

EM TEMPOS DE PANDEMIA: IVO VOLTOU A VER A UVA

Cassiana Magalhães¹

Suely Amaral Mello²

Juliana Carbonieri³

RESUMO:

Este ensaio teórico objetiva discutir retrocessos na educação infantil no período pandêmico. Em virtude do SARS-CoV-2, o distanciamento social se colocou como medida de segurança sanitária. Por isso, as atividades nas instituições educativas foram suspensas, ocasionando novas formas de organização da educação. Entretanto, este pode não ter sido o maior obstáculo ao desenvolvimento das crianças. Nesse mesmo período, o edital do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) 2022 (BRASIL, 2020b) foi publicado. A questão que apresentamos para discussão é: As especificidades da educação infantil são priorizadas neste edital? Sua análise revela que, além de negar as particularidades da primeira etapa da educação básica, o edital busca validar a antecipação da alfabetização para as crianças pequenas e, nesse sentido, se configura como uma viagem ao passado. Em outras palavras, propostas pedagógicas já superadas por estudos e pesquisas, ganham nova roupagem nos livros didáticos e assumem o protagonismo da educação das crianças.

PALAVRAS-CHAVE: Atividade Pedagógica; Educação Infantil; Livro Didático.

ABSTRACT:

This theoretical essay aims to discuss setbacks in early childhood education in the pandemic period. Due to SARS-CoV-2, social distancing has become a health security measure. Therefore, activities in educational institutions were cancelled, resulting in new ways of organizing education. However, this may not be the biggest obstacle to the children's development. In the same period, the call for the National Textbook Plan (PNLD) 2022 (BRASIL, 2020b) was published. The question we present for discussion here is: Are the specificities of early childhood education considered in this call? Its analysis reveals that, in addition to denying the particularities of the first stage of basic education, the call seeks to validate the anticipation of literacy for young children and, in this sense, it configures itself as a trip to the past. In other words, pedagogical proposals that have already been overcome by studies and research, gain a new guise in textbooks and assume the leading role in the education of children.

KEYWORDS: Pedagogical Activity; Child education; Textbook.

¹ Doutora em Educação. Docente do Departamento de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina – UEL. cassiana@uel.br

² Doutora em Educação. Docente do Programa de Pós-Graduação da Universidade Júlio de Mesquita Filho – UNESP – Marília. suemello02@gmail.com

³ Pedagoga. Mestranda no Programa de Pós-Graduação Em Educação da Universidade Estadual de Londrina – UEL. jucarbonieri@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

Em março de 2020, a Organização Mundial de Saúde (OMS) declara a existência da pandemia da COVID-19. Neste mesmo período, o Ministério da Educação (MEC), por meio da Portaria nº 343 (BRASIL, 2020c), se manifestou tratando da substituição das aulas presenciais por aulas remotas. Em abril de 2020, tivemos a publicação do Parecer 05/2020 (BRASIL, 2020a) que orienta a reorganização do calendário escolar para fins de cumprimento de carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19 - documento redigido de forma rápida, a julgar pelo aligeiramento das consultas públicas como alertadas nas análises realizadas pelos movimentos em defesa da educação básica (MARTINS; PINA, 2020).

Essa precariedade das orientações contidas no documento é denunciada também por Carbonieri e Magalhães (2021):

Ao analisar o documento, notam-se dois vieses: autonomia dos sistemas de ensino e falta de política pública, mas também ausência de uma definição clara e objetiva do que são ensino e aprendizagem, o que deixa margem para diferentes interpretações, de modo que cada sistema poderá seguir um caminho. Esses vieses escancararam as diferenças entre as classes sociais e, conseqüentemente nos rumos da educação de cada sistema de ensino (CARBONIERI; MAGALHÃES, 2021, p. 176).

Tal orientação por meio do governo federal e, especialmente, a falta de recursos para viabilizar tais processos podem ter contribuído para os retrocessos que pretendemos discutir. A hipótese é de que em meio ao caos, a tantos problemas enfrentados durante a pandemia - como a desigualdade social, a fome, a falta de recursos tecnológicos e muitos outros -, a publicação do Edital do PNLD 2022⁴ (BRASIL, 2020b), no formato em que se apresenta, se torna um empecilho para o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Com isso em tela, questionamos: As especificidades da educação infantil são consideradas neste edital?

2. EM FOCO: O EDITAL PNLD 2022 PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

⁴ Edital de Convocação Nº 02/2020 – CGPLI Edital de Convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas, literárias e pedagógicas para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático PNLD 2022 (Edital PNLD 2022).

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), de acordo com o Ministério da Educação (MEC), existe desde 1937. A época, foi criado o Instituto Nacional do Livro e, ao longo desses 85 anos, o programa foi se acomodando. Atualmente, é uma política pública executada pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e pelo MEC “destinada a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias de forma sistemática, regular e gratuita” (BRASIL, 2017a). Em 2017, com a edição do Decreto 9.099 (BRASIL, 2017a), o Programa Nacional do Livro Didático e o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) – dois programas anteriormente independentes - foram unificados no Programa Nacional do Livro e Material Didático (PNLD), o qual teve seu escopo de atuação ampliado. Além disso, a abrangência do PNLD passou a incluir a primeira etapa da educação básica: a educação infantil.

O objetivo central do Edital PNLD 2022 (BRASIL, 2020b) é a convocação de interessados em participar do processo de aquisição dos livros e materiais didáticos para a Educação Infantil e para isso, o documento se desdobra em três diferentes objetos: “(1) obra didática; (2) obra literária e (3) obras pedagógicas de preparação para a alfabetização baseada em evidências” (BRASIL, 2020b, p. 1). Adicionalmente, o documento inclui as orientações técnicas e pedagógicas para a elaboração dos livros e materiais tanto para uso das crianças, como para uso do professor e do gestor.

Nesse contexto, o Edital PNLD 2022 mobilizou Editoras em âmbito nacional para a elaboração de livros e materiais didáticos na seguinte configuração: creche I (Bebês e Crianças bem pequenas – dois volumes), creche II (Bebês e Crianças bem pequenas – volume único), pré-escola I (Crianças pequenas – dois volumes) e pré-escola II (Crianças pequenas – volume único), além de material específico para professores e gestores desta etapa.

Chama atenção a nomenclatura utilizada pelo Edital PNLD 2022 para se referir às crianças desta etapa: *estudantes*. Essa definição contradiz as recomendações do próprio MEC acerca de quem é a criança da educação infantil, presente nas DCNEI (BRASIL, 2010) e mesmo na BNCC (BRASIL, 2017b). Adotar o estatuto de aluno na Educação Infantil, vai contra as lutas pelo reconhecimento das especificidades do desenvolvimento de bebês e crianças, com sérias possibilidades de abreviamento da infância e suas consequências (ZAPORÓZHETS, 1987). Importante destacar que o Edital PNLD 2022 não faz menção alguma ao eixo estruturante da prática pedagógica na educação infantil: *interações e brincadeira*. A conformidade encontrada está no âmbito dos campos de experiência e

objetivos de aprendizagem e desenvolvimento presentes na BNCC (BRASIL, 2017b) que parecem mesmo organizados de modo a favorecer a produção editorial.

De maneira geral, quando o Edital PNLD 2022 trata dos termos referentes às especificações pedagógicas das obras, nota-se uma primazia do âmbito técnico do ensino da leitura e escrita, em especial no que versa acerca do “conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionados com a leitura e a escrita e sua prática produtiva”, ou seja, a literacia (BRASIL, 2020b, p. 19). Este quesito pode ser observado no anexo III, que trata dos critérios gerais para a avaliação pedagógica das obras.

O item 1.1 do anexo 3 considera que

A educação infantil deve proporcionar a base, em termos de desenvolvimento, para que as **crianças alcancem seu potencial**. Assim, a prática educativa nessa etapa deve ser dotada de intencionalidade pedagógica e, sobretudo, **guiada pelas evidências científicas mais robustas e atualizadas no campo do desenvolvimento infantil**, de modo a garantir a **preparação** das crianças para a alfabetização formal e para o domínio de competências matemáticas mais complexas, por meio da promoção de práticas de literacia e numeracia emergente. Assim, **seu ingresso no ensino fundamental ocorrerá em condições mais favoráveis** (BRASIL, 2020b, p. 30 – grifos nossos).

Os destaques são uma tentativa de chamar a atenção para concepções que subsidiam o Edital PNLD 2022. Ao indicar que a educação infantil deve proporcionar a base para que “as crianças alcancem seu potencial”, o *alcançar algo* pressupõe que esse algo já exista, o que nos remete a uma concepção inatista que considera a criança um mini adulto (ARIÈS, 1986), concepção há muito superada por compreensões contemporâneas que demonstram que o desenvolvimento humano é uma possibilidade condicionada pela materialidade da vida e da educação e que não há nada como um potencial dado de antemão (VIGOTSKI, 2018). Ademais, ao situar a etapa da educação infantil como garantia de “preparação” para a alfabetização formal por meio da literacia e numeracia emergente, o Edital PNLD 2022 se contrapõe à finalidade da etapa, expresso na LDB:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996).

Esse olhar para a criança em sua integralidade, como legitimado pela LDB, é negado pelo edital que, ao contrário, preocupa-se com a preparação das crianças para a “alfabetização e domínio das competências matemáticas” (BRASIL, 2020b, p. 32).

Uma reflexão importante é realizada por Arena (2021) acerca do Plano Nacional de Alfabetização,

Para alfabetizar, dissimuladamente, elabora metodologias apoiadas em saberes aparentemente inquestionáveis abrigados no interior ciências da natureza, na fisiologia do cérebro, dos olhos, das mãos, dos ouvidos. Em vez de inserir a linguagem escrita e os atos humanos a ela integrados como objeto de aprendizagem, a escola da simulação os substitui por um outro objeto: a língua oral ou fragmentos dela, como se aprender a escrever e a ler fossem atos de fala. Os fragmentos da língua oral ocupam o lugar da linguagem escrita da vida e seus atos, saberes inevitáveis que compõem o legado de uma geração a outra. Apartados da escola, os saberes nucleares cedem lugar a outros objetos como se fossem esses outros os reais. A simulação de alfabetização passa a ter na fonoaudiologia e na neurociência seus aportes científicos, no reino das ciências da natureza, não no das ciências humanas, crucial para a humanização das crianças (ARENA, 2021, p. 71-72).

O alerta do autor em não fragmentar a aprendizagem das crianças e denuncia os perigos de “apartar” as crianças da própria vida. O mesmo autor afirma: “ao aprender como os homens trocam cultura, como dialogam pelos enunciados da linguagem escrita, as crianças, com o estatuto de sujeitos ativos nessas trocas, se humanizam” (ARENA, 2020, p. 1).

Se observarmos as propostas dos livros didáticos que forcem a memorização técnica de letras e números, dificilmente conseguiremos estabelecer relação com os documentos oficiais, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), cujo eixo estruturante são as interações e a brincadeira (BRASIL, 2010) ou com as discussões e produções dos muitos grupos de pesquisa no Brasil, envolvidos com a educação infantil ou com o processo de apresentação e apropriação da cultura escrita na perspectiva de formar leitores e autores.

Ainda, se nos debruçarmos sobre os estudos a respeito da atividade principal (LEONTIEV, 2016) e da periodização do desenvolvimento infantil (ELKONIN, 2017) na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, evidenciaremos que as propostas presentes nos livros didáticos não se articulam com a atividade principal que caracteriza cada período da vida na pequena infância, a saber: atividade de comunicação direta, atividade objetual manipulatória e brincadeira de papéis sociais (ELKONIN, 2017).

O que determina diretamente o desenvolvimento da psique de uma criança é sua própria vida e o desenvolvimento dos processos reais desta vida – em outras palavras: o desenvolvimento da atividade da criança, quer a atividade aparente, quer a atividade interna. Mas seu desenvolvimento, por sua vez, depende de suas condições reais de vida (LEONTIEV, 2016, p. 63).

Nesse sentido, o conjunto de ações propostas na escola e o modo como tais ações são apresentadas às crianças condicionam o sentido que as mesmas atribuem aos objetos envolvidos e ao próprio processo de aprendizagem. Por meio das situações concretas da vida é que o ser humano se relaciona com o mundo e quando a escrita é apresentada na escola em seu aspecto técnico e fora de sua função social, como afirma Vygotski (1995), a vida fica em segundo plano.

Além disso, como afirma Zaporózhets (1987), não é abreviando a infância e transformando o bebê em pré-escolar e transformando o pré-escolar em escolar que favorecemos o melhor desenvolvimento das crianças, mas aprofundando as formas da atividade lúdica, plástica e prática. Em outras palavras, engana-se quem aposta no apressamento da apresentação da técnica de escrita anunciando uma preparação para o ensino fundamental. Como escreve Vygotski (1995), “O domínio da linguagem escrita significa para a criança dominar um sistema de signos simbólicos extremamente complexo” e, nesse sentido, “não pode se realizar por via puramente mecânica, desde fora, por meio de uma simples pronúncia, de um ensino artificial”, pois resulta de “um longo desenvolvimento de funções psíquicas superiores do comportamento infantil” (VYGOTSKI, 1995, p. 184).

Cabe ressaltar, nesse período, as possibilidades de desenvolvimento da linguagem. Elemento fundamental para a apropriação da escrita é o desenvolvimento da linguagem oral – por meio da qual se tece o pensamento. Ambos, de um modo geral, são negligenciados na escola. Nas palavras de Bissoli (2014, p. 835) “o princípio de que a linguagem é um produto das relações sociais, mediadas pelos objetos da cultura, é igualmente válido quando refletirmos sobre o desenvolvimento infantil”. Desde o início da vida, fazem-se necessárias situações de comunicação que requeiram das crianças a necessidade de expressar-se.

De acordo com o Parecer 20, as experiências promotoras de aprendizagem na educação infantil

[...] visam a criação e a comunicação por meio de diferentes formas de expressão, tais como imagens, canções e música, teatro, dança e movimento,

assim como a língua escrita e falada, sem esquecer da língua de sinais, que pode ser aprendida por todas as crianças e não apenas pelas crianças surdas (BRASIL, 2009, p. 15).

Por meio da comunicação engendrada pelos adultos, a criança vai gradativamente se apropriando dessa função psíquica superior: a linguagem oral. Nas instituições de educação infantil essas situações podem ser criadas desde a chegada das crianças, com especial atenção ao modo como são recebidas e inseridas nesse novo espaço como pertencentes ao grupo, nos diferentes momentos do dia, por meio do convite à participação, da possibilidade de ter voz e vez no processo educativo.

A atividade de comunicação constitui um dos fatores fundamentais do desenvolvimento infantil. É por seu intermédio que a criança pode assimilar a experiência acumulada pela humanidade e, nesse processo, desenvolver suas capacidades, habilidades, aptidões e a sua personalidade. A apropriação e o desenvolvimento progressivo da linguagem oral interferem sobre a memória, a atenção, o pensamento, a percepção da criança já que as palavras são signos por excelência (BISSOLI, 2014, p. 836).

Nesse sentido, enfatizamos a importância da comunicação oral envolvendo as crianças nas instituições de educação infantil, como elemento essencial para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, e com isso, para a criação de condições para a posterior apropriação da linguagem escrita.

Na idade pré-escolar, a atividade por meio da qual a criança melhor conhece o mundo e se desenvolve é brincadeira de papéis sociais – também conhecida como jogo simbólico ou jogo protagonizado. Brincar é representar o ser humano, “o fundamental no jogo consiste em reconstruir as relações sociais existentes entre as pessoas” (ELKONIN, 1998, p. 284).

O autor explica, “o que caracteriza as ações que dão origem ao jogo de papéis são as ações com os objetos que têm importância social e evidenciam os [...] modos sociais de utilizá-los que se formaram ao longo da história [...]” (ELKONIN, 1998, p. 216). É na atividade social que as crianças vão encontrando sentido para suas ações e com a escrita não é diferente. No entanto, para a apropriação desse instrumento cultural complexo, não basta a convivência social com atos de leitura e escrita por pessoas que leem e escrevem. É preciso, como afirma Vygotski (1995), numa citação acima que retomamos aqui, “um longo desenvolvimento de funções psíquicas superiores do comportamento infantil”. E o brincar é a

atividade que cria as condições para esse longo desenvolvimento – juntamente com a atividade plástica e a atividade prática (ZAPORÓZHETS, 1987).

A brincadeira cria condições para a ampliação do vocabulário por meio da interação com os pares, para o autocontrole da vontade (ou a autodisciplina) por meio da representação de papéis da vida adulta, promove o exercício e o desenvolvimento da memória, da atenção voluntária, da imaginação - funções psíquicas superiores essenciais não apenas para a apropriação da escrita, mas para toda a vida.

A importância da brincadeira para o desenvolvimento das crianças é também reconhecida em documentos oficiais:

Uma atividade muito importante para a criança pequena é a brincadeira. Brincar dá à criança oportunidade para imitar o conhecido e para construir o novo, conforme ela reconstrói o cenário necessário para que sua fantasia se aproxime ou se distancie da realidade vivida, assumindo personagens e transformando objetos pelo uso que deles faz (BRASIL, 2009, p. 7).

Entretanto, nas atividades propostas nos livros didáticos elaborados tendo o Edital PNLD 2022 como base, fica explícito o movimento de antecipar processos de leitura e escrita com a justificativa de preparação para o ensino fundamental, tal como preconiza o próprio Edital, pouco contemplando situações de brincadeira, e desconsiderando estudos contemporâneos que demonstram que a criança se apropria da cultura escrita como um instrumento cultural autêntico, enquanto faz uso da escrita em sua função social. Cabe retomar palavras de Zaporózhets (1987, p. 246) de que “o ensino dos pré-escolares não se realiza sob a forma da tradicional lição escolar, mas sob a forma do jogo, da observação direta e prática, de diferentes tipos de atividade prática, plásticas [...]”.

Porém, o que insiste em aparecer no edital são as habilidades técnicas, conforme explicitado no Item 2.4.2.3:

Abordar conteúdos que garantam uma transição eficiente para o ensino fundamental, almejando a integração e continuidade dos processos de aprendizagem das crianças e desenvolvendo as habilidades precursoras para alfabetização e competências matemáticas mais complexas (BRASIL, 2020b, p. 32).

A preocupação reside na preparação para o ensino fundamental pela via dos conteúdos e não de atividade integradoras que pudessem, de fato, preparar essa transição.

Essa ideia de preparação para o ensino fundamental pela via dos conteúdos – que temos chamado de antecipação - pode significar uma armadilha do ponto de vista do desenvolvimento das crianças. Nas palavras de Arena (2021, p. 72), “as crianças crescem sem saber essencialmente escrever e ler, porque aprenderam a pôr letras no papel e depois retirar delas os sons que foram ali aprisionados”. E isso não é ler, pois não proporciona a compreensão do lido.

Na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, a transição do período da idade pré-escolar para a idade escolar é um momento que envolve preparação psíquica das crianças, indicando uma mudança na situação social do sujeito (CARBONIERI; EIDT; MAGALHÃES, 2020). Para tanto, são necessárias interações com crianças de idades diferentes, com parceiros mais experientes preocupados com essa transição, e sempre interações com a cultura – inclusive nas suas formas mais elaboradas, o que promove a formação e o desenvolvimento de funções psíquicas superiores mais sofisticadas que contribuem para as relações das crianças com a produção cultural humana e com as pessoas.

Na direção oposta a essa perspectiva, o anexo III do edital indica que o manual para os professores apresente as orientações que se seguem e que mencionam em específico a creche como tempo já de preparação para a alfabetização formal:

2.3.4. Trazer os conteúdos de forma prática e concisa, evitando textos excessivamente teóricos e enfatizando os aspectos da prática docente.

2.3.5. Esclarecer a função preparatória da educação infantil, em geral, e da creche, em específico, para a futura alfabetização formal e para a apropriação de competências matemáticas mais complexas.

2.3.6. Apresentar o conceito de literacia e de numeracia em atividades pedagógicas relacionadas, adequando-as à faixa etária das crianças.

2.3.7. Abordar a progressão da aprendizagem e das habilidades das crianças, ao longo do ano letivo.

2.3.8. Apresentar o conceito de literacia familiar, bem como orientações a respeito da comunicação com as famílias dos estudantes e de práticas de literacia familiar.

[...]

2.4.2. Trazer, de forma sequenciada, instruções detalhadas para a realização de jogos e brincadeiras voltados à literacia e à numeracia com as crianças, bem como sucintas explicações a respeito da motivação da escolha das atividades propostas (BRASIL, 2020b, p. 35-36).

É evidente, uma vez que anunciada, a precariedade das orientações, especialmente no que se refere à concepção de docente. Não são apenas as crianças que são subestimadas: também os docentes, merecedores de “sucintas explicações” em relação à escolha do que

será proposto no material. A atividade de ensino do professor desaparece nesse contexto. “[...] O professor é convertido em “tarefeiro”, executor de propostas padronizadas, avaliado por parâmetros herdados do tecnicismo metamorfoseado em neoprodutivismo, neotecnicismo e outras variantes” (MAGALHÃES; LAZARETTI; PASQUALINI, 2021, p. 109). Ao passo que, nas palavras das autoras:

A atividade de ensino do professor envolve dominar e mobilizar conhecimentos teóricos que se materializam em ações e em operações. Em vista disso, o processo de planejamento e de organização do ensino converte-se em tarefas mobilizadoras de aprendizagem das crianças. Com isso, o significado social da atividade docente adquire sentido pessoal e configura-se como fonte de autodesenvolvimento do professor, por seu caráter consciente e socialmente referenciado. Isso exige que o professor tome consciência de suas ações, perceba e compreenda os princípios teóricos dos pressupostos filosóficos, psicológicos e pedagógicos que o orientam de modo a efetivar uma prática pedagógica coerente e consciente (MAGALHÃES; LAZARETTI; PASQUALINI, 2021, p. 109).

No entanto, o que menos se vê nesse edital são possibilidades de autodesenvolvimento do professor. Ao contrário, as propostas empobrecidas evidenciadas nos livros didáticos “ensinam” passo a passo como fazer... não fornecem as condições e o espaço necessário para o processo criativo nem dos professores, nem das crianças. E com esse cenário em tela, adentramos no próximo tópico.

3 IVO VOLTOU OFICIALMENTE A VER A UVA

Durante o nosso próprio processo de alfabetização, tivemos acesso a frases como: “Ivo viu a uva”; “O boi baba”. Porém, ao longo dos anos de estudo, evidenciamos grande esforço por parte dos pesquisadores fundamentados em estudos da filosofia da linguagem, da psicologia, da sociologia e da pedagogia que redimensionam e reposicionam a linguagem escrita nas relações humanas (ABREU, 2019; ARENA, 2010; ARENA, 2020; GOULART, 2015; SILVA, 2009, entre muitos outros) ampliando o universo das crianças para criar condições para que sejam produtoras de texto, conheçam o mundo por meio da leitura, tenham oportunidades de constituir uma consciência para si (DUARTE, 1993).

Na contramão desses estudos, o Edital PNLD 2022, publicado em 2020, afirma que agora teremos “alfabetização baseada em evidências” (BRASIL, 2020b, p. 1). Certamente não

são as evidências resultantes das pesquisas produzidas pelos muitos grupos de estudos e pesquisas sobre a apropriação humanizadora da escrita que se espalham pelas universidades brasileiras nos últimos 50 anos. O edital orienta que “conhecimentos elementares sobre o mundo natural e social serão abordados nas obras didáticas, podendo **figurar como contextualização de atividades de literacia ou de numeracia** (BRASIL, 2020b, p. 41, grifo nosso). O conhecimento humano produzido historicamente pelo trabalho humano, o repertório cultural histórica e socialmente acumulado ficou restrito ao elementar e figurativo.

A riqueza cultural não é explorada. No âmbito da educação infantil, as diferentes linguagens não são valorizadas. As cem linguagens voltam a ser uma (MALAGUZZI, 2016). O trabalho do professor, desmerecido frente a algo pensado por um pequeno grupo editorial. De acordo com Arena (2021, p. 70), “essa lógica dirige-se para o interior da escola, como projeto do capital, para replicar a lógica de distribuição de saberes, do mesmo modo como reparte mal a riqueza produzida pelo trabalho esvaziado de sentido, por isso mesmo fatigante e alienante”.

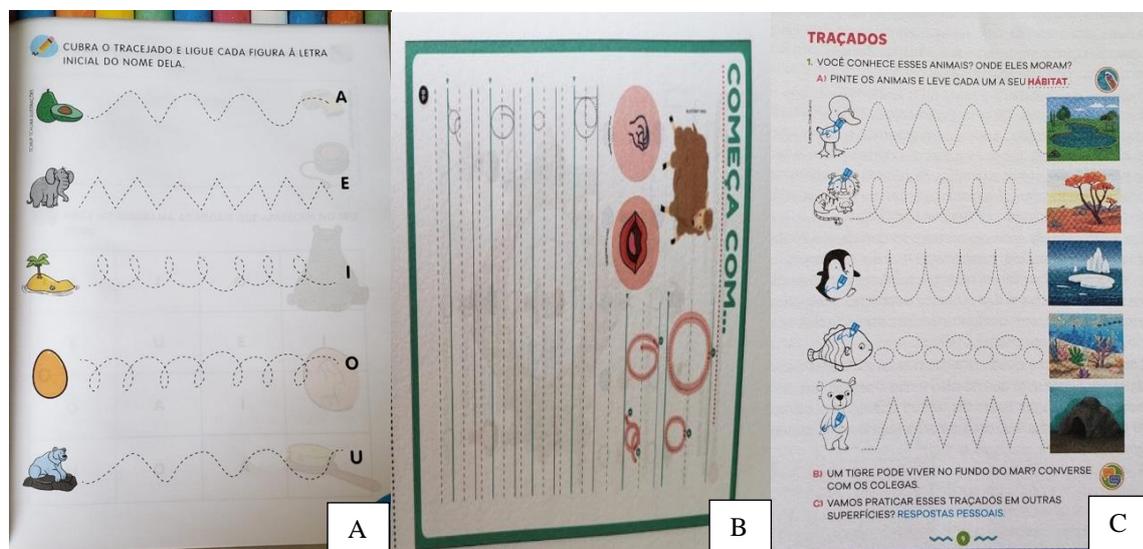
Enquanto “Ivo vê a uva”, perpassa no edital a falsa ideia de bom ensino, de preparação para o ensino fundamental. Esse argumento de preparação e prontidão escolar é para Vigotski, um problema mal colocado – equivocado. Nas palavras de Bodrova e Leong (2003), Vygotski apontava, nessa discussão, dois pontos fundamentais:

O primeiro é a própria situação social, que compreende práticas sociais de escolarização e expectativas associadas ao papel do aluno. O segundo aspecto é a consciência da criança dessas expectativas e a capacidade para responder a elas. Para conquistar essa consciência, a criança realmente tem que participar nas atividades escolares e entrar em interações sociais com professores e outros alunos. Portanto, Vygotski vê a prontidão para a escola como sendo formada durante os primeiros meses de escolaridade e não antes da entrada na escola. No entanto, certas conquistas da idade pré-escolar tornam mais fácil para as crianças desenvolver essa prontidão. Entre essas conquistas está o domínio de algumas ferramentas mentais, o desenvolvimento da autorregulação e a integração das emoções e conhecimento. Com esses pré-requisitos, a criança pré-escolar poderá fazer a necessária transição da aprendizagem que "segue a própria agenda da criança" para o aprender que “segue a agenda escolar” (VYGOTSKI, 1956 apud BODROVA; LEONG, 2003, p. 163).

Partindo dessa afirmação, apresentamos algumas imagens retiradas de livros didáticos oriundos do Edital PNL D 2022, com o intuito de verificar se as propostas presentes

nas obras contribuem para (1) participação das crianças; (2) criação de interesse para leitura; (3) Possibilidades de interação com seus pares e com os professores.

Figura 1 – De volta aos pontilhados



Fonte: (A) SGROGLIA, 2020, p. 11; (B) ALMEIDA, 2020, p. 115 (C) MELLO *et al.*, 2000, p. 23

Nas imagens, extraídas de três livros e editoras diferentes, as propostas são muito parecidas. De modo geral, as propostas em um mesmo livro não se conectam umas com as outras, entretanto seguem uma lógica de repetição. Por exemplo: tem pontilhado para todas as letras do alfabeto da mesma forma, sempre com uma imagem, seguida pelo traçado da letra e repetição desta. As crianças aprendem uma letra, olham a imagem, fazem o pontilhado e realizam o traçado. E depois? Começa tudo outra vez com outra letra e assim sucessivamente. Nas palavras de Moraes (2015),

Sendo conhecedor de que a escrita, no real sentido da palavra, não pode ser internalizada se não for usada dentro de práticas sociais, cabe ao professor proporcionar situações e/ou experiências que privilegiem esse aspecto. Sendo assim, as tarefas que visam o treino motor e o reconhecimento das letras já não devem mais ocupar o centro do planejamento, pois nesse tipo de tarefas não se tem e nem se estabelece uma relação social com a escrita propriamente dita (MORAES, 2015, p. 76-77).

Na imagem (C) da figura 1 há uma tentativa de orientação ao professor, no sentido de questionar as crianças sobre o habitat dos animais. Porém, os animais são apresentados de

modo estereotipado, aproximando-se muito mais de desenhos animados do que das imagens reais – o que poderia merecer uma análise da concepção de criança expressa nesses materiais.

Com isso, a ação da criança se restringe ao preenchimento do pontilhado e à cópia e não há na literatura indicadores de que tais ações possam favorecer a apropriação do ato de ler pelas crianças. Tais propostas remontam à idade média, quando se pensava que o conhecimento se dava pelas vias sensoriais e pela repetição (ECO, 1983) de tanto ver, de tanto ouvir, de tanto falar. Não há participação das crianças, não há atividade – que requer, para sua constituição, corpo, mente e emoção/afeto/vontade. Não há produção de conhecimentos pela criança, mas apenas um exercício mecânico que não leva à apropriação desse instrumento complexo que é a escrita.

Para aprender a ler e escrever a criança precisa desenvolver, dentre outras, a capacidade de simbolização. Não se trata, como já ficou claro, de uma capacidade que emergirá da experiência individual, mas de uma capacidade que o gênero humano já conquistou historicamente e que precisa ser reconstituída nessa criança. Ser capaz de simbolizar é uma capacidade nova para a criança, que precisa ser formada, conquistada por seu psiquismo (PASQUALINI; EIDT, 2019, p. 69).

Desse modo, ao revisitar as propostas presentes nos livros didáticos do PNLD, questionamos: Qual a concepção de linguagem escrita subjacente a esse material? Qual a concepção de criança e de como as crianças aprendem? Qual é o papel da escola e do professor? É uma pergunta que não quer calar: Por que se desconsidera nesse edital o conjunto de conhecimentos produzidos sobre a apropriação da cultura escrita numa perspectiva humanizadora e desenvolvente que tem como meta a educação de leitores e produtores de texto?

Os pontilhados remontam a velhas atividades que desmerecem a inteligência e a experiência das crianças, o ensino das letras inicia-se pelas vogais desconsiderando todo o conhecimento produzido a partir da Gestalt que, já em meados do século XX, mostra que a percepção humana se inicia pelo todo e não pelas partes. Com a valorização do traçado, da cópia e da repetição, percebe-se que, por esta “nova” proposta, ensina-se “a criança a desenhar as letras e formar palavras com elas, mas não lhe ensinam a linguagem escrita” (VIGOTSKI, 2021, p. 103), nesse sentido, essas propostas não cumprem com a compreensão da escrita como instrumento cultural complexo que,

[...] requer, para sua apropriação, um conjunto de funções psicológicas superiores que se formam pela atividade da criança ao longo da infância pré-escolar. Requer, além disso, a percepção de sua função social como um instrumento cultural autêntico utilizado para comunicar ideias, fatos, sentimentos. Nesse processo, forma-se o desejo de ler e escrever pelas vivências prazerosas em que ler e escrever, como verbos bitransitivos, envolvem ler ou escrever algo para alguém (MELLO, 2021, p. 1).

Isso não se encontra nas propostas de atividades representadas nas imagens (A); (B) e (C) da figura 1. O desejo de ler e de comunicar ideias dificilmente será engendrado por meio da repetição - de cópia - de palavras ou do treino de letras. Apresentando a escrita dessa forma, as crianças acabam por lhe atribuir um sentido alienado: escrevemos para copiar, escrevemos o que a professora manda. Em vez disso, podemos apresentar a escrita de modo a criar um sentido que condiga com sua função social: escrevemos para informar alguém que está distante, escrevemos para nos lembrar no futuro de fatos que aconteceram hoje, escrevemos para expressar sentimentos. Quando procedemos assim, as crianças criam para si a necessidade/ a vontade de ler e escrever. Como afirma Vygotski (1995), a escrita não pode chegar para a criança pelas mãos do professor num ato imposto à sua vontade; deve ser gestada dentro da criança como uma necessidade a partir das vivências com a cultura escrita.

O modo como as imagens são apresentadas na figura 1, seguidas por pontilhados, conduzem as crianças apenas ao ato motor para a realização da tarefa. Na imagem B da figura 1, observa-se ainda o desenho da boca, explicitando como o som deverá ser realizado. Ou seja, em nenhuma das propostas trata-se da escrita como um instrumento cultural autêntico que cumpre uma função de registro e comunicação na sociedade. Nessas propostas não se considera a necessidade de a escola criar vivências prazerosas voltadas ao ato de ler e escrever como um instrumento de comunicação. E nesse sentido, alfabetizar reduz-se a ensinar a articulação entre sons e letras, o que favorece o analfabetismo funcional: a condição de quem oraliza um texto, mas não é capaz de compreender as ideias/informações nele expressas.

Em relação aos documentos oficiais, apesar de a BNCC (BRASIL, 2017b) ser anunciada nas obras analisadas, verificamos que nem mesmo os direitos de aprendizagem das crianças - tão enfatizados - são respeitados. A BNCC anuncia seis direitos de aprendizagem para a educação infantil, a saber: Conviver; Brincar; Participar; Explorar; Expressar; Conhecer-se (BRASIL, 2017b). Tais direitos expressos na BNCC não coincidem com as propostas presentes nos materiais propostos no PNLD 2022: nem participação, nem convivência, nem expressão. Atividades estereotipadas, repetitivas, sem a real participação

das crianças estão presentes nos materiais didáticos. Da mesma forma, no material analisado, há ausência das orientações das DCNEI (BRASIL, 2010), seja com o eixo interações e brincadeira, sejam os princípios éticos, políticos, estéticos.

O Edital é contraditório com os documentos norteadores da política nacional:

O que se pode dizer é que o trabalho com a língua escrita com crianças pequenas não pode decididamente ser uma prática mecânica desprovida de sentido e centrada na decodificação do escrito. Sua apropriação pela criança se faz no reconhecimento, compreensão e fruição da linguagem que se usa para escrever, mediada pela professora e pelo professor, fazendo-se presente em atividades prazerosas de contato com diferentes gêneros escritos, como a leitura diária de livros pelo professor, a possibilidade da criança desde cedo manusear livros e revistas e produzir narrativas e “textos”, mesmo sem saber ler e escrever (BRASIL, 2009, p. 15-16).

Apesar dos documentos oficiais, como o Parecer 20 (BRASIL, 2009) revisar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, subsidiando posteriormente a publicação das DCNEI's (BRASIL, 2010) e da própria BNCC (BRASIL, 2017b), suas orientações foram desconsideradas na elaboração do Edital em discussão (BRASIL, 2020b). A orientação explícita de que “[...] a língua escrita com crianças pequenas não pode decididamente ser uma prática mecânica desprovida de sentido e centrada na decodificação do escrito” (BRASIL, 2009, p. 15) foi decididamente negada no edital: o que mais se encontrou na análise das obras foi atividades mecânicas, de repetição, sem sentido para a formação de crianças leitoras.

Enquanto Vigotski (2021, p. 105) afirma que “o domínio da linguagem escrita significa para a criança o domínio de um sistema simbólico peculiar e extremamente complexo de signos”, os livros didáticos do Edital PNLD 2022 (BRASIL, 2020b) trazem letras perdidas.

Figura 2 – As letras perdidas



Fonte: (A) RODRIGUES *et al.*, 2020, p. 138; (B) RODRIGUES *et al.*, 2020, p. 142.

Nas imagens (A) e (B) da figura 2, o ensino da letra se dá por meio da repetição. Não há preocupação com o conteúdo – ou a falta deste - no texto, mas essencialmente com o traçado da letra. Na obra mencionada (RODRIGUES, *et al.*, 2020), o alfabeto é apresentado sempre da mesma maneira: para cada atividade proposta, sugere-se a faixa etária, a partir de 4 anos e são enunciados os códigos dos objetivos de aprendizagens “correspondentes” da BNCC (BRASIL, 2017b).

Também contrário a essa forma artificial de apresentar a escrita, Arena (1992) afirma que,

É possível colocar para a criança o signo linguístico e a enunciação linguística plenos de significação, contextualizados e marcados pela vivência. Essa aproximação pode restituir ao ensino e à aprendizagem da língua a própria língua, antes destruída fragmentada e reduzida à sinalidade pelos “textos” das cartilhas (ARENA, 1992, p. 80-81).

O autor não poderia imaginar, em 1992, que em 2022 estaríamos combatendo as mesmas ideias que naquele momento ele já considerava superadas.

Para Silva (2013, p. 87), “A criança desde pequena pode aprender a língua escrita em seu funcionamento, vivenciar situações de uso em que seja criada a necessidade de iniciar esse processo de inserção e de participação na cultura escrita”. A autora enfatiza a importância de a criança conviver com textos reais, criando nelas a necessidade de aprender (SILVA, 2013). Concordando com Vigotski (2021, p. 105) em que “[...] o domínio desse

sistema complexo de signos não pode ocorrer exclusivamente de forma mecânica [...] por meio de um treinamento artificial”, entendemos que o processo de aprendizagem do ler e escrever precisa se apoiar em funções psicológicas complexas que se formam e se desenvolvem ao longo da idade pré-escolar por meio do brincar com papéis sociais - atividade que, nesse período da vida, guia o desenvolvimento humano. A função simbólica da consciência, o autocontrole da conduta (a capacidade de se concentrar numa proposta, a autodisciplina) e a visão antecipada dos fins da atividade constituem bases para a apropriação da escrita. Estas resultam de um longo processo que começa no gesto, envolve a fala, o desenho, o brincar de faz de conta, antes de chegar à escrita, numa longa história em que a criança vai constituindo para si a ideia de signo, sem a qual não há apropriação efetiva do ler e escrever (MELLO, 2021).

Por isso, as instituições de educação infantil precisam se preocupar com as condições adequadas para que as crianças vivam de fato, situações ricas, diversificadas, capazes de criar novos interesses e necessidades de conhecimento nas crianças.

E nesse sentido, para chegar à escrita não é preciso ajudar Ivo a ver a uva, afinal Ivo e todas as outras crianças podem ver coisas muito mais surpreendentes nesse caminho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A convivência com a linguagem escrita não deve ser negada às crianças pequenas. Ao contrário, a escrita precisa ser apresentada às crianças em sua funcionalidade, como um instrumento cultural, em situações de leitura e escrita autênticas. Concordamos com Vygotski (1995, p. 201, tradução nossa) “[...] nós não negamos que seja possível ensinar a ler e a escrever as crianças de idade pré-escolar [...], mas o ensino deve organizar-se de forma que a leitura e a escrita sejam necessárias de algum modo para a criança”.

Os anúncios do Edital do PNLD 2022, bem como as propostas que encontramos nas obras didáticas, apontam para o ensino do treino da escrita de letras que faz perder o sentido real da linguagem escrita. Além disso, atropelam a infância, numa tentativa de abreviá-la.

Concordamos com Zaporózhets (1987, p. 244) em que

[...] não há que se abreviar a infância, mas aperfeiçoar seu conteúdo, as formas e os métodos de educação para assegurar em cada etapa evolutiva do desenvolvimento da criança a formação sucessiva, por etapas, das qualidades e capacidades da futura personalidade.

Em última instância, não discutimos se devemos ou não apresentar a linguagem escrita na educação infantil, mas a forma como o fazemos sem perder as especificidades desse período da vida das crianças e o sentido próprio desse instrumento cultural. Para Silva (2013, p. 252)

[...] a criança, quando submetida ao ensino da língua como sistema restrito à codificação e decodificação de sinais gráficos, tem limitadas as possibilidades de apropriação e objetivação da própria língua e reduzidas as possibilidades de desenvolvimento humano.

Assim, em relação ao nosso questionamento inicial - as especificidades da educação infantil são priorizadas neste edital? -, evidenciou-se que além de negar a especificidade da primeira etapa da educação básica, o edital busca validar a antecipação da alfabetização para as crianças pequenas. Velhas ideias são publicadas novamente por diferentes editoras, contribuindo para a precariedade da educação infantil e na contramão dos avanços conquistados historicamente e das pesquisas que têm nos ensinado formas humanizadoras de formar leitores e autores de texto.

No material analisado, os direitos de as crianças brincarem, interagirem com seus pares e com os adultos, de acessarem a cultura nas suas formas mais elaboradas são deixados para segundo plano. O tempo da escola das crianças pequenas ganha um novo/velho protagonista: o livro didático, roubando-lhes o movimento do corpo (agora ficam sentadas para preencher páginas e páginas); o tempo de brincar (não se compreende como principal para o desenvolvimento das crianças, mas como acessório); o desenvolvimento da imaginação – função psíquica que poderia estar em franco desenvolvimento nesse período com as brincadeiras de faz de conta com papéis sociais (a imaginação não será necessária, pois trata-se agora de fazer conforme o modelo). E no pacote, roubam ainda, a liberdade docente. Talvez não percebida nesses tempos sombrios, mas tão cara para ser conquistada.

Referências

ABREU, Márcia Martins de Oliveira. **A criança e a apropriação da cultura escrita: uma possibilidade de alfabetização discursiva**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019.

ALMEIDA, Cristiane Boneto. **Era uma vez... 1,2, 3.** Crianças pequenas de 5 anos. v. 2. São Paulo, SP: Editora Carochinha, 2020.

ARENA, Dagoberto Buim. Bakthin e alfabetização. **Educação**, Santa Maria, v. 17, p. 71-89, 1992.

ARENA, Dagoberto Buim. O ensino da ação de ler e suas contradições. **Ensino Em-Revista**, Uberlândia, v. 17, n. 1, p. 237-247, jan./jun., 2010.

ARENA, Dagoberto Buim. Por uma alfabetização à margem esquerda: para abandonar o tripalium e abraçar a poiésis. **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 14, p. 62-76, 2021.

ARENA, Dagoberto Buim. Por uma alfabetização humanizadora. **NAHum - Núcleo de Alfabetização Humanizadora**, [s.l], n. 2, p. 1-3, nov/dez., 2020.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

BISSOLI, Michelli. O desenvolvimento da linguagem oral da criança: contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a prática pedagógica na creche. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 32, n. 3, p. 829 - 854, set./dez. 2014.

BODROVA, Elena.; LEONG, Débora J. Learning and development of preschool children from the Vygostkian perspective. *In*: KOZULIN, Alex.; GINDIS, Boris.; AGEYEV, Vladimir; MILLER, Suzanne. (org.). **Vygotski's educational theory in cultural context** (Learning in Doing: Social, Cognitive and Computational Perspectives. Cambridge: Cambridge University Press, 2003. p. 156-176.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB, Nº20/2009**. Trata da revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf Acesso em: 11 abr. 2022.

BRASIL. Decreto Nº 9.099, de 18 de julho de 2017. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 7, 19 jul. 2017. 2017a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2017/decreto-9099-18-julho-2017-785224-publicacaooriginal-153392-pe.html> Acesso em: 25 out. 2021.

BRASIL. Decreto-lei 9.496, de 23 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília: DF, p. 6544, vol. 12, 23 dez. 1996. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em: 25 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017b. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#infantil> Acesso em: out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer 05/2020**. Reorganização do calendário escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento de carga horária mínima anual, em razão da Pandemia

da COVID-19. 2020a. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pecp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 02 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Edital de Convocação N° 02/2020 – CGPLI PNLD 2022**. Brasília: DF, 21 maio 2020. 2020b. Disponível em:

<https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/13526-edital-pnld-2022> Acesso em: 25 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf Acesso em: 04 abr. 2022.

BRASIL. **Portaria n° 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. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2020c. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376> Acesso em: 15 ago. 2021.

CARBONIERI, Juliana; EIDT, Nadia Mara; MAGALHÃES, Cassiana. A transição da educação infantil para o ensino fundamental: a gestação da atividade de estudo. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 24, e215280. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-35392020215280> Acesso em: 02 nov. 2021.

CARBONIERI, Juliana; MAGALHÃES, Cassiana. Currículo na educação infantil: a pandemia e o desenvolvimento humano. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 22, n. especial, p. 175-189, out./dez. 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/62033> Acesso em: 14 jan. 2022.

DUARTE, Newton. **A individualidade para-si**: contribuição a uma teoria histórico-social para a formação do indivíduo. Campinas: Autores Associados, 1993.

ECO, Umberto. **O nome da rosa**. Editora Record, 1983.

ELKONIN, Daniil Borisovich. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ELKONIN, Daniil Borisovich. Sobre o problema da periodização do desenvolvimento psíquico da infância. *In*: LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés. (org.). **Ensino desenvolvimental antologia livro 1**. Uberlândia, MG: EDUFU, 2017. p. 149-172.

GOULART, Cecília. Alfabetização e ensino da linguagem na escola no contexto da cultura escrita. **Pensares em Revista**, São Gonçalo, n. 6, p. 9-22, jan./jun., 2015.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. *In*: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich. LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 14. ed. São Paulo: Ícone, 2016. p. 59-83.

MAGALHÃES, Cassiana; LAZARETTI, Lucinéia Maria; PASQUALINI, Juliana Campregher. Distanciamento das conquistas históricas da educação infantil: reflexões sobre a atividade pedagógica em tempos de confinamento. **Revista Humanidades & Inovação**, v. 8, n. 34, p. 107-116, 2021.

MALAGUZZI, Lóris. De jeito nenhum. As cem estão lá. *In*: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, Georg. (org.). **As cem linguagens da criança**: a experiência de Reggio Emilia em transformação. Porto Alegre: Penso, 2016. p. 20.

MARTINS, André; PINA, Leonardo Docena. Apontamentos sobre a minuta de parecer do CNE sobre calendário escolar e atividades pedagógicas não presenciais no contexto da pandemia de Covid-19. **Formação em Movimentos**, v. 2, i. 1, n. 3, p. 260-273, 2020.

MELLO, Gisela. *et al.* **Bambolê**. Crianças pequenas de 4 e 5 anos. São Paulo, SP: Editora do Brasil, 2000.

MELLO, Suely Amaral. Método fônico na educação infantil: bem vindos à Idade Média. **NAHum - Núcleo de Alfabetização Humanizadora**, [s.l], n. 7, p. 1-3, nov/dez., 2021.

MORAES, Aline Janell de Andrade Barroso. **A atividade pedagógica do professor e o processo de apropriação da Linguagem Escrita pela criança pré-escolar**: um estudo a partir da abordagem Histórico-Cultural. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2015.

PASQUALINI, Juliana Campregher. EIDT, Nadia Mara. A educação como produção da humanidade na criança; contribuições da Psicologia Histórico-Cultural. *In*: MAGALHÃES, Cassiana; EIDT, Nadia Mara. (org.). **Apropriações teóricas e suas implicações na educação infantil**. Curitiba: Editora CRV, 2019. p. 59-80.

RODRIGUES, Arnaldo Bento. *et al.* **Estação criança**. Pré-Escola II. São Paulo, SP: FTD, 2020.

SGROGLIA, Rose. **Iniciando o aprender volume 1**: crianças pequenas de 4 anos. São Paulo, SP: Editora Joaninha, 2020.

SILVA, Greice Ferreira. **Formação de leitores na educação infantil: contribuições das histórias em quadrinhos**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2009.

SILVA, Greice Ferreira. **O leitor e o re-criador de gêneros discursivos na educação infantil**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2013.

VIGOTSKI, L. S. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedagogia**. PRESTES, Zoia e TUNES, Elizabeth. (org.). Rio de Janeiro: E-Paper, 2018.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. A pré-história da fala escrita. *In*: PRESTES, Zoia; TUNES, Elisabeth. (org.). **Psicologia, educação e desenvolvimento**: escritos de L.S. Vigotski. São Paulo: Expressão Popular, 2021. p. 103-142.

VYGOTSKI, Lev Semenovich. **Obras escogidas**. Tomo III. Madrid: Visor, 1995.

ZAPORÓZHETS, Alexander. Importancia de los periodos iniciales de la vida em la formacion de la personalidad infantil. *In*: DAVIDOV, Vasili; SHUARE, Marta. (org.). **La psicologia evolutiva y pedagógica em la URSS**. Moscú: Editorial Progreso, 1987. p. 228-149.