

**ENTRE O DITO E O NÃO DITO:
Percepções e prática com leitura-escrita na pré-escola**

Leide Daiana Marques Silva¹
Sinara Almeida da Costa²

Resumo: O presente artigo entende que a leitura-escrita é, com frequência, uma atividade que ocupa grande parte do trabalho com crianças pré-escolares. Tendo em vista ser um tema que ainda gera polêmicas e contradições na área, essa pesquisa buscou verificar a tensão em torno do trabalho com a leitura-escrita na pré-escola através das percepções e prática de uma professora. Para isso, traçamos um caminho de análise que inicia nas experiências de vida e envereda para as estruturas coletivas que formaram as percepções da professora e como esta vem praticando a leitura-escrita na sala de atividades. Há interlocução direta com precursores da Teoria Histórico-Cultural. A produção dos dados se deu a partir da observação não participante e entrevistas inspiradas no modelo recorrente. Os registros foram feitos em diário de campo, filmagens e fotografias, analisados com o apoio do paradigma indiciário. Os dados revelam o predomínio do saber cotidiano sobre o fazer pedagógico com a leitura-escrita na turma analisada. Percebemos que os espaços e os momentos da rotina em que a leitura-escrita se manifestou com mais frequência limitaram-se ao interior da sala de atividades e de maneira estrita. Notamos ainda que os fatores que geraram tensão nos relatos e ações da professora, no que se refere ao tema desse estudo, estavam relacionados à base de sua formação e foram mantidos pela prevalência de um saber advindo de interpretações rasas, inerentes a diferentes tendências pedagógicas e presentes no cotidiano da escola.

Palavras-chave: Leitura-escrita. Educação Infantil. Teoria histórico-cultural.

**BETWEEN THE SAID AND THE UNSAID:
Perceptions and practice with reading-writing in preschool**

Abstract: This article understands that reading-writing is often an activity that occupies a large part of the work with preschool children. Considering that it is a topic that still generates controversies and contradictions in the area, this research sought to verify the tension around the work with reading-writing in preschool through the perceptions and practice of a teacher. For this, we traced a path of analysis that begins with life experiences and leads to the collective structures that formed the teacher's perceptions and how she has been practicing reading-writing in the activity room. There is direct dialogue with precursors of the Historical-Cultural Theory. Data production was based on non-participant observation and interviews inspired by the recurrent model. The records were made in a field diary, filming and photographs, later analyzed with the support of the evidentiary paradigm. The data reveal the predominance of everyday knowledge over pedagogical practice with reading and

¹ Universidade Federal do Oeste em Pedagogia pela Pedagogia (2013) e Especialização em Educação Infantil pela Universidade Federal do Pará (2016). É Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal do Oeste do Pará (2021) e membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil - GEPEI, vinculado à mesma instituição. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Infantil. E-mail de contato: leiddmarques@gmail.com

² Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará-UFC (2001), Mestrado (2007) e Doutorado (2011) em Educação pela UFC. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Infantil, atuando principalmente nos seguintes temas: qualidade na Educação Infantil, o cotidiano da Educação Infantil, formação de professores da Educação Infantil e interações estabelecidas entre o professor de Educação Infantil e as crianças. E-mail de contato: sinaraacs@hotmail.com

writing in the analyzed class. We noticed that the spaces and moments of the routine in which the reading-writing appeared more frequently were strictly limited to the interior of the activity room. We also noted that the factors that generated tension in the teacher's reports and actions, regarding the theme of this study, were related to the basis of her training and were maintained by the prevalence of knowledge arising from fragile interpretations, inherent to different pedagogical trends and present in everyday school life.

Keywords: Reading-writing. Child Education. Historical-Cultural Theory.

ENTRE LO DICHO Y LO NO DICHO: Percepciones y práctica con la lecto-escritura en preescolar

Resumen: Este artículo entiende que la lecto-escritura es muchas veces una actividad que ocupa gran parte del trabajo con los niños en edad preescolar. Considerando que es un tema que aún genera controversias y contradicciones en el área, esta investigación buscó verificar la tensión en torno al trabajo con la lecto-escritura en preescolar a través de las percepciones y prácticas de una docente. Para ello, trazamos un camino de análisis que parte de las experiencias de vida y conduce a las estructuras colectivas que conformaron las percepciones de la docente y cómo ha venido practicando la lecto-escritura en el salón de actividades. Hay diálogo directo con precursores de la Teoría Histórico-Cultural. La producción de datos se basó en la observación no participante y entrevistas inspiradas en el modelo recurrente. Los registros se realizaron en diario de campo, filmaciones y fotografías, posteriormente analizados con el apoyo del paradigma evidencial. Los datos revelan el predominio del conocimiento cotidiano sobre la práctica pedagógica con la lectura y la escritura en la clase analizada. Notamos que los espacios y momentos de la rutina en los que la lecto-escritura aparecía con mayor frecuencia se limitaban al interior de la sala de actividades. También notamos que los factores que generaban tensión en los relatos y acciones de la docente, estaban relacionados con la base de su formación y se mantenían por el predominio de saberes provenientes de interpretaciones superficiales, inherentes a diferentes corrientes pedagógicas y presentes en la vida escolar cotidiana.

Palabras clave: Lecto-escritura. Educación Infantil. Teoría histórico-cultural.

Introdução

A leitura-escrita é, com frequência, uma atividade que ocupa grande parte do trabalho com crianças, especialmente na pré-escola, momento que antecede a entrada no ensino fundamental. Desse modo, para chegar o mais próximo de algumas respostas (ou de mais questionamentos) em torno das percepções de leitura-escrita que embasam o fazer pedagógico de professores da educação infantil, este estudo busca responder a seguinte questão: O que diz e faz a professora de uma escola pública periférica sobre leitura-escrita na pré-escola?

Nesse sentido, teve como objetivo geral verificar a tensão em torno do trabalho com a leitura-escrita na pré-escola pela percepção e prática de uma professora, considerando que a menor unidade social (o indivíduo) é extremamente complexa e carrega em sua

individualidade elementos coletivos de seus contextos sociais específicos. Com isso, a investigação adentra o cotidiano pedagógico dessa professora de último ano da pré-escola, que lida diariamente com as demandas da instituição, dos pais e da sociedade, especialmente no que se refere ao trabalho com leitura-escrita.

Desse objetivo geral, derivaram os seguintes objetivos específicos: 1 Identificar os referenciais e os demais fatores estruturais que embasam a percepção da professora sobre a leitura-escrita na pré-escola; 2 Verificar as tensões em torno do trabalho com leitura-escrita considerando as diferentes tendências pedagógicas no que a professora diz e faz; 3 Entender o que mantém as práticas e percepções sobre o trabalho com a leitura-escrita na pré-escola na forma como são.

A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) para validação, sendo aprovada e formalizada sob o Parecer n.3.964.502. Destacamos que, em função da Covid19, o contexto no qual o estudo foi realizado passou por alterações que implicaram a interrupção das observações, mudanças nas opções metodológicas e, conseqüentemente, reelaboração na abordagem das entrevistas e cronograma de desenvolvimento da pesquisa. Mudanças comunicadas e aceitas pela professora participante, que concordou em continuar com as entrevistas seguindo os protocolos de segurança necessários para sua realização.

Dessa forma, as principais estratégias no percurso metodológico foram o período exploratório com observação não participante e entrevistas recorrentes. Para registro das observações, os instrumentos consistiram em diário de campo, vídeos e fotografias; as gravações de áudios foram utilizadas na realização das entrevistas recorrentes com a professora. A posterior análise da produção dos dados foi realizada com apoio do paradigma indiciário, especialmente na identificação dos pormenores do discurso e da prática da professora.

O termo *leitura-escrita* é adotado nesta pesquisa como referência principal ao tema, entendendo que tanto o ato de escrever quanto o ato de ler são duas dimensões relativas à escrita (BRITTO, 2020). No entanto, por se apoiar nos pressupostos da teoria histórico-cultural, a qual pressupõe que não é através da letra de maneira isolada que a criança aprende a escrever, e sim através do uso social da escrita, *cultura escrita* é um conceito recorrentemente utilizado. Conforme os autores que dão suporte à discussão (MELLO, 2010;

BAPTISTA, 2010; MORAES, 2015; BRITTO, 2018; NUNES; CORSINO, 2019), surgem outros termos, como *linguagem escrita, leitura e escrita* ou apenas *escrita*. Interessa deixar claro neste momento que esta é uma opção que se pensou mais apropriada diante de cada situação e que não altera a maneira como percebemos o trabalho com esse instrumento na pré-escola.

A leitura-escrita como um elemento cultural complexo: reflexões basilares

É de amplo consenso que uma das tarefas essenciais da Educação Infantil é inserir a criança na vida pública, ampliando seu círculo social com a iniciação da educação formal, de modo que incorpore valores socialmente aceitos e desenvolva a inteligência e personalidade, operando com instrumentos que lhes permitam atuar com desenvoltura. Por outro lado, há várias questões que envolvem a iniciação da criança na escola da infância que dizem respeito à qualidade das experiências vivenciadas por elas a partir da ampliação do contato com o mundo da cultura na qual se insere.

Entre as discussões que norteiam as especificidades do trabalho no contexto da Educação Infantil, há uma que protagoniza um processo intenso de debate: o ensino da leitura-escrita. Se, a princípio, há concordância de que a aquisição da escrita pela criança é essencial para seu desenvolvimento psíquico e que isso é tarefa da escola, há divergências no que se refere ao significado desse processo, se ele implica apropriar-se de uma técnica motora ou de estruturas psíquicas complexas.

Já nas décadas de 1980 e 1990, duas correntes pedagógicas se destacam nos temas relacionados com a aquisição da leitura e escrita no Brasil, uma delas é o Construtivismo, corrente que ganhou destaque e grande aceitação nos modos de entender e desenvolver o complexo trabalho de ensino da leitura e da escrita nas escolas brasileiras (SMOLKA, 2012; MORTATTI, 2014; SILVA, 2015; MARCILIO, 2016). De acordo com estudos de autores que tratam sobre a história da alfabetização no Brasil, pode-se afirmar que o Construtivismo se baseia na compressão de que o indivíduo elabora o próprio conhecimento pelo contato com o objeto que almeja conhecer. Nessa relação – objeto do conhecimento e sujeito da aprendizagem –, o professor tem papel de mediador (SMOLKA, 2012). Nessa perspectiva, a aquisição da escrita pela criança depende em grande medida do processo individual de

desenvolvimento.

A outra perspectiva que circula há algumas décadas no cenário educacional brasileiro e que, aos poucos, foi sendo apropriada pela escola trata-se da Teoria Histórico-Cultural (THC), inspirada em Vigotski (1896-1934).³ Com base no método dialético, a THC busca compreender como se dá o processo de humanização, ou seja, como o homem, que nasce “coisa”, humaniza-se ou é humanizado. A inserção dessas correntes nas escolas brasileiras fez com que as práticas de desenvolvimento da leitura e da escrita, que se faziam até então, ficassem conhecidas como “ensino tradicional”.

As duas compreensões – tradicional e construtivista – permanecem vivas nas escolas, incluindo as discussões das práticas de ensino da leitura-escrita. O ensino tradicional, supostamente superado, permanece, no entanto, comumente encoberto pelo discurso construtivista (MORTATTI, 2014). Estudos contemporâneos ainda apontam a presença de práticas de leitura-escrita mecânicas, que desconsideram a realidade circundante das crianças e que se sobrepõem à outras experiências que contribuiriam mais com o desenvolvimento infantil na pré-escola, como é o caso da brincadeira de papéis sociais, das artes e da literatura infantil, por exemplo (MELLO, 2010; BAPTISTA, 2010; SOUZA; MELLO, 2017; MORAES, 2015; LIMA, 2018; VALENTE, 2018 NUNES; CORSINO, 2019).

Para Vigotski (2000, p. 29), a escrita é uma função psíquica superior “de domínio de los medios externos del desarrollo cultural y del pensamiento”, portanto, um instrumento psicológico altamente complexo. Aprender a escrever, para Vigotski, não é apenas aprender a mecânica da escrita, mas um processo de transformação do modo de pensar e do psiquismo, no qual as crianças precisam vivenciar experiências significativas desde a mais tenra idade para exercitar e desenvolver a escrita (SOUZA; MELLO, 2017).

Assim, a aquisição da escrita consiste na internalização de um sistema simbólico cultural e complexo, que pressupõe o desenvolvimento de características especificamente humanas, como a função simbólica da consciência, a atenção voluntária, a formação de conceitos e a memória (VIGOTSKI, 2000). Esse processo não se limita ao desenvolvimento de habilidades motoras ou à cópia e identificação de letras e palavras vazias de sentido.

³Na literatura há uma variação no nome do autor, para esta pesquisa encontramos as seguintes grafias: Vigotsky, Vygotski, Vygotsky, Vigotski e Vigotskii. Será usada a grafia Vigotski no referencial teórico, no entanto conservando as grafias originais utilizadas em citações e referências utilizadas.

Amparando-se na perspectiva da Teoria Histórico-cultural e em estudos sobre o tema (com destaque para BRITTO, 2012, 2018, 2020; MELLO, 2010, 2012, 2015; SOUSA; MELLO, 2017), assumimos o posicionamento de que não cabe alfabetizar crianças na Educação Infantil. Não se pode negar a importância da aprendizagem da leitura-escrita e sua complexidade como objeto cultural e admite-se a capacidade da criança operar com esse objeto, contudo a questão prioritária não é alfabetizar ou não, mas até que ponto isso contribui para o desenvolvimento humano na pré-escola.

Para Vigotski (2000, p. 201) não se pode negar “que sea posible enseñar a leer y escribir a niños de edad preescolar”. No entanto, carece de esforço direcionado para efetivação desse processo de apropriação formal da escrita. Quando uma criança é alfabetizada aos quatro ou cinco anos, precisamos indagar que outras atividades importantes para seu desenvolvimento integral são preteridas para focar na aprendizagem de ler e escrever.

Com isso, assumimos um segundo posicionamento: é preciso apresentar a leitura-escrita em suas diversas formas na Educação Infantil. A leitura-escrita não é o mais importante na escola da infância, mas deve estar presente nesse contexto para que as crianças tenham experiências com esse objeto, o que pode ser feito nas rodas de leitura, em um cartaz produzido com a turma e em outros elementos que compõe o ambiente da sala de atividades e espaços outros da escola (MELLO; SOUZA, 2017).

Entre as questões que envolvem a aquisição da leitura e da escrita, entendemos que tanto o ato de escrever quanto o ato de ler são duas dimensões relativas a esse instrumento, embora aconteçam de maneiras distintas. Trabalhamos com a ideia de que a escrita acontece por dois processos, tendo conseqüentemente, duas dimensões: a dimensão do grafar e a dimensão do decifrar (BRITTO, 2020). Nesse sentido, adotamos o termo *leitura-escrita* para não separar o ato de escrever, que é grafar usando os sinais da escrita, do ato de ler, que é compreender a ideia do que está grafado.

Sousa e Mello (2017, p. 203), reportando-se aos equívocos da apresentação da escrita nas escolas da infância, destacam que nesse momento,

Enquanto escrever se torna sinônimo de copiar, ler se torna sinônimo de decodificar símbolos escritos sob a forma de sons, ou seja, traduzir o escrito por sons: oralizar o texto escrito. E, de fato, ler é compreender a intenção de

comunicação do autor. A leitura não envolve sons, mas ideias. Então precisamos tratar a escrita não como grafia dos sons, mas como grafia de ideias, de desejos, de sentimentos, de informações.

A escrita, assim como a leitura, é uma Função Psíquica Superior que precisa de outro conjunto de funções para acontecer, um sistema novo. Nesse caminho, algumas perguntas vão surgindo, como, por exemplo, de que maneira se constitui para um indivíduo uma função psíquica superior como a leitura e a escrita? Para a teoria histórico-cultural, essa apropriação acontece quando essa função psíquica superior se faz necessária dentro de uma atividade que o indivíduo realiza (VYGOTSKY, 2000).

Para Leontiev (2004) “a primeira condição de toda atividade é uma necessidade” (p.115). Tal afirmação indica que a atividade de leitura-escrita resulta da constituição da necessidade de apropriação pela criança, de modo que a apropriação da escrita ocorra de maneira significativa a ela.

O traço principal e primeiro de toda necessidade é que esta tem um objetivo: tem-se a necessidade de algo, de um objeto material determinado ou de um resultado ou outro de uma atividade. Não se pode caracterizar uma necessidade se não se mostra seu objetivo, se não se expressa seu conteúdo (fala-se de necessidade de alimento, de água, de movimento etc.). As necessidades diferenciam-se umas das outras precisamente naquilo de que necessita o organismo para satisfazê-las (LEONTIEV, 2017, p. 40, grifos do autor).

Identificar o objetivo claro na atividade parece fundamental para que exista necessidade por ela. O que motiva a criança a querer ler e escrever? Por qual razão ler e escrever pode ser interessante para uma criança pré-escolar? A criança tem de perceber para que serve a leitura-escrita para que haja interesse de sua parte; mais que saber, precisa conviver com a leitura-escrita em uso e ser estimulada na utilização desse instrumento como um abrir de horizontes. Leontiev (2017) explica que, diferentemente dos outros animais, no homem, as necessidades apresentam especificidades variáveis e estão condicionadas a situação social de desenvolvimento do sujeito.

Quando essa situação se faz no âmbito escolar, o professor tem um papel, pois se espera que, na escola, as crianças vivenciem situações que não encontram em outros ambientes, como na família. O professor, como adulto mais experiente nessa relação, pode identificar as vontades expressas nos atos da criança e, com isso, “descobrir os motivos reais

que os determinam e compreender o sentido subjetivo, a significação que esses atos têm para a criança” (LEONTIEV, 2017, p.48).

Sugerir propostas que contemplem as necessidades e despertem o interesse da criança é uma maneira de escapar do agir mecanicamente. Leontiev (2017) destaca que a tarefa pedagógica consista em criar motivos para que a criança se sinta envolvida com a atividade a ponto que faça sentido para ela, para que isso ocorra, antes confere ao professor conhecer esse processo e nele aprofundar ao seu olhar.

Em Vygotsky (2000, p. 184), “el dominio del lenguaje escrito significa para el niño dominar un sistema de signos simbólicos extremadamente complejo”, considerado um longo processo que envolve formas diferentes de comportamento. Esse sistema de signos simbólicos é considerado um longo processo e envolve formas diferentes de comportamentos humanos. Desse modo, a escrita possui uma história anterior de desenvolvimento, alicerçada em três atividades que constituem a base para que ela ocorra, são estas: o gesto, a brincadeira e o desenho.

Tais atividades costumam ser secundarizadas na escola e, em alguns casos, sequer chegam a ser consideradas como potenciais de desenvolvimento (desde que exploradas adequadamente). O desconhecimento ou a negação dessas atividades dificulta o entendimento do processo que leva a criança à leitura-escrita como algo que faz sentido e parte de sua vida.

Quando apresenta a pré-história da escrita na criança, Vygotski (2000) chama a atenção para um movimento anterior à aprendizagem das letras, sílabas e palavras que constitui a base de sua apropriação. Para conhecer esse movimento, abordamos cada uma destas três atividades, destacando que não há, como afirma Luria (2018), linearidade, porque o movimento depende das situações concretas com signos e objetos da cultura vivenciadas pela criança.

A dinâmica de desenvolvimento da pré-história da escrita na criança se inicia com o gesto que “es el primer signo visual que contiene la futura escritura del niño [...]. El gesto es la escrita en el aire y el signo escrito es, frecuentemente, un gesto que se afianza” (VYGOTSKI, 2000, p. 186). Nesse sentido, o caminho da aprendizagem da escrita para a criança começa através dos primeiros movimentos do seu corpo ao tentar expressar suas vontades, ao se comunicar por meio dos gestos. Antes do aparecimento da fala, o outro mais experiente significa os gestos da criança para que a comunicação aconteça. Com o surgimento

da fala, a criança ainda se apoia no gesto para se expressar oralmente, assim como em suas primeiras representações gráficas, rabiscos que correspondem ao objeto ou ação que tenta expressar por escrito (VYGOTSKI, 2000).

Já no período pré-escolar, a brincadeira de papéis sociais, uma evolução da manipulação de objetos que se sofisticam com a percepção de sua função social através da atividade dos adultos, passa a ser a atividade guia do desenvolvimento infantil, a atividade guia não é a que mais ocupa o tempo da criança, mas a que guia seu desenvolvimento psicológico em determinado período de sua vida, possibilitando os saltos qualitativos em seu processo de desenvolvimento e humanização (PRESTES, 2011).

Na brincadeira, a criança interage com situações reais do cotidiano, assume papéis sociais e segue regras de autocontrole de conduta. Além disso, adota o significado correspondente a um objeto e o atribui a outro desde que, com ele, possa realizar o gesto que garante o significado substituto do objeto (VYGOTSKI, 2000). A criança imita, imagina, planeja, organiza, recria situações e significa objetos representados simbolicamente, habilidades importantes para a base da apropriação da leitura-escrita.

Em relação ao desenho, Vygotski (2000, p. 192) entende-o como “un lenguaje gráfico peculiar, un relato gráfico sobre algo”, de modo que se pode compreender que o desenho, nesse momento, é uma expressão da criança, pois possibilita a sua comunicação.

O desenvolvimento da escrita na criança prossegue ao longo caminho que podemos descrever como a transformação de um rabisco não diferenciado para um signo diferenciado. Linhas e rabiscos são substituídos por figuras e imagens, e estas dão lugar a signos. Nesta sequência de acontecimentos está todo o caminho do desenvolvimento da escrita. (LURIA, 2018, p. 161).

O desenho inicial ainda é apoiado na fala e nos gestos ligados às ações e objetos que a criança deseja representar, utilizando os conhecimentos que formulou do sistema que aos poucos dá lugar aos signos representativos da escrita padrão. É justamente à pré-história da escrita que Luria (2018) se refere quando, fundamentado nos resultados de suas pesquisas com crianças, afirma que o desenvolvimento da escrita começa bem antes da entrada na escola, referindo-se ao ensino fundamental. Tanto para Vigotski quanto para Luria, a compreensão do processo que permite a aquisição da escrita está na dinâmica de interação e apropriação entre a criança e o meio social. Daí porque o conhecimento da pré-história do

desenvolvimento da escrita na criança permiti propor atividades adequadas para ampliar suas experiências com a leitura-escrita.

A centralidade da educação infantil está em cuidar e educar, complementando a ação das famílias, proporcionar interações e experiências a que a criança não tem acesso em casa ou em outros espaços de socialização e, a leitura-escrita é uma dessas experiências a serem ampliadas na educação infantil. Para Britto (2020), a alfabetização tem duas dimensões: “uma dimensão ampla, caracterizada pela percepção, o conhecimento e os objetos da cultura escrita; uma dimensão estrita, sendo a aprendizagem do sistema de representação da escrita” (BRITTO, 2020, s/p). A esse respeito, afirma que não cabe à educação infantil, estritamente, alfabetizar, mas promover a convivência com a leitura-escrita em sua dimensão ampla. É o momento em que a criança participa de práticas perpassadas pela escrita.

No entanto, ainda se discute sobre se alfabetizar ou não na educação infantil, na dúvida, professores e professoras se debruçam com as crianças sobre atividades mecânicas e descontextualizadas com a falsa ideia de “preparo para o próximo nível”, conforme visto nas pesquisas apresentadas (BAPTISTA, 2010; 2017; MELO, 2014; SOUZA, 2016). A BNCC apresenta objetivos explícitos sobre o que deve ser proporcionado às crianças pequenas na escola, que compreendem a ampliação das vivências e aprendizagens que possam se solidificar ao longo do seu contato e envolvimento nas experiências proporcionadas pela educação formal.

A escrita não é, ou não deveria ser, a atividade principal na pré-escola. As crianças têm necessidades mais importantes nesse período, muitas das quais constituem a base da estruturação da escrita, como é o caso da imaginação, que leva ao pensamento abstrato, e do controle da conduta, que é exercitado e apropriado na brincadeira de papéis sociais. Nesse sentido, a brincadeira é a atividade que mais contribui para o desenvolvimento infantil, constituindo-se como guia do desenvolvimento das crianças dos quatro aos seis anos de idade.⁴

⁴ Sobre a brincadeira de faz de conta como atividade guia do desenvolvimento de crianças em fase pré-escolar, cf.: PRESTES, Z. R. A brincadeira de faz-de-conta como atividade-guia. In: Congresso de Educação Básica. 2011. p. 1-4.

Percurso metodológico: o problema, o sujeito, o lugar

Compreendemos nesta pesquisa que a concepção e materialização do trabalho com a leitura-escrita da professora participante perpassa um conjunto de estruturas e relações que formam sua identidade profissional. Heller (2008, p. 31) destaca que “a vida cotidiana é a vida de todo homem”. Nessa perspectiva, a vida em sociedade apresenta uma estrutura e uma essência e, para entender a existência do sujeito, é preciso conhecê-las.

Para a teoria histórico-cultural, o indivíduo é um ser social, uma vez que, ao nascer, já é imediatamente inserido em uma sociedade com hábitos, costumes, valores e regras de ser e estar no mundo, constituídos ao longo da história humana. Esse entendimento baliza o escopo da presente pesquisa, desenvolvida com uma professora de Educação Infantil atuante na pré-escola, em uma instituição da rede pública de ensino.

O perfil pensado para a escolha da professora seguiu critérios pré-estabelecidos, considerados relevantes na composição do estudo. Desse modo, estabelecemos: formação inicial em Pedagogia; que compusesse o quadro efetivo de profissionais da instituição; tivesse o mínimo de cinco anos de docência na educação infantil e, que atuasse com turma de crianças em idade pré-escolar. Objetivávamos, com este perfil, encontrar um profissional com condições para desempenhar com segurança e embasamento o trabalho com leitura-escrita.

O percurso metodológico compreendeu duas fases: período exploratório, com observação não participante e entrevistas recorrentes. Para registro, utilizou-se diário de campo, vídeos e fotografias. As gravações de áudio foram utilizadas para as entrevistas. Os registros fotográficos e as filmagens de momentos de trabalho com leitura-escrita na sala de atividades foram inspiradas na técnica de pesquisa da tese de Costa (2011), quando algumas cenas e fotos são selecionadas e utilizadas para entrevistas com as professoras. Nesta pesquisa, apenas em uma das entrevistas com a professora recorreremos as imagens e vídeos.

Em vista disso, as observações tiveram o intuito de averiguar as dimensões da prática da professora no que diz respeito à leitura-escrita ao focar as propostas de atividades pensadas para as crianças e a materialização destas. Após a adesão da professora à pesquisa, foram feitos seis momentos de observação da turma, contabilizando 24 horas de observação das atividades cotidianas, período pensando para ser mais longo, não fosse a impossibilidade diante da paralização das atividades escolares por conta da pandemia de COVID-19.

A fase exploratória permitiu, enfim, uma aproximação com a professora e a descrição do objeto de estudo a partir do lugar que ele existe, de como estava acontecendo na dinâmica escolar, dos espaços, dos materiais que a professora usava junto às crianças, de como os usava e do contato professora-criança. Essa descrição colaborou na ampliação da compreensão dos conceitos para a análise.

Quanto às entrevistas realizadas, são inspiradas no modelo recorrente, que consiste em um procedimento “compatível com pesquisas cujos encaminhamentos metodológicos impliquem o desvelamento de vivências e experiências pessoais do sujeito” (LEITE; COLOMBO, 2015, p. 134). A proposta consistiu em buscar nas repetidas formas de falar e narrar da professora evidências das ideias, percepções e tensões que influenciam sua prática, a partir de um diálogo analisado e tensionado. Além disso, também considerou a história de formação da professora, desde a infância.

Esta forma de entrevista é usada como meio de se trazer à tona questões de ordem pessoal, buscando indícios das percepções da professora sobre o trabalho com a leitura-escrita na pré-escola, assim como suas concepções de criança e infância. É um modo de chegar a respostas por meio da narrativa, e é recorrente porque o pesquisador recorre ao mesmo assunto com diferentes abordagens e em momentos diversos, e assim pode encontrar novas informações e/ou contradições em seus relatos (LEITE; COLOMBO, 2015).

Com base nas observações da prática, temas geradores foram sendo inseridos a cada encontro para iniciar as entrevistas, alguns pensados a partir das narrativas anteriores, outros definidos pelos acontecimentos na programação da instituição. O tema gerador foi propositalmente pensado para escapar de respostas vazias, pré-formatadas, assim, as várias formas de dizer e comentar a mesma coisa poderiam nos levar ao que de fato nos interessava nos relatos da professora. Apesar da sugestão de temas para início das entrevistas, a professora teve total liberdade de discorrer sobre outros assuntos durante seus relatos, em alguns momentos permanecia neles e em outros tratava de assuntos diferentes; prezamos para que ficasse à vontade e confiante durante a conversa.

As narrativas obtidas com as entrevistas foram gravadas e transcritas para análise dos pormenores, o que foi feito com o apoio do paradigma indiciário, formulado por Carlo Ginzburg, para quem, “se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem

decifrá-la” (1989, p. 177). Em outras palavras, a realidade é complexa e carregada de detalhes que só podem ser percebidos a partir de um olhar atento para além do óbvio aos nossos olhos, o que o autor caracteriza como saber venatório. Cabe ao pesquisador, então, averiguar e problematizar o que está nas entrelinhas e mesmo os silêncios de seus dados.

Vigotski (2000, p. 47) aponta que toda pesquisa demanda um método adequado ao problema de estudo, não um método “pronto e acabado”. Assim, a partir da observação da atividade docente cotidiana de uma professora específica, utilizamos como recursos a observação do funcionamento da sala de atividades e entrevistas com a professora observada. Entendendo que a narrativa obtida nas entrevistas não é evidente, organizada e pronta, recorremos ao paradigma indiciário como instrumento auxiliar para a análise. Como bem destaca Esteves (2018), ao empregar elementos do paradigma indiciário como instrumento de análise em sua pesquisa – garatujas, impressões digitais e frases –, “esse método auxilia na análise mesmo que não utilizado em sua totalidade” (ESTEVES, 2018, p. 46). Seguindo esse caminho, buscamos identificar os conceitos, ideias, caminhos intelectuais que se manifestam nessa professora e que estão em disputa e movimento no seu fazer pedagógico.

Resultados e discussão

Ao apresentarmos os dados produzidos na pesquisa, procuramos verificar, com a máxima acuidade, dois aspectos: como a leitura-escrita aparece na prática da professora e o que a professora demonstra compreender sobre o que é leitura-escrita na pré-escola. Buscamos perceber o que faz a professora em relação ao trabalho com a leitura-escrita e, posteriormente, se o que faz condiz com as ideias que apresenta sobre o que é esse trabalho.

É claro que a multiplicidade de acontecimentos que compõem o cotidiano pedagógico da professora não se limita ao recorte estabelecido nesta pesquisa. O foco particular de nossa lente não tem como abarcar toda a dinâmica que dá vida a uma sala de atividades: “Observar é um verbo ativo, um ato criativo que requer nossa interpretação” (DAVOLI, 2017, p.29), sendo preciso esforço para olhar além das verdades e expectativas que carregamos para se chegar a uma interpretação justa. Trouxemos para reflexão os eventos que interpretamos mais significativos em torno do tema, sem com isso desconsiderar o contexto educativo como um todo complexo.

Nesse momento, entrecruzamos as conclusões das observações da prática aos indícios

centrais das entrevistas para captar o que gera as incertezas, medos, preocupações e conflitos que se configuram nas práticas e nas percepções da professora, repercutindo no trabalho que desenvolve com leitura-escrita com as crianças pré-escolares.

Para Baptista (2017), a educação infantil é uma etapa da educação básica com identidade própria e que contribui com a etapa educacional seguinte quando trabalhada de maneira a contemplar os princípios que garantem os direitos da criança. Contudo, esse processo pressupõe relação recíproca, de parceria com as séries seguintes, já que tanto na literatura sobre o tema quanto em seus documentos normativos, a educação infantil não tem a função de preparar para os próximos níveis.

A autora verificou a cobrança social carregada de concepções e expectativas para que a criança aprenda o código escrito o mais cedo possível, o que equivale a ser alfabetizada ainda na educação infantil (BAPTISTA, 2010). Esse foi um dos pontos que surgiram nos relatos da professora ao falar sobre os desafios enfrentados em sua atuação.

Tem exigência. É porque, não pelas pessoas que conhecem o direito da criança, mas por outras. Como falei, na escola (1º ano do ensino fundamental) eles querem pegar a criança alfabetizada, e aí tipo tem uma cobrança, dos pais também tem. Da própria escola, porque é a turma que vai sair.

Tal preocupação aparece em outros momentos das entrevistas com a professora, dando a entender que a cobrança em preparar para a etapa seguinte acontece entre os próprios autores envolvidos na educação formal, que lidam diariamente com as crianças e suas demandas, o que gera inquietações em torno da sua prática quando se trata desse tema.

A questão é quando eles vão sair daqui, da pré-escola, tem sempre uma reclamação: “ah, porque ele estudava na creche ele não sabe fazer isso e fazer aquilo”, entendeu? Mas eu também não me preocupava com isso não, ia fazer meu trabalho na maneira que eu acreditasse que seria ideal pra eles. Só que também tem esse dilema.

É provável que a pressão interna induza a professora na opção e no modo de fazer que, mesmo que ela tente rever sua atuação, as “exigências” acabam condicionando suas escolhas. Quando se pensa em alfabetização, todos os princípios estão voltados ao 1º ano do ensino fundamental. Inicialmente, não há relação imediata com a possibilidade de experiências com os objetos da cultura que envolvam ler e escrever na Educação Infantil. Quando a professora

se sente cobrada, não vê outra forma se não importar as estratégias da etapa seguinte, refletindo, suas inseguranças com a leitura-escrita na pré-escola.

Quando se trata de leitura-escrita na Educação Infantil algumas discussões e dúvidas ainda pairam entre os agentes envolvidos no processo de ensino. Somado ao “dilema” do que fazer destacado pela professora, outra questão que norteia e gera tensão nesse trabalho diz respeito as tendências pedagógicas que flutuam nas percepções da professora, presentes em seu cotidiano de trabalho e nos documentos normativos que utiliza para se orientar.⁵

Para Silva (2015), nas últimas décadas, tanto as escolas brasileiras como as pesquisas em torno da aprendizagem da leitura-escrita, sofreram influência das contribuições teóricas de Emília Ferreiro e Vigotsky, repercutindo em documentos e políticas educacionais. No entanto, essas contribuições não parecem obviedades no chão da escola, principalmente quando se tem uma cultura escolar que declina para métodos fundamentalmente tradicionais de ensino. A má compreensão das tendências educacionais se reflete nas percepções e práticas dos professores envolvidos no processo de ensino da leitura-escrita. Para Colello (2012), há um tímido esforço de transformação por trás das interpretações distorcidas que negam uma educação tradicional, porém não assimilaram outra forma de fazer que não seja essa.

Indiscutivelmente, a constatação de práticas viciadas no âmbito escolar atesta a dificuldade na assimilação de uma nova postura educacional diante do ensino e, em particular, a alfabetização. Uma dificuldade que se explica pela força das práticas tradicionais que permanecem à custa das configurações estruturais e políticas (a inércia), da formação ainda precária dos educadores, da insegurança de muitos docentes no enfrentamento do dia a dia em sala de aula, da precariedade nas condições de trabalho do professor e, por fim, de complexos mecanismos de resistência à transformação escolar, ainda pouco estudados e compreendidos. (COLELLO, 2012, p. 114)

O que se apresenta como trabalho com leitura-escrita para crianças na pré-escola é, muitas vezes, produto de uma visão enraizada em métodos mecânicos, repetitivos e vazios. As aflições do fazer pedagógico vão se ocultando no dia a dia com os projetos, datas comemorativas, planejamentos fechados ou improvisados. A professora pode até tentar não transparecer seus medos e anseios com a voz suave e o comportamento tranquilo com que

⁵ Micotti (2014), em estudo intitulado “A construção da leitura e da escrita e o ensino” destaca e comenta os vários modelos de ensino e de aprendizado da leitura e da escrita que se concretizam nas práticas pedagógicas adotadas pelas alfabetizadoras participantes da pesquisa.

conduz sua turma, porém é impossível nos despirmos de nossos “dilemas” quando convém. Essas questões são levadas para o cotidiano profissional e transparecem no trabalho com a leitura-escrita. Quando, nas entrevistas, a professora diz que a criança

precisa brincar, ela precisa interagir com seus coleguinhas, aquele momento de brincadeira livre, tem algumas coisas... saber conviver, ter limite, respeitar o espaço do outro, tem algumas coisas que precisam ser trabalhadas. [...] A criança tem o direito de brincar, de se expressar, ela tem o direito de se desenvolver integralmente, respeitado e não burlado a fase.

Porém, na prática, propõe um plano com atividades de identificação de letras e escrita do nome. Demonstra compreender que é uma atividade importante no desenvolvimento cognitivo nessa faixa etária, porém não a incorpora no seu cotidiano pedagógico. Os poucos brinquedos da sala são guardados no alto da estante e os momentos de brincadeira livre acontecem no cronograma de horários do parque. Talvez houvesse o desejo de fazer diferente nas entrelinhas, quando tenta um jogo de boliche na área aberta da escola ou quando permite que as crianças brinquem debaixo das mesas sem imposição de ordem, apesar de isso não se sobrepor as barreiras formativas nem à tendência de repetição, que se mantêm vivas nas escolas.

Apesar de sua prática pedagógica ser consciente, é também espontânea e, por esse motivo, ela não questiona se esse é o caminho mais interessante; esse é o modo de fazer da escola em que ela é professora e que cobra que seja dessa forma. Para Heller (2008) a *espontaneidade*, a *probabilidade* e a *possibilidade* são momentos da estrutura da vida cotidiana, sendo a espontaneidade a mais presente. Segundo a mesma autora, fazemos coisas diariamente de maneira espontânea e rotineira, as decisões que tomamos no cotidiano, geralmente, estão ligadas ao que já conhecemos uma vez que não temos tempo para refletir de maneira densa sobre as consequências.

A ideia de lúdico por traz do termo “imaginação”, recorrentemente trazido nos relatos dessa professora, paira em suas percepções e aparece nas propostas pedagógicas como propulsor indissociáveis de desenvolvimento. Nutri, portanto, a ideia de um ambiente em que tudo deve ser fácil, prazeroso, divertido e colorido para que a criança aprenda e se desenvolva de maneira satisfatória. A professora, no entanto, não faz por outro motivo que não seja a crença de que esse é o certo e talvez, o único modo, ela não se questiona sobre isso porque não é um fazer com reflexão.

Há contradição entre o que ela relata e o que faz em relação a leitura-escrita. E essas contradições perpassam não só pelo que diz e consegue identificar – questões materiais, falta de recurso humano, cobrança institucional e social –, mas também pelo que não está no que diz e, conseqüentemente, não percebe como condição do trabalho – estruturas de repetição do cotidiano escolar, fragilidades no percurso formativo, os anseios da sociedade que se transformam em autocobrança, espontaneidade pedagógica. A professora mostra-se imersa em um fazer de senso comum quando afirma que enquanto professora já adquiriu “experiência pra ver se dá certo”, e por esse motivo faz o que “o coração manda”.

O sentimento da *confiança* adquire um papel fundamental na vida cotidiana. Pelo fato de o pensamento cotidiano ser essencialmente espontâneo, probabilístico, “econômico”, pragmático, ele vem acompanhado de um certo sentimento de confiança que lhe serve de suporte. Essa confiança é fortalecida por processos de controle social, mas mesmo esses processos não fornecem cem por cento de segurança (ROSSLER, 2004, p.107).

O conhecimento desenvolvido pela professora para realizar sua atividade pedagógica com as crianças, incorpora elementos da sua vida fora do domínio da escola ou de sua formação profissional. Uma das possibilidades que explica a ausência de visão mais ampla do trabalho com a leitura-escrita pode repousar na sua limitação aos objetos culturais comumente associados a escrita, caderno, papel, lápis, borracha. Atividades promovendo o uso social da escrita (livros, literatura, pesquisa, cartas, receitas, informativos, anotações tendo a professora como escriba) são, praticamente, inexistentes na proposta de planejamento da professora. As práticas voltadas para o desenvolvimento da leitura-escrita fazem mais sentido e criam significado quando feitas de forma integrada com outras expressões, não se aprende a ler sem se fazer conexões com a realidade, com o contexto sociocultural da criança (COLELLO, 2012).

Assim, os fatores que orientam e mantêm a prática da professora levam para as estruturas que balizam seu trabalho: o MEC, a BNCC e a Semed - Secretaria Municipal de Educação.

Assim, sempre que inicia o ano vem um planejamento e a escola faz um, então cada fase tem um planejamento da turma, era pra ter sequência, mas assim, dar continuidade daquela proposta[...]. Tem os projetos também que atrapalha, porque, às vezes, eles fazem lá [Semed] e dura quase um mês, mas é bom também, eles dizem que atrapalha o planejamento, mas eu faço o que

dá. (Arquivo da pesquisadora).

O Ministério da educação, a partir da Base Nacional Comum Curricular, define as políticas nacionais nas quais existe percepção específica do desenvolvimento de competências e habilidade que recaem sobre a educação infantil. A Secretaria Municipal de Educação se vale dessas questões para cumprir as diretrizes internas dentro das escolas. E a própria escola formula os documentos internos para nortear e padronizar o trabalho nas salas de atividades. Esses três elementos, somados aos fatores já citados, parecem influenciar a percepção da professora e dirigir sua prática, ao mesmo tempo que servem como argumento que justifica as pretensas reproduções dos comandos institucionais que se fazem pela própria escola, formatando a maneira como o trabalho deve ser conduzido com vista a alcançar resultados satisfatórios.

Ao olhar para os espaços da escola com o tema de estudo como lente, merece ser destacado que não se identificou nenhum tipo de produção das crianças em exposição na sala de atividades, assim como não se verificaram indícios da participação delas na organização e decoração do espaço. Não havia um lugar específico ou em destaque no qual as crianças manipulassem os poucos livros da sala quando sentissem vontade ou curiosidade, sempre eram disponibilizados em momentos escolhidos pela professora.

Considerações finais

O trabalho com leitura-escrita é necessário na Educação Infantil, especialmente na pré-escola, em função da sua força de ampliação do contato com os produtos da cultura e do salto qualitativo no desenvolvimento psíquico humano. A escrita é um instrumento cultural e complexo, implicando a articulação com o pensamento abstrato. Transcende, portanto, o simples domínio do sistema de escrita alfabética (VIGOTSKI, 2000).

Os equívocos, as inseguranças e os desafios transparecidos nos relatos e ações da professora em suas percepções e atitudes alicerçam-se na formação de ensino magistério e são mantidos por um saber advindo de interpretações superficiais de tendências pedagógicas presentes no cotidiano da escola, cristalizadas nas práticas e pouco ou nunca questionadas. A professora não concorda com o ensino mecânico da leitura-escrita na pré-escola e se diz preocupada com suas consequências no desenvolvimento das crianças, no entanto, a prática

não acompanha a ideia. Suas sugestões, através da análise de seu planejamento semanal, demonstram que a ampla maioria das tarefas envolve identificação, recorte e colagem de letras do alfabeto e identificação e cópia do nome próprio. Em poucas situações, a leitura com ou para as crianças foi possibilitada. Por conseguinte, em várias situações, houve o predomínio do saber cotidiano sobre o fazer pedagógico na turma de pré-escola, o treino de escrita de letras e palavras é usado para exercitar a coordenação motora das crianças, não há, portanto, trabalho com a leitura-escrita.

Ao lançar questões sobre a infância, a família, os gostos e a vida da professora, consideramos que por trás de uma professora há uma história que a motiva ou a paralisa na atividade docente, há experiências que fizeram com que faça e pense sua atividade de certo jeito. O problema não repousa na professora que pede para a criança identificar, decorar e copiar a letra, mas na lógica voltada ao ensino de uma função psicológica complexa dentro de uma estrutura de reprodução do automatismo do trabalho com a leitura-escrita.

A educação não acontece fora da vida (VIGOTSKI, 2003). Todavia, ainda vemos essa separação nas práticas de leitura-escrita na educação infantil, quando a criança não dialoga com o que é proposto, não constrói sentido e não desperta interesse pela escrita copiada e por atividades que ignoram a função social para a qual ela se destina. Há que superar a barreira entre a escola e a vida e entender as minúcias do trabalho docente, possibilitando o aprimoramento da prática e, conseqüentemente, a condição educativa na escola da infância. Precisamos superar o senso comum que trata anúncios de uma prática avançada como se fossem óbvios. Pular essas “obviedades” requer compreender como funciona esse processo, estabelecendo uma relação consciente com a complexidade da prática que respeita a criança e a ajuda a avançar no conhecimento sobre as coisas do mundo.

Existiu dificuldade em responder, em encontrar e se aproximar dos elementos da questão que movimentou esse estudo. Em grande medida, não pela falta de dados, mas pela fragmentação e amontoado de ideias, reflexões, dúvidas, sentimentos e memórias que emergem dos depoimentos da professora. Agregar suas experiências e vivências individuais às de seus colegas de profissão, sem desconsiderar os conhecimentos científicos que informam e sustentam a ação pedagógica, pareceu difícil para a professora. Revelaram-se, assim, os sinais da tensão presentes no cotidiano pedagógico com a leitura-escrita.

A presente pesquisa nos mostrou que as percepções e as práticas da professora com leitura-escrita, acontecem em um ambiente tensionado, reproduzem cotidianamente uma tradição de repetição de um ensino mecânico que introduz práticas do ensino fundamental na pré-escola. A ideia de pouca autonomia ligada aos documentos prontos que direcionam sua prática também está atrelada a ausência de reflexão sobre o que faz. Esperamos contribuir com as reflexões acerca da leitura-escrita na fase pré-escolar. O debate, contudo, não se encerra aqui, há outras questões a serem abordadas, às quais se pretende retornar em pesquisas vindouras.

Referências

BAPTISTA, Monica C. A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância. I Seminário Nacional: Currículo em movimento – **Perspectivas Atuais**. Belo Horizonte, Anais. p. 1-12, novembro de 2010.

BAPTISTA, Monica C. Linguagens oral e escrita na Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil. **Paideia**, v.18, p. 1-8, 2017.

BRASIL. Constituição (1988). **Emenda Constitucional n. 59**, de 11 de novembro de 2009.

BRASIL. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Letramento e alfabetização: implicações para a educação infantil. In: FARIA, Ana Lucia Goulart; MELLO, Suely Amaral (org.). **O mundo da escrita no universo da pequena infância**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012, p. 3-19.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **Inquietudes e desacordos: a leitura além do óbvio**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Ler com crianças. **Revista Exitus**. Santarém, vol. 8, n. 3, p.17-31, set/dez., 2018. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/637> Acesso em: 03 out. 2019.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Leitura-escrita na educação infantil. **Entrevista concedida**. Leide D. M. Silva. 26 de março de 2020.

COLELLO, Silvia M. Gasparian. **A escola que (não) ensina a escrever**. 2ª ed. Revisada. São Paulo: Sammus editorial, 2012.

COSTA, Sinara Almeida. **Na ilha de Lia, no barco de Rosa: o papel das interações estabelecidas entre a professora de creche e as crianças na constituição do eu infantil**. Tese

(Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/3421>
Acesso em: 19mar. 2019.

ESTEVES, Marcella Gomes. **O problema da linguagem no ensino de geografia.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Oeste do Pará, 2018.
Disponível em: https://repositorio.ufopa.edu.br/jspui/bitstream/123456789/261/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o_problemalinguagemensino.pdf Acesso em: 03 jun. 2020.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais:** morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GINZBURG, Carlo. **O queijo e os vermes:** o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela inquisição. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

HELLER, Agnes. **O Cotidiano e a História.** São Paulo: Paz e Terra, 2008.

HELLER, Agnes. **Sociología de la vida cotidiana.** ed 2ª. Ediciones península, Barcelona: 1987.

LEONTIEV, Alex. **O desenvolvimento do psiquismo.** São Paulo: Centauro, 2004.

LEONTIEV, Alex. As necessidades e os motivos da atividade. In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (Org.). **Ensino Desenvolvimental: Antologia:** Livro I. Uberlândia, MG: EDUFU, 2017.

LEANDRO, Everaldo Gomes; PASSOS, Cármen Lúcia Brancaglioni. O paradigma indiciário para análise de narrativas. **Educar em Revista** [online]. 2021, v. 37 e 74611.

LEITE, Sergio Antonio da Silva; COLOMBO, Fabiana Aurora. A voz do sujeito como fonte primária na pesquisa qualitativa: a autoscopia e as entrevistas recorrentes. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro (org.). **Pesquisa em educação:** alternativas investigativas com objetos complexos. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

LIMA, Géssica de Aguiar. **A brincadeira de faz-de-conta de papéis sociais e a constituição da personalidade das crianças na pré-escola.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA, 2018.
Disponível em: <https://repositorio.ufopa.edu.br/jspui/handle/123456789/225> Acesso em: 03.mar.2020.

LÚRIA, Alexander Romanovich. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Icone, 2018, p. 143-190.

Revista Momento – diálogos em educação, E-ISSN 2316-3100, v. 32, n. 1, p. 315-338, jan./abr., 2023. 335
DOI:

MATA, Adriana Santos; SILVA, Carla Andréa Lima. Letramento na educação infantil: significando as práticas de leitura e escrita. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 6, n. 12, p. 328-339, 2012.

MELLO, Suely. Amaral. A Apropriação da Escrita como Instrumento Cultural Complexo. *In*: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; MILLER, Stela (org). **Vigotski e a Escola Atual**: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. Araraquara: J.M. Editora e Cultura Acadêmica Editora, 2010.

MELLO, Suely. Amaral. Ensinar e aprender a linguagem escrita na perspectiva histórico-cultural. **Psicologia Política**, v. 10, n. 20, pp. 329-343, jul-dez 2010.

MELLO, Suely. Amaral. O processo de aquisição da escrita na educação infantil: contribuições de Vigotski. *In*: FARIA, Ana Lucia Goulart de, MELLO, Suely Amaral Mello (org.). **Linguagens infantis**: outras formas de leitura. 2. ed. ver. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2014.

MELLO, **Suely. Amaral**. BISSOLI, Michelle de Freitas. Pressupostos da Teoria Histórico-cultural para a apropriação da cultura escrita pela criança. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 33, n. 1, 135-160 jan./abr. 2015.

Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0102-54732015000100135&lng=pt&nrm=iso Acesso em 10 ago.2018.

MELO, Keylla Rejane; BRITO, Antonia Edna. Leitura e escrita na educação infantil: sobre usos e funções. **Interfaces da Educação**, v. 5, n. 15, p. 67-90, 2014.

MORAES, A. J. A. B. **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. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, 2015.

Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/4867> Acesso em: 05 jun.2020.

MARCILIO, Maria Luiza. **História da alfabetização no Brasil**. São Paulo. Editora da Universidade de São Paulo, 2016.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva, (org). **História do ensino de leitura e escrita: métodos e material didático**. São Paulo: Editora Unesp; Marília: Oficina Universitária, 2014.

NUNES, Maria Fernanda Rezende; CORSINO, Patrícia. Leitura e escrita na educação infantil: contextos e práticas em diálogo. **Cadernos de Pesquisa**, v. 49, n. 174, p. 100-129, 2019. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/6109> Acesso em: 10. jun. 2020.

PRESTES, Zoia. A brincadeira de faz-de-conta como atividade guia. *In*: **Congresso de Educação Básica**. 2011. p. 1-4.

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

ROSSLER, J. H. O desenvolvimento do psiquismo na vida cotidiana: aproximações entre a psicologia de Alexis N. Leontiev e a teoria da vida cotidiana de Agnes Heller. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 100-116, abril 2004. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br> Acesso em 03. abril. 2019.

SOUZA, Regina Aparecida Marques; MELLO, Suely Amaral. O lugar da cultura escrita na educação da infância. *In*: COSTA, Sinara A.; MELLO, Suely A. (org.). **Teoria histórico-cultural na educação infantil: conversando com professoras e professores.** Curitiba: CRV, 2017, pp. 199-215.

SOUSA, Eduardo Bezerra. **A linguagem escrita na educação infantil: direito da criança, desafio do professor.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2016.

Disponível em: https://www.pucsp.br/sites/default/files/download/posgraduacao/programas/educacaoformacaoformadores/eduardo-bezerra_-de-souza.pdf Acesso em: 05. jun.2020.

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

SILVA, Mariza Vieira. **História da alfabetização no Brasil: sentidos e sujeitos da escolarização.** Campinas, SP: Editora Unicamp, 2015.

VALENTE, R. S. **Eu ainda não falei, eu quero falar!** Os sentidos de escrita atribuídos por crianças pré-escolares. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Oeste do Pará, 2018.

Disponível em: http://www.ufopa.edu.br/ppge/images/dissertacoes/turma_2016/ROSIANNE_VALENTE.pdf
Acesso em: 05. jun. 2020.

VYGOTSKI, Lev Semenovich. **Obras Escogidas**, Tomo III. 2.ed. Madrid: Visor, 2000.

VIGOTSKY, Lev Semenovich, 1869-1934. **A construção do pensamento e da linguagem.** Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **Psicologia Pedagógica.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

VYGOTSKI, Lev Semenovich. **Imaginação e criação na infância.** Tradução e revisão técnica Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão popular, 2018.

Submissão em: 05/08/2022

Aceito em: 03/11/2022

Citações e referências
conforme normas da:



ASSOCIAÇÃO
BRASILEIRA
DE NORMAS
TÉCNICAS