

LIVRE EXPRESSÃO DA CRIANÇA NO INÍCIO DA APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA: RELAÇÕES DE ENSINO NA EDUCAÇÃO INFANTIL DURANTE A PANDEMIA DA COVID 19

CHILD FREE EXPRESSION IN THE BEGINNING OF WRITTEN LANGUAGE
APPROPRIATION: TEACHING RELATIONSHIPS IN EARLY CHILDHOOD
EDUCATION DURING THE COVID 19 PANDEMIC

Âmali Girardi Nunes Pessoa

Universidade Federal de São João del Rei (UFSJ) – MG
amalignpessoa@gmail.com

Amanda Valiengo

Universidade Federal de São João del Rei (UFSJ) – MG
amanda.valiengo@ufs.edu.br

Ana Caroline de Almeida

Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ) – MG
ana.caroline@ufs.edu.br

RESUMO

Investigamos a livre expressão escrita de uma criança (de cinco anos de idade), e suas relações de ensino com a escola/professora e com a família, no contexto da pandemia da Covid-19. A Teoria Histórico-Cultural subsidiou as reflexões, operacionalizadas a partir da coleta de entrevistas semiestruturadas e remotas, analisando o contexto familiar, impactado pelo formato de ensino imposto pela pandemia. Destacamos, como eixos de análise, as propostas da escola para o trabalho com a escrita e as brincadeiras como formas de livre expressão da criança, imbricadas em seu processo de apropriação da linguagem escrita. As práticas de linguagem escrita propostas pela escola durante a pandemia não consideraram as necessidades e os motivos como elementos propulsores para a aprendizagem infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil; Linguagem Escrita; Livre Expressão; Relações de Ensino; Covid-19.

ABSTRACT

We investigated the free written expression of a child (five years old), and his teaching relations with the school/teacher and with the family, in the context of the Covid-19 pandemic. The Cultural-Historical Theory subsidized the reflections, operationalized from the collection of semi-structured and remote interviews, analyzing the family context, impacted by the teaching format imposed by the pandemic. We highlight, as axes of analysis, the school proposals for the work with writing and the games as forms of free expression of the child, imbricated in its process of appropriation of the written language. The written language practices proposed by the school during the pandemic did not consider the needs and motives as propulsive elements for children's learning.

Keywords: Early Childhood Education; Written Language; Free Expression; Teaching Relationships; Covid-19.

Introdução

Tecemos reflexões, tendo como base uma pesquisa em nível de mestrado, que teve como objeto de interesse a livre expressão realizada por uma criança de cinco anos de idade e suas relações de ensino (SMOLKA, 1988) com a escola e com a família, durante um período da pandemia da Covid-19¹. A partir do contexto pandêmico, o isolamento social se fez necessário, como medida eficaz para conter o rápido contágio do vírus. No Brasil, já em março de 2020, apenas os serviços considerados essenciais estavam funcionando de forma presencial, as escolas foram fechadas e as aulas suspensas. Apenas alguns meses após a suspensão das atividades presenciais, as redes de ensino públicas em Minas Gerais se organizaram para a oferta do Ensino Remoto Emergencial (ERE).

Assim como todas as unidades escolares, as escolas para a infância utilizaram-se de outras formas de ensino para assegurar a continuidade do ano letivo. Inicialmente, observamos uma ruptura abrupta, a partir da qual professores e crianças deixaram de se encontrar nos espaços onde conviviam, brincavam e se relacionavam.

Diante do exposto, desenvolvemos uma investigação com uma família, representada pela mãe Raquel e sua filha Maria², acompanhando-as entre os meses de maio a agosto de 2020. Os principais interesses da pesquisa voltam-se sobre a rotina de estudos durante o ERE, as mudanças ao longo da pandemia, a adequação das atividades, tarefas da escola e produções da criança (como desenho, bilhete, cartinhas), dentre outros aspectos. Questionamos sobre a manutenção do vínculo entre a unidade de ensino e as participantes da pesquisa. Os procedimentos metodológicos³ pautaram-se nos diálogos contínuos com a mãe, desenvolvidos a partir de mensagens de áudio operacionalizadas pelo aplicativo de mensagens **WhatsApp**⁴, buscando compreender esse contexto familiar que, com o ERE trouxe o ensino escolar para o ambiente doméstico.

Os dados coletados foram analisados sob a ótica da Teoria Histórico-Cultural, tendo como um dos seus maiores contribuidores Lev Semionovich Vigotski. Essa é uma teoria que surge em um contexto revolucionário e, portanto, representa uma mudança radical na forma de pensar o desenvolvimento humano em sua totalidade (TEIXEIRA; BARCA, 2017). A realidade circundante do sujeito é essencial para a formação da personalidade (ELKONIN, 2009; LEONTIEV, 2010; VIGOTSKI, 2018; 2021). A partir dessa premissa, entendemos que a Educação Infantil tem um importante papel em promover o desenvolvimento da personalidade das crianças.

Além das reflexões vigotskianas, a livre-expressão é um conceito utilizado como embasamento teórico neste texto. Esse conceito, formulado pelo pedagogo francês Célestin Freinet, consiste na liberdade de expressão das crianças por meio de diferentes linguagens, dentre elas, o desenho, a pintura, a fala, a escrita, os gestos e os movimentos. De acordo com Freinet (1979, p. 31),

1 Em 31 de dezembro de 2019, a Organização Mundial da Saúde (OMS) foi alertada sobre vários casos de pneumonia na cidade de Wuhan, província de Hubei, na República Popular da China. Tratava-se de uma nova cepa (tipo) de coronavírus que não havia sido identificada antes em seres humanos. No Brasil, em março de 2020, decretou-se a pandemia, decorrente da circulação do vírus denominado SARS-CoV-2, responsável por causar a doença COVID-19. Para saber mais: <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus>

2 As participantes desta pesquisa tiveram suas identidades substituídas por pseudônimos para a garantia do anonimato. A investigação encontra-se aprovada em Comitê de Ética em Pesquisa. Esse parecer será devidamente identificado, no caso da aprovação desse texto, em versão final de publicação.

3 A proposta inicial era realizar entrevistas *online*, por chamada de vídeo via *WhatsApp*. Porém isso se inviabilizou por diversas razões, dentre as quais destacam-se: a instabilidade da internet e a rotina da mãe trabalhadora, sobrecarregada com as implicações da pandemia.

4 **WhatsApp** é uma plataforma de envio de **mensagens instantâneas** criado em 2009. Por meio dele, os usuários com aparelhos celulares podem compartilhar mensagens escritas, de voz, imagens e fotos, documentos, além de realizar chamadas de voz e vídeo, por meio de acesso à internet.

“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”.

A comunicação é uma necessidade da criança, sendo a livre expressão, uma força motriz das metodologias de ensino propostas por Freinet (SILVA, 2021). A partir de seus tateios e metodologias de trabalho, Freinet (1976) objetivou planejar vivências relacionadas à escrita, de modo que as crianças pudessem sentir os processos que levam à leitura e à escrita como vitais. Consideramos o desejo da expressão como essencial para apropriação da linguagem escrita e a escola de Educação Infantil pode organizar o meio de forma que a escrita seja necessária às crianças (FREINET, 1976; VIGOTSKI, 2021).

O artigo, ora apresentado, se estrutura da seguinte maneira: após a introdução que se finda, são apresentados alguns pressupostos da Teoria Histórico-Cultural para a apropriação da escrita, assim como elementos da metodologia da pesquisa. Em sequência, trazemos alguns dados da pesquisa, organizados em dois eixos: a) relações de ensino na pandemia; b) a brincadeira como forma de livre expressão da criança. Finalmente, são apresentadas algumas considerações.

A Teoria Histórico-Cultural na apropriação da escrita

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 o desenvolvimento pleno. Nesta perspectiva, a Educação Infantil 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 (VIGOTSKI, 2018).

Pensar no 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, dentre outros elementos. Compreender o desenvolvimento humano é, nesta lógica, conhecer o desenvolvimento cultural da criança e o seu enraizamento na cultura como processo de sua humanização. Para a 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 a aprendizagem, afetando as funções psíquicas em desenvolvimento (VIGOTSKI, 2018; ELKONIN, 2009; LEONTIEV, 2010).

O desenvolvimento ocorre na relação estabelecida entre a criança e o mundo circundante (ELKONIN, 2009; LEONTIEV, 2010; VIGOTSKI, 2018; 2021). Neste íterim, a ideia de *vivência*, estruturada por Vigotski (2018; 2021), e de *sentido*, por Leontiev (2010), 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).

A teoria da atividade, formulada por Leontiev (2010), se refere aos processos desenvolvidos pelos indivíduos, mediante uma necessidade. Ou seja, aquilo que o homem dirige ao objeto coincide com o objetivo que o estimula a executar determinada atividade. A ação coincide, assim, com o motivo. Conforme apontado a seguir por Mello, (2017, p. 91), o sujeito quando está em atividade, está inteiro naquilo que está desempenhando:

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 teoria da atividade contribui para efetivar uma prática pedagógica que priorize o papel ativo das crianças e o seu processo de humanização. Para Leontiev (2010), a ação constitui a atividade, mas isso não quer dizer que ela representa a atividade em sua essência. Ao contrário disto, a ação possui um objetivo, mas não apresenta coincidências 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). O sentido atribuído à escrita depende das condições concretas que a criança vive. A necessidade e as bases orientadoras para a escrita são formadas na infância pelas condições materiais, objetivas e subjetivas de vida e de educação.

O sentido da escrita é produzido pela maneira com a qual as crianças percebem e vivenciam as situações que envolvem o ato de escrever. Se esse ato é vivenciado de tal forma que as crianças não entendam e compreendam seu funcionamento, a escrita apresentar-se-á de forma alienante, descontextualizada da função social. Se vivenciada ativa e autonomamente, as crianças passam a compreender o porquê de escrever, sentindo-se motivadas na realização desta atividade ao ponto de se desenvolverem ao longo de seu desempenho. É possível impulsionar esse processo a partir de um agir docente, potencializando o desenvolvimento humano.

Para a Teoria Histórico-Cultural, o desenvolvimento humano parte de uma base biológica e de infinitas potencialidades de aprendizagens. As características biológicas que são inatas como sugar, por exemplo, dão base para um nascimento cultural que somente é possível por meio das relações interpessoais. Assim, temos a lei genética do desenvolvimento cultural proposta por Vigotski: todas as funções psicológicas superiores como a fala, a escrita, o pensamento, aparecem em dois planos, primeiro no social, vivido entre as pessoas e, depois no individual, no interior da própria pessoa. Isso significa que não basta a criança ter o aparato biológico é preciso também do social para que desenvolva as qualidades humanas.

As relações com o outro estão inseridas em um meio que pode ser mais ou menos propício às aprendizagens infantis. As crianças se expressam, mas quando tem um meio propício para tanto podem ir complexificando a expressão. Assim, a ideia da pesquisa de mestrado (fonte para este texto) era perceber as formas de livre expressão da criança por meio das brincadeiras de faz de conta, escritas livres, desenhos. Para tanto, a metodologia qualitativa utilizada foi assim sistematizada:

- 1- Aprovação do projeto de pesquisa no Comitê de ética.
- 2- Escolha de uma família (mãe e filha) - com os critérios da criança estar matriculada na pré-escola de uma escola pública. A escolha foi aleatória, por meio de uma indicação de uma integrante de um grupo de pesquisa, levando em consideração os critérios.
- 3- Autorização da escola para a utilização dos materiais, como o PET e propostas feitas pela escola à criança.

- 4- Aceite da mãe e da criança para participar da pesquisa. Foram realizados combinados prévios de como e quais dados seriam compartilhados. O contato, assim, foi realizado por meio do aplicativo de comunicação do WhatsApp. Na primeira conversa foram explicitados os objetivos da pesquisa e, por meio do relato da mãe e registros enviados por ela das atividades desenvolvidas pela criança, como brincadeira, desenhos, rabiscos, escritas, enfim, as produções da Maria.
- 5- Roteiro de questões a serem feitas à mãe durante as conversas.
- 6- Geração dos dados pela pesquisadora que sistematizou as conservas e imagens enviadas pela mãe Raquel.

Para a geração dos dados, a pesquisadora fez pelo menos um contato semanal, entre os meses de maio a agosto de 2020, com a mãe Raquel pedindo que mandasse as produções da Maria. A mãe respondia com áudios, alguns textos escritos e as imagens.

Depois da geração de dados, chamou atenção da pesquisadora como foram poucos os registros de livre expressão (por meio de desenhos, garatujas ou escritas iniciais da criança, dança, teatro, brincadeira) enviados pela mãe, mesmo com o contato durante quatro meses. Também por isso, neste artigo apresentamos algumas relações de ensino na pandemia, bem como a utilização das brincadeiras realizadas pela criança, como uma forma de livre expressão.

Relações de ensino na pandemia de Covid-19

Em março de 2020, seguindo as orientações para frear o contágio do vírus SARS-CoV-2, o MEC, por meio da Portaria nº 343 de 17 de março de 2020, substituiu as aulas presenciais pela utilização dos meios digitais (BRASIL, 2020). Essa deliberação não foi prontamente cumprida, visto que o sistema educativo do país não estava preparado para as modificações que estariam por vir, causando a suspensão das atividades em Minas Gerais, com retomada somente no mês de maio do mesmo ano. Para a continuidade das ações em modelo remoto, o Governo do Estado de Minas Gerais criou algumas medidas para o regime especial de atividades não presenciais. E, entre elas, o Plano de Estudo Tutorado (PET). De acordo com as informações do *site* da Secretaria do Estado de Minas Gerais, o 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, 2020a, p. 2).

O PET no segmento da Educação Infantil foi adotado, em consonância com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), visando auxiliar as famílias a enfrentar o momento da pandemia e apoiar as experiências de aprendizagem em casa, com a adoção 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, 2020b, p. 2).

A primeira edição desse modelo (em *e-book*), orienta sobre a importância da higienização, afirmando que as escolas, pais e responsáveis devem realizar um trabalho diário sobre os hábitos de higiene e cuidado para as crianças. O documento ressalta que as famílias devem reforçar e ensinar esses hábitos em casa durante a suspensão das atividades escolares, sugerindo algumas canções que podem estimular esse processo. O documento contempla ainda 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, sinalizando também para uma valorização da expressão da criança, como por exemplo, o desenho e as atividades realizadas em casa, como lavar legumes e frutas.

A seguir indicamos um dos primeiros questionamentos à Raquel (mãe da criança), sobre como se desenvolveram as atividades relativas ao PET:

Quadro 1: Questionamento sobre as atividades PET à participante Raquel

Participantes	Transcrição
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: Elaboração própria (2023)

O currículo da Educação Infantil definido nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEIs) (BRASIL, 2009) pauta-se nas experiências e nos saberes das crianças de modo a promover seu desenvolvimento integral. Suas diretrizes apontam as brincadeiras e as interações como eixos centrais no trabalho pedagógico. Pela fala da mãe, observamos que o PET propunha situações de interação da criança com sua família, ligadas às vivências cotidianas em casa, como lavar os legumes, a realização de brincadeiras e desenhos; propostas que dialogam com o que dizem as DCNEIs. Por outro lado, em toda a relação estabelecida entre a pesquisadora, a mãe e a criança, durante os meses de maio a agosto de 2020, nos foi relatado apenas a realização de tarefas ligadas ao ensino de letras, palavras e números, como veremos mais adiante, no tópico *Relações de ensino na pandemia*. O foco, portanto, esteve nas práticas tradicionais de ensino da escrita.

Durante a pandemia, no caso da mãe e da criança participantes desta pesquisa, a interação com a unidade escolar foi estabelecida por meio de diálogos virtuais, com a mediação do aplicativo de mensagens *WhatsApp*. As conversas envolvendo a professora e a criança foram raras e a interação entre as crianças da turma não ocorreu. Segundo Smolka (2012), as relações de ensino se constituem nas interações pessoais. Assim, as trocas ocorrem no diálogo estabelecido entre diferentes sujeitos, em contexto escolar. Com base nas relações dialógicas entre professora e alunos, nos gestos, nas trocas, naquilo que é apontado, que é indicado, que é dito, dentre outros elementos característicos de ambientes de ensino. Partindo desse pressuposto, podemos afirmar que essas relações se fragilizam, para não dizer se rompem, durante a pandemia.

Conforme nos conta Raquel, a professora criou um grupo nesse aplicativo de mensagens contendo todos os pais e responsáveis de alunos da turma, visando orientar e acompanhar as tarefas propostas. A relação de ensino passa a se dar prioritariamente entre a mãe e a criança, a partir das indicações postadas no grupo do *WhatsApp*. O próprio PET foi elaborado tendo os pais como leitores principais. Além dos conteúdos repassados pelo aplicativo, durante o ERE, as famílias deveriam buscar atividades complementares na escola em que a criança estudava, uma vez ao mês.

A professora precisou orientar os familiares, para que pudessem mediar a realização das propostas pedagógicas junto às crianças que estavam em casa. Inspiradas em Smolka (2012), questionamos como ficaram as relações de ensino durante o ERE? Nossos dados retratam um pouco sobre como essas relações se alteraram, trazendo muitos desafios e incertezas (quadro 2).

Quadro 2: Mediação de pais e responsáveis nas atividades escolares

Participantes	Transcrição
Pesquisadora	Você disse que a escola também entrega folhas para colar no caderno. Como tem sido realizar essas tarefas nesse período remoto?
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. 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. E eu não sei como vai fazer ano que vem, se vão mandar as crianças para o primeiro ano. Como vai ser? No 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 [filha] 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: Elaboração própria (2023)

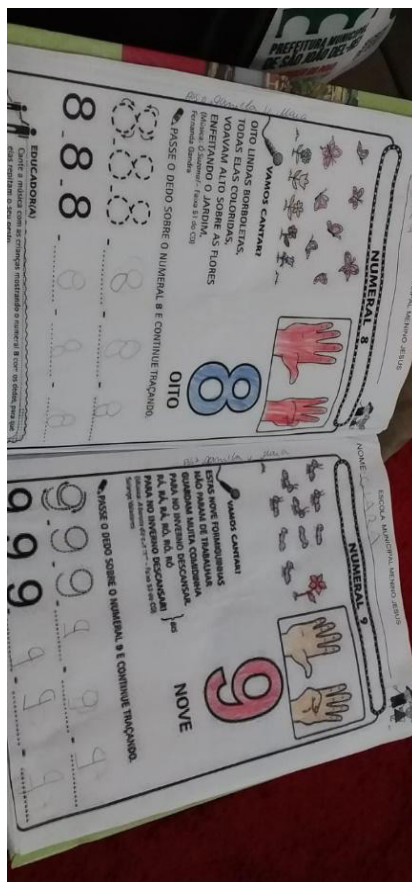
A partir do diálogo representado no quadro 2, vemos a preocupação da mãe em relação à aprendizagem no ERE sobretudo, em relação às letras e aos números, questionando, ainda, seu papel como mãe ao ensinar *letras e números* sem os conhecimentos necessários para essa complexa tarefa. Também percebemos a preocupação da mãe ao questionar 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.

Observa-se a preocupação em relação à aprendizagem da leitura e escrita, sobretudo em relação ao que se espera que as crianças aprendam nos diferentes níveis escolares. Ao relatar suas preocupações, face ao fato de não ter formação na área da Pedagogia, Raquel vai ao encontro à reflexão de Ávila (2021, p. 112), ao destacar sobre o despreparo das famílias nessa importante responsabilidade lançada pela pandemia e, sobretudo, pelo ERE:

[...] [as famílias] 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.

Conforme o fragmento acima, as preocupações de Raquel são legítimas. Contudo, o período pandêmico nos coloca momentos de reflexão e debate, sobretudo, direcionando-se à valorização docente e à formação de professores, elementos negligenciados em nossa sociedade. As tarefas complementares propostas pela escola, não consideraram as crianças como sujeitos ativos do seu próprio processo de aprendizagem. Na figura 1 reproduzimos as propostas referentes ao ensino de numerais, direcionadas à filha de Raquel.

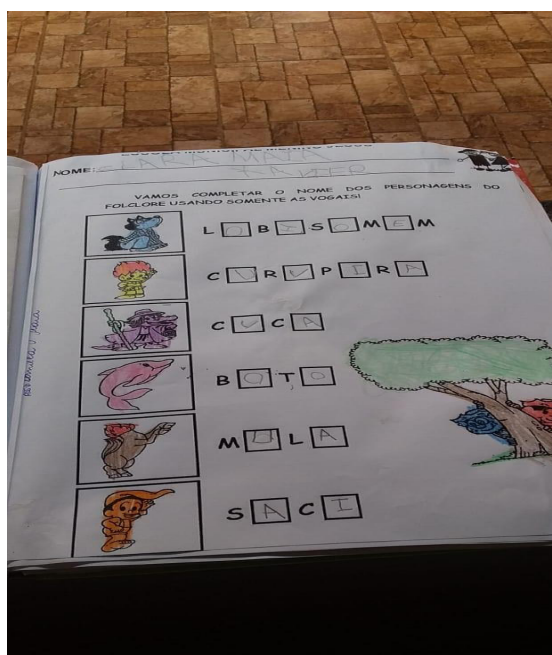
Figura 1: Proposta de ensino de numerais



Fonte: Cedido pela participante da pesquisa

É possível notar que as propostas se referiam à cópia, traçado de numerais e letras. Na figura 2 representamos uma tarefa relativa à formação de palavras, com foco nas vogais.

Figura 2: Formação de palavras



Fonte: Cedido pela participante da pesquisa

A figura 2 destaca relações de correspondência entre imagens, letras e sílabas para a representação de elementos do Folclore Brasileiro. Sabemos da importância da consideração das vivências, do contexto social das crianças e do sentido da escrita nas proposições levadas a elas. A partir dos dados elaborados na pesquisa e selecionados para análise neste estudo, consideramos que as propostas complementares da escola, desconsideravam as experiências vividas pelas crianças no contexto da pandemia, limitando-se ao puro treino, ações e operações, como explicitadas por Leontiev (2010).

A partir da fala da Raquel, questionamos: se Maria se encontrasse no ensino presencial, ela apresentaria as mesmas dificuldades na compreensão crítica de letras e números? Os exercícios nas ‘folhas xerocadas’ já 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. Com base nas concepções que levam em conta o desenvolvimento humano, o essencial é possibilitar que as crianças se apropriem dos conhecimentos elaborados culturalmente, de modo que os conteúdos façam sentido, assumindo sua funcionalidade social.

Ainda sobre a temática das tarefas realizadas em casa, a mãe relembra que, no período presencial, a criança se dedicava mais. No ERE, ao contrário, ela observava que a filha não as realizava com tanto capricho. O que no nosso entendimento, se relaciona à falta de motivação com as propostas, uma vez que faziam muito pouco sentido para a criança (SMOLKA, 2012). Vejamos o trecho seguinte:

Quadro 3: Realização das atividades - modelo remoto *versus* modelo presencial

Participantes	Transcrição
Pesquisadora	Como eram as atividades no modelo presencial, em comparação ao modelo remoto?
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 mal feitas, com má vontade mesmo.

Fonte: Elaboração própria (2023)

O termo ‘atividade’ é muito utilizado nas escolas, principalmente na Educação Infantil. Contudo, esse uso é descontextualizado, em relação ao real sentido e objetivo representado por esse 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, tradicionalmente, a criança executa os comandos solicitados e mediados pela professora.

As experiências vividas com a escrita são condicionadas a esse sentido que é estranho à escrita em sua função social. 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 (MELLO, 2010). É importante destacar que 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”. 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". As operações são os modos de execução de um ato. Em outras palavras, elas constituem a forma como executamos as ações é o que se chama de operações. As ações e operações constituem a atividade. A atividade se estabelece a partir de um processo complexo, no qual se integram as necessidades e os motivos, e como modo de execução as ações e operações. Com base nessa compreensão, nos questionamos sobre os indícios do desânimo da criança, no relato da mãe, na realização das atividades propostas pelo PET no modelo remoto.

A escrita é marcada e permeada nos diferentes contextos sociais, amplificados fora da escola. Com base nesse entendimento questionamos: 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).

O ensino da leitura e da escrita, desprovidos de sentido, não são capazes de motivar as crianças na aprendizagem da leitura e da escrita. Smolka (2012) discorre sobre o simulacro vivido nas instituições escolares, e que, ao nosso ver, se aprofunda durante a pandemia. Neste cenário, a escrita como forma de expressão e necessidade humana localiza-se ainda mais distante das práticas escolares, agora direcionadas pelas escolas em um momento apressado, com atropelos e com vistas à construção de modelos de ensino cuja responsabilidade pela mediação é outorgada aos pais.

Refletindo sobre as informações levantadas ao longo de nossa investigação, entendemos que Maria foi inserida em uma prática escolar que prioriza as ações e operações, justamente por conter tarefas que propunham os treinos motores das letras e números. Ao ser levada simplesmente a copiar, traçar, repetir, de forma mecânica, sem ser explicitada sobre o motivo pelo qual deveria realizar tal ação, a criança foi gradualmente afastada, pela escola, da atividade cultural e do sentido social que carrega a escrita.

Sabemos que, pela perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, para a criança aprender é necessário organizar intencionalmente sua educação. Diante do exposto, não constitui apenas um papel das unidades escolares o ensino e a potencialização do desenvolvimento. Para que uma articulação seja constituída ao longo da suspensão das atividades presenciais, é importante que as famílias tenham noções acerca dos processos de desenvolvimento da criança. Nessa direção, os ideários de Freinet (1976) podem contribuir para fundamentar planejamento e criação de condições educativas concretas dirigidas à humanização das crianças. Considerar e criar melhores condições para a livre expressão é um exemplo disso.

A brincadeira como livre expressão da criança

O eixo de análise utilizado na presente seção é a brincadeira de faz de conta, que leva à representação de papéis sociais, articulados à escrita. Destacamos a importância da brincadeira de faz de conta como atividade que orienta a apropriação da linguagem escrita (ELKONIN, 2009; LEONTIEV, 2010; VIGOTSKI, 2018; 2021). A brincadeira de papéis sociais possui uma origem histórica e cultural.

Elkonin (2009) formula a tese central para a teoria do jogo: a brincadeira decorre do desenvolvimento histórico da sociedade e, com isso, aborda a mudança de lugar da criança no sistema das relações sociais (MARCOLINO; BARROS; MELLO, 2014). No período pré-escolar, de acordo com Vigotski (2018), nas brincadeiras, ocorre uma representação verbal, permeada por combinados entre

as crianças. A linguagem oral vai se sofisticando, permitindo 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, a partir das próprias negociações e construções sociais nas quais se embasam as brincadeiras. Brincar de faz de conta representa compreender e dialogar a partir de um sistema complexo de fala, a partir do uso de signos.

Assim como na primeira infância, a criança aprende a utilizar os objetos sociais, compreendendo sua função a partir do uso dos adultos. Na idade pré-escolar, a criança representa os diferentes papéis sociais, aprendendo sobre as regras que estruturam o agir humano. O objeto da brincadeira, segundo Elkonin (2009) 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, 2018, p. 24-25).

A brincadeira de papéis surge como uma nova visão social da criança. Com a proibição do trabalho infantil, a criança passa a não mais integrar as atividades produtivas, passando a imitar e criar, por meio das brincadeiras, representações da vida adulta. Marcolino, Barros e Mello (2014, p. 98) explicam que “[...] 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, mamãe, médico, cabeleireira, por exemplo, ela está imitando a categoria dos papéis sociais, com enfoque nas atividades desempenhadas. 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. No quadro 4 reproduzimos o diálogo com Raquel a respeito das brincadeiras comuns no dia a dia de Maria:

Quadro 4: Brincadeiras presentes no dia a dia de Maria

Participante	Transcrição
Pesquisadora	Me conta sobre as brincadeiras da Maria. O que ela mais gosta de brincar?
Raquel	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 <i>look</i> 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: Elaboração própria (2023)

O papel assumido pela criança está relacionado às suas ações. Para ‘ser cabeleireira’, ela deve se comportar como tal. As crianças se empenham e vivenciam uma regra de conduta ao realizar as ações. “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” (ELKONIN, 2009, p. 29). Por sua vez, Vigotski (2018) destaca que, na brincadeira, a criança é livre porque ela cria a situação imaginária e organiza a brincadeira. Essa liberdade é ilusória porque as crianças seguem as condutas e regras dos papéis sociais.

Se a criança, no momento da brincadeira, desempenha o papel de 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 esse tenha seu significado modificado, sempre decorrem das regras que a situação imaginária desencadeia. Na brincadeira, as crianças facilmente dão um novo significado ao objeto, substituem ou transformam em signos. O aspecto proeminente da brincadeira é o seu uso funcional. 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, com base nos gestos, é um momento crucial no desenvolvimento (VIGOTSKI, 2018, 2021; ELKONIN, 2009).

No quadro 5 elencamos as regras sociais constituídas na adoção da brincadeira de faz de conta na rotina de Maria e suas possíveis relações com a escrita:

Quadro 5: Brincadeiras de faz de conta e sua relação com a escrita

Participantes	Transcrição
Pesquisadora	Quando a Maria 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. Contar dinheiro também. Ela tem [dinheiro] 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: Elaboração própria (2023)

A partir da transcrição do quadro 5, podemos pensar no papel do professor e do sujeito mais experiente, nesse caso, a mãe, na construção colaborativa da visão de mundo das crianças sobre os papéis que elas desempenham nas brincadeiras. 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. Ao brincar de salão de beleza, por exemplo, essa relação se estabelece ao disponibilizar uma agenda ou papéis com lápis, para que as crianças anotem os nomes e os horários dos clientes que virão ao salão, disposição de papéis para anotar a receita médica, para fazer uma lista de supermercado ou a relação de produtos que estão faltando na loja de sorvetes.

O foco da brincadeira de faz de conta não é o ensino da linguagem escrita, mas sim 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 como um ato típico dos papéis sociais representados por elas, porque as crianças se interessam e desempenham o papel assumido. Ao oportunizar diferentes materiais, permitimos às crianças sofisticarem suas brincadeiras. “A escrita é assim uma linguagem nova que possibilita ampliar as interações sociais e multiplicar as possibilidades de jogo” (BAJARD, 2021, p. 51).

A figura 3 representa um desses momentos no qual Maria está reproduzindo um papel social semelhante ao de um funcionário de uma padaria:

Figura 3: Representação social na brincadeira de padaria*



Fonte: Cedido pela participante da pesquisa

*O rosto da criança foi ocultado para a garantia do sigilo e respeito à ética na pesquisa.

É possível visualizar o interesse de Maria em escrever no quadro a palavra 'padaria', com a intenção de sofisticar a brincadeira, como um ato de demonstrar que ali, no espaço criado por Maria, há uma padaria. A criança compôs um texto, a partir da escrita da palavra 'padaria', que demarca o lugar social para o qual sua brincadeira de faz de conta a levou, tornando a atividade plena de sentido. Com isso, a participação efetiva e a necessidade da escrita, envolve a criança profundamente. Essa escrita não ocorre de forma impositiva, mas sim, se estabelece a partir das necessidades da própria criança na demarcação desse 'lugar social'. Como ainda não domina a escrita convencional, Maria solicitou auxílio a um parceiro mais experiente, no caso, a mãe, que ditou as letras a ela. 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', conforme mencionado pela mãe e pela professora (quadro 3). Indagamo-nos: o que é ser preguiçosa? A preguiça se manifesta ao não demonstrar interesse pelas tarefas da escola? Por que a criança não se sente motivada? Acreditamos que essa concepção seja inválida, a partir das representações indicadas pela figura 3. 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. A criança demonstra plenas capacidades de compreensão acerca dos objetivos que orientam a atividade desenvolvida na brincadeira. É justamente a motivação que a leva a significar a escrita em seu uso social.

Considerando a teoria da atividade formulada por Leontiev (2010), Maria realiza a atividade de brincar, motivando-se a agir, criando situações imaginárias, a partir de 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. A escrita da palavra 'padaria', funcionou como um mecanismo de ampliação de sua brincadeira.

A forma de se relacionar com a escrita, demonstrada pela figura 3, talvez proporcionou uma nova significação desse 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 em sua conduta. Vimos como é diferente essa atribuição do significado da escrita por Maria na brincadeira, quando comparadas às ações necessárias para a realização das tarefas desenvolvidas a partir dos materiais enviados pela escola.

Cabe, assim, à escola de Educação Infantil criar necessidades e motivos para que a criança se aproprie da linguagem escrita, por meio, principalmente, da brincadeira de faz conta, atividade principal nesse período. Para isso, deve-se oportunizar tempo e espaço para as crianças brincarem e se expressarem na escola. Partimos para algumas considerações sobre a investigação relatada neste texto.

À guisa de considerações

Sabemos das dificuldades, insegurança e instabilidade provocadas pela pandemia de Covid-19, momento em que a escola em questão manteve o contato com as crianças e as famílias com a utilização do aplicativo de mensagens *WhatsApp*. Além dessa ação, a adoção do PET correspondeu a uma imposição do Governo do Estado de Minas Gerais. Nossos questionamentos não partem, propriamente, sobre a forma como a professora conduziu as tarefas propostas. Ocupamo-nos, na verdade, da cultura escolar que vai se instaurando e demonstrando como os interesses e organizações das práticas pedagógicas vão se delineando, mesmo em um momento em que o espaço físico da escola não era mais ocupado. Essa cultura escolar atravessa essa dimensão espacial e chega às casas das crianças.

Nas casas, durante a pandemia, evidenciamos a preocupação da mãe em ensinar os conteúdos da alfabetização, sem possuir formação acadêmica, como a maioria das famílias que tiveram suas responsabilidades ampliadas no ERE. Entendemos que o período pandêmico representa um momento de fragilidade das relações de ensino, não apenas pelo desconhecimento pedagógico das famílias, mas talvez ainda mais porque as propostas ligadas à leitura e à escrita, relatadas pela mãe, tinham uma ênfase no traçado das letras e números, nas cópias, no treino motor e não na livre expressão e/ou base em uma contextualização histórica e social das crianças.

Ao contrário da forma como foram mediadas as propostas direcionadas à Maria no âmbito escolar, ressaltamos que a atividade escrita é um processo complexo no qual se integram as necessidades e os motivos, e como modo de execução as ações e operações. Esses aspectos aparecem claramente na brincadeira, com a livre expressão da criança, desejando simplesmente escrever para sofisticar a brincadeira. Destacamos assim, a importância da brincadeira de faz de conta como atividade que orienta a apropriação da linguagem escrita. Motivada pelo desejo de chegar ao resultado, a criança realizou uma atividade plena de sentido, relacionando-se com a escrita, algo que 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, em relação às tarefas mediadas pela escola (levando em consideração o que foi relatado pela mãe). As reflexões estabelecidas neste artigo reforçam a ideia 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. Embora o tema da leitura e da escrita na Educação Infantil venha ganhando espaço nas pesquisas, nas políticas e práticas pedagógicas ao longo das duas últimas décadas, ainda há muito a se fazer rumo à garantia do direito a essas práticas, marcadas social e culturalmente, nos ambientes escolares infantis.

Referências

ÁVILA, Ana Cláudia A. *Alfabetização na pandemia da covid-19*: um estudo netnográfico em uma turma de 1º ano durante o ensino remoto. 2021. 245f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós Graduação em Processos Socioeducativos e Práticas Escolares, Universidade Federal de São João del Rei, 2021. Disponível em: <https://ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/mestradoeducacao/VERSAO%20FINAL%20Dissertacao%20Ana%20Claudia%20Angelo%20Avila.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2023.

BORTOLANZA, Ana Maria Esteves; COSTA, Selma Aparecida Ferreira da. A linguagem escrita: uma história de sua pré-história na infância. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 34, n. 3, p. 928-947. 2016. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-54732016000300928&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 30 abr. 2023.

BRASIL. *Portaria nº 343 de 17 de março de 2020*. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Diário Oficial da União. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 28 abr. 2023.

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

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

LEONTIEV, Alexis N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. *In.*: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone: Edusp, p. 103-117, 2010.

MARCOLINO, Suzana; BARROS, Flávia Cristina Oliveira Murbach de; MELLO, Suely Amaral. 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. 2014: 97-104. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/yPJRxRsQfQtNGMBKPGG8ym/?lang=pt>. Acesso em: 30 abr. 2023.

MELLO, Suely Amaral. Ensinar e Aprender a Linguagem Escrita na Perspectiva Histórico- Cultural. *Revista Psicologia Política*, 10(20), 2010. p. 329-343. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2010000200011. Acesso em: 28 abr. 2023.

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

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. *Guia de Utilização do Plano de Estudo Tutorado (PET)*. 2020a. Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Guia%20de%20Uso%20do%20PET.pdf>. Acesso em 30 abr. 2023.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. *Planos de Estudos Tutorados*:

Educação Infantil. 1ª edição, abril de 2020b. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1RL_oJj1gE6TrDrdx81Ux4-Q4v5WoQe2l/view. Acesso em 30 abr. 2023.

SILVA, Greice Ferreira da. Freinet e Vigotsky: um encontro possível para ensinar às crianças o ato de ler e o ato de escrever. *In.*: ARENA, Adriana Pastorello Buim; RESENDE, Valéria Aparecida Dias Lacerda de. (orgs.). *Por uma pedagogia Freinet*: bases epistêmicas e metodológicas. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

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

TEIXEIRA, Sônia Regina; BARCA, Ana Paula de Araújo. Teoria Histórico-Cultural e Educação Infantil: concepções para orientar o pensar e o agir docentes. *In.*: ALMEIRA, Sinara; MELLO, Suely Amarral. (orgs.). *Teoria histórico-cultural na educação infantil*: conversando com professoras e professores. 1ed. Curitiba: CRV, 2017, v.1, p. 29-40.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. *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.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. *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.

Recebido em: 15/03/2023

Aceito em: 09/05/2023