que essa atividade desempenha no desenvolvimento integral da criança, como o pensamento.

Pela atividade de brincar de faz de conta, a criança expressa sua visão de mundo, além de conscientemente vivenciar as regras sociais da vida real. Ao contrário do que se pensa, a brincadeira não é um processo de satisfação da criança, mas se revela como um processo dramático, relacionado a conflitos gerados por desejos não realizáveis na vida real. No período pré-escolar, ao conseguir adiar a realização imediata de um determinado desejo, que ainda não é possível realizar, a criança brinca de faz de conta. Por isso, ao querer ser professora, mas como ainda não pode, pois é criança, faz de conta que é. Ao querer dirigir um carro, mas ainda não pode, faz de conta que dirige.

De acordo com Vigotski (2008, p. 25):

Porém, numa criança com mais de três anos, emergem tendências específicas e contraditórias, de um modo diferente; por um lado, surge uma série de necessidades e de desejos não-realizáveis, mas que, ao mesmo tempo, não se extinguem como desejos; por outro, conserva-se, quase por completo, a tendência para a realização imediata dos desejos. É disso que surge a brincadeira, que deve ser sempre entendida como uma realização imaginária e ilusória de desejos irrealizáveis, diante da pergunta por que a criança brinca? A imaginação é o novo que está ausente na consciência da criança na primeira infância, absolutamente ausente nos animais, e representa uma forma especificamente humana de atividade da consciência; e, como todas as funções da consciência, forma-se originalmente na ação.

Leontiev (2010) discorre sobre a mudança das necessidades e motivos no decorrer no desenvolvimento humano impulsionam determinada atividade. Ao não conseguir realizar imediatamente um desejo ou impulso, em virtude de vários fatores, como a limitação psicológica e física em relação ao adulto, a criança se vê diante de um obstáculo. A brincadeira de faz de conta, é, pois, um processo contraditório. Ao mesmo tempo, a criança, no período pré-escolar, lida com o surgimento de desejos irrealizáveis, entretanto, precisa deixar de lado uma característica da primeira infância, que é a tendência de realização imediata de seus desejos.

Nesse sentido, a brincadeira é uma atividade que guia o desenvolvimento e que requer tempo livre para que as próprias crianças exercitem, criem suas regras, determinem os combinados e possam satisfazer suas necessidades dos desejos irrealizáveis.

Na direção desses argumentos, é possível considerar, a partir de Vigotski (2008, p. 35), que

[...] a brincadeira cria uma zona de desenvolvimento iminente na criança. Na brincadeira, a criança está sempre acima da média da sua idade, acima de seu comportamento cotidiano; na brincadeira, é como se a criança estivesse numa altura equivalente a uma cabeça acima da sua própria altura. A brincadeira em forma condensada contém em si, na mágica de uma lente de aumento, todas as tendências do desenvolvimento; ela parece tentar dar um salto acima de seu comportamento comum.

Com base nessas afirmações vimos o papel e o valor da atividade de brincar para o desenvolvimento psíquico da criança. Julgamos que o professor pode enriquecer e ampliar as brincadeiras das crianças, observando e participando – caso seja convidado pelas crianças – e organizando o ambiente e disponibilizando matérias para a criação da situação imaginária. Como discorrem Vigotski (2008) e Elkonin (2009), não é preciso de materiais elaborados, brinquedos prontos para as crianças brincarem, porque o objeto da brincadeira são as relações sociais e a atribuição de novo significado aos objetos.

Em nossa constituição de dados, pudemos perceber aspectos das atividades realizadas por Maria sobre a brincadeira de faz de conta. Vejamos a seguinte situação:

Quadro 9 – Brincadeira com escrita

Pesquisadora: Quando a Clara brinca de escola ou de salão de beleza, você já percebeu se ela brinca com a escrita?
--

Raquel: Já sim. No quadro, na folha. Letras, ela conhece todas as letrinhas já. Às vezes fica na dúvida, mas você faz no ar sim e ela lembra. Escrever as letrinhas embaralhadas, porque ela ainda não sabe escrever, já vi. Mas muito difícil de fazer. Tipo, finge que
--

escreveu salão e põe um monte de letra embaralhada, mas na cabeça dela ela acha que escreveu salão. O que ela faz é um rabisco qualquer e fala que está escrito na cabeça dela. Mas de letras mesmo, já vi, mas raro.

Raquel: Contar dinheiro também. Ela tem de brinquedo, e de vez em quando ela pega, coloca na bolsinha dela. Conta lá, tudo errado. Risos. Mas na cabeça dela está certo né?

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A partir da descrição acima, podemos pensar no papel do professor e do sujeito mais experiente, neste caso, a mãe, em colaborar e ampliar a visão das crianças sobre os papéis que elas desempenham na brincadeira. Maria se interessa e utiliza da escrita para sofisticar sua brincadeira. Com base nessa concepção, em relação à linguagem escrita, é possível mostrar a funcionalidade da escrita dentro da brincadeira. Por exemplo, ao brincar de salão de beleza, disponibilizar uma agenda ou papéis com lápis, para que as crianças anotem os nomes e os horários dos clientes que virão ao salão; papéis para anotar a receita médica, para fazer uma lista de supermercado ou a relação de produtos que estão faltando na loja de sorvetes, dentre outras coisas.

O foco da brincadeira de faz de conta não é o ensino da linguagem escrita, porém, como vimos nesse item, a unidade do jogo são os papéis sociais e as ações recorrentes. Na Educação Infantil, acreditamos que a escrita pode estar presente nas brincadeiras não como forma de ensinar, mas porque as crianças se interessam e desempenham o papel assumido. Ao oportunizar diferentes materiais, permitimos às crianças sofisticarem suas brincadeiras. Como afirma Bajard (2021, p. 51): “A escrita é assim uma linguagem nova que possibilita ampliar as interações sociais e multiplicar as possibilidades de jogo”.

Em um outro momento da entrevista contínua, Raquel enviou fotografias da brincadeira realizada por Maria. Vejamos:

Figura 4 – Brincadeira de padaria da Maria



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Figura 5 - Mãe ditou as letras e a Maria escreveu “Padaria”



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Por meio das imagens podemos perceber o interesse de Maria em escrever no quadro a palavra “padaria” para sofisticar a brincadeira, para demonstrar que ali, no espaço criado por Maria, há uma padaria. Ela compôs um texto, seja pela palavra “Padaria”, motivada pelo desejo de chegar ao seu resultado, realizando, portanto, uma atividade plena de sentido. Com isso, a participação efetiva e a necessidade da escrita, envolve a criança profundamente.

Nessa situação, é possível perceber que não houve imposição para escrever. Foi a própria criança que sentiu a necessidade de escrever no quadro. Como ainda não domina a escrita convencional, Maria pediu ajuda a um parceiro mais experiente. Conforme Bortolanza e Costa (2016, p. 939):

Os atos de escrita na educação infantil, precisam ser colocados em situações em que a criança possa se expressar sem recorrer à escrita convencional, que ela ainda não domina, possibilitando que ela assimile, prioritariamente, sua função social específica. Esta atividade pressupõe uma participação ativa do sujeito aprendiz sobre o objeto a

ser apreendido para que possa tornar seu o conhecimento acumulado pelas gerações precedentes.

Questionamos se nessa situação, a Maria seja realmente uma “criança preguiçosa”, como mencionado pela mãe e pela professora. O que é ser preguiçosa? É demonstrar não interesse pelas tarefas da escola? Por que a criança não se sente motivada?

Tal situação demonstra a motivação de Maria para criar uma situação imaginária, com base na realidade vivenciada por ela, para interpretar um papel e escrever no quadro. No desenvolvimento da brincadeira, criada por Maria, parece que demonstra compreender o objetivo que a orienta na atividade desenvolvida. Motivada pela brincadeira, Maria buscou significar a escrita em seu uso social.

Do ponto de vista da teoria da atividade formulada por Leontiev (2010), como discutido neste texto, Maria realiza a atividade de brincar, se sentindo motivada a agir. A criar situação imaginária e diferentes possibilidades. É possível questionar o lugar afetivo, o desejo, vontade, motivação que concretiza como o fim imediato da ação. Nessa situação, Maria sentiu-se motivada pela atividade de brincar e sentiu a necessidade de escrever para ampliar sua brincadeira.

A forma de se relacionar com a escrita, demonstrada pela fotografia, talvez proporcionou uma nova significação deste objeto cultural, planejada e concretizada pela própria criança, com a colaboração do adulto responsável. Nessa situação, Maria assumiu um papel de adulto na brincadeira, o que lhe exigiu uma mudança na atitude na realização e em sua conduta. Vimos como é diferente essa atribuição do significado da escrita por Maria na brincadeira do que nas tarefas realizadas por ela enviadas pela escola.

Cabe, assim, à escola de Educação Infantil criar necessidades e motivos para a criança se apropriar da linguagem escrita, por meio, principalmente, da brincadeira de faz conta, atividade principal nesse período. Para isso, é preciso oportunizar tempo e espaço para as crianças brincarem e se expressarem, tornando a “Escola de Educação Infantil como o lugar da brincadeira” (LIMA; AKURI; VALIENGO, 2018, p. 370).

O material da sua imaginação, como conceituam Vigotski (2008; 2021) e Elkonin (2009), é realidade circundante. É necessário, assim, destacar a premissa de Vigotski (2018) de que, quanto mais a criança conhecer, ver e ouvir, mais elementos ela terá para a sua criação. Esses argumentos contribuem para ampliarmos as reflexões.

3.3 O desenho como expressão da criança

Como vimos no item anterior, a criança se sentia desmotivada para realizar as tarefas da escola. Porém, ao decorrer da pesquisa, percebemos, pela fala da mãe e envio das fotografias, a existência de vivências de Maria que merecem destaque na nossa análise. O eixo de análise é sobre o desenho como expressão da criança.

Desenhar é a criação típica da primeira infância, especialmente no período pré-escolar (VIGOTSKI, 2018a, p. 105). Nesse período, o desenho possibilita a expressão da criança com mais facilidade. A imaginação e a criação dependem do acúmulo de experiência.

O material da memória da criança não é, nessa época, uma simples representação de imagens da imaginação, mas consiste, predominantemente, na predisposição ao raciocínio envolvido pela fala ou capaz de envolvê-la. Vemos que, quando a criança, ao desenhar descarrega os tesouros de sua memória, isso se faz sob a forma de fala, se faz narrando. O traço principal dessa forma é uma abstração que, por sua natureza, necessariamente impõe alguma representação verbal. Vemos, desse modo, que o desenhar é uma fala gráfica que surge com base na fala verbal (VIGOTSKI, 2021, p. 119-120).

O desenho no período da pré-história da linguagem escrita, como vimos na seção 3.2 ainda é um simbolismo de primeira ordem, pois conforme Vigotski (2021, p. 120) “a criança representa não a palavra, mas os objetos e as imagens desses objetos”. Existe um momento fundamental na passagem do rabiscar o papel para a utilização de marcas no papel que significam algo e por isso, o desenho adquire a função de signo.

Vigotski e Luria estudaram sistematicamente sobre as descobertas que as crianças realizam sobre o simbolismo da escrita. Luria (2010, p. 143) afirma que “a história da escrita na criança começa muito antes da primeira vez em que o professor coloca um lápis em sua mão e lhe mostra como formar as primeiras letras”. Como vimos em Vigotski (2018), ao vivenciar a pré-história da linguagem escrita, a criança se apropria dela devido às tentativas que as crianças atuam simbolicamente.

Como parte do estudo, Luria (2010) apresentou às crianças a tarefa de memorizar uma sequência de palavras e frases, o que superava significativamente a capacidade de memorização, e quando as crianças afirmavam que não se lembrava, Luria fazia a mediação entregando uma folha de papel propondo que registrasse as palavras que lhe eram ditas (VIGOTSKI, 2021, p. 123).

Durante as investigações acerca do desenvolvimento da escrita das crianças, Luria observou que por volta dos três a cinco anos de idade, as crianças rabiscavam no papel, como

se fosse uma brincadeira. Segundo o autor, neste estágio de desenvolvimento as crianças não conseguiam se relacionar com a escrita como um meio para memorização.

Neste sentido, o autor afirma que, nesta fase de sinais primários da escrita, chamada de pré-instrumental, ainda não podem ser chamados de signo simbólico, justamente porque a criança não lembra o que significa. A criança se utiliza de garatuja, que são os rabiscos, imitando a escrita de um adulto, apenas de forma imitativa. Para o estudioso,

[...] a maneira pela qual, em nossos experimentos, as crianças recordavam as sentenças ditadas (se é que elas se recordavam) demonstra claramente que seus esforços gráficos, nesse estágio de desenvolvimento, na realidade ainda não constituem uma escrita ou mesmo um auxílio gráfico, mas apenas desenhos no papel, bastante independente da tarefa de recordar e até mesmo não-relacionadas com ela. A criança, nesse estágio do desenvolvimento, ainda não se relaciona com a escrita como um instrumento a serviço da memória (LURIA, 2010, p. 156).

Luria (2010) caracteriza signo primário para as primeiras marcas que a criança deixa no papel e que permitem que elas memorizem uma informação. Essas marcas ainda não podem ser ter um caráter simbólico, mas é um meio de estímulo para a memória ou uma sugestão artificial. Nas palavras do autor,

É claro que um signo gráfico primário não-diferenciado não é um signo simbólico que desvende o significado do que foi anotado. Não pode também ser chamado de signo instrumental no sentido integral da palavra, assim, como não conduz a criança de volta para o conteúdo do que fora anotado. Nós, antes diríamos que ele é apenas uma simples sugestão (embora uma sugestão artificialmente criada pela criança) que condicionalmente evoca certos impulsos verbais. Estes impulsos, porém, necessariamente não conduzem a criança de volta à situação que ela havia “registrado”, apenas disparam certos processos de associação [...] (LURIA, 2010, p. 159).

Para o autor, essa fase de escrita não-diferenciada é um momento que auxilia nos passos de ligação que a criança faz entre o uso do signo e a memorização. As primeiras marcas da criança que permitem lembrar sinalizam os primeiros rudimentos do desenvolvimento da escrita na criança (LURIA, 2010, p. 160).

Em acréscimo, o desenvolvimento da escrita constitui uma história de

[...] transformação de um rabisco não-diferenciado para um signo diferenciado. Linhas e rabiscos não substituídos por figuras e imagens, e estas dão lugar aos signos. Nessa sequência de acontecimentos está todo o caminho do desenvolvimento da escrita, tanto na história da civilização como no desenvolvimento da criança. (LURIA, 2010, p. 161).

Quando a criança consegue transformar um rabisco não diferenciado em um signo-símbolo, o autor argumenta que essa transformação evidencia o desenvolvimento das formas complexas de comportamento cultural (LURIA, 2010, p. 161).

Em outro momento, Luria (2010) descreve a fase topográfica em que a criança distribui registros, rabiscos e linhas, mas ainda sem relação com o conteúdo das sentenças ditas. As marcas deixadas no papel auxiliariam, de alguma forma, na memorização das frases ditas pelos pesquisadores. Ao dizer frases curtas, as crianças registraram com registros curtos e as frases longas foram identificadas por marcas longas. As marcas deixadas no papel são as primeiras evidências que mais tarde se tornarão a escrita.

Na passagem da escrita não-diferenciada para a diferenciada, dois fatores são descritos por Luria: quantidade e forma. Ao introduzir esses dois fatores nas frases apresentadas que mudou o lugar do signo para a criança. Vigotski (2021) nos chama atenção que provavelmente a necessidade de anotar a quantidade que deu origem a escrita.

De igual maneira, segundo Vigotski (2021, p. 125), “a introdução da representação da cor e da forma desempenha um papel orientador na descoberta pela criança do mecanismo da escrita”. Neste estágio, denominado por Luria (2010, p. 166) como pictográfico, as crianças utilizam o desenho como meio para memorizar. Conforme argumentos do estudioso: “desenho transforma-se, passando de simples representação para um meio, e o intelecto adquire um instrumento novo e poderoso na forma de primeira escrita diferenciada” (LURIA, 2010, p. 166).

Os experimentos permitiram descrever o momento da descoberta do simbolismo da escrita, pois viram as crianças a passar da escrita que desempenha o papel de gesto indicador para a escrita que contém a imagem, que passa diretamente para o desenho. O desenho tem um papel essencial no processo de humanização, pois a criança vai se apropriando da cultura e signos que foram historicamente construídos pelo homem. O desenho como linguagem requer a imaginação, pois a criança desenha a partir da sua vivência e experiência da realidade. A imaginação é a base da atividade criadora, pois

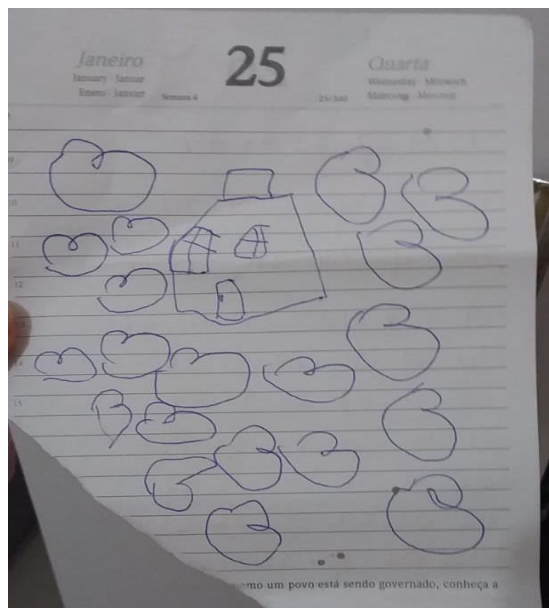
[...] manifesta-se, sem dúvida, em todos os campos da vida cultural, tornando igualmente possível a criação artística, a científica e a técnica. Nesse sentido, necessariamente, tudo o que nos cerca foi feito pelas mãos dos homens, todo o mundo da cultura, diferentemente do mundo da natureza, tudo isso é produto da imaginação e da criação humana que nela se baseia. (VIGOTSKI, 2018a, p. 16).

O desenho como livre-expressão da criança permite a criança significar e objetivar os sentimentos e o modo com a realidade é apropriada. Interpretar um desenho exige do professor

uma escuta sensível, visto que os traços e signos deixados no papel representam a realidade circundante da criança.

Em nossa constituição de dados, recebemos algumas fotografias dos desenhos realizados pela criança. Para a análise dos dados, buscamos compreender as produções da criança a partir da sua realidade circundante e da fala da mãe participante. Valorizamos não só o produto final, mas todo o processo de elaboração, afinal, para desenhar é preciso planejar.

Figura 6 – Desenho da Maria para a amiga da escola



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Quadro 10 – Diálogo sobre o desenho da Maria.

Pesquisadora: A Maria tem o costume de te contar o que ela desenhou?

Raquel: Essa imagem que eu te enviei, da casa com os corações, ela tirou da folha da agenda, desenhou e disse que queria entregar para a amiga Maria Elisa, que é nossa vizinha. Ela dobrou como se fosse uma carta e guardou para quando ela ver a amiga.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Pelo desenho da figura 6, podemos inferir que a criança se utilizou do desenho como forma de expressar seu sentimento: a saudade da amiga da escola, o que condiz com a frustração da criança em ficar em casa devido ao isolamento social.

Figura 7 – Desenho da Maria



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Na figura 7, é possível perceber que a criança desenhou um coração e três pessoas dentro, provavelmente pessoas queridas e que a criança tem afeto e carinho. Podemos ver sua expressão e seus sentimentos.

Porém, como mantivemos um diálogo contínuo com a mãe participante, entrando em contato pelo menos uma vez na semana durante os quatro meses de pesquisa, a mãe nos notificou de uma situação delicada na família que fez com que os pais precisassem ficar distantes fisicamente da criança por um período de duas semanas. A criança ficou sob os cuidados da avó materna.

Quadro 11 – Relato sobre o desenho do reencontro

Raquel: Voltamos para a casa. Eu não sei te dizer o que foi feito nesse tempo que ela ficou lá com minha mãe, foram duas semanas. Ela fez um desenho que eu vou te enviar. Ela desenhou nós três, eu, o pai dela e ela. Como se fosse o reencontro, porque foram tantos dias longe, né?

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

No momento do reencontro, a criança se expressou livremente, por necessidade própria, a felicidade da casa estar cheia e com a presença da família. Vimos que a expressão da Maria através do desenho permite constatar como a realidade ficou evidente nos desenhos produzidos.

A proximidade entre os desenhos e o contexto de vida estabelecida pela criança vai de encontro a teoria discutida ao decorrer desse trabalho. Como vimos, de acordo com a Teoria Histórico-Cultural, o sujeito se humaniza e se constitui a partir das relações sociais.

Como a criança desenha o que significa da realidade, pode-se dizer que, ao desenhar, ela objetiva a subjetividade, a realidade tal como a significa, significação essa por sua vez constituída a partir dos muitos outros com os quais convive/dialoga e dos sentidos que circulam nesses contextos. Sendo assim, compreende-se que o desenho expressa não apenas fantasia, mas também aquilo que a criança se apropria e o que ela significa da realidade [...] (NATIVIDADE; COUTINHO; ZANELLA, 2008, p. 15).

Assim, podemos inferir que o desenho tem um papel essencial no processo de humanização, pois a criança vai se apropriando da cultura e signos que foram historicamente construídos pelo homem. O desenho como linguagem, isto é, como forma de expressão, é fundamental para desenvolver as funções psíquicas superiores, tais como a imaginação, o pensamento, a função simbólica, consciência estética e a atividade criadora (TSUHAKO, 2017, p. 174).

3.4 Literatura na Educação Infantil

Neste item, pretendemos discutir acerca da literatura na formação das crianças na Educação Infantil, especialmente focaremos nas relações da criança participante da pesquisa e sua relação com a literatura. A literatura, como direito social da infância, é base para uma educação humanizadora desde os anos iniciais da vida (BAPTISTA, 2010; MELLO, 2010; CANDIDO; 2011).

Ao interagir com o mundo e com os instrumentos criados pela humanidade, a criança se apropria das linguagens humanas. De acordo com Leontiev (2010) e Vigotski (2018; 2018a), a criança é ativa do seu processo de aprendizagem e de criação. Leontiev (2010) argumenta que o mundo objetivo do qual a criança está inserida está cada vez mais se expandindo. A criança interage com os objetos sem necessariamente conseguir utilizá-los sozinha. Aos poucos, com a ajuda dos parceiros mais experientes, imitando o uso social que outras pessoas já fazem deles, a criança vai aprendendo como manuseá-los. É neste sentido que o autor afirma que “uma criança que domina o mundo que lhe rodeia é uma criança que se esforça por atuar neste mundo” (LEONTIEV, 2010, p. 120).

A criança vai se apropriando do uso dos objetos, das diferentes linguagens humanas aprendendo e desenvolvendo novas funções psíquicas superiores. Especialmente sobre a linguagem escrita, Baptista (2010) defende que deve ser trabalhada por meio de estratégias

capazes de respeitar as características da infância. Dentre elas, o trabalho com a literatura infantil. A linguagem escrita é um objeto do conhecimento e criação humana que exerce influência sobre a criança, desde o momento em que nasce. O desejo de compreender e de se apropriar, seja com tentativas de imitar a escrita, a intenção de mandar uma carta para a amiga, como vimos na seção anterior, é fruto da interação da criança com a cultura escrita.

A linguagem escrita, como forma de expressão, ou como defendemos neste trabalho, como livre-expressão, vai se constituindo a partir das necessidades criadas socialmente. Diferentes autores (LAJOLO, 2009; BAPTISTA *et al.* 2013; REYES, 2017) defendem que a literatura é uma das formas mais potentes de aproximar o universo infantil com a linguagem escrita. Conforme Baptista *et al* (2013, p.14-15), a literatura:

[...] utiliza a imaginação e a alegoria como maneiras de mostrar que o signo e o significado podem ganhar outras formas e cores. Diante do primeiro contato com a palavra escrita, principalmente através da leitura sistemática dos adultos, é que as crianças são desafiadas a interpretar as suas mensagens. Neste sentido, ao fazer a mediação dessas ações de leitura, o adulto cumpre o importante papel de desafiá-las a enfrentarem a emocionante tarefa de ler o mundo por meio das palavras e ler as palavras por meio do mundo.

Com os dados da pesquisa ora apresentada, percebemos que tanto a família como a escola consideram que a criança não se interessa em fazer as tarefas propostas pela escola. Mas ao observamos os detalhes, encontramos as pistas que em algumas situações a criança possui interesse, na brincadeira de faz de conta, no desenho e com a literatura.

A afirmação de que a criança é “preguiçosa” – que aqui entendemos como desmotivação ocasionada por algumas relações do ensino formal - suscita na mãe essa concepção, sem considerar outras formas de expressão da criança.

Ao responder sobre as atividades que Maria gostava no período escolar presencial, Raquel respondeu sobre o empréstimo de livros na escola:

Quadro 12 – Empréstimo de livros na escola

<p>Raquel: Eu lembro só do ano passado que ela gostou muito foi da sacolinha da leitura. E tinha leitura uma vez por semana. O único lazer em casa era essa leitura. Eles colocavam livros e cada criança escolhia o seu.</p>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Neste trecho, a mãe responde que a atividade que a filha mais gostava no período presencial era do empréstimo de livros da escola. Baptista (2010, p. 5) define algumas orientações para a construção de uma prática educativa comprometida com o direito da criança

de expandir seu conhecimento, dentre elas, o trabalho com a literatura. Para a autora, a relação entre a literatura e a imaginação é enfatizada como um importante argumento para que sejam promovidas práticas literárias no dia a dia das instituições infantis. A literatura, como porta de entrada da cultura escrita, pode potencializar as referências estéticas, culturais e éticas das crianças.

Ao encontro dessa concepção, para Reyes (2017, p. 48), o período mais fértil para a aprendizagem da literatura é na primeira infância, pois “essa necessidade de construir sentido que nos impulsiona, desde pequenos, a trabalhar com as palavras para habitar mundos possíveis e para operar com conteúdo invisíveis é parte de nossa bagagem simbólica”.

Como arte, a literatura pode estar a favor da fruição estética. Conforme a mãe, “o único momento de lazer em casa era essa literatura”. Em relação ao papel humanizador da literatura infantil na escola da infância, Valiengo, Lima e Sampaio (2020, p. 4) argumentam:

A materialidade do livro também faz parte dos critérios para escolha dos livros de literatura infantil. Algumas edições utilizadas na escola são reproduções simplificadas de histórias clássicas que, em sua maioria, não apresentam as narrativas em suas versões originais, não ocasionalmente distorcendo o enredo da história e reduzindo as informações que compõem o objeto livro. As versões empobrecidas de histórias clássicas, por exemplo, não propiciam aprendizagens motivadoras de desenvolvimento das crianças, nem ampliam suas referências literárias.

A imersão das crianças no mundo literário, por meio da escolha de livros de qualidade, é uma condição necessária para que o trabalho docente contribua com o pleno desenvolvimento do pequeno leitor.

De acordo com Candido (2011, p. 188), a literatura é um direito de todo ser humano, sendo, portanto, um direito fundamental e inalienável, pois “pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade”. Como direito humano, é necessário assumir o papel que as instituições infantis devem ter no processo da formação leitora e ampliar a imersão das crianças na cultura escrita.

Contradizendo ser um momento de prazer, Raquel reafirma que a filha é preguiçosa porque o critério de escolha do livro era ele ser fino. Vejamos o próximo trecho do diálogo:

Quadro 13 – Escolha do livro

<p>Raquel: A minha filha escolhia o livro mais fino que tinha. Ela chegava da escola contando “mamãe, eu escolhi o mais fino”. Nós fazíamos a leitura em casa e depois na escola tinha</p>
--

uma roda de leitura e cada criança contava a história. Uma vez ela pegou um grosso e chegou falando “mamãe, eu tive que pegar esse livro grosso porque era o único que tinha.” Mas não era eu que falava não viu, porque ela tem livro de história grande aqui em casa. É porque ela é preguiçosa mesmo.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A partir da fala da Raquel, podemos compreender como a visão do trabalho pedagógico a respeito da literatura é abordado. A própria mãe se questiona do porquê Maria não se interessar pelos livros da escola, pois, como ela afirma no diálogo abaixo, os livros da escola servem para dar lição de vida.

Quadro 14 – Reflexão da Raquel sobre os livros da escola

Raquel: Na verdade eu não sei, às vezes sou que transpasso para ela. De ser preguiçosa assim. Ela adora os livros de história daqui de casa, que são de princesas. E os livros da escola, coisa de porco espinho, de bichos... Os livros, eu acho que não chamavam atenção dela, eles escolhem pelas capas. Não é que eu sou enjoada. Os livros da escola são mais para dar lição de vida para as crianças... Talvez seja por isso que ela não tenha interesse. Ou pode ser que a escola seleciona os quinze livros, coloca na mesa, e a Maria dá o azar de pegar o livro ruim que sobrou.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Há uma aparente contradição na fala da mãe, por um lado ela diz que a “atividade” que a filha mais gostava era de pegar a sacolinha de leitura e era o único momento de lazer que tinham em casa, por outro lado, ela fala sobre a desmotivação da filha representada pela escolha de livros finos e pela lição de moral que esses livros dão.

O diálogo acima nos remete a crítica elencada por Vigotski (2018b, p. 324) ao falar sobre a educação estética a serviço da pedagogia, onde o sentido da estética está relacionado a distração e satisfação. Para o autor, a pedagogia tradicional tem ensinado a educação estética não como fim na arte, mas como meio para atingir resultados pedagógicos.

Tal afirmação também é discutida por Lajolo (2009, p. 103). De acordo com a estudiosa, há equívocos das práticas escolares que se valem da literatura como meio para atingir algo. Para a autora, o uso do texto em algumas situações de ensino costuma virar pretexto, como se fosse intermediário de aprendizagem e que é alheio a sua função.

Vigotski (2018b, p. 324) aponta a concepção equivocada da moral e arte quando afirma que

Costuma-se supor que uma obra de arte tem um efeito bom ou mau, indiretamente moral. Ao avaliar-se as impressões estéticas, sobretudo na mocidade e na idade infantil, costuma-se levar em conta antes de tudo o impulso moral decorrente de cada objeto. Organizam-se as bibliotecas infantis com a finalidade de que as crianças tirem dos livros exemplos morais ilustrativos e lições edificantes, a enfadonha moral da rotina e os sermões falsamente edificantes se tornaram uma espécie de estilo obrigatório de uma falsa literatura infantil.

Para o autor, essa falsa literatura infantil está também relacionada com a concepção que se tem sobre a criança, como se ela não fosse capaz de compreender uma história por exemplo, tendo esse perfil de literatura como limitada e reduzida como se fosse a única acessível à compreensão infantil. (VIGOTSKI, 2018b, p. 324).

O autor ilustra um exemplo de uma história contada para crianças que surtiram um efeito contrário esperado pelo professor, enfatizando que é preciso abrir mão da concepção que as emoções estéticas têm alguma relação direta com as morais e que toda obra artística encerra uma espécie de impulso para determinado comportamento moral. Para Vigotski (2018b, p. 325) não podemos estar certos do tipo de efeito moral que o livro irá exercer.

[...] nunca podemos estar certos de que a nossa estimativa lógica venha a justificar-se com exatidão quando aplicada a crianças [...] Nos casos em que as crianças não se empenham em descobrir que tipo de resposta o professor espera delas mas falam com sinceridade e por si mesmas, seus juízos contrariam de tal modo a moral do professor que em alguns pedagogos surgiu uma ideia: mesmo obras tão indiscutivelmente “éticas” podem exercer um efeito moralmente prejudicial quando passa pelo psiquismo da criança (VIGOTSKI, 2018b, p. 326).

É preciso desconstruir essa concepção, afinal, como defendido ao longo desse trabalho, defendemos a concepção da criança como ativa e capaz, e que desde o momento em que nasce é sujeito do seu próprio processo de desenvolvimento. É possível compreender que a criança possui sua experiência e vivência e, portanto, cada uma terá sua interpretação da história.

É interessante quando o autor ilustra alguns exemplos de fábulas, como por exemplo, a Formiga e a Cigarra, quando diz que a simpatia das crianças foi provocada pela cigarra, o que suscitou a alegria da vida leve e despreocupada, ao invés de trazer uma lição de moral sobre o respeito à diligência e ao trabalho da formiga.

Poderíamos citar um número infinito de exemplo dessas e de outras fábulas para confirmar o mesmo fato. Entretanto, a nossa escola, ignorando inteiramente o fato psicológico da diversidade de possíveis interpretações e conclusões morais, sempre procurou enquadrar qualquer vivência estética em um conhecido dogma moral e se contentou com assimilar esse dogma, sem suspeitar de que o texto artístico

frequentemente não só não ajuda a assimilá-lo como, ao contrário, infunde uma concepção moral de ordem justamente oposta (VIGOTSKI, 2018b, p. 327).

Tais questionamentos refletem que a educação literária deve compreender que cada sujeito pode e deve explorar e ter contato com diferentes gêneros, mas é importante que as crianças pequenas não sejam reduzidas a um único gênero como se fosse o ideal para o entendimento delas, como o conto de fadas e as fábulas moralizantes.

Outro equívoco mencionado pelo autor foi de impor à estética problemas e objetivos que lhe eram estranhos, não apenas de moral, mas de ordem social e cognitiva. A educação estética servia como meio de ampliação de conhecimento dos alunos, de tal forma que segundo Vigotski (2018b, p. 328-329) “substituíam conscientemente o estudo dos fatos e leis estéticas pelos estudos dos elementos sociais contidos na obra”.

Por último, o autor discute o terceiro equívoco da pedagogia sobre a educação estética, que é a arte como objetivo em si. Vigotski (2018b, p. 331) discute que quando reduzimos a estética ao sentimento do agradável, ao prazer pela obra de arte “reduz todo o sentido das emoções estéticas ao sentimento imediato do prazer e alegria que elas suscitam na criança”.

Tal discussão também é apontada por Arena (2003, p. 53) quando refere as expressões “hábito, gosto e prazer de ler” que ganharam prestígio e que acabaram tornando consensuais porque fazem parte do senso comum. O autor defende os atos de escrita em vínculo com a necessidade. Nas palavras do autor:

Considero que não há nem hábito a ser formado, nem gosto a ser criado, nem prazer a ser desenvolvido ou despertado nas práticas das leituras. Há necessidades provocadas pelas circunstâncias criadas pelas relações entre os homens, ancoradas no conhecimento que tem o leitor sobre o próprio conhecimento, sobre a língua e sobre as operações que estabelecem a relação grafo-semânticas entre o leitor e o escrito (ARENA, 2003, p. 60).

Ao apresentar a literatura como histórias para “dar lição de vida”, como mencionado pela Raquel, a criança atribuí um sentido do que seja a literatura. Nessa situação, percebemos que a Maria, ainda na Educação Infantil, se sente desmotivada para ler especificamente algumas histórias.

Questionamos também porque Maria gosta de histórias de princesas. É o senso comum que princesas e contos de fadas são para as meninas e outras temáticas, de bichos, como mencionado pela mãe, talvez interessariam aos meninos? Nos remete também a questionar sobre essas histórias de princesas, que Maria tanto gosta. Será que são imagens empobrecidas

e estereotipadas? Que literatura que dissesse mais sobre nossa realidade, diversidade, poderia ser apresentada à criança?

Não podemos pensar a literatura como uma forma de preencher o tempo na Educação Infantil, ou colocar a literatura somente em um espaço de alegria e prazer. O encontro com a nossa humanidade pode significar conflito, tristeza, subversão (ARENA, 2003; VIGOTSKI, 2018b; BATISTA; SÁ, 2022). Por isso, como sujeitos ativos e que estão se apropriando das aptidões humanas desde a mais tenra idade, a literatura pode provocar esses sentimentos.

A contradição, a repulsão interior, a superação e a vitória são constituintes obrigatórios do ato estético. É necessário ver o feio em toda sua força para depois colocar-se acima dele no riso. É necessário vivenciar com o herói da tragédia todo o desespero da morte para com o coro elevar-se sobre ela. A arte implica essa emoção dialética que reconstrói o comportamento e por isso ela sempre significa uma atividade sumamente complexa de luta interna que se conclui na catarse (VIGOTSKI, 2018b, p. 345).

Diante disso, nos questionamos: qual o papel da Educação Infantil para ampliar as experiências dos sujeitos com a educação estética? No papel de formar crianças leitoras?

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs) (BRASIL, 2009) determinam os princípios éticos, políticos e estéticos o que contribui para enfatizar o trabalho com a literatura infantil desde a mais tenra idade. Uma das funções da escola é socializar o patrimônio cultural da humanidade, de acordo com a definição de currículo proposto nas DCNEIs: “o currículo é o conjunto de práticas que busca articular as experiências e os saberes das crianças com os acontecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico” (BRASIL, 2009, p. 12). Portanto, ter contato com o livro, como objeto cultural, é garantir que a criança possa explorar, folhear, tocar os livros.

Vimos que a criança participante da pesquisa, matriculada na Educação Infantil, não teve acesso à biblioteca como um lugar de experiências das crianças com a educação literária e com a cultura escrita. De acordo com Arena (2009, p. 162-164)

[...] não bastam espaços e livros guardados para caracterizar a existência de uma biblioteca escolar; não são os objetos físicos que dão a ela a existência e a vida; nem é somente com eles que o diretor pode afirmar que há biblioteca na escola. O seu estatuto, como lugar dos livros ou de biblioteca, é conquistado pela existência das relações entre alunos, livros, professores de biblioteca e professores de sala de aula [...]. Há espaços para os livros, mas sem o estatuto que permitiria o mergulho na cultura literária para o nascimento e crescimento do pequeno leitor.

A criança participante da pesquisa não teve o mergulho na cultura literária durante o período remoto. Por mais que a criança tenha um pequeno espaço com livros, conforme a figura 9, os livros foram comprados pela família, em pequena quantidade, somente com o gênero de

conto de fadas. Sabemos das dificuldades financeiras, históricas e sociais para a aquisição de livros. A escola pública pode e deve suprir tal necessidade, sendo as políticas públicas fundamentais para isso.

Figura 8 – Livros da Maria



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Como salienta Baptista (2010, p. 5), a Educação Infantil deve e pode realizar um trabalho de qualidade ampliando as experiências estéticas das crianças, superando uma visão escolarizante da literatura infantil. A imersão das crianças no mundo literário, por meio da escolha de livros de qualidade, é uma condição importante para que o trabalho docente contribua com o pleno desenvolvimento do pequeno leitor.

Encontramos uma lacuna nessa análise de dados: o único lazer, como diz a mãe, era a sacola de leituras no ano anterior, no período “normal”, antes da pandemia. Porém, com o ensino remoto, o empréstimo de livros fora suspenso. Diante disso, constatamos que, o ensino da leitura e escrita predomina sobre o foco das escolas, ainda mais em um contexto tão atípico.

Na passagem da prática pedagógica presencial para o ensino remoto fez-se presente a principal alternativa o registro de tarefas pelo PET, com ênfase no ensino da linguagem escrita de forma descontextualizada, como traçar as letras e tarefas de cópias, conforme vimos na seção 3.1, a literatura não esteve presente.

Sabemos das dificuldades, insegurança e instabilidade diante do novo, e que a escola em questão fez o que pode para aproximar os laços com as crianças e as famílias através do contato pelo *WhatsApp*. Também compreendemos que a adoção do PET foi uma decisão obrigatória imposta pelo Governo do Estado de Minas Gerais. Nossos questionamentos não são diretamente para a professora que conduziu as tarefas propostas, mas sobre a cultura escolar

que vai se instaurando e demonstrando como os interesses e organizações das práticas pedagógicas vão se delineando.

Sabemos da importância do papel do outro, do sujeito mais experiente como mediador que atribui sentidos a cultura humana para a apropriação da criança. Por isso se faz necessário, como afirmam Micarello e Baptista (2018, p. 171), “qualificar essas mediações, de modo que elas sejam potencializadoras de uma relação com a literatura que prima pela experiência estética com o texto e com os suportes nos quais ele circula”.

Reyes (2017, p. 48) fala de um triângulo amoroso que une três vértices: uma criança, um livro e um adulto. Para a autora, essa cena é a base para os projetos de leitura. De um lado, temos os livros, como objetos da cultura humana. Do outro, os leitores, que podem ser as crianças que ouvem a história quando ainda não sabem ler. E no meio dessa cena, o papel do outro, do parceiro mais experiente, os mediadores, que podem ser os pais, professores, bibliotecários, que promovem esse encontro com a literatura.

A necessidade pela literatura é influenciada pelo outro, pelo parceiro mais experiente. Sem essa mediação do adulto entre o livro e a criança, o livro não pode ser explorado. A mediação é construída ao emprestar a voz, rosto e abrigo para que a criança possa ler um livro.

É isto a que me refiro ao falar sobre a pedagogia da literatura: essa experiência de leitura tão complexa que alguém nos transmite e nos ensina – Nesse sentido profundo de ensino: corpo a corpo, quase por osmose- e que consiste em emprestarmos vidas para viver em um outro corpo; para experimentar, no lugar seguro da linguagem, uma gama de peripécias, aventuras e emoções que nos unem como espécie: essa emoção de emocionarmos com a emoção do outro, que chamamos de empatia. Vocês dirão: e isto se ensina? Eu acho que sim. Assim como se ensina e se aprende os números, as vogais e as competências semânticas, é possível “ensinar” a experiência essencial da literatura: isto é, o seu poder para revelar significados ocultos e segredos; sua capacidade de nos fazer sentir, emocionar, comover, movendo-nos com as palavras do outro. Com as palavras que se tornam “nossas” (REYES, 2017, p. 49).

Diante desses indicativos de eixos de análise, refletimos sobre a necessidade da escola de aproximar os laços com as famílias, uma vez que é descrito por diferentes documentos legais sobre a Educação Infantil (LDB, 1996; DCNEI, 2009). Com o contexto da pandemia, esse laço poderia ser melhor estreitado. Diante das reflexões potencializadas pela pesquisa ora apresentada, questionamos sobre a necessidade de a escola explicar para as famílias sobre a importância da literatura e suas funções na escola.

Como a literatura é um direito de cada ser humano, pensamos que as escolas poderiam ter desenvolvido um projeto de literatura a distância. Seria uma oportunidade de aproximar as famílias e incentivá-las no importante papel de formação da criança leitora. Sabemos que não

são todos que possuem livros em casa, mas se a professora pudesse enviar vídeos lendo história e mostrando as imagens, seria um bom momento para a criança. Dentre as possibilidades, poderia também indicar e organizar livros já disponíveis na internet para a leitura, enviar livros para as casas, mesmo com menor frequência, por exemplo; indicar canais de contação e mediação de literatura, dentre outras ações.

Julgamos importante que a biblioteca fosse aberta e utilizada pelas crianças e sujeitos da escola. Já que a escola disponibilizava folhas impressas para a realização de tarefas, por que não continuar o empréstimo de livros para as crianças?

Além de disponibilizar os materiais da internet ou o empréstimo de livros físicos, seria interessante também explicar a escolha do livro e sobre a vida do autor em questão. Afinal, ao ter acesso à vida do autor, as crianças além de vivenciarem a leitura da história, começam a apropriar de importantes autores que possam contribuir para sua formação como leitoras (BAPTISTA; SÁ, 2022, p. 74).

Nesse processo de formação literária, a família, os professores, os sujeitos mais experientes e outros leitores, possuem um papel fundamental para que as crianças possam ter a um acervo apropriado e que os profissionais capacitados assegurem uma mediação adequada e eficaz (BAPTISTA et al, 2013, p. 17).

Enfatizamos a necessidade da construção de espaços nos quais a leitura literária seja trabalhada de forma planejada junto às crianças, desde a mais tenra idade. Ao promover o acesso das crianças a livros e gêneros textuais diversificados. Ouvir histórias, brincar, criar outras possibilidades de narrativa, dramatizar, possibilita ampliar o repertório cultural da criança. Tanto para contexto de brincar, desenhar e escrever. Afinal, para escrever é preciso ter o que dizer.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste momento de tecer as considerações finais, compreendemos a necessidade de retornarmos aos objetivos da pesquisa, que buscamos alcançar. Na composição da pesquisa partimos da seguinte problemática: as crianças da Educação Infantil se sentem motivadas a escrever como uma forma de livre expressão? Como os diferentes contextos sociais (família e o ensino remoto) propõem, no período da pandemia, a relação da criança com a linguagem escrita?

Diante desses questionamentos, o objetivo geral da pesquisa foi investigar a livre expressão da criança, especialmente relacionada à escrita, e à relação com o ensino (da escola e família), trazendo os elementos da realidade concreta do momento histórico vivido atualmente – a pandemia da covid 19 e seus impactos. Para tanto, realizamos uma pesquisa empírica com uma família, sendo mãe e filha de cinco anos, no município de São João del Rei/MG.

Na primeira seção intitulada “Procedimentos metodológicos”, fizemos um breve contexto histórico da teoria de Vigotski e prosseguimos nos apropriando dos princípios e conceitos da Teoria Histórico-Cultural. Aprofundamos nosso estudo sobre o desenvolvimento humano apresentado por Vigotski (2018, 2018a, 2018b, 2021) e seus colaboradores, como Leontiev (2010) e Luria (2010).

Pensar o desenvolvimento da criança significa investigar como ela se apropria da cultura e desenvolve as funções psíquicas superiores, aquelas funções culturais que emergem ao longo do desenvolvimento infantil, como a atenção, memória, domínio da linguagem. Compreender o desenvolvimento humano é, nesta lógica, olhar o desenvolvimento cultural da criança, seu enraizamento na cultura como processo de sua humanização (VIGOTSKI, 2018, p. 26).

Prosseguimos com a revisão bibliográfica sobre a linguagem escrita na Capes e SciELO, com o recorte temporal de 2009 a 2019. Demostramos que, por mais que a temática da linguagem escrita na Educação Infantil tenha sido discutida e que, a partir dos avanços e retrocessos, o tema demonstra a real importância em efetivar a educação das crianças pequenas, porém, ainda são poucas pesquisas que têm como foco a livre expressão das crianças na Educação Infantil.

Indicamos, de forma breve, que o aumento das pesquisas nos últimos anos pode ter relação com as mudanças da legislação da Educação Infantil, destacando a obrigatoriedade da matrícula a partir dos quatro anos, o que impulsionou a formação continuada dos professores a partir do Curso Leitura e Escrita na Educação Infantil e também as mudanças na BNCC na terceira versão em 2017.

Seguimos com a apresentação dos procedimentos metodológicos da pesquisa empírica, caracterizando as parceiras: a mãe Raquel e a sua filha Maria, de cinco anos matriculada numa escola municipal de São João del Rei/MG. Atentamo-nos à privacidade das parceiras da pesquisa conforme orientações das diretrizes do Comitê de Ética. Dedicamos a apresentação do contexto da pesquisa e explicitamos como foi realizada a pesquisa e o contato durante quatro meses. Devido a pandemia da covid-19, buscamos estratégias em poder concretizar a pesquisa empírica. O contato se efetivou através das mensagens de áudio pelo *WhatsApp*. Para acompanhar as atividades realizadas pela criança e sua relação com a livre expressão, solicitamos que a mãe enviasse fotografias das atividades. Todos os dados foram armazenados no diário de campo da pesquisadora.

Em seguida, na terceira seção desta dissertação, destacamos alguns pressupostos da Teoria Histórico-Cultural para a apropriação da linguagem escrita. Ressaltamos a pré-história da linguagem escrita, pois, acreditamos que tais considerações sejam de valia para pensar nas aprendizagens na Educação Infantil. Posteriormente, discutimos sobre a linguagem escrita dialogando com a livre expressão, conceito de Freinet.

Avançamos nossas discussões com a análise de dados na quarta seção, buscando articular teoria e a prática. Defendemos que a compreensão da teoria da atividade proposta por Leontiev (2010) pode contribuir para efetivar uma prática pedagógica que priorize o papel ativo das crianças e o seu processo de humanização. Delimitamos os seguintes eixos de análise: 1) Relações de ensino; 2) Brincadeira como atividade-guia; 3) Desenho como forma de expressão; e 4) Literatura na Educação Infantil.

Iniciamos nossas análises com o eixo “Relações de ensino”, a partir da entrevista realizada à mãe da criança participante e com as fotos das tarefas da escola no período remoto. Vimos que a escola aderiu ao Plano de Ensino Tutorado (PET) e que as propostas foram impostas pelo Governo do Estado de Minas Gerais. Para complementar a aprendizagem, a professora também imprimia folhas xerocadas para serem coladas no caderno. Com os dados gerados, evidenciamos a preocupação da mãe em ensinar os conteúdos em casa, uma vez que não possui formação acadêmica e que a criança estava cada mais desmotivada para realizar as tarefas propostas pela escola. Podemos constatar que as práticas da linguagem escrita no contexto investigado não consideraram as necessidades e os motivos como elementos propulsores para a aprendizagem.

No eixo “O brincar como atividade-guia no período pré-escolar”, destacamos a importância da brincadeira de faz de conta como atividade que orienta a apropriação da linguagem escrita, tendo como fundamento Elkonin (2009), Leontiev (2010) e Vigotski (2008;

2021). Seguimos com os dados da pesquisa, onde pudemos analisar uma situação de brincadeira de faz de conta da criança participante e o interesse em escrever em um quadro a palavra “padaria” para sofisticar a brincadeira. Vimos que, motivada pelo desejo de chegar ao resultado, a criança realizou uma atividade plena de sentido. A forma de se relacionar com a escrita proporcionou uma nova significação deste objeto cultural, planejada e concretizada pela própria criança, com a colaboração de um parceiro mais experiente. Constatamos como é diferente a atribuição do significado da escrita pela criança na brincadeira do que nas tarefas realizadas pela escola.

Prosseguimos com o eixo “O desenho como expressão da criança”, apresentamos as contribuições de Vigotski (2021) e Luria (2010) sobre a descoberta do simbolismo da escrita. Os autores destacam o desenho como linguagem que antecede a apropriação da linguagem escrita. Pelas análises dos dados da pesquisa, vimos que a criança utilizou o desenho como livre-expressão por necessidade própria e constatamos como a realidade circundante ficou evidente nos desenhos produzidos.

Seguimos com o quarto e último eixo de análise intitulado “Literatura na Educação Infantil”. Analisamos as relações da criança participante da pesquisa e sua relação com a literatura. Discutimos sobre os equívocos das práticas escolares que valem da literatura para atingir resultados pedagógicos e defendemos que a Educação Infantil tem um importante papel na imersão das crianças na cultura escrita, contribuindo com o pleno desenvolvimento do pequeno leitor.

Diante das análises dos dados, percebemos que, para a criança se interessar pela escrita, são necessárias condições reais concretas com a linguagem escrita. Se isso não acontece, pelo incentivo da família e pela escola, muito provavelmente a criança irá associar a escrita como um exercício motor. Como vimos ao decorrer ao longo deste trabalho, o sentido que a criança atribui depende da relação com o meio. Os dados gerados na pesquisa permitiram considerar que pouco foi proporcionado, apresentado ou mediado sobre a funcionalidade da escrita, sobre a literatura com seu fim estético, ou sobre a valorização da livre expressão da criança.

Nossas reflexões ao decorrer deste texto se encaminham para afirmar a nossa hipótese de que as escolas de Educação Infantil precisam buscar a forma adequada de apresentar a cultura escrita para as crianças, de modo a criar a necessidade da escrita como forma de livre-expressão.

Diante desses fatos, defendemos que os processos de formação inicial e continuada dos professores são momentos essenciais de um movimento de transformação de inteligências e personalidades de profissionais para atuação na escola da infância. Por essa razão, voltamos a

reafirmar: o compromisso com uma educação de qualidade, desenvolvente, humanizadora, exige a apropriação de uma teoria científica que compreenda o papel potente e humanizador da educação escolar (VALIENGO, 2008; MELLO, 2010; LIMA, VALIENGO, SAMPAIO, 2020).

Defendemos a Educação Infantil como tempo/espço para a criança se apropriar de ricas e novas necessidades sociais dentre as quais as de ler e escrever, que a literatura infantil pode e deve fazer parte sistemática desse momento, sem no entanto, servir como pretexto para alfabetizar; que a escola assuma papel fundamental no auxílio às famílias para a compreensão da formação do leitor e escritor e que, a livre expressão seja possível em condições adequadas de educação.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTI, Alda Judith. Revisão da Bibliografia. In. ALVES MAZZOTI, Alda Judith, GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas Ciências Naturais e Sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 1998. p. 179-188.

ÁVILA, Ana Cláudia A. **Alfabetização na pandemia da covid-19: um estudo netnográfico em uma turma de 1º ano durante o ensino remoto**. Dissertação (Mestrado – Programa de Pós Graduação em Processos Socioeducativos e Práticas Escolares) – Universidade Federal de São João del Rei, 2021.

Arena, D. B. Nem literacia, nem letramento, mas leituras e escrita e letramento. **Revista Brasileira De Alfabetização**, 2020, p. 71-87. <https://doi.org/10.47249/rba2020458>

_____. ARENA, D. B. **Nem hábito, nem gosto, nem prazer**. In: MORTATTI, M. do R. L. (org.). **Atuação de professores: propostas para a ação reflexiva no ensino fundamental**. Araraquara: JM, 2003. p. 53-61

BAJARD, E. **Eles leem, mas não compreendem: onde está o equívoco?** Organização e revisão dos manuscritos Dagoberto Buim Arena, Adriana Pastorello Buim Arena. – 1.ed. São Paulo: Cortez, 2021.

BAPTISTA, M. C. **A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância**. Brasília: Ministério da Educação, 2010

BAPTISTA, M. C; NORONHA, Amanda de; CRUZ, P. M. C. **Letramento literário na primeira infância**. Anais do CENA. Volume 1, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2013.

BAPTISTA, M. C; SÁ, A. L. **Educação Infantil no contexto da pandemia: a literatura como direito das crianças**. Revista Linhas. Florianópolis, v. 23, n. 51, p. 64-88, jan./abr. 2022.

_____. **Linguagem escrita na Educação Infantil**. **Youtube**, 2019. Tocantins: Undime Tocantins. 43:51. Publicado pelo Undime Tocantins, 28 de fev. de 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WObiaCX2m-g&ab_channel=UndimeTocantins>. Acesso em: 02 de set de 2021.

_____. BAPTISTA, M. C. Entenda por que há tanta polêmica na Base de Educação Infantil. **Nova Escola**, São Paulo, 23 de ago. de 2017. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/5365/entenda-por-que-ha-tanta-polemica-na-base-de-educacao-infantil>>. Acesso em: 10 de set. de 2021.

BARROS, Daniela; PEQUENO, Saulo. **Cultura, educação e desenvolvimento humano**. In: COSTA, Sinara Almeida da.; MELLO, Suely Amaral. **Teoria histórico-cultural na Educação Infantil: conversando com professoras e professores**. 1.Ed. Curitiba: CRV, 2017, v.1, p.77-86

BRASIL. Lei 9.394, de 20.12.96, **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, v.84, n.248, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Emenda constitucional Nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI, da Constituição Federal. Diário Oficial da União, 12 nov. 2009.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** / Ministério da

Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BORTOLANZA, A. M. E; COSTA, S. A. F. A linguagem escrita: uma história de sua pré-história na infância. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 34, n. 3, p. 928-947, set./dez. 2016.

CANDIDO, Antonio. **O direito à literatura**. In: _____. Vários Escritos. 5 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul/ São Paulo: Duas Cidades, 2011. CARDOSO, Rafael.

COUTO, Mia. **E se Obama fosse africano? e outras interinvenções**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

COSTA, S. A. **Educação Infantil, legislação e Teoria Histórico-Cultural**: algumas reflexões. In: COSTA, Sinara Almeida da.; MELLO, Suely Amaral. Teoria histórico-cultural na Educação Infantil: conversando com professoras e professores. 1.Ed. Curitiba: CRV, 2017, v.1p. 243-252.

COSTA, S. A. F. **O processo de apropriação da cultura escrita na educação infantil**. 2014. Dissertação (Mestrado) - Programa de Mestrado em Educação, Universidade de Uberaba, Uberaba, 2014.

DOMINICI, Isabela Costa; GOMES, Maria de Fátima Cardoso; NEVES, Vanessa Ferraz Almeida. **“Por que aprender a ler?”**: afeto e cognição na Educação Infantil. Pro-Posições, Campinas, v. 29, n. 3, p. 15-40, Sept. 2018.

ELKONIN, D. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes. 2009.

EM REDE. Alfabetização em rede: uma investigação sobre o ensino remoto da alfabetização na pandemia covid-19 - relatório técnico (parcial). **Revista Brasileira De Alfabetização**, 2020, p. 185-201. <https://doi.org/10.47249/rba2020465>

FERREIRA, G. M. **Uma conversa inicial**. In: FERREIRA, Gláucia de Mello (Org.). Palavra de professor (a): tateios e reflexões na prática da pedagogia Freinet. Campinas: Mercado das Letras, 2003. p. 13-42.

FOCHI, P. S. Aula aberta - Pedagogia Unisinos - A Base Nacional Comum Curricular e a Educação Infantil. **Youtube**, 15 de abr. de 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=uB8CQPr8jf8&ab_channel=PauloSergioFochi>. Data de acesso: 10 de set de 2021.

FREINET, C. **O texto livre**. Tradução Ana Barbosa. Lisboa, Dinalivro, 1976.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6a ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GÓES, M. S. **As relações entre desenho e escrita no processo de apropriação da linguagem escrita**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014

JUNQUEIRA, A. M. R. **A constituição autora de crianças de três anos de idade**. 2015. Dissertação (Mestrado) – Programa de Mestrado em Educação, Universidade de Uberaba, Uberaba, 2015.

KRAVTSOV, G. G. **As bases filosóficas da psicologia histórico-cultural**. Veresk – Cadernos acadêmicos internacionais. Brasília: UniCEUB, 2014, p. 29-42.

KRAVTSOV, G. G.; KRAVTSOVA, E. E. **O objeto e o método da psicologia histórico-cultural**. Teoria e Prática da Educação, v. 22, n.1. 2019, p. 25-31.

LAJOLO, Marisa. **O texto não é pretexto. Será que não é mesmo?** In: ZILBERMAN, R.; ROSING, T. (Org.). *Escola e leitura: velha crise - novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009. p. 99-112.

LEONTIEV, A. N. **Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil**. In: VIGOTSKII, L.S., LURIA, A. R., LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone: Edusp, p. 103-117, 2010.

_____. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978. p. 261-284.

Legrand, Louis. **Célestin Freinet /Louis Legrand**; tradução e organização: José Gabriel Perissé. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

LIEDKE, E. G. M. **Uma letra puxa outra**: prática de linguagem com crianças de cinco anos. 2017. Dissertação (Mestrado) - Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2017.

LIMA, E. A; AKURI, J. G. M; VALIENGO, A. **Brincadeira na Educação Infantil: possibilidade de humanização e direito fundamental da criança**. *Revista Zero-a-Seis*. v. 20, n. 38 p. 360-374| jul-dez 2018

Macedo, M. do S. A. N. (2022). **LIMITES E POSSIBILIDADES DO ENSINO REMOTO DA ALFABETIZAÇÃO: O QUE DIZEM AS ALFABETIZADORAS NO INTERIOR DO CEARÁ**. *Revista Brasileira De Alfabetização*, (16), 103-116.

<https://doi.org/10.47249/rba2022594>

MANZINI, E. J. **Entrevista semi-estruturada**: análise de objetivos e de roteiros. In: Seminário internacional sobre pesquisa e estudos qualitativos, 2004, Bauru: USC, 2004. v. 1. p. 01-10. 1 CD

MARCOLINO, S. **A brincadeira de papéis na escola da infância**. In: Sinara Almeida; Suelly Amarral Mello (Org.). *Teoria histórico-cultural na educação infantil: conversando com professoras e professores*. 1ed. Curitiba: CRV, 2017, v.1, p.153-164.

MARCOLINO, S; BARROS, F. C. O. M; MELLO, S. A. A teoria do jogo de Elkonin e a educação infantil. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, SP. Volume 18, Número 1, Janeiro/abril de 2014: 97-104.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. Lisboa: Editorial Presença, 1980.

MELLO, S. A. Ensinar e Aprender a Linguagem Escrita na Perspectiva Histórico- Cultural. *Revista Psicologia Política*, 10(20), 2010. p. 329-343.

_____. **A escuta como método nas relações na escola da infância**. In: Sinara Almeida; Suelly Amarral Mello (Org.). *Teoria histórico-cultural na educação infantil: conversando com professoras e professores*. 1ed. Curitiba: CRV, 2017, v.1, p.87-96.

_____. **Freinet e a abordagem histórico-cultural: desafios epistemológicos para pensar a aprendizagem humana**. In: Adriana Pastorello Buim Arena; Valéria Aparecida Dias Lacerda de Resende (Org.). *Por uma pedagogia Freinet: bases epistêmicas e metodológicas*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. p. 59- 80.

MINAS GERAIS. **Plano de estudo tutorado**. Disponível em:

https://estudeemcasa.educacao.mg.gov.br/pets_ocultoaleicao. Acesso em fev. 2022.

NATIVIDADE, Michelle Regina da; COUTINHO, Maria Chalfin e ZANELLA, Andréa Vieira. **Desenho na pesquisa com crianças: análise na perspectiva histórico-cultural**. Contextos Clínic [online]. 2008, vol.1, n.1, pp. 9-18. ISSN 1983-3482.

PESSOA, A. G. N. **Práticas de linguagem escrita em turmas de Educação Infantil**. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia) – Universidade Federal de São João del Rei, 2018.

PRESTES, Z. R. **Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil, repercussões no campo educacional**. 2010. 295 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

_____. **A pedologia histórico-cultural de Vigotski: um projeto revolucionário?** Veresk – Cadernos acadêmicos internacionais. Brasília: UniCEUB, 2017, p. 63-74.

_____. **A brincadeira de faz de conta e a infância**. In: Trama Interdisciplinar, São Paulo, v.7, n°2, maio/ago, 2016, p. 28-39.

PINEIRO, M. T. S. **Escrita na Educação Infantil: experiências e sentidos de crianças**. 2018. Dissertação (Mestrado) – Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.

PROJETO LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL. I Seminário: Curso Leitura e Escrita na Educação Infantil. **Youtube**, 11 de mar. de 2021. 3:02:10. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=OCyacfE46Ms&t=574s&ab_channel=ProjetoLeituraeEscritanaEduca%C3%A7%C3%A3oInfantil>. Acesso em 15 de set. de 2021

REYES, Yolanda. O triângulo amoroso. In: **As crianças e os livros: reflexões sobre a leitura na primeira infância**. Organizadoras: Érica Lima, Fabíola Farias, Raquel Lopes. – Belo Horizonte : Fundação Municipal de Cultura, 2017. P. 46-51.

RIBEIRO, A. L. **Teoria histórico-cultural e pedagogia Freinet: considerações sobre a mediação entre teoria e prática no processo de aquisição da escrita**. 2004. 123f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2004.

RODRIGUES, M. C. **O papel da escola de educação infantil e da família no processo de apropriação da cultura escrita pela criança**. 2018. Dissertação (Mestrado) – Programa de Mestrado em Educação, Universidade de Uberaba, Uberaba, 2018.

SCARPATO, M. A livre expressão na Pedagogia Freinet. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 12, n. esp.1, p. 620–628, 2017. DOI: 10.21723/riaee.v12.n.esp.1.2017.9667. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/9667>. Acesso em: 02 set. 2021.

SILVA, G. F. **Freinet e Vigotsky: um encontro possível para ensinar às crianças o ato de ler e o ato de escrever**. In: p. 141-166. In: Adriana Pastorello Buim Arena; Valéria Aparecida Dias Lacerda de Resende (Org.). Por uma pedagogia Freinet: bases epistêmicas e metodológicas. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

SMOLKA, A.L.B. **A criança na fase inicial da escrita: alfabetização como processo discursivo**. 13.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SOUZA, Regina Aparecida Marques de; MELLO, S.A. **O lugar da escrita na educação da infância**. In: Sinara Almeida; Suelly Amarral Mello (Org.). Teoria histórico-cultural na

educação infantil: conversando com professoras e professores. 1ed. Curitiba: CRV, 2017, v.1, p.199-215

TULESKI, Silvana Calvo; CHAVES, Marta; BARROCO, Sonia Mari Shima. Aquisição da linguagem escrita e intervenções pedagógicas: uma abordagem histórico-cultural. **Fractal, Rev. Psicol.** Rio de Janeiro, v. 24, n. 1, p. 27-44, Apr. 2012.

VALIENGO, Amanda. **Educação Infantil e Ensino Fundamental:** bases orientadoras à aquisição da leitura e da escrita e o problema da antecipação da escolaridade. 2008. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Campus de Marília.

VALIENGO, A.; LIMA, E. A. de; SAMPAIO, M. Literatura e educação estética na educação infantil: reflexões sobre propostas de um livro didático. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, MG, v. 11, n. 00, p. e020001, 2020. DOI: 10.22294/eduper/ppge/ufv.v11i.7108. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/7108>. Acesso em: 20 set. 2021.

VIEIRA, L. M. F. A Educação Infantil e o Plano Nacional de Educação: as propostas da CONAE. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/RsDCWhhr7rCMjD8wBPrxGts/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 de set. 2021.

VIGOTSKI, L. S. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre fundamentos da Pedologia.** (Tradução e organização de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes). Rio de Janeiro: E-papers, 2018.

_____. **Psicologia, educação e desenvolvimento:** escritos de L. S. Vigotski. (Tradução e organização de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes). 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

_____. **Imaginação e criação na infância.** (Tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes). 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018a.

_____. **Sobre a análise pedológica do processo pedagógico.** In: PRESTES, Zoia Ribeiro. Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil, repercussões no campo educacional. 2010. 295 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010. p. 263-283.

_____. **A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança.** (Tradução de Zoia Prestes). Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais, n. 11, p. 23-36, jun. 2008.

_____. **Psicologia pedagógica.** (Tradução do russo por Paulo Bezerra) 3ªed. – São Paulo: Editora WMF, Martins Fontes, 2018b.

APÊNDICE

Roteiro da entrevista semiestruturada - Família

- Como é a rotina do seu filho durante o dia?
- Em que momentos a criança brinca? Quais são as brincadeiras?
- Em que momentos a criança desenha? A criança te conta sobre o que desenhou?
- Quando a criança desenha, ela escreve o nome dela também?
- Vocês têm o costume de escrever perto da criança?
- Em que momentos a criança escreve?
- A criança escreve sozinha? Ou com a mediação de algum adulto?
- Quais materiais em que as crianças têm disponíveis para as suas produções. Tais como lápis, lápis de cor, canetinha, giz de cera, pincéis, papéis, rascunhos.